



HAL
open science

Territoires apprenants. Un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel

Luc Gwiazdzinski, Florent Cholat

► **To cite this version:**

Luc Gwiazdzinski, Florent Cholat. Territoires apprenants. Un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel. Elya Editions, 256 p., 2021, L'innovation autrement, 979-10-91336-16-1. halshs-03119438

HAL Id: halshs-03119438

<https://shs.hal.science/halshs-03119438v1>

Submitted on 24 Jan 2021

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.

Sous la direction de
Luc GWIAZDZINSKI – Florent CHOLAT

TERRITOIRES APPRENANTS

Un processus
d'apprentissage
émergent à l'épreuve
du réel

Préface de
Theodore ZELDIN

L'innovation autrement

ELYA
ÉDITIONS

TERRITOIRES APPRENANTS

Sous la direction de
Luc Gwiazdzinski – Florent Cholat

TERRITOIRES APPRENANTS

UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE
ÉMERGENT À L'ÉPREUVE DU RÉEL

Préface de Theodore Zeldin

l'innovation autrement
Elya Éditions

Photo de couverture :

© Copyright Luc Gwiazdzinski 2020

Illustration intérieure (page 14) :

© Copyright Baptiste Payen 2020 [baptiste-payen.fr]

Elya Éditions

ELYASCOP - Entreprise d'édition

www.elya-editions.com

Indicatif éditeur : 979-10-91336

ISSN 2431-5141 – l'innovation autrement

ISBN imprimé 979-10-91336-16-1

ISBN numérique 979-10-91336-46-8

© *Elya Éditions*, novembre 2020

À Bernard STIEGLER

Philosophe et fidèle ami.

*Son regard nourri d'une longue réflexion théorique
et de l'expérimentation en cours sur Plaine commune
devait naturellement prendre place ici.*

Il en aura décidé autrement.

SOMMAIRE

Préface : Theodore Zeldin 9

Introduction

Le pari du territoire apprenant 13
Luc Gwiazdzinski (ENSA Toulouse, France),
Florent Cholat (Université Grenoble Alpes, France)

– PARTIE I –

DEFINITIONS ET ENJEUX

Regards croisés sur une notion floue

Le territoire apprenant, décoder ce territoire d'éducation ? 21
Marie-Françoise Olivier (Rectorat de l'académie de Grenoble, France),
Thierry Delavet (Rectorat de l'académie de Grenoble, France)

*Territoires apprenants et fabrique de situations :
pistes et enjeux pour la formation et la cité* 39
Luc Gwiazdzinski, Florent Cholat

*Le rôle du territoire dans les processus éducatifs :
analyser un territoire apprenant* 53
Matteo Colleoni (Université de Milan-Bicocca, Italie),
Alice Spada (Université de Milan-Bicocca, Italie)

Émotions à l'école et classe sociale, quels liens ? 85
Nele Claes (Université Savoie Mont-Blanc, France),
Arnaud Carré (Université Savoie Mont-Blanc, France),
Annick Smeding (Université Savoie Mont-Blanc, France)

– PARTIE II –

OUTILS

Premiers outils d'analyse et leviers d'actions

Les chronotopes d'apprentissage pour l'étude d'un territoire apprenant. 95
Une comparaison entre Italie, France et Roumanie
Matteo Colleoni, Alice Spada

Le territoire apprenant : pilotage et accompagnement des professeurs 105
Marie-Françoise Olivier, Thierry Delavet

– PARTIE III –
INSTITUTIONS

Redéfinition des rôles dans des contextes nationaux en mutation

- L'Inspectorat Scolaire du département de Dolj, promoteur d'un acte éducatif intégré* 121
Ani Drăghici (Inspection scolaire du département de Dolj, Roumanie)
- Les dynamiques de territorialisation et la transformation des frontières de l'action publique éducative. Une réflexion à partir du cas de la réforme des rythmes scolaires et des PEDT en France* 139
Sidonie Rancon (Université Lumière Lyon 2, France)
- Choix et stratégies pour le succès formatif : l'exemple d'un territoire apprenant* 147
Giovanni Leontini (Lycée Erasmo da Rotterdam, Sesto San Giovanni, Italie),
Walter Ornaghi (Lycée Erasmo da Rotterdam, Sesto San Giovanni, Italie),
Traduction : Susanna Ragno (Enseignante FLE en lycées, Italie)

– PARTIE IV –
ELEVES ET ENSEIGNANTS

Evolution des pratiques enseignantes et des activités scolaires

- La perspective des élèves du lycée Voltaire sur les activités extrascolaires* 175
Cristina-Nicola Teodorescu (Université de Craiova, Roumanie),
Daniela Dincă (Université de Craiova, Roumanie)
- (Auto)Réflexion sur la pratique enseignante* 195
Cristina-Nicola Teodorescu, Daniela Dincă
- Réflexion sur la construction du territoire apprenant au lycée Voltaire* 217
Iuliana Florina Pandelica (Lycée Voltaire de Craiova, Roumanie)

Conclusion

- Territoire apprenant.* 233
Un concept à l'épreuve du terrain et une aventure pour demain
Luc Gwiazdzinski, Florent Cholat

PRÉFACE

UNE VIE PLUS INTÉRESSANTE

Theodore ZELDIN

Que peuvent faire les jeunes d'aujourd'hui qu'ils ne pouvaient pas réaliser dans le passé ? Ils sont toujours divisés dans leurs ambitions, et leurs aînés continuent de prendre les décisions politiques et économiques sans les consulter. Mais ils ne sont pas que des victimes accablées par l'héritage du changement climatique, le poids d'énormes dettes et la recherche d'emplois souvent ennuyeux. Dans leur vie privée, bien plus que dans la vie publique, ils ont bénéficié d'énormes progrès. Ils reçoivent beaucoup plus d'amour et de tendresse que par le passé. Les parents qui exigeaient autrefois l'obéissance s'efforcent désormais de favoriser une affection mutuelle. Cependant, cette victoire n'est que partielle. Bien que la priorité de la plupart des gens soit devenue l'intimité de la famille et des amis, la vie publique et le monde du travail restent dominés par la lutte pour le pouvoir, avec son mélange d'hypocrisie, d'intrigue et d'injustice.

Est-il réaliste d'envisager d'atténuer cette contradiction à un moment où l'humanité est prise de panique ? Oui, car le changement de comportement parental était une réponse à des pressions également déstabilisantes, qui ont nourri un immense besoin de soutien émotionnel. Chaque individu est désormais beaucoup plus vulnérable, une énigme pour les autres, un être unique qui ne peut plus se définir simplement comme appartenant à une classe, à une nation, à une catégorie ou comme une « personne moyenne ». Chacun d'entre nous est un magasin d'antiquités rempli d'un incroyable bric-à-brac, mélange de souvenirs disparates et de préjugés de siècles différents. La liberté d'expression ne suffit pas si personne ne vous écoute. L'égalité politique ne suffit pas quand on est attristé par tant d'autres inégalités, que seule l'affection peut soigner. La fraternité est impersonnelle quand elle n'est qu'un droit et quand l'isolement et l'exclusion se répandent.

Les spécialisations professionnelles de plus en plus étroites, transforment les collègues en étrangers parlant des jargons incompréhensibles. L'urbanisation et les médias sociaux engendrent à la fois la convivialité et la solitude. Les différentes générations vivent moins souvent ensemble et l'argent fabrique la ségrégation.

Les jeunes ne peuvent pas y remédier seuls. Ils ont besoin d'alliés, ce qui implique de redéfinir ce que signifie « être jeune ». La plupart des humains sont trop compliqués, avec trop de types d'énergies et de curiosité différentes, pour être seulement classés en fonction de leur âge. On n'est plus jeune quand on cesse d'avoir de nouvelles idées.

Au lieu de promettre de rendre le monde meilleur, la crise me pousse à chercher à le mieux comprendre, avec l'espoir d'en faire, avec d'autres, un monde plus intéressant. J'ai donc essayé de stimuler la fertilité de l'esprit et de l'imagination par un épanouissement inédit des arts, d'au moins quatre arts.

Le premier est l'art de la conversation, ou plutôt d'un nouveau type de conversation. La Fondation *Oxford Muse* le propose dans ses « Fêtes des Étrangers », qui ont déjà ouvert de nouveaux horizons dans quinze pays. C'est un dîner de deux heures où chaque participant cause avec une seule autre personne. Les convives sont assis par paires choisies au hasard, avec un menu de conversation, énumérant deux douzaines de questions qui les poussent à réfléchir sur leurs habitudes, et sur ce qui est le plus important pour chacun d'eux. Même les participants originaires de nations ennemies ont trouvé du plaisir dans ces discussions. Les jeunes s'ouvrent non seulement à d'autres jeunes qu'ils n'ont jamais rencontrés, mais aussi à des participants d'âges et de groupes sociaux différents, des plus influents et des plus riches aux chômeurs et aux sans-abri. La conversation devient l'art qui établit l'égalité avec une personne à la fois. Au cours des siècles précédents, les femmes ont été les pionnières de la conversation comme instrument et art permettant aux hommes de leur parler sérieusement. Il reste encore un long chemin à parcourir.

Le deuxième est l'art du portrait, mais un art élargi pour aller au-delà du souhait de l'immortalité, de la capture d'un trait de caractère ou de la révélation de l'habileté d'un artiste. J'ai encouragé les étudiants et les personnes de tous âges à faire des autoportraits-en-mots, de plusieurs pages, dans lesquels ils disent ce qu'ils taisent habituellement, se surprenant eux-mêmes et souvent aussi leur propre famille. Si l'énorme popularité du *selfie* montre à quel point les gens ont besoin d'être appréciés et de se montrer sous un jour favorable, ces portraits écrits sont très rarement de l'auto-promotion. Un cinéaste renommé a collaboré avec moi pour encourager les autoportraits en vidéo, et certains sont très originaux. On constate que les universités et les villes hébergent des personnes très différentes de ce qu'elles sont censées être.

Le troisième art découvre ce que les gens appellent le sens ou le but de la vie. Le changement climatique nous oblige à repenser notre façon de travailler, de manger, de nous habiller et de nous loger. Pour y contribuer, j'ai proposé, dans un livre récent, vingt-huit questions sur le passé et l'avenir, que les gens pourraient se poser avant de commencer leur recherche, afin qu'ils puissent aller au-delà de l'objectif à la mode « être soi-même » et « réaliser son potentiel », et qu'ils réussissent à éviter de répéter les erreurs des civilisations disparues. Il est impossible de trouver une façon nouvelle d'imaginer l'avenir sans une méthode nouvelle pour se souvenir du passé.

Enfin, le consensus étant un mirage, il faut aussi *un nouvel art du désaccord*, qui aille au-delà de la tolérance et du compromis. Le désaccord devient utile quand on fait avec une autre personne ce que l'on ne peut pas faire seul, et quand on arrive à procréer des idées comme on procréé des enfants, qui naîtront différents de leurs parents. Chaque génération est une surprise et un défi pour l'humanité. Je ne cherche pas une autre idéologie, mais une expérimentation sans fin.

J'applaudis donc les auteurs de cet ouvrage qui ont développé d'autres moyens de lutter contre les graves mécontentements qui

Theodore ZELDIN

affligent notre siècle et exploré de nouvelles pistes de dialogue et d'apprentissage. J'ajoute ma reconnaissance à l'inspiration des projets culturels pionniers de l'Union européenne, si importants bien au-delà de ses frontières. Venant tout juste d'être expulsé d'Europe par les voix de 37% de l'électorat britannique, j'espère que ce continent inventera une nouvelle méthode pour se connecter non seulement avec ceux qui souhaitent en rester membres, mais aussi avec les innombrables personnes du monde entier désireuses de contribuer à la démystification des étrangers et à la fin de la pandémie de haine qui nous étouffe.

Theodore Zeldin, historien anglais
Président fondateur de *The Oxford Muse Foundation*¹
qui vise à promouvoir l'amélioration des relations
personnelles, de travail et entre les cultures.
© Copyright Theodore Zeldin 2020

Pour citer ou retrouver cet article :

ZELDIN T., « Une vie plus intéressante » (préf.), dans GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F. (dir.), *TERRITOIRES APPRENANTS, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, Grenoble, Elya Éditions, « l'innovation autrement », 2021, 256p., pp.9-12.

1 <https://www.oxfordmuse.com/>

INTRODUCTION

LE PARI DU TERRITOIRE APPRENANT

Luc GWIAZDZINSKI, Florent CHOLAT

*« L'éducation basée sur l'influence du lieu dans lequel se développe la vie
s'impose fatalement à tous les organismes.
Seul l'homme moderne a cru à la possibilité d'arriver,
en dehors de cette influence, à ce qu'il appelle l'éducation. »*

Barker Mabel¹

« Territoire apprenant » ? En démarrant ce chantier collectif il y a quelques années, nous n'aurions jamais pu imaginer que cette notion s'afficherait à une autre échelle et pour un enseignement à distance sur les téléviseurs d'une France confinée sous le vocable de « Nation apprenante », ni qu'elle commencerait à irriguer nombre de réflexions dans le monde de l'éducation et au-delà, confirmant de vraies qualités heuristiques.

« *Territoires apprenants, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel* » est un ouvrage qui s'appuie sur les travaux menés pendant trois ans dans le cadre du projet européen Erasmus+. « TERAPI, territoire apprenant, des protocoles innovants au service des apprentissages » est un projet pédagogique et éducatif global de formation et d'accompagnement des enseignants développé entre partenaires (autorités éducatives, établissements scolaires, chercheurs, enseignants universitaires) français (Grenoble), italiens (Milan) et roumains (Craiova).

Le point de départ de cette démarche interdisciplinaire réside en un triple constat partagé : les inégalités face à l'apprentissage et au décrochage scolaire des élèves ; des formations cumulatives et disciplinaires plutôt que collaboratives et transversales ; une déconnexion entre le monde de l'éducation et la recherche universitaire.

1 Barker M., *Utilisation du milieu géographique*, Paris, Flammarion, 1931.

Le projet s'appuie sur un triple pari : la priorité donnée à l'évolution des pratiques enseignantes pour un impact positif sur les apprentissages des élèves ; l'ouverture de l'école sur son environnement et son territoire afin de favoriser la contextualisation des savoirs et redonner du sens aux apprentissages ; le croisement des regards entre les parties prenantes (enseignants, chercheurs, élèves, étudiants, parents, associations, partenaires...) permettant le déploiement de protocoles adaptés.

Il s'est développé sur trois années de 2017 à 2020, seulement perturbé pendant les derniers mois par la pandémie. Si les mesures sanitaires associées ont concrètement empêché les déplacements et stoppé les expérimentations *in situ*, elles ont par contraste, confirmé l'importance de ces dispositifs et protocoles apprenants *in situ* pour celles et ceux qui en étaient privés.

TERRITOIRES APPRENANTS



Projet européen Erasmus+

« TERAPI, territoire apprenant, des protocoles innovants
au service des apprentissages »

L'ouvrage est constitué d'une douzaine de contributions sur le concept, les expérimentations, les apports de la démarche et les pistes pour l'apprentissage et pour la cité. Il est organisé en quatre parties correspondant aux approches croisées des différents partenaires « côté concepts » ; « côté outils » ; « côté institutions » et « côté enseignants et élèves » avant d'ouvrir sur les futurs possibles.

Regards croisés sur une notion floue

Les quatre premières contributions en géographie, sciences de l'éducation, sociologie et psychologie permettent de préciser les approches et concepts mobilisés par une démarche interdisciplinaire.

Dans « Le territoire apprenant, décoder ce territoire d'éducation ? », Marie-Françoise OLIVIER et Thierry DELAVET (Rectorat de l'académie de Grenoble) cherchent à définir ce « territoire d'éducation ». Ils rappellent les différentes acceptations du terme, le transfert dans le champ de l'éducation, les objectifs et les modifications observées sur les territoires, les enseignants et les élèves d'un concept qu'ils souhaitent disséminer afin de faire vivre le premier droit de l'enfant : le droit à l'éducation.

Dans « Territoires apprenants et fabrique de situations : pistes et enjeux pour la formation et la cité », les géographes Luc GWIAZDZINSKI (ENSA Toulouse) et Florent CHOLAT (Université Grenoble Alpes) mettent en évidence l'intérêt d'un apprentissage hors les murs et analysent les apports possibles des outils et dispositifs dans les dynamiques territoriales.

Les sociologues Matteo COLLEONI et Alice SPADA (Università degli studi di Milano Bicocca) analysent « Le rôle du territoire dans les processus éducatifs » et cherchent à donner des outils méthodologiques permettant de relever empiriquement les caractéristiques d'un territoire apprenant, d'en comprendre le développement, les limites et le potentiel. À partir d'une approche chronotopique, ils aboutissent à la définition d'un premier modèle de compréhension du potentiel d'un territoire apprenant, visant à en développer les possibilités.

Dans « Émotions à l'école et classe sociale, quels liens ? », Nele CLAES, Arnaud CARRÉ & Annique SMEDING (Laboratoire Inter-Universitaire de Psychologie, Université Grenoble Alpes) signalent l'importance des émotions en milieu scolaire et s'intéressent à la « régulation émotionnelle », ce « processus de haut niveau qui donnerait une valence affective aux situations » conduisant à la hausse des émotions positives et à la baisse des émotions négatives pour lutter contre les écarts de performance selon l'origine sociale.

Premiers outils d'analyse et leviers d'actions

Dans la deuxième partie, les contributions portent sur les outils d'analyse des territoires apprenants et sur les modalités du processus de changement pour la mise en œuvre de telles démarches.

Dans « Les chronotopes d'apprentissage pour l'étude d'un territoire apprenant. Une comparaison entre Italie, France et Roumanie », Matteo COLLEONI et Alice SPADA proposent un modèle d'étude du territoire apprenant « *le chronotope d'apprentissage* » s'appuyant sur trois axes principaux (l'analyse socio-démographique de la zone choisie, l'identification des caractéristiques et l'approche des lieux et temps d'apprentissage) appliqué à Sesto San Giovanni (Milan, Italie), Craiova (Roumanie) et au département de la Savoie (France).

Dans « Le territoire apprenant : pilotage et accompagnement des professeurs », Marie-Françoise OLIVIER et Thierry DELAVET ouvrent une réflexion sur les modalités du processus de changement indispensable à cette mise en œuvre du territoire apprenant comme une source d'impulsion, laboratoire d'idées et d'actions qui réfléchit à des situations nouvelles et à des découvertes valorisées. Ils identifient des leviers pour la conduite du changement et s'interrogent sur l'inscription de ce processus dans le système éducatif français.

Redéfinition des rôles dans des contextes nationaux en mutation

Les trois contributions de la partie suivante permettent d'appréhender l'évolution des contextes nationaux des politiques éducatives en mutation et d'identifier les interactions possibles avec la démarche « territoires apprenants ».

Dans « L'inspection scolaire du département de Dolj, promoteur d'un acte éducatif intégré », Ani DRĂGHICI (Inspectorat de Dolj, Roumanie) présente le contexte roumain, le rôle de facilitateur de l'inspection scolaire, les évolutions sur le secteur et les premières retombées de la démarche territoire apprenant.

Dans « Les dynamiques de territorialisation et la transformation des frontières de l'action publique éducative. Une réflexion à partir du cas de la réforme des rythmes scolaires et des PedT en France », Sidonie RANCON (Ligue de l'enseignement de la Savoie) présente le contexte de territorialisation des politiques éducatives en France et précise la notion de « territorialisation » de ces politiques depuis les années 1980.

Dans « Choix et stratégies pour le succès formatif : l'exemple d'un territoire apprenant », Giovanni LEONTINI et Walter Carlo ORNAGHI (traduction de Susanna RAGNO) du lycée Erasme de Rotterdam (Milan, Italie) présentent les évolutions du contexte de la formation en Italie notamment l'autonomie fonctionnelle des lycées et les convergences avec la démarche de territoire apprenant déclinée dans l'établissement.

Evolution des pratiques enseignantes et activités scolaires en territoire apprenant

Les trois contributions de la dernière partie s'intéressent à la démarche du point de vue des enseignants et des élèves.

Dans « La perspective des élèves du lycée Voltaire sur les activités extrascolaires », Cristina-Nicola TEODORESCU et Daniela DINCĂ (Université de Craiova, Roumanie) présentent les résultats d'une enquête menée auprès des élèves de la classe de termi-

nale du lycée Voltaire de Craiova sur les activités périscolaires et sur l'influence de ce type d'activité sur leur développement personnel.

Dans « (Auto) réflexion sur la pratique enseignante », Cristina-Nicola TEODORESCU et Daniela DINCĂ analysent leur enquête sur les « pratiques réflexives » des enseignants et pointent les éléments de blocage au sein du système éducatif roumain.

Iuliana Florina PANDELICA du Lycée Voltaire (Craiova, Roumanie) propose « Quelques réflexions sur la construction du territoire apprenant au lycée Voltaire » et illustre les impacts sur les élèves et les enseignants d'une démarche où l'on cherche à « apprendre en agissant ».

Enfin, Luc GWIAZDZINSKI et Florent CHOLAT esquissent une première définition plurielle de la notion. Ils synthétisent les apports et limites des expérimentations, esquissent quelques recommandations et proposent un transfert de la réflexion, des méthodes, dispositifs et protocoles imaginés vers le design collectif des sociétés contemporaines confrontées à l'incertitude..

Pour citer ou retrouver cet article :

GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F., « Le pari du territoire apprenant », dans GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F. (dir.), *TERRITOIRES APPRENANTS, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, Grenoble, Elya Éditions, « l'innovation autrement », 2021, 256p., pp.13-18.

PARTIE I

DEFINITIONS ET ENJEUX

REGARDS CROISÉS SUR UNE NOTION FLOUE

LE TERRITOIRE APPRENANT, DÉCODER CE TERRITOIRE D'ÉDUCATION ?

Marie-Françoise OLIVIER, Thierry DELAVET

Il est des projets qui donnent envie d'aller creuser pour en comprendre les formes et les enjeux... des projets qui attisent nos curiosités... des projets comme ceux que nous avons rencontrés à Ugine, aux Échelles, ou encore à La Motte Servolex, ces petites communes du département de la Savoie. Ces noms ne vous disent rien car ce sont juste des lieux ordinaires, ni des REP (réseaux d'éducation prioritaire), ni des quartiers chics, simplement des collèges, avec ces mêmes élèves qui peinent à trouver du sens dans les enseignements qu'ils reçoivent, qui se perdent et se découragent. Dans chacun de ces territoires, l'histoire a commencé grâce à une poignée d'enseignants et de partenaires qui ont accepté d'inventer des expériences inédites ; ils ont créé l'imprévu, se sont mobilisés, ont mis au défi les adolescents, les ont rassurés. Bref, ils ont permis à leurs élèves, d'apprendre et de créer, de découvrir et de comprendre, de transformer le monde... Ils se sont tous embarqués dans cette aventure inédite, celle du territoire apprenant !

Comment définir un territoire apprenant ?

L'expression *territoire apprenant* n'est pas tout à fait stabilisée, car de nombreuses définitions et acceptions l'entourent. Cette notion rencontre depuis un certain nombre d'années un engouement évident, particulièrement dans le champ de l'éducatif. Territoire apprenant semble être devenu une expression-valise. Nous pouvons nous interroger sur le sens que chacun peut donner au terme de territoire. Comme le souligne M. Lussault « le territoire est un quasi personnage¹ », un lieu habité, vécu où les temps et les espaces de vie s'enchevêtrent et s'articulent pour le stabiliser comme objet délimité. Le territoire a effectué un retour massif depuis le début des années 1980, amplifié depuis

1 Lussault M., « Mettre l'expérience extrascolaire en lien avec la pratique scolaire ». In *Diversité*, N° 191, Canopé, 2018.

les années 1990, il s'inscrit dans un contexte économique et idéologique caractérisé par un phénomène de mondialisation. À cela s'associe une déterritorialisation accentuée de la production, des échanges, de la circulation accélérée des idées, des hommes et par une volonté individuelle d'ancrage, d'identité, un besoin de territoire, d'être de quelque part. Le territoire apprenant relève d'une sorte d'intuition, de réflexion qui renvoie au collectif, aux interactions entre acteur humain et environnement, au projet partagé, au construit social.

Des acceptions différentes

Si territoire apprenant semble aujourd'hui un concept attractif pour de nombreux auteurs et acteurs de terrain, cela ressort pour parti de sa non définition. Ainsi chaque partie prenante peut-elle projeter son futur désirable et son organisation sans avoir à en préciser les contours. Le sociologue Bernard Bier pointait déjà en 2010 les « enjeux d'une définition¹ ». Il soulignait « un objet flou, mal identifié, au périmètre et au contenu incertain, qui semble fonctionner comme un slogan, un modèle, une marque dont le sens est à habiter, construire, plus repérable dans le discours des politiques publiques que dans celui de la pédagogie, et dans celui des villes ou collectivités en train d'affirmer leur légitimité contre le *leadership* de l'éducation nationale. »

Le territoire apprenant peut également se définir dans une logique d'aménagement du territoire. A partir de l'étude d'un espace, le Vimeu en Picardie, Frédéric Huet privilégie un impact plus important sur les logiques productives d'un territoire plutôt que sur ses logiques d'apprentissages². D'éléments hétérogènes, l'auteur propose par une dynamique d'agencement, par l'exploitation de réseaux et par une grande place donnée à l'innovation de passer à la construction d'un territoire apprenant.

L'UNESCO, en 2013, développe le concept de ville apprenante, cette démarche intègre des stratégies d'apprentissage

1 <https://www.cairn.info/revue-specificites-2010-1-page-7.htm#>

2 Huet F., « Du territoire productif au territoire apprenant : une dynamique d'agencement ». In *Tecnologia e Sociedade*, vol. 7, num. 12, 2011, pp.1-9, Universidade Tecnológica Federal do Parana Curitiba, Brasil, cité dans <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496650333002>

tout au long de la vie pour la population. Dans ce cadre chaque ville affirme sa singularité comme Espoo en Finlande qui fonde son développement humain et économique sur l'innovation et le « bonheur », ou Clermont Ferrand qui a décidé de manière surprenante de mettre le thème de la viande au centre de sa démarche en 2017¹. Des villes éducatrices comme Rennes mettent en relation un contexte local et des approches formatives, souvent en lien avec le développement durable et l'innovation.

En lien avec la ville apprenante mais avec un centrage très fort sur l'expression de la citoyenneté, des chercheurs positionnent le territoire apprenant sur l'improvisation citoyenne et l'empowerment comme pratique émancipatrice². Selon ces logiques, il est possible de parler de territoire apprenant pour le mouvement français « Nuits debout » voire pour le mouvement des gilets jaunes qui au sens propre comme au sens figuré « reterritorialisent » l'espace à la fois dans une appropriation réflexive des questions sociales, selon des approches collectives mais également spatiales avec l'occupation symbolique d'un rond-point que l'on pourrait qualifier d'apprenant. Luc Gwiazdzinski et Bernard Floris³ ont observé sur un rond-point grenoblois ces « nouvelles » formes d'apprentissages.

Parmi les premiers à investir le concept « apprenant », Chris Argyris, Donald Schön⁴ et Peter Senge⁵, théoriciens des organisations et professeurs de management inventent le concept d'organisation apprenante pour une structure économique qui se questionne et cherche ainsi des solutions aux problèmes rencontrés, en particulier dans le domaine des ressources humaines et dans

1 <http://clermont-ferrand.fr/ville-apprenante>

2 Bacqué M.-H., Biewener C., *L'Empowerment, une pratique émancipatrice ?*, Paris, Éd. La Découverte, coll. Poche, 2013.

3 Gwiazdzinski L., Floris B., *SUR LA VAGUE JAUNE L'utopie d'un rond-point*, Elya éditions, mai 2019.

4 Argyris C., Schön D. A., *L'apprentissage organisationnel, théorie, méthode et pratique* [« Organizational Learning: A Theory of Action Perspective »], Éditeur original : Addison-Wesley, Reading, MA, 1978.

5 Senge P., *La Cinquième discipline, l'art et la manière des organisations qui apprennent* [« The 5th discipline, the art and practice of Learning Organization »], Éditeur original : Dell Publishing Group, 1990.

la formation. Luc Ria, dans le cadre de sa recherche autour de l'ergonomie cognitive du travail, met en lien les processus de professionnalisation dans l'éducation nationale au sujet des jeunes professeurs et de leur formation. Pour cela l'outil vidéo permet une approche réflexive de l'activité professionnelle. Aujourd'hui il reprend le concept comme lors d'un séminaire de formation en 2019 « Territoires apprenants : réseaux professionnels et accompagnement des transformations du travail¹ ».

Enfin, le territoire apprenant dans une logique éducative et dans le cadre de l'éducation nationale tel qu'il est précisé dans cet article s'appuie sur la mise en œuvre d'un acte éducatif partagé entre l'école et les acteurs du territoire (familles, artistes, acteurs et structures culturelles). Deux choix sont opérés : mettre en place des démarches de projet véritable et s'appuyer sur une Stratégie culturelle². L'accompagnement des professeurs occupe une part importante de l'action selon la logique de « l'ami critique ».

Des territoires dans le champ de l'éducation

Revenons maintenant à des territoires dans le champ éducatif. Depuis une dizaine d'années se sont développés bon nombre de nouvelles formes d'organisations propres à l'école. Ainsi avons-nous vu apparaître des « établissements apprenants », des « réseaux apprenants », ou encore une « académie apprenante », ici le territoire est précis et prégnant. Récemment, en 2020 pendant la crise sanitaire du Covid-19, le Ministère a lancé « la nation apprenante »³ afin de repositionner l'enseignement à distance en période de confinement.

Évidemment tout peut être territoire, ce « maître mot » a tendance à devenir hégémonique. Mais au-delà de ces idées élémentaires, deux points fondamentaux sous-tendent la réflexion autour du territoire apprenant : l'école n'est plus le lieu éducatif central et l'éducation formelle n'est plus la seule forme et la seule source éducative.

1 http://ife.ens-lyon.fr/manfor/info_manifestation.php?man_id=468.

2 Delavet T., Olivier M.-F., *La culture au cœur des apprentissages. Un nouveau projet pour l'école : Stratégie culturelle et territoire apprenant*, ESF Éditeur, 2014.

3 <https://www.education.gouv.fr/operation-nation-apprenante-303174>.

On peut même parler d'un renversement de paradigme qui met le sujet apprenant au centre de sa formation, et constitue ses compétences sur la durée longue à partir d'apprentissages formels, non formels et informels.

Sur quels supports théoriques ?

Nous envisageons le territoire apprenant en mobilisant un concept issu de la philosophie de Gilles Deleuze, celui d'agencement (Huet, 2011)¹.

L'agencement est donc pour Deleuze un mouvement collectif, qui va créer des relations entre des éléments hétérogènes et leur environnement, mettant ainsi en œuvre un processus pensé comme une évolution constante et non comme stabilité et encore moins comme finalité, ce qui met en évidence l'importance de la déterritorialisation, dans le sens de « quitter une habitude, une sédentarité » (Deleuze, 1972)². Développer cette attitude de la pensée, donne au lieu, au territoire le statut d'espace de production, favorisant la mise en créativité de ses habitants.

Dans la mise en œuvre de territoire apprenant, ce processus doit se situer par rapport à des repères pour mieux aider la démarche générale. Ces points de méthode et de réflexion pourraient s'articuler autour de ces quatre axes :

- L'affirmation de la personne en tant que sujet actif : les partenaires, les enseignants, les élèves ;
- La possibilité de dépasser les limites spatiales, par les coopérations : réseau d'établissements, création de groupes projets, d'agencement d'actions en temps et hors temps scolaire ;
- L'inscription dans un temps long pour mieux agir sur le temps court : un parcours doit s'inscrire sur plusieurs années, et non sur une seule année scolaire ;
- La fluidité et la complémentarité des propositions et actions : les actions partenariales doivent entrer en cohérence avec les

1 Huet F., « Du territoire productif au territoire apprenant : une dynamique d'agencement ». In *Revista Tecnologia e Sociedade* - 1^a Edição, 2011 ISSN (versão online): 1984-3526 1.

2 Deleuze G., *L'Anti-Oedipe*, Paris, Editions de Minuit, 1972.

actions disciplinaires, elles offrent ainsi une opportunité pour mettre en relation les savoirs et donner du sens.

Cette méthodologie générale nous a aidés dans l'émergence des premiers territoires apprenants. Les actions ne se superposent plus mais interagissent et s'hybrident entre le dedans et le dehors de l'école.

Quels objectifs pour un territoire apprenant ?

Le territoire apprenant est un « processus » qui appelle à sortir de la logique de dispositif pour s'inscrire résolument dans une logique de démarche. Mais s'inscrire dans cette logique de *work in progress* appelle la prise en compte de deux paramètres qui, loin d'être antagonistes, sont complémentaires :

- La capacité à accepter une marge d'incertitude, à sortir donc d'une logique de « projet-programme » pour s'inscrire dans une logique de « projet-visée¹ » (pour reprendre la distinction proposée par Jacques Ardoïno). De substituer à la logique technicienne du dispositif la logique participative et l'appui sur les ressources des acteurs ;
- La nécessité d'un étayage solide, d'un dispositif complexe au service de l'élaboration et de l'animation de ce processus.

Dans le contexte actuel de notre société il semble particulièrement pertinent de conforter, et de réaffirmer le rôle de l'école comme élément d'impulsion et de construction du parcours éducatif et d'apprentissage des élèves. Redonner à l'institution scolaire un sens pour la Nation et susciter les initiatives pédagogiques et éducatives des professionnels de terrain. Dans les territoires apprenant la continuité éducative devient un enjeu principal. Évidemment cette continuité doit être envisagée autant dans le temps scolaire que dans le hors temps de l'école et impulser une dynamique territoriale en favorisant les alliances éducatives.

1 Ardoïno J., « Projet éducatif, projet de société ». In *Pour*, n°94, 1984.

L'école française affirme l'égalité des chances, elle en fait la colonne vertébrale sur laquelle s'articule son fonctionnement. Égalité des chances par une égalité de moyens sur le territoire, quels que soient l'école ou l'établissement, même nombre d'heure de cours, même qualification des enseignants sur l'ensemble du territoire. À cette structuration institutionnelle s'ajoutent un ensemble d'aménagements et dispositifs. La politique d'éducation prioritaire vise à compenser les inégalités territoriales de l'apprentissage (espaces de plus grande difficulté scolaire), l'École ouverte, l'égalité fille garçon voire les cordées de la réussite veulent tendre vers l'équité complétant l'égalité. Cependant, l'école s'est ouverte à tous, devient inclusive mais demeure élitiste à la fois dans les diplômes obtenus¹ et dans les parcours suivis. Comme le souligne un rapport du Cnesco en 2016², aux inégalités sociales, l'école ajoute les inégalités de traitement, de résultats, d'orientation et de diplomation ; il ne reste qu'à ajouter les inégalités d'insertion professionnelle (c'est à dire de réseau personnel et familial, de contexte économique) pour dresser un tableau très noir. Par sa nature, le territoire apprenant entend s'attaquer au fondement de l'inégalité scolaire.

Pourquoi et comment rentrer en territoire apprenant ?

La question de l'école est souvent évoquée, interrogeant la nature même de l'éducation dont nous avons besoin au XXI^e siècle. Quelles devraient en être les finalités dans le contexte actuel, où les sociétés sont en pleine mutation ? Quelle organisation pour l'éducation ? Les temps sont troubles, le monde rajeunit, et les aspirations aux droits de l'homme et à la dignité grandissent. Les sociétés sont plus connectées que jamais, mais l'intolérance et les conflits restent omniprésents, les inégalités se creusent, les défis à relever sont abrupts et complexes.

Dans ce monde qui se transforme, l'éducation doit suivre. Partout, les sociétés subissent des mutations profondes, et de

1 Felouzis G., *Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 2014.

2 Cnesco, « Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? », Rapport scientifique, 2016, <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>.

nouvelles formes d'éducation doivent donc être proposées pour permettre de développer les compétences dont les sociétés et les économies ont et auront besoin. Concrètement, cela signifie de conforter les apprentissages fondamentaux mais également de centrer l'action sur de nouveaux environnements, sur de nouvelles méthodes d'apprentissage qui soient propices au renforcement de la justice, de l'équité sociale et de la solidarité. Le territoire apprenant doit permettre aux élèves les plus fragiles de reprendre confiance dans l'école, et plus largement pour tous les élèves il doit élever le niveau général et assurer la justice sociale. Il nous faut donc créer des environnements stimulants.

Développer des compétences globales

Les quatre piliers de l'éducation sont l'une des notions les plus remarquables du Rapport Delors pour l'Unesco (1996)¹. Ce rapport explique que le système éducatif formel tend à privilégier l'accès à certaines formes de connaissances, au détriment d'autres formes qui sont essentielles pour assurer un développement humain durable. Il affirme que, dans tout contexte d'apprentissage structuré, il convient d'accorder une égale attention à chacun de ces quatre piliers :

1. *Apprendre à connaître – en combinant une culture générale étendue avec la possibilité de travailler en profondeur un petit nombre de matières.*

2. *Apprendre à faire – acquérir non seulement des qualifications professionnelles, mais aussi une compétence qui rende apte à faire face à de nombreuses situations et à travailler en équipe.*

3. *Apprendre à être – pour mieux épanouir sa personnalité et être en mesure d'agir avec une capacité toujours renforcée d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle.*

4. *Apprendre à vivre ensemble – en développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances.*

Ces quatre piliers sont autant de sources d'inspiration et de points de départ pour construire le curriculum dans le contexte particulier qui est le nôtre. Ces piliers peuvent également appeler une interprétation innovante, au regard de la singularité des

1 Delors J, *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Paris, UNESCO, 1996.

territoires apprenants et de cette question prégnante, Quel jeune souhaite-t-on former dans ces territoires ? « Apprendre à faire » nous renvoie à l'approche par projet envisagée non comme une technique spécifique d'enseigner, mais plutôt comme « une façon de voir l'enseignement en vue d'un apprentissage que l'on espère meilleur », au cœur des valeurs de l'école. Les élèves sont acteurs de leurs apprentissages.

Le pilier « Apprendre à être » interroge la résilience des jeunes, ceux-ci doivent être en mesure de faire face à l'adversité et aux situations difficiles. Prendre des risques, apprendre de leurs erreurs, persévérer et progresser en confiance, voilà ce que peuvent apporter ces nouveaux environnements d'apprentissages. Les élèves qui sont sensibles aux enjeux mondiaux font souvent preuve d'empathie et s'impliquent dans la communauté locale et mondiale. Ils démontrent une capacité à s'adapter sur le plan culturel et agissent de manière respectueuse et inclusive.

Citons enfin le dernier pilier, « Apprendre à vivre ensemble », qui entraîne les jeunes par les coopérations (ex : projet) à comprendre l'importance du travail en équipe. La collaboration favorise l'expression de points de vue diversifiés et permet à chacun d'apporter sa contribution. Les actions en démarche projet au sein du territoire apprenant favorisent cette créativité et l'acquisition progressive de l'autonomie cognitive qui permet à l'élève d'autoréguler ses apprentissages disciplinaires. Les élèves comprennent que la créativité est essentielle non seulement pour résoudre des problèmes, mais également pour améliorer leurs forces existantes. Des formes de collaboration diverses permettent à l'élève d'identifier la particularité et la singularité de son territoire. Le projet commun mené par les acteurs donne du sens aux dynamiques humaines et culturelles du territoire.

Une construction collective dans le temps long

Il s'agit donc de substituer à une logique descendante une logique ascendante et une gouvernance plus réticulaire et partagée. Tous les acteurs du territoire reconnaissent leur diversité, leur complémentarité, et favorisent un fonctionnement en écosystème. Construire un projet de territoire nécessite d'associer

ces partenaires dès l'élaboration du diagnostic territorial. Ainsi partager la connaissance des besoins et des priorités tant au niveau national que territorial, notamment selon les spécificités académiques, donnerait-il les moyens de s'assurer d'une meilleure coordination et cohérence entre les différentes actions des partenaires extérieurs, ainsi que d'une meilleure couverture des besoins du territoire. Le succès d'un tel projet réside dans la mise en œuvre d'actions concrètes issues de collaborations interdisciplinaires et dans la transformation des acteurs impliqués. De l'école jusqu'au lycée, du centre de loisirs jusqu'à l'équipement culturel le périmètre de déploiement du projet doit dépasser les frontières administratives qui régissent les compétences de chacun des partenaires, pour reprendre les propos de Philippe Meirieu, qui nous invite à « *Rendre aux acteurs la responsabilité de leur travail* » pour qu'ils puissent être « *des inventeurs obstinés et heureux de ce qui unit et ce qui libère, de ce qui permet à leurs élèves de s'intégrer et de s'émanciper* »¹.

Cette gouvernance partagée avec les acteurs du territoire permet de décentrer du fonctionnement ordinaire des établissements scolaires (« l'extérieur fait bouger l'intérieur »).

Il faut donc « *Établir, maintenir, multiplier les connexions* » et cela « *demande du temps (dont ce temps vécu et agi ensemble qui permet aux acteurs des consensus qui, même s'ils ne sont qu'apparents, leur permettent de panser les plaies et d'aller de l'avant)* »² (Pestre, 2006). On croit trop souvent qu'il suffit d'un projet pour construire un collectif, mais une fois le projet achevé chacun revient à son point d'équilibre, ce qui renvoie pour l'enseignant à la classe et à ses heures de cours. C'est pourquoi il faut installer une culture du « faire ensemble » pérenne, car pour atteindre cet objectif de nombreuses années sont nécessaires.

Espace et temps partagés vers un tiers lieu éducatif

L'éducation est-elle en train de sortir de l'école ? C'est ce que pense la sociologue Anne Barrère dans son recueil, *L'Éducation*

1 Meirieu P., *La Riposte, Ecoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*, Paris, Autrement, 2018.

2 Pestre D., *Introduction aux Science Studies*, La Découverte, Coll. Repères, 2006.

*buissonnière*¹ où elle s'est intéressée aux « pratiques électives » des élèves. Ces activités, pratiquées en dehors du cadre scolaire, contribuent à « l'auto-formation des jeunes ». Elles constituent une « quatrième sphère » éducative, distincte de « l'école, de la famille et du groupe de pairs ». Ces activités sont très fortement inégalitaires selon le niveau social des familles. Coq² affirmait déjà en 1995, que l'acte éducatif ne peut pas être pris en charge uniquement dans un seul lieu, par une seule institution. Sue³ quant à lui avance qu'il nous faut envisager un autre équilibre entre les différents temps éducatifs. Il nous faut les reconnaître et accepter leur complémentarité avec les temps de l'école. « *Dans la société du savoir qui est la nôtre, il faut multiplier les occasions, les instruments et les temps d'appropriation des savoirs, à l'école, dans le temps extra-scolaire, dans le temps associatif, de connaissance du monde du travail, dans le temps de loisir organisé, dans le temps personnel, dans les temps intermédiaires dont nous avons souligné l'importance pour la cohérence et la reliance des apprentissages* ».

Nous observons depuis quelques années l'émergence de Fablab, lab, *makerspace*... autant de tiers lieux éducatifs qui se développent dans le secteur de l'éducation formelle et informelle. Ces structures sont plurielles tant dans leur dénomination, leur gouvernance, que dans leur mode d'organisation ou leurs orientations. Qu'elles soient impulsées et portées par des enseignants, des chefs d'établissements, des collectivités territoriales ou des associations, elles offrent dans leur singularité autant de collectifs inclusifs et hétérogènes qui émergent à travers le territoire. Ces tiers lieux se caractérisent souvent par un « *Bricolage* » et une « *nouvelle "écologie du faire"* »⁴. Le territoire apprenant revendique évidemment cette dénomination de tiers lieu « *par l'identification de valeurs partagées, légitimées par le rattachement des lieux, des pratiques, des organisations, à des généalogies qui sont progressivement apparues, au*

1 Barrère A, *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin, 2011.

2 Coq G., « Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire ». In *Ecarts d'identité*, n°74, 1995. URL : https://www.revues-plurielles.org/_uploads/pdf/6_74_3.pdf.

3 Sue R., « Les temps nouveaux de l'éducation ». In *Revue du MAUSS*, 2006/2 (n° 28).

4 <https://www.cairn.info/revue-chimeres-2015-3-page-129.htm>

moins en partie, comme plus spécifiques »¹. Au-delà de ces marqueurs et caractéristique, il est également par essence un espace apprenant, et trouve ainsi une résonance particulière dans le système éducatif. Comme l'explique Jean-Baptiste Labrune² « *à la différence d'espaces institutionnels ritualisés et structurés selon des principes de verticalité, les tiers lieux ont permis le développement de pratiques informelles interdisciplinaires* ».

Comment les acteurs du territoire évoluent ?

Quelle légitimité pour le territoire apprenant ?

La question de la légitimité se pose pour toute structuration et de manière encore plus marquée quand il s'agit d'opérer un changement dans les gestes professionnels des acteurs et dans la relation entre un système éducatif et un système social. Si nous utilisons la typologie de Suchman³, nous distinguons trois légitimités : pragmatique, cognitive et morale. La légitimité pragmatique interroge les représentations des acteurs, leur vision de la complexité de mise en œuvre d'un territoire apprenant par rapport à un fonctionnement fondé sur l'entrée disciplinaire, l'heure de cours, l'unicité professorale. Les leviers à actionner sont en premier l'existant (projets, pratiques...) en tant que diagnostic. Vient ensuite le moment de favoriser le changement de focale à travers des temps de formation/accompagnement et de mettre en valeur les gains en termes de réussite et de développement de compétences citoyenne, d'engagement des élèves. La légitimité cognitive interroge le paradigme dominant, à savoir une gestion administrative de l'école, un management bureaucratique des acteurs, un système fondamentalement descendant. Les leviers du changement se situent dans la mise en œuvre des communautés de travail horizontales, et des principes des organisations apprenantes. Enfin la légitimité morale interroge la place et les compétences des chefs d'établissement pédagogues, celle des routines

1 <https://www.cairn.info/revue-sociologies-pratiques-2019-1-page-3.htm>

2 <https://medium.com/@jeanbaptiste/nouveaux-lieux-apprenants-322ecffc35b2>

3 Suchman M.-C., « Managing legitimacy : strategic and institutional approaches ». In *Academy of management review*, 1995.

organisationnelles de l'école en lien avec la société et la singularité des enseignants comme seuls détenteur du pouvoir éducatif à travers la pédagogie disciplinaire. Les leviers se situent cette fois dans un pilotage conjoint avec les corps d'inspection, dans la mise en place d'instances validant les choix opérés. Chaque partenaire peut alors participer à l'éducation, y compris avec des formes d'évaluation partagées.

Une organisation apprenante à l'échelle d'un territoire

Le concept d'organisation apprenante, qu'il soit pris dans un contexte managérial ou plus largement, met au centre la capacité des différents acteurs à apprendre individuellement et surtout collectivement. L'assise territoriale que nous donnons permet de ne pas disjoindre espace et culture, espace et éducation. Le territoire devient alors ce bien commun¹ qui donne sens à l'école. Les géographes territorialistes raisonnent alors en termes écologiques. Cela permet de sortir d'une vision inerte du territoire (fondatrice de l'école actuelle), pour aller vers une vision planificatrice de l'éducation qui superpose l'espace et les activités humaines, dont l'école. Le territoire permet également de limiter l'abstraction scolaire, directives, circulaires, modalités d'enseignement, pour gagner en pertinence. Nous nous approchons là d'un « espace vécu » tel que défini par Armand Frémont² dès les années 70. Sortir d'une pensée centrée sur les programmes et les examens, nous amène à considérer le territoire comme le lieu commun de la culture, de l'éducation, de la vie et ainsi de repenser l'école. Et c'est cette singularité des territoires, par leurs identités et leurs attraits, mais également par ce qui questionne, ce qui pose problème, qui nous apporte les éléments de construction du changement. Les territoires qui nous ont accueilli, et qui ont accepté d'expérimenter et de réfléchir avec nous, ont apporté des éléments, des matières, différentes, originales, étonnantes pour certains... Notre accompagnement s'est nourri de ces particularités, en écoutant les acteurs et en échangeant avec les collec-

1 Magnaghi A., *La biorégion urbaine. Petit traité sur le territoire bien commun*, Eterotopia, 2014.

2 Fremont A., *La région, espace vécu*, Flammarion, 1999 (édition originale 1976).

tifs. Qu'il s'agisse de réfléchir à l'altérité comme nous l'avons expérimenté au collège Ernest Perrier de la Bathie, à Ugine, ou d'apporter ambition et créativité en lien avec les filières locales du collège Béatrice de Savoie aux Échelles, d'impliquer les collégiens de George Sand à la Motte Servolex dans l'amélioration du climat d'un établissement de banlieue aisée accueillant aussi des élèves fragiles, tels sont parmi d'autres les problématiques issues du terrain, et qui seront ensuite nourries par des objets de travail partagés. Mais ce qui est certain c'est que chaque territoire offre d'abord ce que ses habitants vivent et ce qui les constituent, et c'est cela que nous devons saisir.

Comment le territoire apprenant modifie les pratiques des élèves ?

Horizontalité et sociologie de la traduction

Le sociologue Michel Callon termine son article sur les coquilles Saint Jacques en baie de Saint-Brieuc¹ en nous indiquant que « Le choix du répertoire de la traduction... permet aussi d'expliquer comment s'établit le silence du plus grand nombre qui assure à quelques-uns la légitimité de la représentativité et le droit à la parole ». Par analogie nous transposons ce questionnement fondateur de la sociologie de la traduction (ou théorie de l'acteur réseau) au territoire apprenant. L'horizontalité dans les interactions est un élément essentiel qui s'appréhende à plusieurs échelles. Ainsi l'horizontalité se pose sur la question du *leadership* partagé entre un chef d'établissement, leader par statut, et des professeurs développant alors un *leadership* par délégation, voire des *leaderships* officieux pour ceux qui ne souhaitent pas assumer officiellement de telles fonctions. Cet élément est tout aussi prégnant concernant la place de l'élève. Comme nous l'a expliqué une enseignante dans un collège, cette démarche du territoire apprenant a rendu le pouvoir d'agir aux élèves, le pouvoir de dire, d'échanger, de donner son avis. Ils revendiquent maintenant la possibilité d'aider les autres, et d'être acteurs du changement.

1 Callon M., « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc ». In *L'Année sociologique*, 1986, 36, p.205.

Ils passent d'une posture passive de spectateur, ou d'interprète en réalisant les tâches demandées, à une posture d'ingénieur¹. Au fil de nos terrains, ils sont membres du bureau des élèves, à l'initiative du projet « Collège en chantier », ou encore acteur engagé de l'opération Génération, autant d'initiatives où l'élève est agent du projet au côté des enseignants et des partenaires. Cet horizon commun se traduit par la définition de nouveaux indicateurs, fondés sur des objectifs d'équité et de réussite des élèves : améliorer les résultats des élèves, notamment pour ce qui concerne les compétences de base, réduire les écarts de résultats entre les différentes populations d'élèves, assurer une meilleure intégration de certaines populations d'élèves à besoins particuliers, réduire les taux de décrochage, etc.

Des compétences clés partagées : un cadre pour construire

Le thème des compétences connaît un succès considérable au niveau mondial, choisi par certains systèmes éducatifs dont celui de l'Ontario. Il existe ainsi plusieurs modèles de programmes efficaces et fondés sur la recherche, capables de guider l'apprentissage au XXI^e siècle (Unesco). L'école s'intéresse souvent davantage aux résultats des élèves qu'elle mesure par des épreuves standardisées qu'aux démarches pédagogiques. Les enseignants confèrent à la notion de compétence le pouvoir de rendre les élèves responsables des résultats obtenus. Diverses organisations internationales dont l'OCDE soulignent que les systèmes d'éducation ne doivent pas uniquement être considérés comme un investissement social ou simplement viser la réussite scolaire. Ils doivent également permettre aux individus d'améliorer leur bien-être et promouvoir la cohésion sociale (OCDE, 2016).

Depuis longtemps on observe que le système éducatif oscille systématiquement entre trois dimensions. La première de ces dimensions est disciplinaire c'est celle des programmes et des contenus, la seconde, psychologique est liée au développement cognitif du jeune. La dernière elle est d'ordre social et culturel.

1 Delavet T., Olivier M.-F., *La culture au cœur des apprentissages. Un nouveau projet pour l'école : stratégie culturelle et territoire apprenant*, coll. Dirigée par P. Meirieu, ESF, 2014.

Or, comme l'affirmait O. Rey « *Le défi du XXI^e siècle réside sans doute dans la capacité d'intégrer de façon plus étroite les trois dimensions exposées ici, avec probablement une attention nouvelle à porter aux facteurs socioculturels et affectifs parfois considérés comme non cognitifs, tels que la motivation, l'estime de soi et le rapport au savoir* »¹.

L'école n'est pas seulement un lieu où les élèves acquièrent des compétences dites « académiques », ils y font également l'expérience de la société sous toutes ses facettes. C'est pourquoi demander à l'école de gérer le développement des compétences de ce qui fait un élève puis ensuite un citoyen, risque d'être une entreprise éducative pour laquelle l'école reste bien fragile. Car, comme le souligne très justement François Dubet : « *Je pense en effet qu'il n'est pas raisonnable de demander à l'école d'être la seule agence de distribution des individus dans la structure sociale. Réfléchir sur ce qui se passe après l'école est devenu primordial et il serait peut-être utile de développer des processus d'éducation et de formation non scolaires, post ou parascolaires, afin de sortir de cette chape de plomb, qui en donnant à l'école le monopole de la définition du mérite, condamne à vie un enfant de 17 ans parce qu'il n'a pas de bons résultats scolaires* »².

La mise en œuvre du territoire apprenant permet justement en associant les acteurs du territoire de répondre à cette demande en proposant un cadre complémentaire plus large et collectif. L'idée est d'articuler la démarche, le processus autour de compétences clés. Ces compétences au nombre de six, reflètent autant la réflexion, que la spécialisation des habilités collaboratives, ou encore la responsabilité citoyenne, l'ancrage dans le territoire, comme la confiance et la résilience sans oublier la créativité. À ce niveau il est donc nécessaire de clarifier les résultats d'apprentissage pour amener la communauté éducative, les élèves et les familles à établir des attentes et un vocabulaire commun. Pour mesurer les progrès des élèves, l'idée serait que chaque réseau élabore un ensemble d'attributs et d'habilités pour chacune de ces grandes compétences. Il nous faut donc discuter, réfléchir sur les

1 Rey O., *Le défi de l'évaluation des compétences. Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 76, juin 2012. Lyon, ENS de Lyon, 2012.

2 Dubet F., « Sortir de l'idée de crise », entretien avec Florence Giust-Desprairies. In *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 9, pp.131-147, 2010.

pratiques pédagogiques, les partenariats et les environnements d'apprentissages mis en place. Comment peuvent-ils favoriser l'acquisition de ces compétences pour permettre la cohérence et l'équité.

Conclusion

En guise de conclusion, nous souhaitons juste partager avec vous cette expérience, vous la faire vivre de façon contagieuse, et pourquoi pas vous offrir cette envie de faire autre chose, une sorte de clandestinité, chiche ?... « *si l'École et tous ses acteurs étaient plus souvent des passeurs que des douaniers, s'ils empruntaient un peu plus souvent les chemins de traverse avec un certain goût de l'aventure au lieu de passer leur temps à demander leurs papiers aux élèves, est-ce que nous ne retrouverions pas un peu plus le goût d'apprendre avec nos élèves* »¹. Apprendre ensemble, apprendre des autres ? Nous attendons avec impatience que d'autres s'emparent de ces idées, que des personnels de direction investissent et partagent dans leur territoire cette démarche. Et telles ces « villes invisibles » d'Italo Calvino, nous pourrions voir avec plaisir et fierté émerger ces réseaux, ces nouveaux espaces de dialogue et de construction, pour la réussite de tous nos élèves, tous fidèles au premier droit de l'enfant : le droit à l'éducation !

Pour citer ou retrouver cet article :

OLIVIER M.-F., DELAVET T., « Le territoire apprenant, décoder ce territoire d'éducation ? », dans GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F. (dir.), *TERRITOIRES APPRENANTS, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, Grenoble, Elya Éditions, « l'innovation autrement », 2021, 256p., pp.21-37.

1 <https://www.meirieu.com/ARTICLES/ecole-apprendre.pdf>

TERRITOIRES APPRENANTS ET FABRIQUE DE SITUATIONS : PISTES ET ENJEUX POUR LA FORMATION ET LA CITÉ

Luc GWIAZDZINSKI, Florent CHOLAT

« *Il faut d'abord fendre les mots du monde,
oser aller voir ailleurs* »

Dollé, 1990.

La réflexion développée ici sur les « territoires apprenants » est celle d'une pensée en mouvement engagée depuis de nombreuses années autour de protocoles et dispositifs d'innovation pour la pédagogie, la recherche, l'action aménagiste et citoyenne autour de la « géographie situationnelle ». Redéployée et développée ici dans le cadre du programme Erasmus + Terapi, elle s'appuie notamment sur une longue expérience de démarches pédagogiques hors les murs, *in situ* et *in vivo*, sur le terrain dans le cadre du Master Innovation et Territoire¹ mais également de protocoles de recherche sur les relations art et territoire², politique et territoire³. Nous proposons de réinscrire la réflexion dans un contexte général, de pointer quelques apports et de poser quelques pistes pour la formation et pour la Cité. Le choix a été fait de parler de « territoires apprenants » au pluriel pour laisser la place à la multiplicité des approches selon les pays, les acteurs, les disciplines et le contexte.

Origine de la démarche

Besoin de réinvention. Les mutations en cours, le contexte

1 Gwiazdzinski L., Drevon G., « Territoires apprenants, la pédagogie à l'épreuve du terrain ». In *Diversité* n°191, janvier-avril 2018.

2 Gwiazdzinski L., « Petite fabrique géo-artistique des espaces publics et des territoires » In *L'Observatoire* n°48, été 2016, pp.32-38.

3 Gwiazdzinski L., « Nuit debout, Première approche du régime de visibilité d'une scène nocturne ». In *Imaginations, Revue d'études interculturelles de l'image*, 7-2, *The Visuality of Scenes*, 2017, Université d'Alberta (Canada), URL : <http://imagination.csj.ualberta.ca/?p=9156>.

« d'incertitude »¹ dans lequel nous évoluons, obligent le chercheur, l'enseignant et le praticien à se réinventer pour imaginer d'autres modes de lecture et d'écriture des mondes² en mouvement loin de la planification et des certitudes du progrès. Dans nos disciplines liées à l'espace, il est possible d'imaginer ou de réenchâtrer d'autres dispositifs, protocoles et outils d'exploration, d'analyse et d'apprentissage du territoire et par le territoire, des outils situationnels et contextuels adaptés.

Posture assumée. La posture est celle de deux géographes un peu désorientés dans ces mondes en mutation rapide. Des scientifiques qui savent que le monde a changé et que le géographe du *Petit prince* qui « décrivait des choses éternelles » n'est plus. Nous sommes deux *géographes « de plein vent »* selon l'expression de Lucien Febvre en opposition à une « *géographie de cabinet* ». La réflexion croise une posture mixte de chercheur, de pédagogue, d'acteur et de citoyen engagé. En tant que chercheurs, nous nous intéressons aussi au temps, à la chronotopie, aux rythmes et aux usages et nous croyons à l'importance de la fabrique de situations pour lire et écrire les mondes. En tant que pédagogues, nous cherchons à développer de nouvelles méthodes *in vivo, in situ* sur le territoire et avec les acteurs du territoire. Comme acteurs de l'aménagement et de l'urbanisme et citoyens engagés dans la vie de la Cité, nous tentons de construire de nouvelles manières de travailler ensemble dans nos sociétés cloisonnées et de faire jaillir de nouveaux imaginaires et récits pour demain.

Longue pratique. Les ateliers³ « Territoire apprenant » mis en place avec les étudiants de Master Innovation et Territoire de l'Institut d'urbanisme et de géographie alpine (IUGA) sur différents établissements et territoires de l'Isère (Grenoble, La

1 Chalas Y., Soubeyran O., « Incertitude, environnement et aménagement ». In Chalas Y., Gilbert Cl., Vinck D., *Comment les acteurs s'arrangent avec l'incertitude*, Editions des archives contemporaines, 2009, pp.135-157 ;
Castel R., *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Seuil, 2009.

2 Descola P., *La composition des mondes*, Paris, Flammarion, 2014.

3 Gwiazdzinski L., Drevon G., « Les ateliers d'innovation territoriale, Protocoles et dispositifs géographiques de désorientation et de réassurance ». In *Revue Tous urbains* 2018/4, n°24, pp.71-75.

Mure...) s'inscrivent dans une longue tradition d'ateliers d'innovation. Ils s'appuient sur une vingtaine d'années d'expérimentations dans le cadre de recherches, approches pédagogiques, politiques publiques ou actions citoyennes : « traversées nocturnes » d'une centaine de villes¹, « tour à pied » de Paris ou du périphérique², « ateliers de l'innovation » avec l'Agence d'urbanisme de l'agglomération lyonnaise (2009-2010), « Ateliers de l'imaginaire » avec quatre masters du site universitaire de Grenoble, le CAUE de l'Isère et les paronnels et administrateurs de la scène de l'Hexagone Meylan³, « ateliers géochorégraphiques » avec la chorégraphe Annick Charlot à Grenoble, Lyon, Lausanne ou Cerisy⁴ dans les « laboratoires géo-artistiques » avec les danseurs et chorégraphes Yann Lheureux à Marseille, Philippe Saire à Lausanne⁵, Odile Duboc à Belfort ou l'urbaniste Maud Le Floch dans le cadre du Pôle des arts urbains.

Point de départ et pari commun. Le projet est né au croisement de ces expériences avec les réflexions transversales sur l'innovation engagées au niveau du rectorat. Le point de départ est un triple diagnostic partagé avec les partenaires : les inégalités constatées face à l'apprentissage et au décrochage scolaire des élèves ; des formations cumulatives et disciplinaires plutôt que collaboratives et transversales ; une déconnexion entre le monde de l'éducation et la recherche universitaire. La démarche s'appuie sur un triple pari : la priorité donnée à l'évolution des pratiques enseignantes pour un impact positif sur les apprentissages des élèves ; l'ouverture de l'école sur son environnement et son ter-

1 Gwiazdzinski L., « Les traversées nocturnes ». In Le Floch M., *Mission repérage. Un élu un artiste*, Editions l'entretemps, 2006, pp.241-242.

2 Gwiazdzinski L., « Habiter le cercle ». In Besnier E. *et al.* (ouvrage collectif), *Périphérique, terre promise*, Editions H'Arpon, 2013, pp.6-18 ; Rabin G., Gwiazdzinski L. *Périphéries. Un voyage à pied autour de Paris*, Paris, l'Harmattan, 2007.

3 Conjard A., Gros S., Gwiazdzinski L., Martin-Juchat F., Ménissier T., *L'atelier de l'imaginaire. Jouer l'action collective ?*, Elya Editions, 2015.

4 Charlot A., Gwiazdzinski L., « Géochorégraphie : marcher et danser avec Henri Maldiney ». In Younes C., *A l'épreuve de l'exister avec Henri Maldiney*, Hermman, 2016, pp.313-323.

5 Gwiazdzinski L., « Géo-chorégraphies. Les nouvelles danses de la ville ». In Saire P., *Cartographies*, Compagnie Philippe Saire, Editions A.Type, 2013, Genève, pp.49-57.

ritoire afin de favoriser la contextualisation des savoirs et redonner du sens aux apprentissages ; le croisement des regards entre les parties prenantes (enseignants, chercheurs, élèves, étudiants, parents, associations, partenaires...) permettant le déploiement de protocoles adaptés.

Drôle d'état. Il est difficile de démarrer la réflexion sur les « territoires apprenants et la fabrique de situations » sans un mot sur le contexte actuel du confinement. Au début du projet nous avons en tête une formation hors les murs et *in vivo* dans le territoire, une formation par le « faire » qui croise différents acteurs de l'apprentissage et de la recherche autour de situations construites sur le terrain. C'est l'inverse de ce que nous pouvons faire pendant un confinement où s'imposent les règles de distanciation, les gestes barrières et même le couvre-feu, alors que les réunions sont interdites et que l'autre est considéré comme un danger. Les manques ressentis rendent encore plus importants les fondamentaux d'un projet de rencontre *in situ* et *in vivo*.

Histoire et actualité d'une notion

La question de la relation territoire-apprentissage n'est pas nouvelle même si on peut constater une nouvelle actualité.

Constats anciens. Dans les années trente déjà, dans un ouvrage intitulé *Utilisation du milieu Géographique*¹, Barker Mabel pointait une limite de l'éducation : « *L'éducation basée sur l'influence du lieu dans lequel se développe la vie s'impose fatalement à tous les organismes. Seul l'homme moderne a cru à la possibilité d'arriver, en dehors de cette influence, à ce qu'il appelle l'éducation* ». Dans l'histoire longue de la pédagogie, les « Pédagogies actives » (Freinet, Montessori, etc.) à nouveau à la mode, ont mis en avant l'importance des expérimentations « hors les murs » et celle de « faire des choses ensemble ». On peut également rappeler « l'école Laboratoire » du philosophe pragmatique américain John Dewey, où la participation est cette transaction avec le milieu d'évolution de l'enfant et l'éducation, son apprentissage. Les plus anciens se souviennent

1 Barker M., *Utilisation du milieu Géographique*, Paris, Flammarion, 1931.

sans doute de la « leçon de choses » de l'école de Jules Ferry par opposition à la « leçon de mots ». Elle devait permettre de rendre l'enfant actif et de donner du sens aux apprentissages en les reliant à des objets concrets et accessibles aux sens. Elle réactive le rapport particulier que chaque enfant entretient avec l'espace, dont la représentation se ferait à la fois sur les plans perceptifs ou sensori-moteur, et intellectuel (Piaget, Inhelder). Chacun se souvient des territoires de son enfance – « *Il n'est pays que de l'enfance, [ce] vestibule du savoir et de l'analyse* » (Roland Barthes) –, de la cour de récréation, du quartier, de ses habitants, du chemin de l'école ou des chemins de traverse de l'école buissonnière, conscients que certaines formes d'apprentissage ont lieu ailleurs qu'entre les quatre murs de la classe.

Contexte favorable. La démarche « territoires apprenants » se déploie dans un contexte général favorable : redécouverte de l'espace public, demande d'« *outdoor* », retour en grâce de la marche et de la promenade¹, nouvelles pratiques urbaines (*skate, parkours, urbex...*) mais aussi « tourisme de proximité »² avec ses parcours de redécouverte encore réactivées par le confinement. « L'immersion » est devenue une figure incontournable de l'urbanisme ou de la littérature. De nouveaux acteurs hybrides, des collectifs de « géoartistes »³ investissent l'espace public à partir de protocoles de parcours, de promenades ou d'événements. On assiste à des formes d'appropriations à la fois ludiques, sportives, créatives et politiques (Nuits debout, Gilets jaunes...) de l'espace public. Dans les sciences du territoire et les études urbaines, le « terrain » est au cœur des réflexions et des pratiques. D'*Occupy Wall Street* à la « Biennale de Venise » en passant par l'avènement des « tiers lieux », les savoirs profanes, le bricolage et le « *do it yourself* » sont partout encensés. Des réflexions sur l'« expertise

1 Gwiazdzinski L., « L'hypothèse des parcours géographiques apprenants en pédagogie et dans la fabrique de la ville : entre innovation partagée et néo-situationnisme », 2018. In *Enjeux et société*, Volume 6, Numéro 2, Automne 2019, pp.198–233.

2 Gwiazdzinski L., Tritz C., Tuppen J., Cholat F., *Tourismes et adaptations. Les territoires à l'épreuve des mutations*, Grenoble, Elya éditions, 2019.

3 Gwiazdzinski L., « Petite fabrique géo-artistique des espaces publics et des territoires », 2016, in *L'Observatoire* n°48, été 2016, pp.32-38.

quotidienne », sur l'artisanat, les « savoirs contextuels » d'Alberto Magnaghi¹ ou « topiques » d'Angelo Turco² se développent en même temps qu'une « culture expérientielle » où l'interaction entre l'individu, son histoire et son milieu est fondamentale. En urbanisme « expérimentation », « innovation » et « design » sont devenus des mots quasi-magiques.

Actualité dans la pédagogie. À l'université, les programmes d'innovation pédagogique invitent à « l'innovation », à la « créativité » et à la « pédagogie active » et d'autres types de savoirs sont désormais favorisés : savoirs d'action, savoirs d'adaptation, expertise d'usage, savoirs citoyens. À la croisée du savoir agir, du vouloir agir et du pouvoir agir, la compétence relèverait désormais d'une responsabilité partagée entre l'individu qui la mobilise et le milieu complexe dans lequel il opère. À l'école, on parle de « territorialisation de l'activité éducative » et on semble vouloir valoriser l'apprentissage par la pratique et l'approche expérientielle.

Convergences. La démarche territoire apprenant se situe donc au croisement de nouvelles attentes et convergences. Nouvelles attentes des élèves et étudiants et défiance grandissante vis-à-vis d'un savoir surplombant et de dispositifs scéniques comme l'amphithéâtre. Nouvelles attentes et tendances côté population avec le *do it yourself*, la demande de *outdoor*, les nouvelles pratiques extérieures (*skate, parkours, urbex...*), la corporéité mais aussi la demande de participation, de proximité et de concret. Nouvelles attentes côté organisations également avec le « hors les murs » des institutions à la recherche de légitimité et d'alliés, le *in situ* de la participation, le besoin d'écoute des acteurs et la quête du « vrai terrain » et des « vrais gens ». Enfin et surtout, depuis quelques années on a pu mesurer la méfiance accrue des étudiants vis à vis d'un savoir surplombant, de dispositifs scéniques comme l'amphithéâtre, la demande de « concret », le besoin d'acquisition de compétences pratiques, le goût pour les rencontres

1 Magnaghi A., *Il progetto locale. Verso la coscienza di luogo*, Bollati, Torino, 2010.

2 Turco A., *Geografie politiche d'Africa. Tram, spazi, narrazione*, Milan, Unicopli, 2015.

avec les acteurs de terrain et le hors les murs. De leur côté les enseignants-chercheurs mesurent désormais bien la limite des diagnostic *in vitro* et le besoin d'expérience *in vivo* en mouvement et l'importance des dispositifs « d'improvisation »¹.

Conditions d'engagement et de réussite

Les expérimentations engagées sur plusieurs établissements scolaires de l'Isère avec les étudiants en géographie, les enseignants, les élèves, les parents et des acteurs de l'environnement de l'établissement permettent de tirer un certain nombre de conclusions à intégrer avant de se lancer dans une telle démarche.

Des convictions et une philosophie à partager. La démarche « territoires apprenants » oblige nécessairement à partager quelques convictions essentielles : le croisement de regards est une richesse ; il faut agir ici et maintenant ; et enfin l'imaginaire peut permettre de faire bouger les lignes. S'engager dans une démarche de territoire apprenant c'est développer une certaine philosophie avec l'interdisciplinarité comme règle d'exploration, la sérendipité comme espoir, l'éprouvé commun comme méthode et la désorientation comme possible. Il faut également intégrer quelques préalables indispensables à la réussite du projet comme la co-construction de la commande avec les acteurs associés, l'engagement à participer à chaque étape du projet et la redéfinition régulière d'un « contrat de confiance » entre l'ensemble des parties prenantes.

Quelques principes opérationnels à déployer. La réussite de la démarche passe par quelques principes complémentaires : la « participation » du plus grand nombre car « seul on va plus vite, ensemble on va plus loin » ; la « diversité » car la compréhension d'un système naît de la pluralité des regards ; la « transversalité » car le territoire doit être abordé de façon pluridisciplinaire ; la « créativité » à tous les niveaux (partenariat, co-construction, livrables...) ; « l'accueil des sens et de l'émotion » car la ville s'éprouve plus qu'elle ne se prouve ; le « dialogue » car l'appré-

1 Soubeyran O., *Pensée aménagiste et improvisation*. Paris, Éditions des archives contemporaines, 2015.

hension de la ville s'enrichit de l'échange ; le « mouvement » car il permet une relecture de la ville, de ses disparités et de ses potentiels ; la « liberté » nécessaire pour que chacun puisse exprimer ses sentiments, construire son analyse et avancer des propositions ; « l'écoute » indispensable dans une démarche transversale de coconstruction ; la « rigueur » nécessaire à la dynamique du projet, et enfin le plaisir de naviguer, de découvrir, d'échanger et de construire ensemble.

Quelques règles. L'expérience montre que la réussite dépend aussi du respect de quelques règles : s'embarquer sans à priori ; ne pas mélanger environnement d'apprentissage et territoire apprenant (Colleoni, Spada, 2020) ; quitter une approche simplement centrée sur les programmes et les examens (Olivier, Delavet, 2020) ; adopter une démarche systémique (Gwiazdzinski, Cholat, 2020) de l'établissement et du territoire qui privilégie les interactions et s'arrange de frontières floues pour sortir d'une approche « insulaire » ; abandonner une logique verticale pour des approches plus horizontales ; apprendre à se départir d'une position d'autorité pour échanger et co-construire ; développer une approche chronotopique (Gwiazdzinski, Cholat, 2020) articulant l'espace et les temps, les lieux et les moments ; ne pas disjoindre espace et culture, espace et éducation (Olivier, Devalet, 2020) ; s'intéresser aux interactions entre les acteurs, temps et lieux ; partir de la vie quotidienne des élèves, des enseignants, des parents et des autres acteurs du territoire, leurs espaces vécus, leurs emplois du temps ; co-construire des protocoles et dispositifs adaptés à chaque contexte local et national et aux besoins réels des élèves (Rancon, 2020) ; apprendre à improviser¹ ; ne pas oublier la place du jeu, accepter de lâcher prise (Gwiazdzinski, Cholat, 2020), intégrer les émotions (Claes, Carré, Smeding, 2020) et enfin savoir « donner du temps au temps » (Cervantes).

Des enjeux à intégrer. On ne peut parler de territoire apprenant sans évoquer les enjeux en termes de gouvernance, de

1 Soubeyran O., Gwiazdzinski L., « L'art de l'improvisation dans un monde en mouvement ». In Drevon G. *et al.*, (dir.), *Chronotopies, Lecture et écriture des mondes en mouvement*, Elya Editions, 2017, pp.175-184.

partage et d'échange d'informations dans des processus humains où l'émotion est toujours présente et où la désorientation est centrale. Enjeux à l'intérieur du collectif lui-même où chaque participant doit faire un effort permanent pour faire circuler l'information et organiser les temps de synchronisation avec les autres dans une démarche en mutation permanente. En ce sens l'écoute est centrale, tout comme le soin apporté aux autres dans des approches où l'émotion n'est jamais très loin. L'enjeu de gouvernance plus large est vital, tant la démarche peut déstabiliser, ce qui est aussi une de ses qualités. Il y a un enjeu de prise de pouvoir d'un collectif d'établissement par rapport au national. Il y a un enjeu de validation d'une démarche qui peut parfois être perçue comme « managériale » au sens négatif du terme par rapport à d'autres visions et approches.

Il existe également des enjeux de « pouvoir » dans les établissements avec un risque de destabilisation de la Direction. Celles et ceux qui s'y engagent doivent en avoir conscience. Ils doivent également être conscients des enjeux d'instrumentalisation en retour par les acteurs du territoire. Enfin et surtout il doivent savoir se remettre en cause, accepter de discuter d'égal à égal, à l'horizontal en se départissant d'un rôle hiérarchique et d'une posture d'autorité sans quoi la démarche perd tout son sens.

Les principales étapes d'une organisation. Sur chaque établissement, la démarche d'atelier se décline généralement selon cinq étapes principales. L'introduction, l'organisation, l'immersion, la sédimentation et la restitution se déploient sur une plusieurs mois :

- **Une séance d'introduction et d'acculturation** avec les élèves, les enseignants, le principal du collège, les étudiants et enseignants de l'université et représentants de la ville. Il s'agit de faire connaissance, d'expliquer la démarche et de choisir ensemble une clé d'exploration ;
- **Une séance d'organisation et d'exploration collective du thème** choisi par les élèves, leurs familles, amis et les habitants. Il s'agit de cartographier les parties prenantes, de

trouver une clé d'entrée et de mettre en place des protocoles d'explorations ;

- **Une séance d'immersion sur le terrain** afin de collecter de l'information, des témoignages, des photos et autres éléments pour documenter la question ;
- **Un temps de sédimentation et de production de rendus** notamment cartographiques ;
- **Une séance de restitution** sous forme d'exposé, d'exposition, de jeux, de pièces de théâtre... si possible à l'extérieur avec l'ensemble des partenaires.

S'ajoutent naturellement à ces cinq phases **une phase de dissémination** et **une phase d'évaluation**.

Des principes et des clés d'entrée. La démarche s'appuie sur quelques principes généraux de lecture et d'écriture comme la « participation » ; la « diversité » ; la « transversalité » ; le « dialogue » ; le « mouvement » ; la « liberté » ; l'« écoute » ; la « rigueur » et enfin le « plaisir » de naviguer, de découvrir, d'échanger et de construire ensemble.

Les clés d'entrée choisies sont multiples (territoire ; infrastructure, temporalité ; groupe particulier ; difficulté ou conflit). Les dispositifs contextuels se déploient hors les murs dans l'espace public et s'appuient sur des protocoles géographiques « rassurants », des dispositifs d'exploration communs (immersions, parcours, résidences...) déjà éprouvés, qui mettent en situation, en mouvement et permettent les frottements, la sérendipité et l'improvisation. Ce sont aussi des leurres qui permettent que d'autres choses émergent, que d'autres liens et apprentissages aient lieu.

La démarche est toujours co-construite par les partenaires (collectivités, entreprises, associations, laboratoires...) qui s'engagent à participer à chaque étape tout au long de l'année. L'envie de travailler ensemble préexiste et le sujet d'exploration émerge des échanges qui font partie du processus. Cet apprentissage croisé repose d'abord sur l'expérience et l'expérimentation : créer, se tromper, recommencer, trouver et apprendre. Il repose notamment sur « l'intelligence collective », la mixité, la synergie

et le partage libre d'espaces, d'outils, de compétences et de savoirs entre des publics d'horizons divers à l'image des « *Fablab* », « tiers lieux » et autres « *makerspaces* ».

La créativité se retrouve tout au long de la démarche, de la co-construction du partenariat à la production des livrables. Les rendus définitifs peuvent prendre la forme d'événements, de manifestations diverses et de dispositifs matériels co-construits voire d'objet moins communs comme des peintures, une boîte à outils, ou une pièce de théâtre. De petites vidéos produites à différentes étapes sont autant de traces qui peuvent être diffusées et/ou réinterrogées. S'ajoutent naturellement à ces cinq phases une phase de dissémination et une phase d'évaluation.

Bilan et apports d'une approche exploratoire

Les expérimentations menées sur plusieurs collèges de l'Isère après des années d'engagement sur d'autres sites et projets d'innovation territoriale permettent de tirer quelques conclusions sur une approche qui est davantage un processus permanent qu'un projet.

Paris tenus. S'il paraît difficile d'affirmer que « le territoire apprenant » sera « l'utopie éducative et politique du XXI^e siècle »¹, l'idée que les enfants puissent également apprendre dans et par la ville et le territoire est riche de promesses. Avec une équipe pluridisciplinaire et sur trois pays, le projet a permis aux partenaires de gagner quelques marges de manœuvre à la croisée du savoir agir, du vouloir agir et du pouvoir agir – avec notamment des professionnels plus expérimentés et des élèves et citoyens plus outillés, critiques et éclairés.

Apports divers d'une notion motrice. D'un point de vue personnel et collectif, il s'agit d'une belle aventure² qui nous a transformés en « aventurier » au sens de Guy Debord : « *celui qui fait arriver des aventures plutôt que celui à qui des aventures arrivent* ». La

1 Bier B., « Des villes éducatrices ou l'utopie du “territoire apprenant” ». In *Informations sociales* 2010/5, n°161, pp.118-124.

2 Jankelevitch, V., *L'aventure, l'ennui, le sérieux*, Paris, Flammarion, 2017.

richesse de la notion de « territoire apprenant » réside paradoxalement dans ce caractère flou qui lui confère un fort potentiel heuristique et interdisciplinaire, important à conserver dans la logique du poète Edouard Glissant : « *Des pensées incertaines de leur puissance, des pensées du tremblement où jouent la peur, l'irrésolu, la crainte, le doute, l'ambiguïté saisissent mieux les bouleversements en cours* ».

Une définition ouverte. En même temps, les travaux et expérimentations permettent de proposer une première définition de travail à améliorer, amplifier, affiner, utile pour échanger avec d'autre sans tuer la richesse et l'appropriation par le plus grand nombre. Sur la base des théoriciens italiens¹ et de nos travaux, nous proposons la définition provisoire suivante des territoires apprenants : *Le territoire apprenant est un lieu, un temps et un réseau où l'on favorise l'apprentissage in situ et in vivo, hors les murs des institutions, en associant d'autres acteurs de l'environnement. C'est un processus situationnel dans lequel le partage de la connaissance par le faire devient une fonction fondamentale pour déployer un imaginaire, créer des visions et des politiques participatives pour le développement croisé des individus, des organisations et des territoires et le bien-être de tous.* L'expression sert à qualifier les démarches, acteurs, dispositifs et protocoles multiscalaires qui œuvrent dans ce sens. La démarche a contribué à l'émergence d'une « scène des territoires apprenants » au sens de Will Straw², « *associant à la fois un groupe de personnes qui bougent de places en places, les places sur lesquelles ils bougent et le mouvement lui-même* » (Straw, 2002).

Quelques protocoles et outils. Les expérimentations ont permis d'expérimenter ou d'améliorer différents protocoles et outils situationnels et contextuels intéressants à décliner dans les démarches d'apprentissage et au-delà comme la « cartographie des parties prenantes », le « braconnage », la « décomposition systémique du territoire et du bâtiment », les « cartes temporelles », les « chronotopes d'apprentissage », et bien d'autres protocoles adaptatifs à contextualiser et adapter.

1 Martini, E., « Regioni che apprendono »: luoghi per l'apprendimento permanente e lo scambio di conoscenza, 2014. In *Studi di Sociologia*, pp.171-189.

2 Straw W., « Scenes and Sensibilities ». In *Public* n°22/23, 2002.

De la fabrique de situations pédagogiques au design collectif d'une prospective en action

Ces « innovations pédagogiques situées » permettent de regagner quelques marges de manœuvre, de former des professionnels plus expérimentés et des citoyens plus outillés, critiques et éclairés à la croisée du savoir agir, du vouloir agir et du pouvoir agir. Les dispositifs, les outils de diagnostic et de co-construction développés peuvent participer plus largement à **la fabrique de la ville et des territoires**. La démarche « territoires apprenants » nous entraîne vers une réflexion plus large sur le « design territorial », l'émergence d'un « art des territoires » dans le cadre de la « société de la connaissance » où la notion d'« intelligence collective » est centrale. Elle ouvre sur l'intérêt d'une « prospective en action », héritière hyperactive de la « prospective du présent ». Enfin cette approche peut nous permettre d'imaginer d'autres **manières d'habiter le monde** où « *Habiter n'est pas une question de logement mais un mode de connaissance du monde et un type de relations affectives loin d'une approche abstraite ou technocratique de l'espace* »¹.

Pour citer ou retrouver cet article :

GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F., « Territoires apprenants et fabrique de situations : pistes et enjeux pour la formation et la cité », dans GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F. (dir.), *TERRITOIRES APPRENANTS, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, Grenoble, Elya Éditions, « l'innovation autrement », 2021, 256p., pp.39-51.

1 Dardel E., *L'homme et la terre*, Éditions du Comité des Travaux historiques et scientifiques, Paris, 1990.

LE RÔLE DU TERRITOIRE DANS LES PROCESSUS ÉDUCATIFS : ANALYSER UN TERRITOIRE APPRENANT

Matteo COLLEONI, Alice SPADA

La Sociologie de l'éducation: nouvelles tendances

Parmi les études éducatives, les études en sociologie de l'éducation se concentrent sur le lien entre les variables utilisées dans l'analyse sociale et les variables qui caractérisent les études pédagogiques et didactiques. Les thématiques de recherche sont diverses, par exemple l'inégalité de formation entrant et sortant du système éducatif, la structure de ce système, les interactions qui se produisent dans les contextes éducatifs. Il y a donc plusieurs approches pour observer le phénomène éducatif, selon l'angle choisi et les unités d'analyse à impliquer. L'analyse socio-éducative peut être conduite en observant les systèmes éducatifs et l'interaction entre les acteurs sociaux de ces systèmes ; il en résulte une vision qui comprend tant les aspects *macros* que *micros* du phénomène.

La relation entre sociologie et éducation est largement démontrée par l'intérêt croissant, à la fois théorique et empirique, que la discipline sociologique accorde aux contextes éducatifs. Cet intérêt grandit aussi en raison des changements profonds du contemporain que l'éducation et les systèmes éducatifs sont capables de révéler. En outre, si dans le passé le rapport entre sociologie et éducation produisait des résultats considérables en étudiant les variables sociales et structurales des phénomènes éducatifs, maintenant ce sont aussi les contenus de l'offre éducative qui s'avèrent de plus en plus attractifs. Certains phénomènes spécifiques sont en train de se produire et conditionnent non seulement la structure mais aussi les contenus du système éducatif.

Ces phénomènes sont :

- Un déplacement du *focus*, de l'enseignement à l'apprentissage (*from teaching to learning*) ;

- L'eupérisation des systèmes éducatifs (*Europeanization of educational systems*) ;
- Le passage d'une formation centrée sur les contenus à une formation sur les compétences (*competence based education*).

En Italie on surveille les variables qui influencent *input* et *output* des systèmes éducatifs par le biais de divers dispositifs d'évaluation tels que l'INVALSI et les test PISA. Il est important de souligner que certaines tendances qui affectent l'accès et les conditions de sortie des élèves, peuvent agir aussi sur les contenus. Il s'agit de phénomènes complexes combinant de multiples facteurs (politiques, sociaux, pédagogiques, économiques) et les disciplines sociologiques s'en sont spécifiquement occupées, dans les derniers vingt ans, avec un regard qui cherche à tenir ensemble tous les aspects concernés.

Dans cet article, les trois mouvements susmentionnés sont abordés comme macro-tendances contemporaines qui conditionnent la structure des systèmes éducatifs nationaux et européens. Il faut souligner que ces tendances ne sont pas exhaustives de toutes les pressions qui agissent dans ce contexte. Il s'agit plutôt des constructions théoriques qui se rapportent le mieux avec la nécessité d'introduire de nouveaux outils de recherche, capables de combiner les théories *macros* avec les besoins spécifiques des contextes éducatifs.

Le projet Erasmus+ TERAPI « Des protocoles innovant au service des apprentissages » se montre capable de mettre en relation ces macro-tendances avec la réalité observable dans les contextes éducatifs contemporains. Le but du projet européen est de créer des modèles éducatifs nouveaux qui favorisent l'apprentissage dans un cadre de formation élargi dans l'espace et le temps. De cette conscience dérive l'exigence de structurer de nouveaux modèles et systèmes qui peuvent intégrer une vision plus complexe du phénomène éducatif, incluant autant les aspects pédagogiques et didactiques que socio-territoriaux.

L'introduction des trois phénomènes décrits ci-dessus et proposés dans le domaine de la sociologie de l'éducation, sert à

aborder le potentiel de l'usage de ce concept relativement neuf en sociologie de l'éducation : le territoire apprenant. Plusieurs études ont déjà proposé quelques réflexions utiles pour saisir le sens de « territoire apprenant » et son emploi dans ce domaine-ci au niveau théorique et de l'observation empirique (Bier 2010a, 2010b ; Gwiazdzinski et Drevon 2018).

Dans ce travail, le concept de territoire apprenant est conçu comme un outil d'analyse qui rend possible l'étude empirique de certains phénomènes complexes comme *Learning society* (Husen 1974, 2014 ; Jarvis 2007 ; Stiglitz et Greenwald 2014), *Knowledge Society* (Stehr 1994) et *Lifelong Learning* (Jarvis 2009 ; Aspin et Chapman 2009) en relation avec les caractéristiques d'un territoire. Nous savons en effet que *Learning society*, *Knowledge Society* et *Lifelong Learning* décrivent la formation et l'apprentissage comme compétences généralisées, non liées de façon exclusive aux contextes purement éducatifs. Formation et apprentissage se réalisent dans des temps (Pavan 2008) et des espaces (Capucci 2000) de moins en moins institutionnalisés et structurés. Selon ce point de vue, l'éducation peut s'accomplir dans tous les espaces et les temps de la vie, et se poursuit donc pendant l'âge adulte. On va ainsi au-delà de la division traditionnelle des études pédagogiques et sociologiques entre éducation formelle/non formelle/informelle. En définissant l'éducation comme la compétence généralisée d'un territoire, on inclut les variables socio-territoriales dans les processus éducatifs et on met les temps et les lieux des apprentissages en rapport dialogique.

À ce propos, le changement de paradigme de *teaching* à *learning* (Barr 1995) a joué et joue encore un rôle déterminant. Le fait de se concentrer davantage sur les processus d'apprentissage que sur ceux d'enseignement signifie mettre au centre de l'observation éducative la capacité d'apprendre de l'individu. Cette capacité a des caractéristiques spatiales et temporelles spécifiques. Du point de vue de l'espace, nous savons que quoiqu'il existe des lieux traditionnellement voués à l'apprentissage, on peut apprendre partout. Les enfants, les adolescents et les adultes peuvent apprendre à l'école mais potentiellement ils apprennent

partout. La vie elle-même est une expérience d'apprentissage. Si le lieu de l'apprentissage est le monde, de la même façon le temps de l'apprentissage n'est pas le temps de la salle de cours ou de l'établissement, mais n'importe quel moment.

Sur cette base, certaines considérations sont significatives. En premier lieu, se concentrer sur l'apprentissage (et non sur l'enseignement) signifie distribuer la responsabilité éducative dans le territoire. Temps et espaces d'apprentissage sont répandus et l'apprentissage n'est plus la compétence spécifique d'un lieu mais la compétence répandue d'un territoire ; sa matrice se développe dans les contextes formatifs avec la *competence based education* (Guasti 2012, Pellerey 2010, Castoldi 2011) et s'étend au territoire qui n'est plus le contour des actes éducatifs mais devient un territoire apprenant.

En outre, il y a une différence importante entre environnement d'apprentissage (Sarab et al. 2012) et territoire apprenant (Bier 2010a, Bier 2010b). Par environnement d'apprentissage, on entend le lieu physique et délimité où l'apprentissage se réalise. Cet apprentissage est intentionnel et délibéré, avec un enseignant qui structure une proposition éducative. Le territoire apprenant par contre désigne une compétence éducative généralisée, une façon de la formation d'avoir lieu dans le territoire. L'événement éducatif est aussi, dans ce cas, spontané, improvisé, non structuré. L'observation des deux phénomènes est donc différente. Observer un territoire apprenant signifie étudier la distribution spatiale et temporelle sur le territoire des événements éducatifs tels qu'ils sont vécus par les individus.

Territoire apprenant et chronotopes d'apprentissage

Analyser les caractéristiques d'un territoire est fondamental pour comprendre s'il s'agit d'un territoire apprenant. Si la compétence éducative n'est plus la charge seulement des instances éducatives formelles (école, cours extrascolaires) mais est une compétence répandue, l'apprentissage se réalise dans des lieux et des temps divers. D'où la nécessité de comprendre la structure sociale et territoriale de l'espace considéré. Dans le but de

conduire l'étude la plus complète possible des territoires apprenants et comprendre les prospectives théoriques et empiriques de ce concept, le groupe de recherche du Département de Sociologie et Recherche Sociale de l'Università di Milano Bicocca a décidé d'adopter une vision multidisciplinaire comprenant les disciplines éducatives et territoriales, toujours à l'intérieur d'un cadre sociologique.

Dans ce cadre théorique unissant éducation et territoire, on a défini un programme de recherche qui aboutit à une analyse des diverses caractéristiques d'un territoire apprenant. On a mis en œuvre des actions adaptées au cas d'étude que l'on a choisi d'enquêter. Cependant il est possible de considérer ces actions comme points d'analyse généraux, applicables à d'autres enquêtes cherchant à analyser le concept de territoire apprenant dans un contexte spécifique. La structure d'analyse proposée est la suivante :

- a) Analyse socio-démographique de la zone choisie comme territoire apprenant ;
- b) Identification des caractéristiques spécifiques de ce territoire apprenant ;
- c) Conduite d'une enquête spécifique sur les lieux et les temps d'apprentissage (chronotopes d'apprentissage) à l'intérieur du territoire apprenant.

La réalisation de ces trois actions permet de définir les traits principaux d'un territoire au niveau socio-démographique et de les faire dialoguer avec les lieux et les temps de l'apprentissage des personnes qui habitent ces lieux. De ce fait, on comprend les caractéristiques d'un territoire apprenant particulier et on évalue comment certaines macro-théorie comme *lifelong learning* et *learning society* se structurent dans des lieux et des temps vécus comme lieux et temps d'apprentissage. Autrement dit, si l'éducation est une compétence généralisée, l'étude combinée des caractéristiques socio-démographiques d'un territoire et le recensement des chronotopes d'apprentissage de ce territoire, permettent de suivre la direction évolutive du territoire apprenant.

La structure d'enquête présentée est appliquée ici dans les communes de Sesto San Giovanni et Cinisello Balsamo, notre cas d'étude du projet Terapi.

La Figure 1 illustre dans le détail les zones géographiques et les institutions concernées :

- l'Università Milano-Bicocca, promotrice de l'étude ;
- le Lycée Erasmo da Rotterdam, partenaire du projet ;
- les communes de Sesto San Giovanni et Cinisello Balsamo, constituant notre *case-study*.

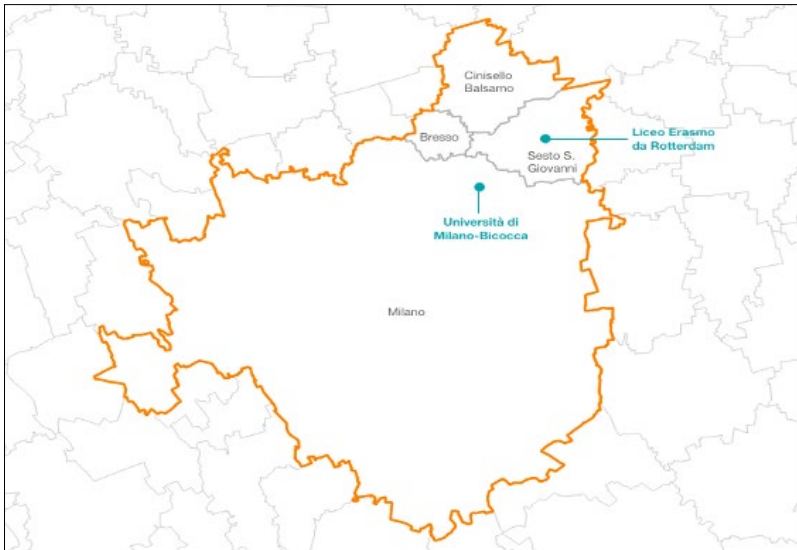


Figure 1 – Nord de Milan et établissements impliqués dans l'enquête

La Figure 2 indique le positionnement de cette zone dans le nord de l'Italie, à Milan qui est l'une des huit aires métropolitaines italiennes.

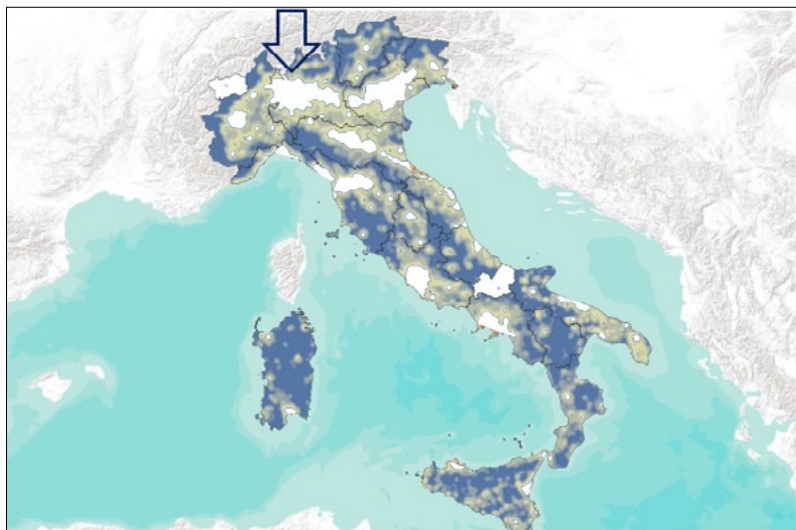


Figure 2 – Les couleurs claires indiquent les huit aires métropolitaines italiennes. La flèche signale la zone intéressée par l'enquête, à savoir le Nord de Milan (Source : USGS and ESRI).

Analyse socio-démographique du case-study examiné: Sesto San Giovanni et Cinisello Balsamo (Milan, Italie)

L'aire Nord de Milan comprenant les territoires de Sesto San Giovanni et Cinisello Balsamo semble être caractérisée par une nouvelle centralité tant du point de vue social qu'économique. Cette centralité expose le territoire à de nouveaux défis. En premier lieu, sa capacité à prendre conscience de cette centralité en reconnaissant son centre et ses nouvelles périphéries territoriales, sociales et culturelles. Un deuxième défi est représenté par la capacité du territoire à acquérir sa propre identité. S'achevant la phase historique et économique qui trouvait dans la classe ouvrière un motif de cohésion identitaire et agrégative, la zone nord de Milan doit maintenant renouveler ses modèles et ses agencements culturels de référence. La classe ouvrière dans sa structure

du XXe siècle n'étant plus un terrain solide, ces modèles et agencements doivent avoir comme référence l'identité d'une pluralité de classes, mouvements et groupes dans une structure sociale de plus en plus complexe et hétérogène.

Pour présenter la structure sociale de la zone intéressée, nous décrivons maintenant les caractéristiques de morphologie sociale de l'aire et plus particulièrement de Sesto San Giovanni et Cinisello Balsamo.

L'accent est mis sur trois dimensions de l'enquête :

- a) la dynamique sociodémographique à long terme (1991-2011) ;
- b) la dynamique scolaire à long terme (1991-2011) ;
- c) la dynamique sociodémographique à court terme (2011-2017).

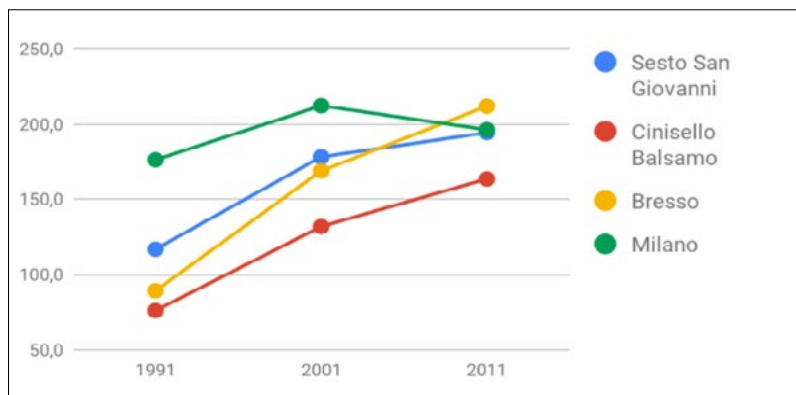
L'union de ces trois aspects compose un cadre général de l'évolution sociodémographique et macroéconomique du territoire.

a) La dynamique sociodémographique à long terme (1991-2011)

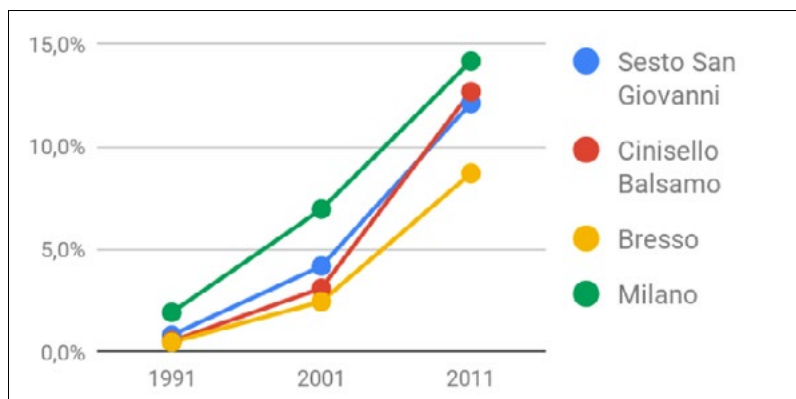
	1991	2001	2011	Taux de croissance
<u>Sesto San Giovanni</u>	86.657	78.850	76.514	-11,7%
<u>Cinisello Balsamo</u>	76.262	72.050	71.128	-6,7%
Bresso	30.119	27.132	25.712	-14,6%
Milan	1.369.295	1.256.211	1.242.123	-9,3%

Figure 3 – Population.

Source : Istat Census Data, 1991, 2001, 2011.



*Figure 4 – Indice de vieillissement. Rapport en pourcentage entre la population de 65 ans ou plus et la population de moins de 14 ans.
Source : Istat Census Data, 1991, 2001, 2011.*



*Figure 5 – Pourcentage de résidents étrangers.
Source : Istat Census Data, 1991, 2001, 2011.*

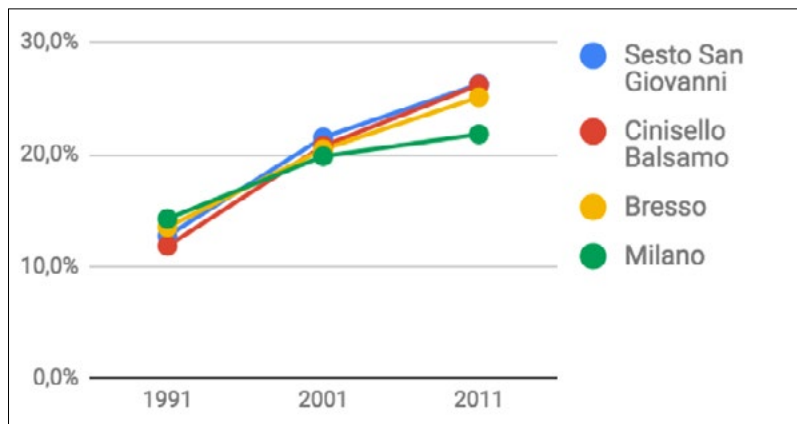


Figure 6 – Incidence des mineurs étrangers. Rapport en pourcentage entre la population étrangère âgée de 0 à 17 ans et la population totale étrangère.
Source : Istat Census Data, 1991, 2001, 2011.

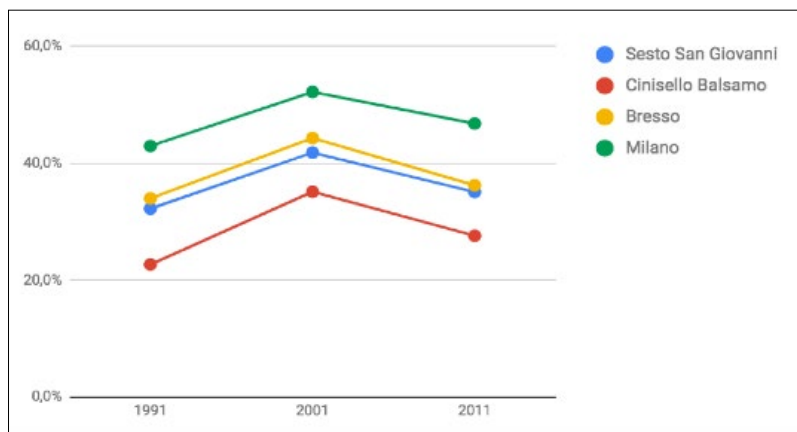


Figure 7 – Incidence de l'emploi dans les professions hautement spécialisées. Rapport en pourcentage des personnes employées dans les types 1, 2, 3 d'activité professionnelle (législateurs de haut niveau, professions intellectuelles scientifiques et hautement spécialisées, professions techniques) par rapport au nombre total d'employés.
Source : Istat Census Data, 1991, 2001, 2011.

b) La dynamique scolaire à long terme (1991-2011)

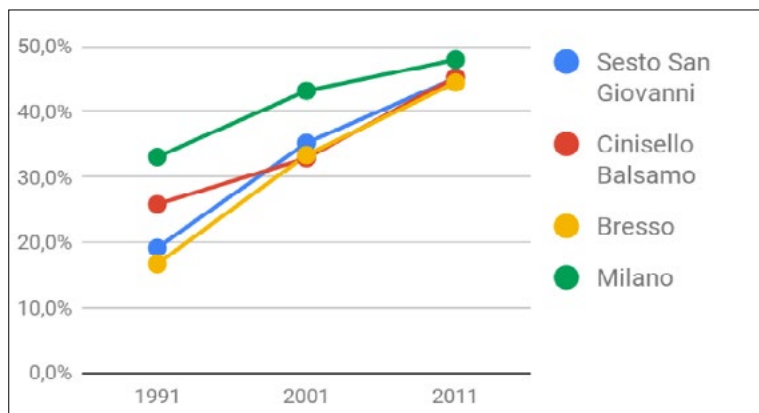


Figure 8 – Indice de fréquentation scolaire des étrangers. Rapport en pourcentage entre la population de résidents étrangers âgés de 15 à 24 ans inscrits à un lycée/instruction supérieure ou à un cours professionnel régulier et la population totale de résidents étrangers âgés de 15 à 24 ans.
Source : Istat Census Data, 1991, 2001, 2011.

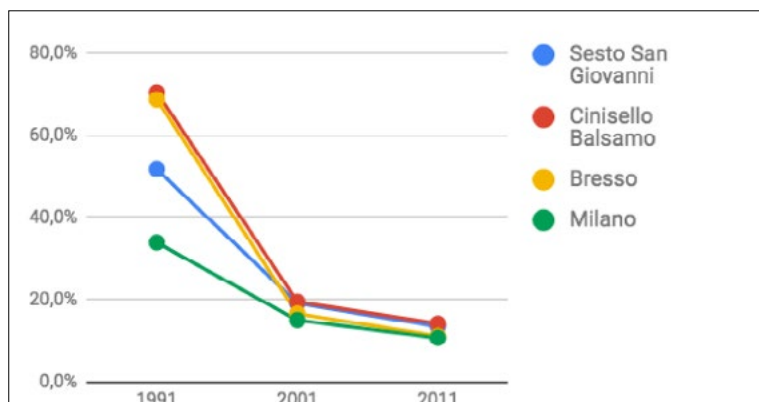


Figure 9 – Sorties précoces du système d'éducation et de formation. Rapport en pourcentage entre la population résidente âgée de 15 à 24 ans qui n'est pas inscrite à un programme d'études régulier ni ne suit de cours de formation professionnelle et la population résidente âgée de 15 à 24 ans.
Source : Istat Census Data, 1991, 2001, 2011.

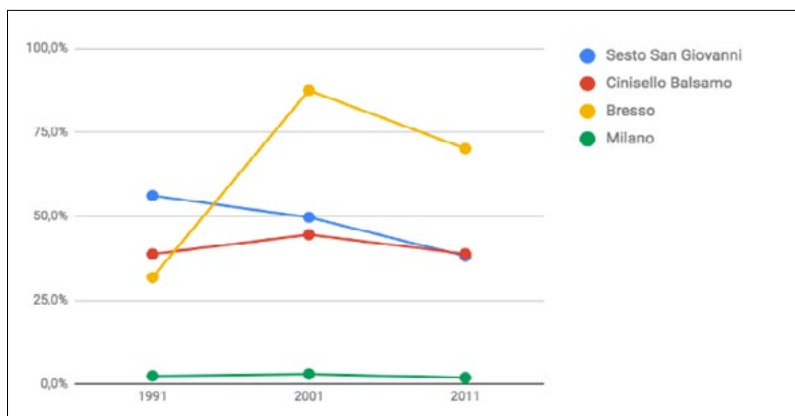


Figure 10 – Mobilité des élèves/étudiants. Rapport en pourcentage entre la population résidente qui se déplace quotidiennement pour des raisons d'étude hors de la municipalité de résidence habituelle et la population résidente se déplaçant quotidiennement pour des raisons d'étude dans la municipalité de résidence habituelle.

Source : Istat Census Data, 1991, 2001, 2011.

c) La dynamique sociodémographique à court terme (2011-2017)

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Taux de crois. '11-'17
Sesto San Giovanni	76.432	76.791	80.932	81.490	81.608	81.822	81.773	7,0%
Cinisello Balsamo	70.880	71.840	74.669	75.191	75.078	75.659	75.723	6,8%
Bresso	25.729	25.753	26.240	26.255	26.263	26.285	26.259	2,1%
Milano	1.240.173	1.262.101	1.324.169	1.337.155	1.345.851	1.351.562	1.366.180	10,2%

Figure 11 – Population.
Source : Istat 2001-2017.

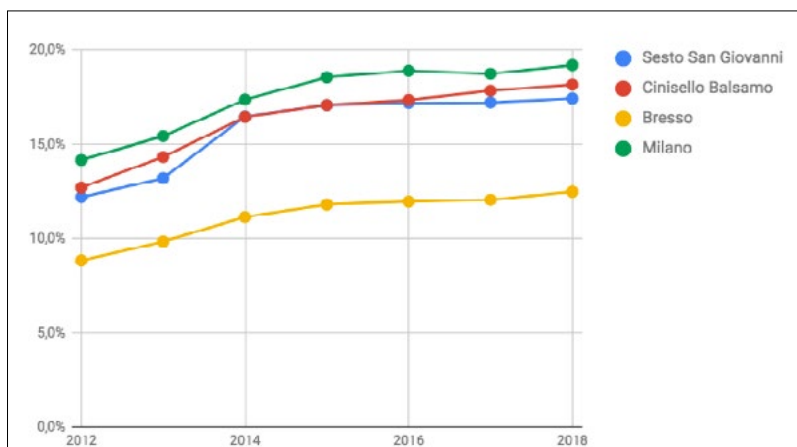


Figure 12 – Pourcentage de résidents étrangers.
Source : Istat 2001-2017.

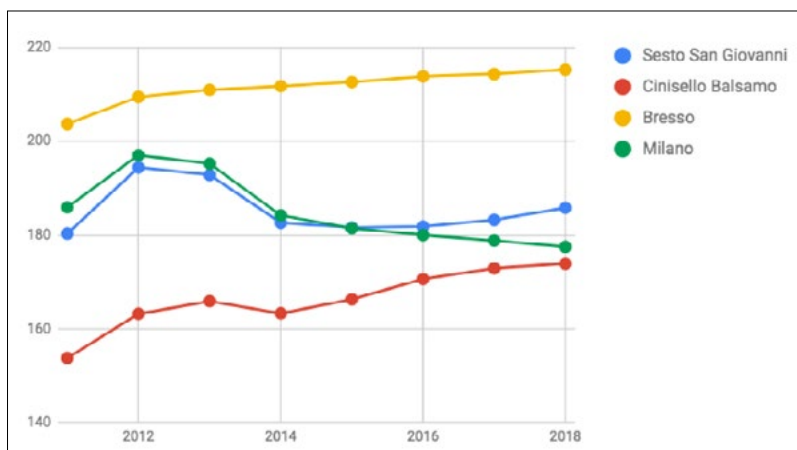


Figure 13 – Indice de vieillissement.
Source : Istat 2001-2017.

En même temps, la dynamique scolaire à long terme (1991-2011) montre une population moins nombreuse, avec davantage de personnes âgées et d'étrangers (surtout jeunes) et une

proportion d'emplois hautement spécialisés plus élevée à Milan que dans le reste du Nord-Milan. Au même temps, la dynamique scolaire à long terme (1991-2011) présente une population plus éduquée que dans le passé, avec une proportion majeure d'étrangers qui étudient et une population scolaire légèrement moins mobile (meilleure offre scolaire locale). En ce qui concerne la dynamique sociodémographique à court terme (2011-2017), on observe une augmentation démographique, une stabilisation du vieillissement de la population et une croissance ultérieure des résidents étrangers (associée à l'arrêt de l'expansion urbaine et au début du processus de réurbanisation).

Cette situation engendre une demande d'apprentissage plus diversifiée et hétérogène du point de vue territorial, avec des problématiques spécifiques (difficulté d'accès aux ressources culturelles de la ville – écoles, agences éducatives, opportunités –, difficultés à concilier la vie mobile avec la construction et le maintien d'une identité socio-territoriale permanente et d'un système de relations sociales suffisamment stable pour développer des processus d'apprentissage).

Du point de vue social, il y a une augmentation de l'hétérogénéité sociale des populations urbaines dont le besoin d'apprentissage ne trouve plus de réponse adéquate dans le système éducatif et scolaire traditionnel.

Par conséquent (Figure 14) il y a un risque que les individus les plus faibles aient du mal à accéder aux structures et événements déclencheurs d'apprentissage et qu'ils soient plus vulnérables. Cependant il y a aussi des avantages (Figure 15) grâce à une multiplication des opportunités d'apprentissage, à savoir des chances pour augmenter son bien-être.

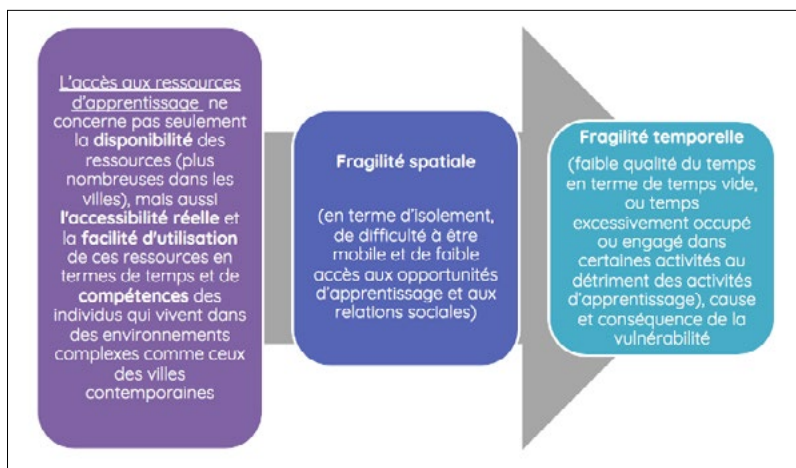


Figure 14 – Risques : augmentation de l'inaccessibilité aux ressources d'apprentissage et de la vulnérabilité spatio-temporelle des individus les plus faibles.

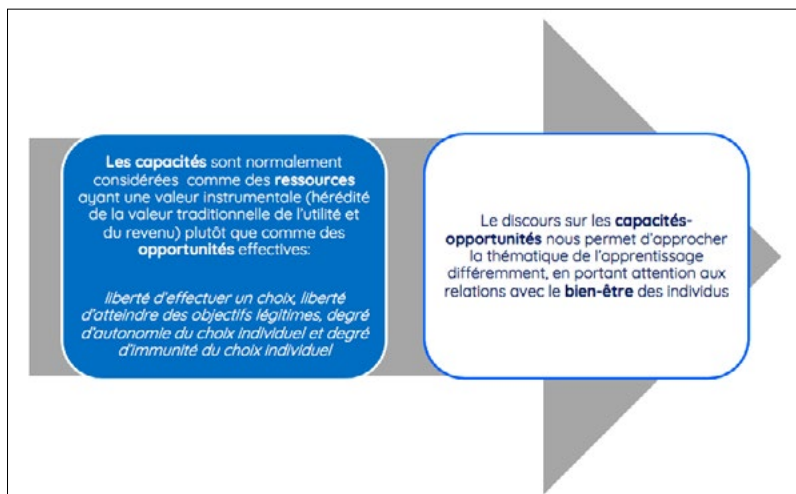


Figure 15 – Avantages : passage du concept d'apprentissage comme capacité-ressource au concept d'apprentissage comme capacité-opportunité pour augmenter le bien-être personnel.

Les chronotopes d'apprentissage dans le territoire apprenant de Sesto San Giovanni et Cinisello Balsamo

Comme décrit plus haut, cet article vise à donner des outils méthodologiques voués à relever empiriquement les caractéristiques d'un territoire apprenant, d'en comprendre le développement, les limites et le potentiel. À cet effet, on a présenté les théories de référence pour les nouvelles perspectives sociologiques et éducatives, et l'élaboration de données territoriales spécifiques capables d'offrir des clés interprétatives du développement de la demande d'apprentissage dans ce territoire. On ajoute ensuite une troisième typologie de détection, elle aussi fondamentale pour la compréhension de la demande d'apprentissage au niveau local.

Par « chronotopes d'apprentissage », on entend les temps et les lieux de l'apprentissage. La compréhension analytique des temps et des lieux de l'apprentissage des personnes qui habitent un territoire est nécessaire si l'on veut connaître les caractéristiques et les développements futurs d'un territoire apprenant. Pour y parvenir, nous avons proposé un questionnaire structuré aux élèves et aux enseignants des lycées de Sesto San Giovanni et Cinisello Balsamo.

L'élaboration, l'administration et l'analyse des données des sondages ont été conduites en collaboration constante avec les élèves de la 4^{ème} BES¹ du lycée Erasmo da Rotterdam de Sesto San Giovanni. Ce choix est motivé par la volonté d'élargir la participation et de répondre aux objectifs de formation du projet TERAPI. Les enseignants de l'établissement partenaire et les chercheurs UNIMIB ont donc coopéré pour construire un protocole de recherche le plus participatif possible qui mêle les questions empiriques relatives au territoire apprenant et les besoins éducatifs des élèves qui étudient les sciences humaines et s'approchent à l'analyse empirique des phénomènes sociaux. Le questionnaire a été rédigé à partir des problématiques et des idées

1 Correspondant à une Terminale française. BES = filière Sciences Humaine option Économique-Sociale.

conçues d'apprentissage et de territoire des élèves. Le mode de construction du questionnaire ainsi que les pratiques de mise en place de ce modèle d'élaboration ont ensuite fait l'objet des Kit et des Protocoles qui complètent les productions intellectuelles de UNIMIB pour le projet TERAPI.

Pour le territoire apprenant de Sesto San Giovanni et Cinisello Balsamo, on a décrit les *chronotopes d'apprentissage* tels qu'ils ressortent des questionnaires remplis par les enseignants (n. 51) et les élèves (n. 107). Ni l'échantillon des élèves ni celui des enseignants ne se veulent représentatifs de la population de l'aire examinée. Cependant l'analyse de ces données peut être le point de départ pour analyser le territoire du point de vue des « habitudes formatives » des élèves et des enseignants. Ce questionnaire a comme objectif d'étudier les temps et lieux de l'apprentissage. Les questions du sondage appartiennent aux macro-groupes suivants : a) définition d'apprentissage ; b) temps de l'apprentissage, c'est-à-dire moments de la journée et durée ; c) lieux de l'apprentissage, c'est-à-dire où se passe l'apprentissage ; d) moyens de transport pour rejoindre les lieux de l'apprentissage. Elèves et enseignants ont répondu au même questionnaire. Pour les enseignants, seuls ceux qui travaillent dans les lycées de Sesto San Giovanni ont participé.

Les *chronotopes d'apprentissage* des élèves de Sesto San Giovanni et Cinisello Balsamo

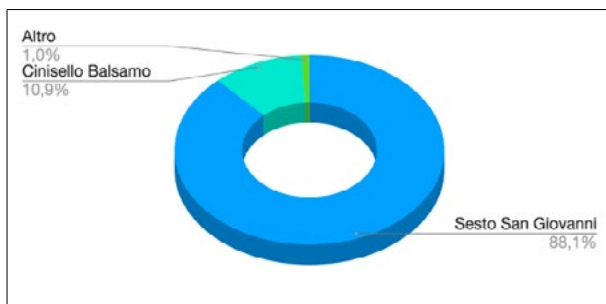


Figure 16 – Tu es un(e) élève d'un lycée de Sesto San Giovanni ou Cinisello Balsamo ?

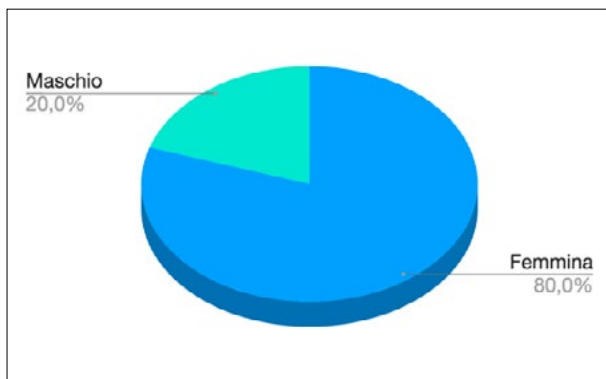


Figure I1 – Genre

Legenda

Maschio : homme

Femmina : femme

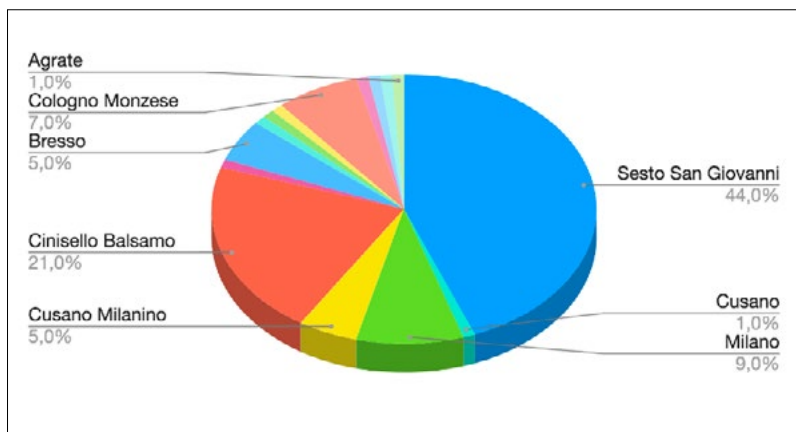


Figure I2 – Où est-ce que tu habites ?

Figure I3 – Pour toi, apprendre signifie (page suivante) :

<p>ACCUMULATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître de nouvelles choses qui me serviront dans la vie et pour ma culture générale - Apprendre de nouvelles choses qui m'aident à grandir - Apprendre des choses pour construire un avenir - L'apprentissage est un processus qui mène à la connaissance et à l'estime de soi - Apprendre quelque chose qui m'intéresse ou m'aide à mieux vivre
<p>COMPRÉHENSION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mieux connaître le monde qui m'entoure - Connaître le monde dans lequel je vis - Apprendre de nouvelles choses à connaître et expérimenter le monde autour de moi - Apprendre quoi faire dans diverses situations de vie, mais apprendre aussi quelque chose sur l'environnement dans lequel je vis
<p>PROJECTION VERS L'AVENIR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître de nouvelles choses qui me serviront dans la vie et pour ma culture générale - Apprendre de nouvelles choses qui m'aident à grandir - Apprendre des choses pour construire un avenir - L'apprentissage est un processus qui mène à la connaissance et à l'estime de soi. C'est un processus qui ne finit jamais - Apprendre quelque chose qui m'intéresse ou m'aide à mieux vivre
<p>L'IMPORTANCE DU TEXTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mieux connaître le monde qui m'entoure - Connaître le monde dans lequel je vis - Apprendre de nouvelles choses à connaître et expérimenter le monde autour de moi - Apprendre quoi faire dans diverses situations de vie, mais apprendre aussi quelque chose sur l'environnement dans lequel je vis

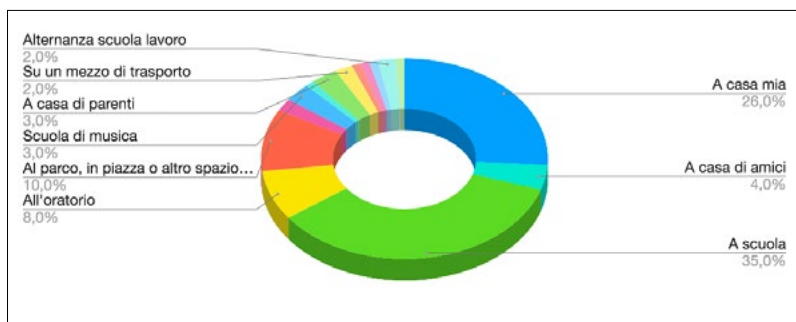


Figure I4 – *Quand tu as appris, tu te trouvais...*

Legenda

Alternanza scuola lavoro : *alternance école-travail*

Su un mezzo di trasporto : *dans un moyen de transport*

A casa di parenti : *chez des familiers*

Scuola di musica : *à l'école de musique*

Al parco, in piazza o in altro spazio pubblico : *au parc, dans la rue ou dans un autre espace public*

All'oratorio : *à la paroisse*

A casa mia : *chez moi*

A casa di amici : *chez des amis*

A scuola : *à l'école*

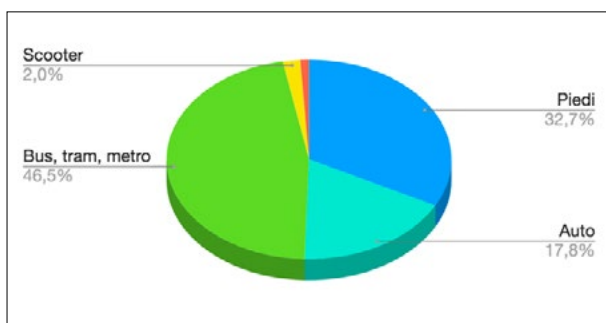


Figure I5 – *tu as rejoint le lieu d'apprentissage...*

Legenda

Scooter : *en scooter*

Piedi : *à pied*

Bus, tram, metro : *en bus, tramway, métro*

Auto : *en voiture*

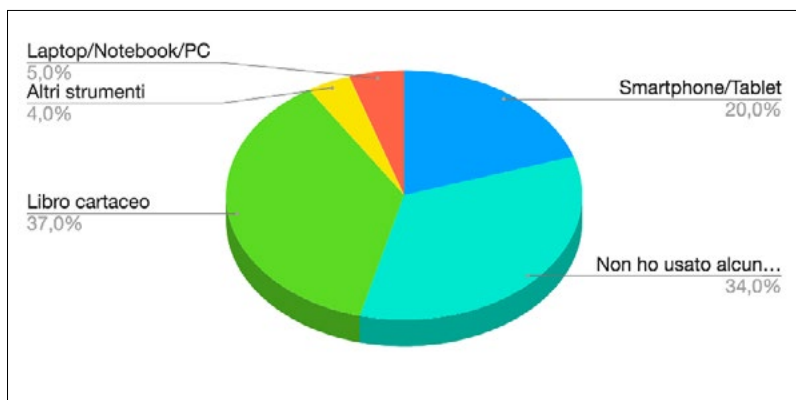


Figure I6 – *Quel dispositif as-tu utilisé pour apprendre ?*

Legenda

Altri strumenti : d'autres instruments

Libro cartaceo : livre papier

Non ho usato alcun... : je n'ai utilisé aucun...

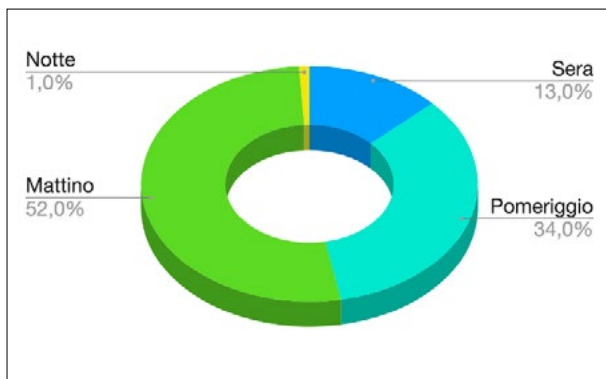


Figure I7 – *Dans quel moment de la journée l'activité d'apprentissage s'est-elle passée ?*

Legenda

Mattino : matin / Pomeriggio : après-midi / Sera : soir / Notte : nuit

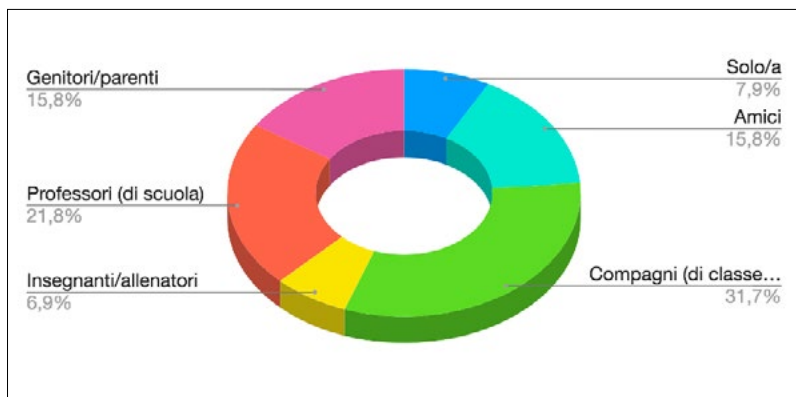


Figure I8 – Tu te trouvais avec qui ?

Legenda

Genitore/parenti : *parents/familiers*

Professori (di scuola) : *enseignants du lycée*

Insegnanti/allenatori : *enseignants/entraîneurs*

Solo/a : *seul(e)*

Amici : *ami(e)s*

Compagni di classe : *camarades de classe*

Pour le territoire apprenant de Sesto San Giovanni et Cinisello Balsamo, on a décrit les *chronotopes d'apprentissage* tels qu'ils ressortent des questionnaires remplis par les enseignants (n. 51) et les élèves (n. 107).

Les graphiques montrent que les élèves qui ont répondu (âge moyen de 16,27 ans) appartiennent principalement aux lycées de Sesto San Giovanni et sont en majorité des filles résidant entre Sesto et Cinisello Balsamo. Les transports en commun sont les moyens les plus utilisés pour rejoindre l'école, suivis de la voiture et de la marche à pied. La plupart des moments que ces élèves reconnaissent comme moments d'apprentissage sont concentrés le matin ou l'après-midi et se déroulent avec la participation des enseignants ou, secondairement des camarades de classe.

Cette description correspond à une structure assez classique des chronotopes d'apprentissage : l'apprentissage se réalise certes à l'école mais aussi dans des lieux divers qui, réunis, constitue un groupe de lieux d'apprentissage plus consistant que l'école elle-même. L'apprentissage s'accomplirait principalement avec enseignants et camarades, dans des moments structurés en contextes éducatifs formels. Les instruments utilisés sont assez traditionnels. En particulier, 37% des élèves déclarent utiliser des livres papier pour apprendre, 34% ne se servent d'aucun dispositif (à savoir, ils apprennent en écoutant le professeur ou en participant à un travail de groupe), tandis que 20% pensent apprendre à l'aide d'un smartphone, d'une tablette ou d'un ordinateur, davantage que les enseignants ne le font (14%).

Les *chronotopes d'apprentissage* des enseignants de Sesto San Giovanni et Cinisello Balsamo

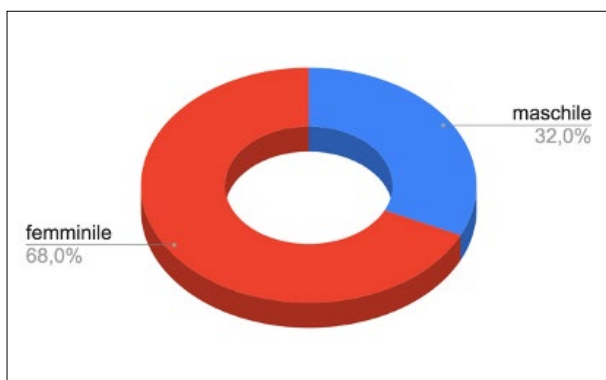


Figure I1b – Genre

Legenda

Maschile: homme

Femminile : femme

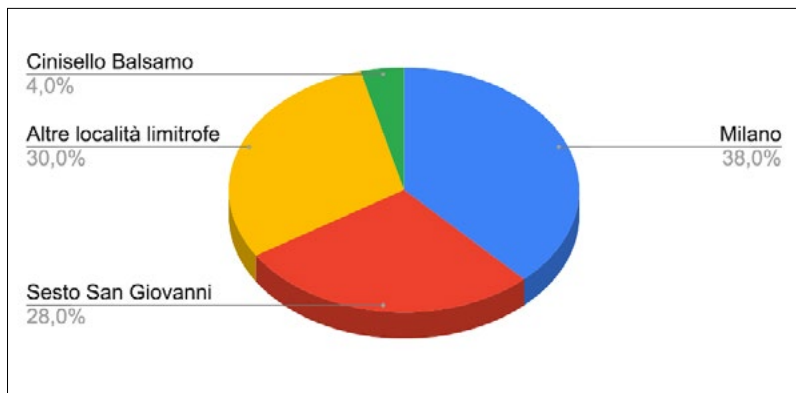


Figure I2b – Où est-ce que vous habitez ?

Legenda

Altre località limitrofe : d'autres communes à proximité

Figure I3b – Apprendre signifie :

GRANDIR	<ul style="list-style-type: none"> - Grandir, devenir riche, changer - Évoluer, savoir, comprendre
ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES	<ul style="list-style-type: none"> - Former en termes de connaissances et d'aptitudes et de compétences pour s'intégrer de manière positive dans la société - Acquérir des connaissances et des compétences utiles dans la vie
ACQUÉRIR DE LA CONNAISSANCE	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître - Augmenter la culture grâce à de nouvelles connaissances et expériences - Apprendre à interpréter le monde et à exprimer sa vision, à développer une conscience critique

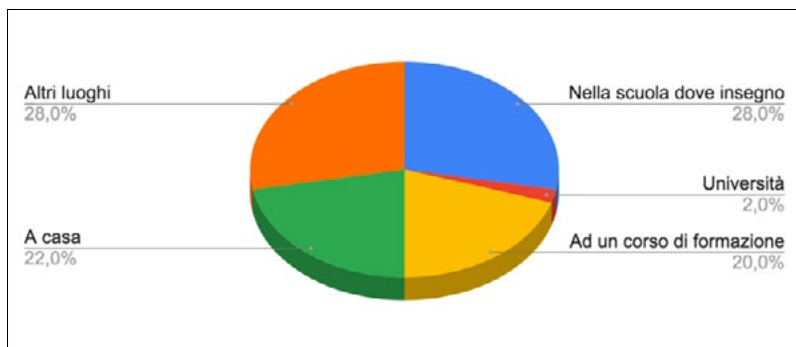


Figure I4b – *Quand vous avez appris, vous vous trouviez...*

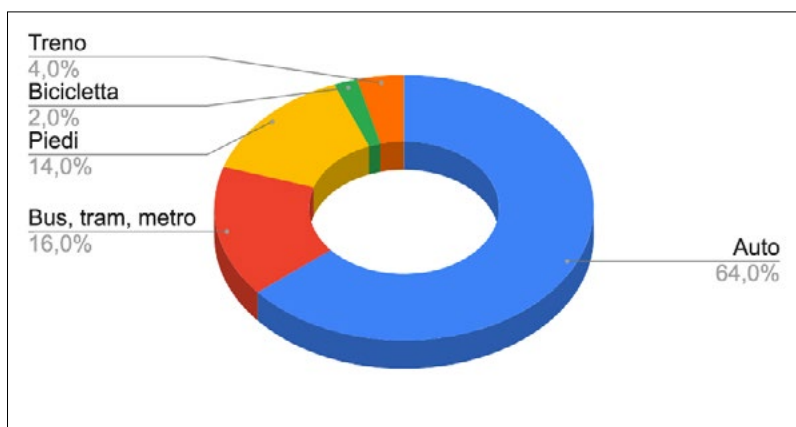


Figure I5b – *Vous avez rejoint le lieu d'apprentissage...*

Legenda

Treno : en train

Bicicletta : à vélo

Piedi : à pied

Bus, tram, metro : bus, tramway, métro

Auto : voiture

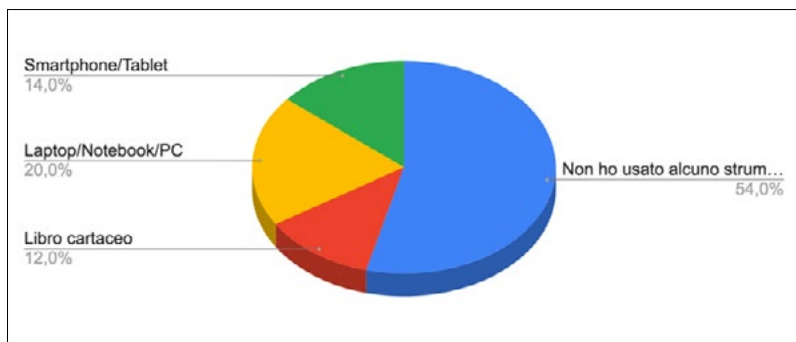


Figure I6b – *Quel dispositif avez-vous utilisé pour apprendre ?*

Legenda

Libro cartaceo : livre papier

Non ho usato alcuno strumento : je n'ai utilisé aucun instrument

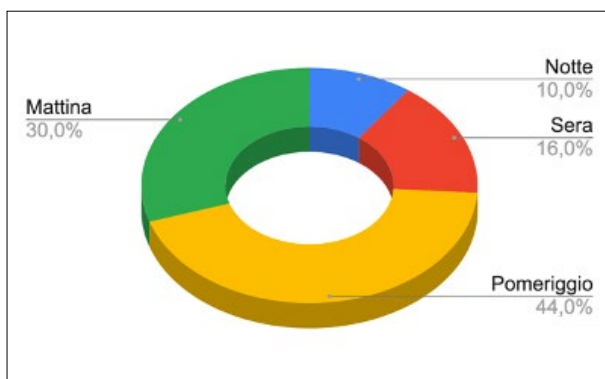


Figure I7b – *Dans quel moment de la journée l'activité d'apprentissage s'est-elle passée ?*

Legenda

Mattino : matin

Pomeriggio : après-midi

Sera : soir

Notte : nuit

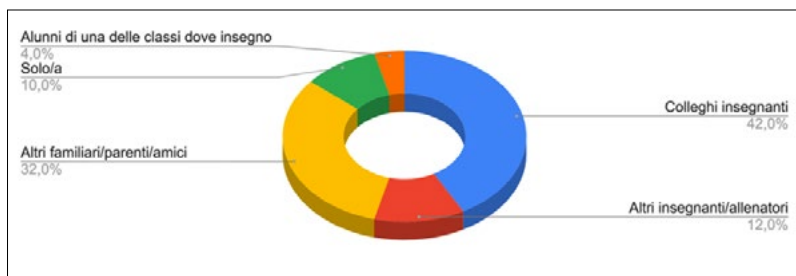


Figure I8b – *Vous vous trouviez avec qui ?*

Legenda

Alunni di una delle classi dove insegno : élèves d'une de mes classes

Solo/a : seul(e)

Altri familiari/parenti/amici : d'autres familiers/parents/ami(e)s

Colleghi insegnanti : collègues enseignants

Altri insegnanti/allenatori : d'autres enseignants/entraîneurs

De l'analyse concernant les enseignants (âge moyen 50, 54 ans), il ressort un échantillon composé davantage de femmes que d'hommes, habitant surtout Milan. Leurs occasions d'apprentissage se concentrent à l'école, notamment dans l'école où ils travaillent, suivie de leur logement et des cours de formation obligatoires ou volontaires. La majorité des répondants (64%) rejoignent le lieu d'apprentissage en voiture. À propos des outils, les dispositifs numériques sont mentionnés comme instruments au service de l'apprentissage par 34% des enseignants. Les chronotopes d'apprentissage des enseignants apparaissent plus flexibles que ceux des élèves au niveau territorial. En particulier, si les élèves apprennent surtout en salle de classe et à l'école, les enseignants ont une tendance différente. Par contre, le lieu d'apprentissage est lié à l'idée de partager la formation avec les collègues, comme l'ont souligné 42% d'entre eux.

Territoire apprenant et processus d'apprentissage : réflexions conclusives

L'étude des territoires apprenants est nécessaire à la compréhension du changement des sociétés et de leurs territoires, ce qui permet à son tour de mieux comprendre le changement de la demande sociale et territoriale d'apprentissage et de prévenir les nouvelles inégalités liées aux difficultés d'accès aux opportunités d'apprentissage (vulnérabilité espace-temporelle). En outre, cette étude fait ressortir la différence entre territoire apprenant et *learning economy*. Dans la théorisation de cette dernière, le territoire est considéré comme un espace où les processus d'apprentissage sont alimentés par les institutions, les agences éducatives et différents acteurs, dans un contexte caractérisé par des règles, des normes partagées, des connaissances, des traditions facilitant l'échange des connaissances (Lundvall et Johnson 1994). De l'autre côté, l'analyse des besoins territoriaux du point de vue du territoire apprenant a comme objectif de favoriser l'échange des connaissances surtout pour prévenir les inégalités et les vulnérabilités spatio-temporelles.

Cette première recherche permet d'en percevoir certaines qui peuvent connoter le territoire de Sesto San Giovanni et Cinisello Balsamo. Si un territoire apprenant est un territoire dont le bien principal est l'accès à la connaissance par ses habitants, il est important de souligner l'ambivalence qui émerge des données recueillies. D'une part, on observe un territoire en vieillissement, avec une distribution non capillaire des agences éducatives et une identité nécessitant des reformulations. D'autre part, un relevé de chronotopes d'apprentissage liés aux modèles traditionnels d'apprentissage, à savoir à l'école et aux moyens habituels.

Dans un territoire apprenant devrait prendre forme, au niveau spatial et temporel, le concept de *learning society* (Stiglitz & Greenwald 2014). Son potentiel et sa vulnérabilité pourraient être approchés grâce à une étude conjointe de ses caractéristiques socio-territoriales et des chronotopes d'apprentissage. À Sesto San Giovanni et Cinisello Balsamo, un espace d'innovation

semble s'ouvrir, où éducation et territoire peuvent se rencontrer selon une approche d'éducation répandue et non de pertinence exclusive des institutions traditionnelles, tant pour les élèves que pour les enseignants. De cette manière, le territoire apprenant cesserait d'être une utopie et deviendrait une réalité territoriale par l'implication d'associations, groupes d'intérêt, entreprises, administrations ; la responsabilité de l'éducation des jeunes et des adultes serait partagée.

À ce propos, Ellerani (2013) souligne qu'un territoire réflexif et voué à l'éducation est caractérisé par des facteurs clés comme : le dialogue entre formation des ressources humaines et construction à capital social ; le rôle des universités dans les processus territoriaux pour démarrer un apprentissage permanent ; la redéfinition des limites d'apprentissage du point de vue territorial et numérique. Il est donc question de la construction d'un système éducatif partagé dans un contexte favorisant l'apprentissage permanent.

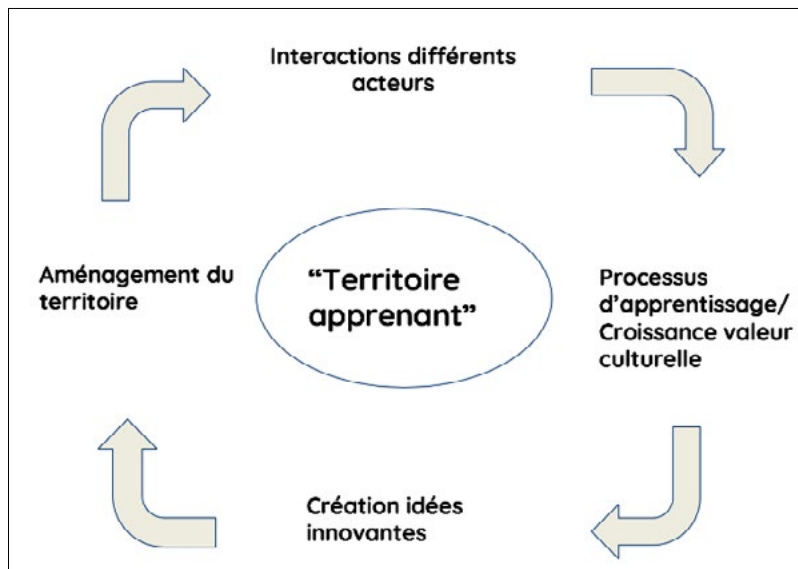


Figure 17 – Territoire et apprentissage: un modèle d'étude et de relation

Dans ce cadre, la relation entre production et usage de connaissance, et croissance territoriale est fondamentale. Les actions finalisées à la création d'un territoire apprenant peuvent bénéficier des théorisations sur les *learning regions* (Martini 2014). Il s'agit de lieux où l'on favorise l'apprentissage hors des sièges traditionnels et où le partage de la connaissance devient condition fondamentale pour créer des visions et des politiques participatives pour le développement. L'union entre réflexivité territoriale et *learnign regions* jette les bases pour la création d'un environnement d'apprentissage qui renforce le *trasformative learning* (Mezirow 1997). La Figure 17 présente donc un modèle pour comprendre les caractéristiques d'un territoire apprenant à l'intérieur duquel on trouve une interaction entre acteurs différents, processus d'apprentissage et croissance de la valeur culturelle, création et innovation et planification territoriale. Cette étude a permis d'offrir un modèle de compréhension du potentiel d'un territoire apprenant et, par conséquent, de réduire les risques et de développer les possibilités des différents acteurs.

Bibliographie

- Aspin D. N., Chapman J. D., « Lifelong learning: concepts and conceptions ». In *International Journal of Lifelong Education*, Volume 19, 2000, pp.2-19.
- Barr R. B., Tagg J., « From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education ». In *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 1995, pp.12-26.
- Bier B., « “Territoire apprenant” : les enjeux d'une définition ». In *Spécificités*, (1), 2010a, pp.7-18.
- Bier B., « Des villes éducatrices ou l'utopie du “territoire apprenant” ». In *Informations sociales*, (5), 2010b, pp.118-124.
- Capucci U., *I luoghi dell'apprendimento: metodi, strumenti e casi di eccellenza delle nuove formazioni* (Vol. 14), 2000, FrancoAngeli.
- Castells M., *End of Millenium*, Oxford, Blackwell, 2000.
- Ellerani P., « I contesti sociali e culturali come opportunità di apprendimento continuo. Co-progettare co-costruire nuovi spazi formativi nel territorio ». In *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(2), 2013, pp.63-74.

Gwiazdzinski L., Drevon G., *Territoires apprenants, la pédagogie à l'épreuve du terrain*, 2018, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/AO-SCIENCEPOLITIQUE/hal-01699738>.

Husen T., « The Learning Society ». In *British Journal of Educational Studies*, 22 (3), 1974, pp.366-367.

Husen T., *The learning society revisited*, Pergamon Press, 2014.

Jarvis P., *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*, Routledge, London, 2007.

Jarvis P., *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Routledge, London, 2009.

Lundvall B. Å., Johnson B., « The learning economy ». In *Journal of industry studies*, 1(2), 1994, pp.23-42.

Martini E., « “Regioni che apprendono”: luoghi per l'apprendimento permanente e lo scambio di conoscenza ». In *Studi di Sociologia*, 2014, pp.171-189.

Mezirow J., « Transformative learning: Theory to practice ». In *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), pp.5-12.

Pavan A., *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*. Armando Editore, 2008.

Sarrab M., Elgamel L., Aldabbas H. « Mobile learning (m-learning) and educational environments ». In *International journal of distributed and parallel systems*, 3(4), 2012, p.31.

Stehr N., *Knowledge Societies*, Sage, 1994.

Stiglitz J. E., Bruce C., *Creating a Learning Society: A New Approach to Growth, Development, and Social Progress*, Columbia University Press, New York, 2014.

Pour citer ou retrouver cet article :

COLLEONI M., SPADA A., « Le rôle du territoire dans les processus éducatifs : analyser un territoire apprenant », dans GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F. (dir.), *TERRITOIRES APPRENANTS, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, Grenoble, Elya Éditions, « l'innovation autrement », 2021, 256p., pp.53-83.

ÉMOTIONS À L'ÉCOLE ET CLASSE SOCIALE, QUELS LIENS ?

Nele CLAES, Arnaud CARRÉ, Annique SMEDING

La place des émotions à l'école

L'école, et plus spécifiquement la classe, est un lieu où les élèves ressentent beaucoup d'émotions en lien avec différents contextes ; la peur de rater un examen, la joie d'apprendre, l'espoir de réussir, l'ennui pendant les cours, etc. Pourtant, la recherche en psychologie de l'éducation n'a commencé à s'intéresser à celles-ci, appelées « émotions scolaires » que dans les années 2000. Depuis, ces dernières ont été pointées comme d'une importance critique pour la productivité des élèves, mais aussi des enseignants¹. Les recherches ont notamment montré que ces émotions (positives et négatives) exerçaient un fort impact sur la réussite et le développement personnel. Par exemple, les émotions positives, comme la joie ou la fierté, sont associées à plus de créativité pour la résolution de problèmes^{2/3}. Tandis que le fait de ressentir régulièrement des émotions négatives dans le contexte scolaire peut amener à une moins bonne réussite scolaire à des problèmes de santé, ainsi qu'à davantage de décrochage scolaire^{4/5}.

Leurs fonctions et les effets sur l'apprentissage

Il semble maintenant admis que les émotions vont être associées à la réussite des élèves. Cependant, les mécanismes psycho-

1 Boekaerts M., Pekrun R., « Emotion and emotion regulation in academic settings ». In *Handbook of Educational Psychology*, Routledge, 2015, pp.90-104.

2 Clore G., Huntsinger J., « How the object of affect guides its impact ». In *Emotion Review*, 2009, n°1, pp.39-54.

3 Frederikson, « The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions ». In *American Psychologist*, 2002, n°56, pp.218-226.

4 Zeidner M., *Test anxiety: the state of art*, New York, Plenum, 1998.

5 Zeidner M., « Anxiety in education ». In *International handbook of emotions in education*, New York, Taylor & Francis, 2014, pp.265-288.

logiques impliqués ne sont pas simples. Alors que les émotions négatives sont largement acceptées comme néfastes pour la réussite, l'effet des émotions positives sur la réussite scolaire est plus discuté. Les recherches en psychologie de l'éducation ont mis en évidence que les émotions vont directement impacter un certain nombre de facteurs psychologiques qui peuvent influencer la réussite scolaire des élèves.

Influence sur l'attention : le fait de ressentir des émotions, positives ou négatives, va capter une partie de l'attention, en amenant les personnes à se focaliser sur ce qui est considéré associé à cette émotion. Le coût que représente cet engagement attentionnel sur le phénomène émotionnel va diminuer les ressources cognitives disponibles pour la tâche (exercices à faire, tests, écouter le cours...), et peut alors diminuer la performance de celle-ci¹.

Influence sur la motivation à l'apprentissage : les émotions nous préparent à l'action, à faire quelque chose. Chaque émotion négative est associée à une action distincte qui va servir à préparer l'organisme à l'action. La manière dont l'organisme se prépare à réagir, par motivation et action en lien avec les émotions positives est moins claire. Cependant, les émotions positives sont conçues comme amenant à des comportements de recherche, associés à des attitudes d'intérêt et de curiosité. Les émotions sont donc largement impliquées dans la motivation des élèves. Les émotions positives sont associées à de l'intérêt et à une motivation intrinsèque pour les apprentissages, alors que les émotions négatives amènent à moins de motivation, et donc conduiraient à une restriction de l'engagement dans l'apprentissage^{2/3}.

1 Meinhart J., Pekrun R., « Attentional resource allocation to emotional events: An ERP study ». In *Cognition and Emotion*, 2003, n°17, pp.477-500.

2 Pekrun R., Goetz T., Frenzel A., Barchfeld P., Perry R., « Measuring emotions in students' learning and performance: the achievement emotion questionnaire (AEQ) ». In *Contemporary Educational Psychology*, 2011, n°1, pp.36-48.

3 Zeidner M., « Anxiety in education ». In *International handbook of emotions in education*, New York, Taylor & Francis, 2014, pp.265-288.

Influence sur la mémoire : outre le fait que les émotions rendent les informations en mémoire plus saillantes, les émotions vont influencer certains processus de mémoire. Par exemple, le contexte académique va avoir un effet sur le fait qu'on ressent le même type d'émotions au moment où l'information a été mémorisée (e.g. en classe)¹.

Influence de l'environnement d'apprentissage sur les émotions scolaires

L'impact de l'environnement d'apprentissage sur les émotions scolaires est peu étudié, mais certains éléments ont déjà été mis en avant. Par exemple, l'anxiété caractérisée par un état mental (cognitif, affectif et physiologique) d'activation face à la menace potentielle, est plus importante chez des élèves qui ont une perception de leur niveau scolaire comme inférieure à celui de la moyenne de la classe. Lorsqu'ils sont dans une classe avec un niveau moyen plus faible, leur anxiété diminue². De plus, un climat de compétition dans la classe va augmenter l'anxiété des élèves. A l'inverse, un climat de coopération et de support social proposé par les enseignants diminue l'anxiété des élèves³. Ces quelques exemples montrent l'importance du contexte dans lequel se déroule l'apprentissage. Ce dernier peut augmenter les émotions négatives ressenties par les élèves, et *in fine*, diminuer leur réussite scolaire. Il peut aussi être promoteur de la réussite.

Le vécu de l'école en fonction de son milieu social d'origine

Actuellement, l'origine sociale des élèves est encore une variable expliquant la réussite des élèves à l'école. Récemment, le rapport 2018 de l'étude PISA, organisée par l'OCDE, met en avant que les adolescents issus de milieux défavorisés réussis-

1 Parrot, Spackman, « Emotion and memory ». In *Handbook of emotions*, New York, Guilford Press, 2000, pp.476-490.

2 Preckel F., Zeidner M., Goetz T., Schleyer E. J., « Female 'big fish' swimming against the tide: the 'big-fish-little-pound effect' and gender-ratio in special gifted classes ». In *Contemporary Educational Psychology*, 2008, n°1, pp.78-96.

3 Hembree R., « Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety ». In *Review of Educational Research*, 1998, n°1, pp.47-77.

saient moins bien que ceux issus de milieux favorisés¹. Ces différences commencent dès la maternelle et se poursuivent tout au long de la scolarité, et ce, jusqu'à l'université. La psychologie sociale montre que ces différences ne peuvent pas s'expliquer seulement par des différences de compétences, mais que d'autres mécanismes psychologiques rentrent en compte, comme la violence symbolique, les fonctions de l'université et les buts d'accomplissements.

La violence symbolique et les fonctions de l'université

La classe comporte des normes culturelles implicites, comme le langage, les attitudes académiques ou les postures corporelles attendues, qui sont plus proches de celles des élèves de hauts statut socio-économique (SSE+). Cette adéquation culturelle amène inévitablement au fait que la classe n'est pas un environnement neutre (contrairement à ce qui est prétendu) et serait favorable aux élèves de bas statut socio-économique (SSE-)². Le fait de partager les mêmes normes culturelles implicites, alors que la classe est considérée comme un lieu neutre, amène les SSE+ à être perçus comme plus intelligents, à l'inverse des SSE- pour lesquels les difficultés à l'école seront signes d'une limitation intellectuelle.

Dans la même veine que la violence symbolique, au niveau universitaire, Stephens et collaborateurs³ proposent une théorie d'un décalage culturel qui expliquerait la sous-performance des SSE-. Selon ces auteurs, pour les SSE+, il existe une correspondance entre les valeurs culturelles de l'Université et celles des étudiants, ce qui entraîne une expérience confortable chez eux, n'impactant pas leur performance académique. Inversement,

1 O.C.D.E., PISA 2018 Results (Volume III): Where all students can succeed, Paris, Editions OCDE, 2019.

2 Croizet J.-C., Goudeau S., Marot M., Millet M., « How do educational contexts contribute to the social class achievement gap: documenting symbolic violence from a social psychological point of view ». In *Current Opinion in Psychology*, 2017, n°18, pp.105-110.

3 Stephens N. M., Fryberg S. A., Markus H. R., Johnson C. S., Covarrubias R., « Unseen disadvantage: how American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students ». In *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012, n°6, pp.1178-1197.

pour les SSE-, il existe un décalage entre leurs normes et celles de l'Université, ce qui engendre une expérience difficile pour eux diminuant ainsi leur performance. La perception du contexte universitaire comme menaçant par certains étudiants serait renforcée par les fonctions dont est en charge l'université. Les institutions scolaires et universitaires semblent s'orienter vers une fonction de sélection, revêtant des caractéristiques raisonnant davantage avec les normes et valeurs partagées par les SSE+ ; donc moins familières aux SSE-. Ceci, alors même que plusieurs études ont souligné qu'une évaluation présentée comme un outil de sélection était mieux réussie par les SSE+ aisée que les SSE⁻¹. En revanche, dans ces mêmes études, cet écart de performance n'était plus significatif lorsque l'évaluation était présentée sous un versant éducatif, formateur.

Ces différents facteurs nous amènent à penser que les élèves et les étudiants ne perçoivent pas l'environnement scolaire ou universitaire de la même manière en fonction de leur milieu social d'origine. Cette perception différenciée peut ainsi amener les élèves à ne pas ressentir les mêmes émotions dans une situation commune de classe, ce qui pourrait ainsi influencer leur réussite.

Les buts d'accomplissements

Toutes ces émotions vont nécessairement influencer la perception de ses capacités à réussir ses études. En effet, il existe différentes façons d'aborder une tâche, qui se distinguent par les buts que les personnes y associent. Elliot et McGregor différencient les buts de maîtrise, caractérisés par une volonté de progresser et d'apprendre, et les buts de performances, motivés par une volonté de démontrer ses compétences par rapport à autrui². Parmi les buts de performances, on retrouve le but de

1 Jury M., Smeding A., Darnon C., « First-generation Students' underperformance at University: The Impact of the Function of Selection ». In *Frontiers in Psychology*, 2015, n°6.

2 Harackiewicz J., Barron K., Tauer J., Elliot A., « Predicting success in college: a longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation ». In *Journal of Educational Psychology*, 2002, n°3, pp.562-575.

performance– approche (chercher à être meilleur que les autres) versus le but de performance– évitement (éviter l'échec ou paraître incompetent par rapport aux autres). Si les buts de performance–approche sont associés à une réussite scolaire, les buts de performance–évitement sont associés à une moins bonne réussite. A l'inverse, les étudiants adoptant des buts de maîtrise sont plus enclins à persister dans une tâche académique, développer et améliorer leurs compétences, et à utiliser davantage de stratégies cognitives avancées permettant ainsi un traitement en profondeur des informations. De fait, ces objectifs de maîtrise favorisent des émotions positives comme le fait d'avoir un certain contrôle sur les tâches ; tandis que le but de performance–évitement est davantage corrélé à un faible sentiment d'agentivité, souvent associé à l'anxiété, la honte ou le désespoir¹.

De plus, l'université est un environnement concurrentiel et sélectif, où essayer de seulement éviter d'échouer ne semble pas être une stratégie optimale. Certains groupes ou élèves seraient-ils particulièrement susceptibles d'adopter cette stratégie de type évitement ? Le contexte universitaire perçu comme plus menaçant par les SSE- pourrait alors renforcer la volonté d'éviter l'échec par rapport aux autres et donc l'utilisation de cette stratégie de performance–évitement². Ainsi, les conséquences plutôt négatives que revêt ce type de stratégie pourraient expliquer, en partie, pourquoi les SSE- réussissent souvent moins bien à l'université que les SSE+. En d'autres termes, les travaux sur les buts de performances rendent compte d'une certaine différence dans l'utilisation de stratégies selon le statut social. Les SSE- n'adopteraient pas nécessairement les stratégies d'accomplissement les plus optimales, car parasités par leur peur d'échouer et les émotions et états mentaux qui s'en suivent (stress, anxiété, honte...).

Une pluralité d'éléments sont donc classiquement avancés

1 Pekrun R., Elliot A., Maier, « Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance ». In *Journal of Educational Psychology*, 2009, pp.115-135.

2 Jury M., Smeding A., Court M., Darnon C., « When first-generation students succeed at university: On the link between social class, academic performance, and performance-avoidance goals ». In *Contemporary Educational Psychology*, 2015, n°41, pp.25-36.

dans la littérature pour expliquer les écarts de performances académiques entre élèves issus de classes sociales différentes, et nous en avons détaillés certains précédemment. Tous ces facteurs engendrent pléthore d'états affectifs (anxiété, stress, colère, honte...) qui peuvent alors plus ou moins impacter sur les performances, les capacités de réfléchir et d'agir¹. Le rôle des émotions peut constituer une nouvelle piste afin d'expliquer l'écart de performance académique entre les SSE+ et les SSE-. Les élèves, en situation de menace, tentent de ne pas montrer leurs émotions négatives, contrairement aux élèves qui ne sont pas en situation de menace. Cependant, la suppression de l'expression des émotions a un effet négatif car elle consomme les ressources cognitives, diminuant ainsi la performance². Enfin, il a été montré que les SSE- ressentent et expriment des expériences émotionnelles plus négatives³. Ils rapportent un niveau inférieur de satisfaction de vie et de soutien social de la part de la famille et des amis, mais aussi davantage d'événements stressants et de symptômes dépressifs que les étudiants de classe favorisée⁴.

La régulation émotionnelle : une nouvelle perspective ?

Comme une sorte de centre intégrateur, les capacités de régulation émotionnelle vont moduler toutes ces émotions. La régulation émotionnelle est un processus de haut niveau qui donnerait une valence affective aux situations et contrôlerait la façon d'y réagir, notamment dans la manière de vivre ses émotions. Notre capacité à réguler nos émotions pourrait-elle alors influencer ou

1 Tyson D., Linnenbrink-Garcia L., Hill N., « Regulating Debilitating Emotions in the Context of Performance: Achievement Goal Orientations, Achievement-Elicited Emotions, and Socialization Contexts ». In *Human Development*, 2009, n°52, pp.329-356.

2 Schmader T., Johns M., Forbes C., « An integrated process model of stereotype threat effects on performance ». In *Psychological review*, 2008, n°2, pp.336-356.

3 Jury M., Smeding A., Stephens N., Nelson J., Aelenei C., Darnon C., « The Experience of Low-SES Students in Higher Education: Psychological Barriers to Success and Interventions to Reduce Social-Class Inequality ». In *Journal of Social Issues*, 2017, n°1, pp.23-41.

4 Jenkins S. R., Belanger A., Londono Connally M., Boals A., Durón K., « First generation undergraduate students' social support, depression, and life satisfaction ». In *Journal of College Counseling*, 2014, n°2, pp.129-142.

prédire nos buts ou notre performance académique ? Quel(s) lien(s) pourrait-il exister avec les différents facteurs exposés précédemment et les émotions qu'ils engendrent ?

La régulation émotionnelle peut se définir comme l'ensemble des comportements visant à induire, moduler ou prévenir les émotions¹. Typiquement, cela conduit à la hausse les émotions positives et à la baisse les émotions négatives. Pour Schutz, la régulation émotionnelle intervient dans les résultats scolaires à travers les émotions ressenties². En effet, avoir de bonnes capacités de régulation émotionnelle permet de mettre en place des stratégies efficaces qui réduisent l'anxiété et, généralement, les émotions négatives.

Les chercheurs travaillant sur la régulation émotionnelle en contexte scolaire postulent que plus les capacités de régulation émotionnelle des élèves sont bonnes, plus ces derniers pourront faire face aux différentes émotions ressenties à l'école et meilleurs seront leurs résultats académiques³. Une certaine façon de réguler l'anxiété qui émerge au cours des examens, ou à la suite des facteurs exposés dans la première partie, pourrait être plus ou moins optimale dans un contexte scolaire. De plus, les capacités de régulation émotionnelle sont aussi associées à des buts d'accomplissements différents⁴.

L'utilisation préférentielle de l'une de ces stratégies pourrait-elle être associée à un statut socio-économique particulier ? Une stratégie de régulation émotionnelle plus adaptée au contexte universitaire pourrait-elle se retrouver plus fréquemment chez

1 Gross J., « The emerging field of emotion regulation: an integrative review ». In *Review of general Psychology*, 1998, n°2, pp.271-299.

2 Schutz P., Benson J., Decuir-Gunby J., « Approach/avoidance motives, test emotions, and emotional regulation related to testing ». In *Anxiety, stress & coping*, 2008, n°3, pp.263-281.

3 Parker J., Summerfeldt L., Hogan M., Majeski S., « Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university ». In *Personality and individual differences*, 2004, n°1, pp.163-172.

4 Schutz P., Benson J., Decuir-Gunby J., « Approach/avoidance motives, test emotions, and emotional regulation related to testing ». In *Anxiety, stress & coping*, 2008, n°3, pp.263-281.

les SSE+ ? Cela pourrait-il, en partie, expliquer sous un angle encore peu étudié l'écart de performances académique entre les étudiants selon leur origine sociale ?

En effet, nous proposons précédemment que le contexte universitaire était vecteur de nombreux facteurs de stress chez les SSE-, demandant davantage de ressources cognitives et étant donc moins optimal pour la résolution d'une tâche. La régulation émotionnelle étant dépendante du contexte et d'autres agents de socialisation, en jouant sur ce contexte ou sur les capacités de régulation émotionnelle, pourrait-on potentiellement réduire cet écart de performance ?

Des recherches que nous menons actuellement au sein d'établissements scolaires ayant participé – ou pas – à TERAPI visent précisément à répondre à ces interrogations. La crise sanitaire liée au COVID-19 et les mesures nationales prises visant la fermeture des établissements scolaires ne nous ont pas encore permis de recueillir les données permettant de répondre à ces interrogations, ni au rôle de TERAPI pour limiter certains effets supposés délétères. Ce sera fait dès que les conditions sanitaires le permettront.

Pour citer ou retrouver cet article :

NELE C., CARRÉ A., SMEDING A., « Émotions à l'école et classe sociale, quels liens ? », dans GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F. (dir.), *TERRITOIRES APPRENANTS, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, Grenoble, Elya Éditions, « l'innovation autrement », 2021, 256p., pp.85-93.

PARTIE II

OUTILS

PREMIERS OUTILS D'ANALYSE ET LEVIERS D' ACTIONS

**LES CHRONOTOPES D'APPRENTISSAGE
POUR L'ÉTUDE D'UN TERRITOIRE APPRENANT.
UNE COMPARAISON ENTRE ITALIE, FRANCE ET ROUMANIE**

Matteo COLLEONI, Alice SPADA

Quels sont les lieux et les temps d'apprentissage des élèves ? Avec qui se déroule cet apprentissage et comment pourrait-on le définir ? Comment les élèves rejoignent-ils les lieux de l'apprentissage et quels instruments choisissent-ils pour ces activités ? Dans le cadre théorique du *territoire apprenant* et par le biais d'une étude empirique, l'analyse des chronotopes de l'apprentissage permet de regarder l'apprentissage dans ses temps et ses espaces d'achèvement. Afin de comprendre le potentiel de ce type de démarche, nous présentons et comparons les résultats de la même recherche conduite dans trois contextes différents : Italie, France et Roumanie. Si des différences émergent, les chronotopes apparaissent partout liés à une conception et réalisation traditionnelle de l'apprentissage et de ses lieux. Cet article propose l'analyse des chronotopes de l'apprentissage comme phase préalable à la compréhension des caractéristiques d'un territoire apprenant.

Il est aussi en lien avec l'article « Le rôle du territoire dans les processus éducatifs : analyser un territoire apprenant » où nous présentions un modèle d'étude d'un territoire apprenant composé de trois aspects fondamentaux : l'analyse socio-démographique de la zone choisie comme territoire apprenant, l'identification des caractéristiques spécifiques de ce territoire apprenant et la conduite d'une enquête spécifique sur les lieux et les temps d'apprentissage à l'intérieur du territoire apprenant. Nous nous concentrons maintenant sur ce dernier point. Le but est également de montrer comment impliquer les élèves dans la construction de connaissances sur les lieux et les temps d'apprentissage. Grâce à la conception et à la mise en œuvre partagées des questionnaires et à la conduite des entretiens, les répondants ne sont pas seulement des utilisateurs mais aussi des créateurs de connaissances sur les liens entre l'école et le territoire. Nous pourrions enfin

comprendre les formes de l'apprentissage au niveau temporel et spatial. Au-delà de l'intérêt général, cette compréhension pourra favoriser l'adoption de mesures spécifiques pour améliorer les capacités structurales et relationnelles d'un territoire apprenant.

Les caractéristiques de l'enquête

Cette recherche a concerné les élèves de trois aires spécifiques : Sesto San Giovanni et Cinisello Balsamo (Milan, Italie), Craiova (Roumanie), Savoie (France). Elle fait partie des activités promues par le projet Erasmus + TERAPI et, conformément à l'approche intégrée qui l'anime, l'étude des chronotopes d'apprentissage s'est construite avec la participation des élèves.

Le questionnaire a été élaboré avec les élèves de la classe IV A-BES (correspondante à une terminale, filière sciences humaines) du lycée Erasmo da Rotterdam de Sesto San Giovanni (MI). Dans une première phase de formation, nous avons donné aux élèves les outils de base pour comprendre les caractéristiques et les fonctions d'un questionnaire ; ensuite, ils ont pu élaborer les questions. Cela a rendu les thématiques et les modalités choisies plus proches du langage, des attentes et des « univers cognitifs » du groupe des répondants. Plus tard ce sondage a été adapté pour être adressé aux adultes, notamment aux enseignants (comme il est décrit dans l'article « Le rôle du territoire dans les processus éducatifs : analyser un territoire apprenant »).

Une fois terminé le questionnaire, les élèves eux-mêmes ont diffusé un lien pour participer au sondage en ligne. Le questionnaire a été ensuite traduit (par un expert) et mené parmi les élèves roumains et français. En Roumanie, le sondage a été diffusé en ligne grâce à la collaboration des enseignants du lycée Voltaire de Craiova. En France, on a opté pour un questionnaire *paper-based*, dont la distribution et la collecte ont été gérées par l'Académie de Grenoble.

Les dimensions étudiées dans le questionnaire sont les suivantes : définition d'apprentissage ; choix d'un événement d'apprentissage ; l'évènement d'apprentissage : où, avec qui, durée, instruments ? Ces dimensions ont été choisies pour comprendre

les lieux et les temps des élèves dans les zones objets d'étude. Il faut souligner que les données recueillies ne peuvent pas être considérées comme exhaustives puisque l'on n'a pas mis en œuvre une stratégie d'échantillonnage spécifique. La collecte s'est déroulée à travers une technique *opt-in* où les élèves pouvaient décider de participer ou non. 107 élèves ont adhéré en Italie, 129 en Roumanie, 82 en France.

Cette participation a permis aux données collectées d'être représentatives du phénomène, quoique partiellement et malgré le manque de validité statistique faute d'échantillonnage. Ce dernier choix s'explique par la nature du questionnaire et par le contexte de recherche. Le travail avec les élèves finalisé avec l'élaboration du questionnaire et sa diffusion par les élèves eux-mêmes (encore qu'aïdés par les adultes impliqués) ont représenté des aspects fondamentaux de la recherche, au détriment de la rigueur méthodologique.

Ceci dit, nous présentons les données concernant les chronotopes d'apprentissage des élèves roumains et français. Ceux des italiens ont déjà été introduits dans l'article « Le rôle du territoire dans les processus éducatifs : analyser un territoire apprenant ». Ils ne seront pas rappelés, sinon en clé comparative.

Les chronotopes d'apprentissage des élèves roumains

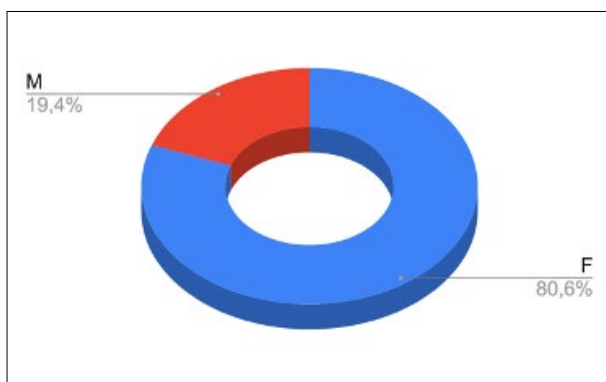


Figure R1 – Genre

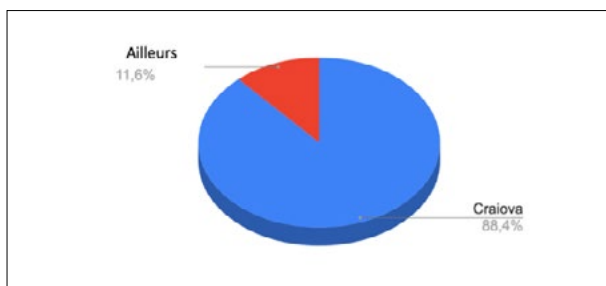


Figure R2 – Où est-ce que tu habites ?

Figure R3 – Pour toi, apprendre signifie :

ÉCOLE	
CONNAISSANCE	<ul style="list-style-type: none"> - Pour moi apprendre signifie connaissance, développement - Une manière de vivre, acquérir des connaissances - Développer les connaissances - Être informé
OCCASION	<ul style="list-style-type: none"> - Se préparer pour la vie - Réussir dans la vie - Savoir-faire et savoir vivre - Développement, culture, avenir - Un bon emploi

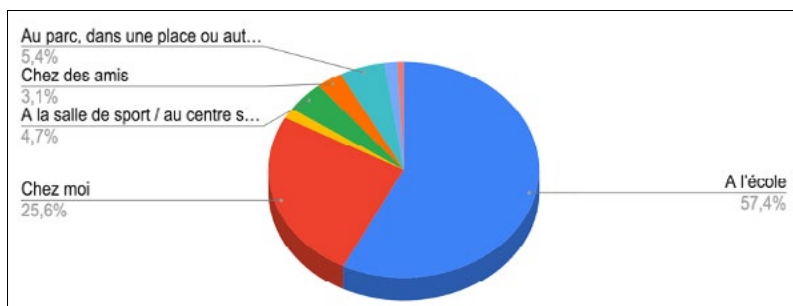


Figure R4 – Quand tu as appris, tu te trouvais...

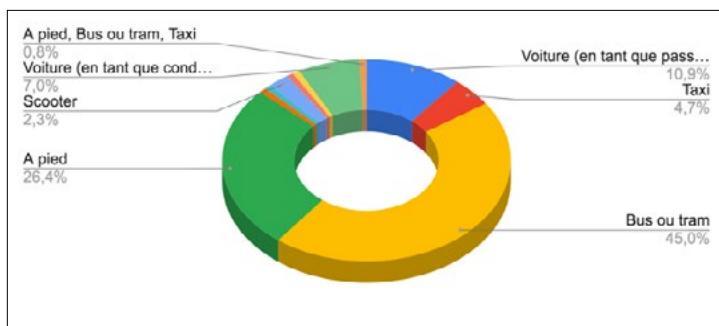


Figure R5 – Tu as rejoint le lieu d'apprentissage...

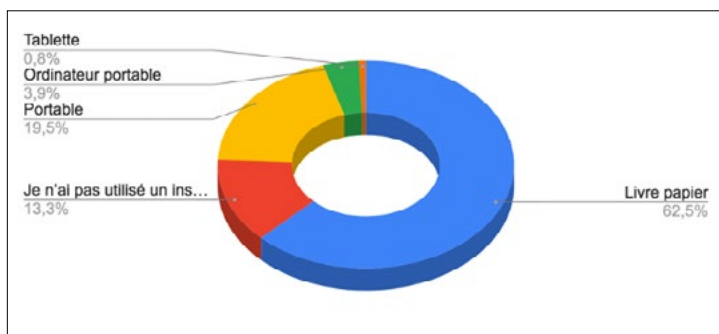


Figure R6 – Quel dispositif as-tu utilisé pour apprendre ?

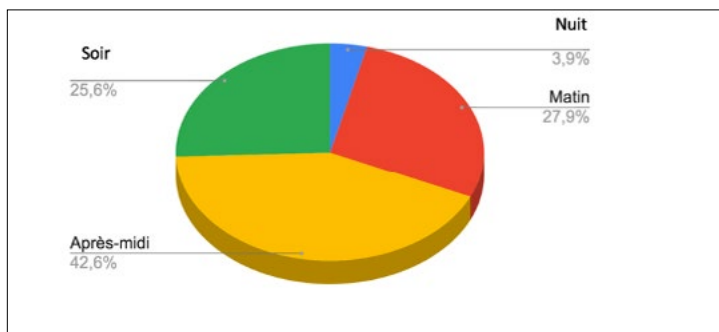


Figure R7 – Dans quel moment de la journée l'activité d'apprentissage s'est-elle passée ?

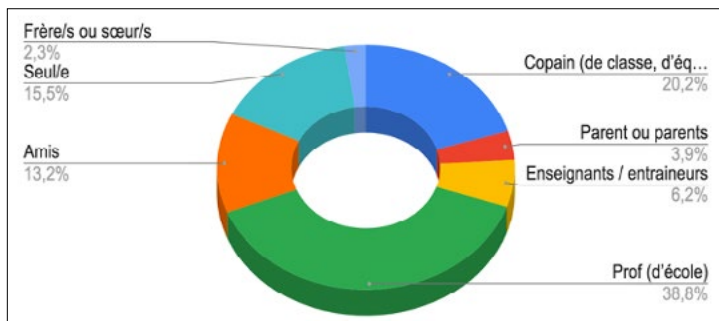


Figure R8 – Tu te trouvais avec qui ?

Les chronotopes d'apprentissage des élèves français

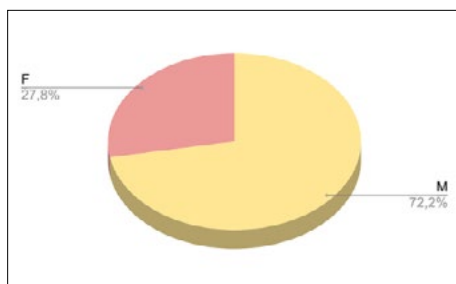


Figure F1 – Genre

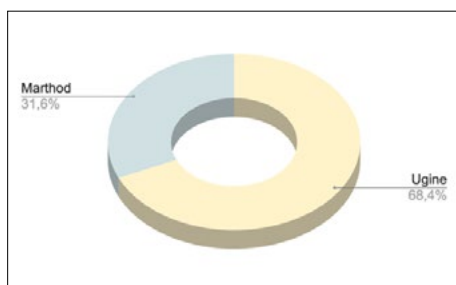


Figure F2 – Où est-ce que tu habites ?

Figure F3 – Pour toi, apprendre signifie :

ACQUÉRIR DES CONNAISSANCES	<ul style="list-style-type: none"> - se nourrir en connaissances - se cultiver, construire son futur - étudier en cours - se cultiver - apprendre des choses pour nous aider dans la vie
DÉCOUVRIR DE NOUVELLES CHOSES	<ul style="list-style-type: none"> - se cultiver découvrir - apprendre des choses pour nous aider dans la vie - découvrir des choses - savoir faire de nouvelles choses
TRAVAILLER	<ul style="list-style-type: none"> - connaître travailler, faire - travailler des choses - travailler

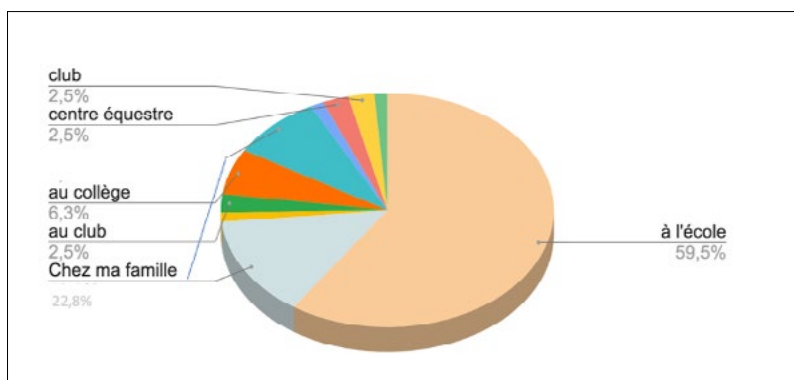


Figure F4 – Quand tu as appris, tu te trouvais...

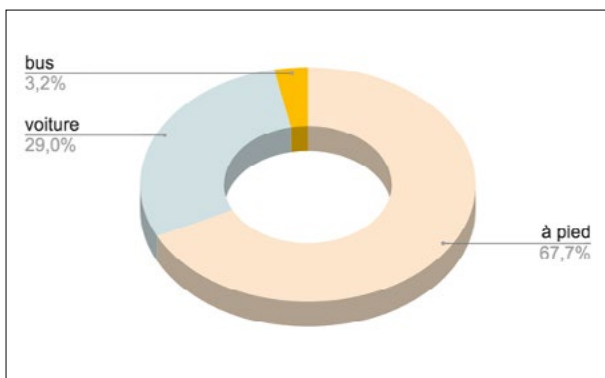


Figure F5 – Tu as rejoint le lieu d'apprentissage...

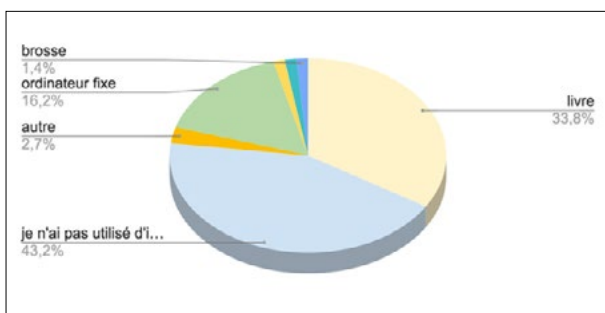


Figure F6 – Quel dispositif as-tu utilisé pour apprendre ?

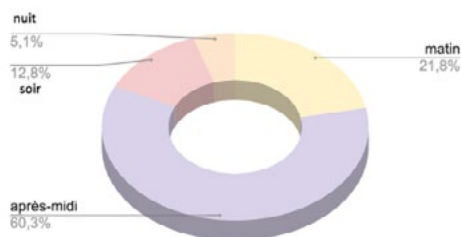


Figure F7 – Dans quel moment de la journée l'activité d'apprentissage s'est-elle passée ?

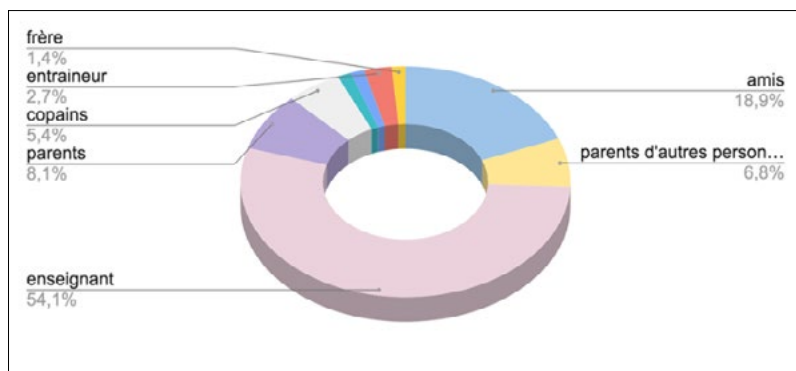


Figure F8 – Tu te trouvais avec qui ?

Une comparaison entre chronotopes d'apprentissage : réflexions conclusives

	ITALIE	ROUMANIE	FRANCE
LIEUX	à l'école à la maison	à l'école	à l'école
TEMPS	matin	après-midi	après-midi
AVEC QUI	camarades	enseignant	enseignant
OUTILS	livre papier pas d'instrument	livre papier portable	livre papier pas d'instrument

Les élèves des trois nationalités concernées montrent des profils semblables. Le lieu d'apprentissage le plus mentionné est l'école, tandis que les temps varient selon les agendas spécifiques des différents systèmes scolaires, avec les italiens qui apprennent davantage pendant le matin, et les français et les roumains pendant l'après-midi. Du point de vue des outils, les élèves roumains apparaissent les plus enclins à utiliser des instruments autres que le livre, notamment les portables.

Comme il a été dit, l'étude des chronotopes d'apprentissage est particulièrement importante pour comprendre les caractéristiques d'un territoire apprenant (Bier 2010). Parmi les nombreuses méthodologies de recherche socio-pédagogique utilisées pour orienter l'activité didactique et projeter l'activité éducative en général (Baldacci 2001, Colombo & Besozzi 2014), l'analyse des chronotopes d'apprentissage est un instrument nouveau. Il entend donner une dimension spatiale et temporelle aux caractéristiques d'apprentissages des personnes qui habitent un territoire apprenant déterminé. La proposition des variables à analyser ne se veut pas exhaustive. Il est aussi utile de rappeler que les macros théories de *knowledge society*, *learning society* et *lifelong learning* ont souvent du mal à trouver une dimension empirique solide. À travers l'étude des chronotopes d'apprentissage, on peut vérifier la structure effective de l'apprentissage, dans ce cas, des élèves; on peut surtout entrevoir les aspects de connaissance et conscience que les élèves ont de leur propre apprentissage.

Bibliographie

- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Bruno Mondadori, 2001.
- Bier B., « "Territoire apprenant" : les enjeux d'une définition ». In *Specificities*, (1), 2010, pp.7-18.
- Colombo M., Besozzi E., *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi. Nuova edizione*, Guerini & Associati, 2014.

Pour citer ou retrouver cet article :

COLLEONI M., SPADA A., « Les chronotopes d'apprentissage pour l'étude d'un territoire apprenant. Une comparaison entre Italie, France et Roumanie », dans GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F. (dir.), *TERRITOIRES APPRENANTS, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, Grenoble, Elya Éditions, « l'innovation autrement », 2021, 256p., pp.95-104.

TERRITOIRE APPRENANT, MODE D'EMPLOI : PILOTER ET ACCOMPAGNER

Marie Françoise OLIVIER, Thierry DELAVET

Quand les enquêtes Pisa, se succèdent et se ressemblent... quand les sociologues nous soufflent régulièrement à l'oreille que l'égalité des chances ne signifie pas l'égalité des conditions, mais bien le « *droit égal pour tous d'entrer dans une société inégale* »¹ et que « *Les enfants vivent au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde* »². Il nous faut réaffirmer que « *Faire l'École, ce n'est pas proclamer l'égalité des chances, mais lutter pour l'égalité du droit à l'éducation* »³.

Alors il devient urgent de réapprendre à construire du commun. Face à ce défi nous avons fait le choix de nous mobiliser autour d'un projet, celui de repenser l'école au cœur de son territoire. Ce territoire espace du projet partagé devient l'unité de cohérence, d'apprentissage, de construction d'une citoyenneté, de dialogue. Le « territoire apprenant » doit démontrer, au quotidien qu'il est ce véritable espace éducatif, ce laboratoire vivant, au service de la réussite de tous les élèves.

Alors par où commencer ? Peut-être déjà nous interroger sur nos attentes. À quoi devrait ressembler les jeunes à la fin de leur scolarité secondaire dans ces territoires apprenants ? Nous n'oublions pas que la plupart des élèves ou groupes d'élèves qui manifestent une indifférence persistante envers les apprentissages sont considérés comme en difficultés, et « en prime » manquant de travail personnel... On leur impose alors souvent des exercices de rattrapage qui engendrent de la frustration. Ces élèves laissés pour compte, comme tous les élèves doivent trouver leur place dans notre société complexe. L'enseignant philosophe

1 Dura-Bellat M., *Les inégalités sociales à l'école*, PUF, 2002.

2 Lahire B., *Enfance de classe, de l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019.

3 Meirieu P., « "L'École d'après"... avec la pédagogie d'avant ? ». In *Le Café pédagogique*, 17 avril 2020.

Paolo Freire¹ nous interpellait déjà en 1974, sur la « vocation » du sujet et donc de l'apprenant à agir sur le monde et à le transformer. L'école doit remettre l'élève en lien avec le monde réel, et lui redonner le goût d'apprendre. Notre but est de faire du territoire apprenant une source d'impulsion, un laboratoire d'idées et d'actions qui réfléchit à des situations nouvelles, et à des découvertes valorisées. Évidemment atteindre cet objectif ambitieux soulève de nombreuses questions d'organisation, ou encore interroge le rôle des acteurs. Bref, il nous faut déjà envisager une réflexion plus large sur les modalités du processus de changement indispensable à cette mise en œuvre du territoire apprenant.

INITIER LE CHANGEMENT

Le changement est un processus social et pas seulement technique ou instrumental. Même si les objectifs des différents acteurs sont clairs, le changement voulu peut échouer en raison de l'absence de la circulation des informations comme de l'absence d'une évaluation régulière. En conséquence il faut au préalable se poser certaines questions : quel changement, par rapport à quelles données ou informations recueillies ? Pour quels besoins ? Quel impact et sur qui ? Quels acteurs ? Ainsi une planification devient-elle indispensable. Il est important de spécifier les différentes phases associées au changement souhaité pour qu'il soit efficace et prévenir les difficultés ou les obstacles. Pour que le changement s'inscrive durablement, il faut accepter que les différentes étapes prennent du temps. De la phase première qui incite à la réflexion, qui recherche les informations pertinentes suivie par la mise en œuvre, et enfin l'institutionnalisation, plusieurs années risquent d'être nécessaires.

La mise en réseau

On peut définir un réseau lorsque plusieurs personnes volontaires partageant intérêts et motivations décident d'établir une relation collaborative et informelle hors de leur école ou hors de l'établissement. Ce réseau s'alimente ensuite d'échanges réguliers

1 Freire P., *Pédagogie des opprimés / Conscientisation et révolution*, Paris, Maspero, 1974.

sur des savoirs et des pratiques professionnelles en recherche de solutions communes. Pourtant en France, comme le souligne Romuald Normand, l'établissement public local d'enseignement (EPLÉ) « se caractérise trop peu par une appartenance à un réseau à la différence d'autres pays, sauf peut-être dans l'éducation prioritaire »¹. Pourrait-on envisager le réseau comme un instrument de coordination transversale ? Cela en reliant plusieurs unités éducatives sur un même territoire comme les écoles, les collèges, les lycées et les partenaires et collectivités.

Ce réseau pourrait ainsi devenir un outil stratégique, s'inscrivant autant dans l'équilibre entre autonomie locale, et pilotage centralisé, que dans l'appartenance à un lieu singulier qui nourrit les actions éducatives. Ce type de mise en réseau semblerait constituer un mode de gouvernance adapté pour améliorer la réussite des élèves, car il est indéniable depuis une trentaine d'années, que « les transformations des formes de pilotage des systèmes éducatifs promeuvent le travail en commun des enseignants, pour un meilleur accompagnement des élèves »². Pour atteindre cet objectif ambitieux il nous faut l'implication des chefs d'établissement, des inspecteurs ainsi que celle des enseignants et des partenaires locaux. Il nous faut également pour permettre la mise en œuvre d'un projet commun, une problématique éducative partagée et nourrie par des objets de préoccupation et de travail, issus des propositions ou réflexions des acteurs. Ces deux premiers objectifs deviennent complémentaires du pilotage en ce qu'ils facilitent grandement la coordination des actions à tous les niveaux. Cette coordination se singularise par ses éléments constitutifs que sont la flexibilité, la réciprocité des contributions, le consensus qui permet la confiance, l'informalité de certaines connaissances non codifiées issues du terrain ainsi que des relations moins hiérarchiques, sans omettre ces deux derniers points que sont la facilité et rapidité de l'action commune.

1 Normand R., Derouet J.-L., « La question du leadership dans la tradition française : de la communauté scolaire au management » ». In *La question du leadership en éducation : perspectives européennes*, Academia l'Harmattan (Louvain-la-neuve), Thélème.

2 Ria L., *Former les enseignants au XXIe siècle. Professionalité des enseignants et de leurs formateurs*, vol.2, Paris, De Boeck, 2016.

Cette approche systémique redistribue les rôles et les responsabilités entre l'encadrement et les enseignants dans un certain nombre de dispositifs en fonction des questions abordées dans le réseau. Ce travail dynamique et participatif offre aux enseignants des occasions de rencontre avec leurs collègues et des possibilités de sortir des routines cognitives de leur établissement. Les professeurs peuvent échanger sur les difficultés vécues et réfléchir à leurs pratiques professionnelles, ce sont autant d'opportunités pour valoriser leurs expériences et leur expertise. Le réseau participe alors à leur développement professionnel. Comme nous le rapporte Corinne Mérini¹, dans une enquête menée auprès d'enseignants, ces derniers ont exprimé que dans les moments difficiles et de doute, le travail en collaboration avec leurs collègues peut leur permettre d'échanger et de se rassurer en vue de mettre en œuvre des interventions plus efficaces. Ce genre de collaboration prend la forme d'entraide professionnelle et a ainsi un effet protecteur sur le bien-être des enseignants, diminuant leur niveau de stress au travail tout en haussant leur sentiment d'efficacité personnelle. Certains travaux dont ceux de Michel Grangeat expliquent que « les pratiques collectives accompagnent des conceptualisations et des pratiques plus ouvertes à la variabilité des situations notamment de la particularité des élèves »². Les enseignants experts ou novices sont plus attentifs à l'hétérogénéité et à l'accompagnement de la difficulté à partir du moment où ils coopèrent avec d'autres professeurs.

Le réseau devient ainsi le lieu d'une réflexion globale sur les transformations de l'organisation et l'évolution des pratiques pédagogiques et plus largement du territoire. Il existe par la construction d'une intelligence collective appuyée par un développement professionnel continu des équipes pédagogiques

1 Mérini C., « Les dynamiques collectives dans le travail de l'enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité ». In Marcel J.F., Dupriez V., Périsset Bagnoud D., Tardif M. (éd.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, Paris, INRP, 2007, pp. 35- 47.

2 Grangeat M., « Modéliser les enseignements scientifiques fondés sur les démarches d'investigation : développement des compétences professionnelles, apport du travail collectif ». In Grangeat M. (éd.), *Les enseignants de sciences face aux démarches d'investigation*, Grenoble, Presses Universitaires, 2013, pp.155-184.

en lien avec les partenaires, et par une évaluation régulière des actions menées. C'est à ces conditions que l'amélioration de la réussite des élèves sera réelle. Afin de permettre une mise en œuvre effective des territoires apprenants, il nous faut d'abord comprendre les éléments qui sont en jeu, leur articulation et les leviers qui vont accompagner ce changement.

**VERS DE NOUVEAUX PARTENARIATS PÉDAGOGIQUES,
LES ACTEURS DU CHANGEMENT**

Le nouveau rôle des chefs d'établissement

1^{er} levier : coopérer

Accompagner l'évolution des pratiques pédagogiques en établissement scolaire revient à mener une politique de changement en utilisant le vocabulaire du management par le chef d'établissement. En effet, le principal, le proviseur va devoir passer d'une gestion bureaucratique de respect des normes (horaires, présences, comportement...) à un *leadership* dans un champ auparavant étranger, la pédagogie. A seul titre d'exemple, aucune compétence en sciences de l'éducation n'est demandée pour présenter le concours des personnels de direction. Questionner le pilotage nous amènera à envisager différentes formes de *leadership*. Questionner les pratiques professionnelles des professeurs nous conduira à investir de nouvelles formes d'accompagnement. Si les chefs d'établissement incarnent traditionnellement l'autorité au sein de l'école, ce n'est pas par cette approche que nous envisageons d'influer sur le corps professoral mais par adhésion à d'autres questionnements. Le chef d'établissement, s'il est le *leader a priori*, par statut, ne l'est pas obligatoirement dans la réalité quotidienne. Il est très souvent confronté aux statuts des différents personnels qui restent opposables et qui *in situ* limitent beaucoup les marges de manœuvre quand une opposition se met en place. La réalité du caractère obligatoire de la coopération est ainsi bien illusoire, et n'aurait pas de sens dans notre démarche. Il reste à symboliser, incarner la structure, l'un des dix rôles du

manager définis par Mintzberg en 1973¹. Le chef d'établissement doit cependant conserver son rôle de stratège mais pas au sens classique. Il ne peut définir seul une vision stratégique fondée sur ses analyses (voire ses valeurs) mais doit accompagner la naissance d'une vision stratégique partagée issue de la réflexion des professeurs².

2ème levier : redéfinir son rôle, accepter l'autre

La question de la légitimité à exercer et/ou piloter la question pédagogique oppose enseignants et corps d'encadrement intermédiaires, chefs d'établissement et corps d'inspection comme l'interrogent Yves Dutercq et Hélène Buisson-Fenet en 2015³. Le chef d'établissement doit également préciser sa vision de la notion de pouvoir. Défini comme une latitude d'action, une capacité à agir, il s'oppose à une approche l'instituant comme un état de fait, une ressource. Les facteurs environnementaux ne laissent que peu de latitude. Les facteurs organisationnels, avec une structuration de l'école uniforme sur le territoire, ne peuvent que très modestement être mobilisés. Seuls restent les facteurs managériaux au sens des caractéristiques du chef d'établissement, sa motivation au changement et ses capacités à le permettre, ces deux éléments sont indispensables dans la mise en œuvre du territoire apprenant.

La multiplication des parties prenantes en établissement impose un nouveau paradigme fondé sur l'acceptation de la perte symbolique du pouvoir ; symbolique car nous avons vu qu'elle n'a jamais été réelle. Tel Icare transgressant les lois des hommes, habité par un sentiment de puissance, le chef d'établissement ne peut qu'échouer s'il n'accepte pas d'être remis en cause. Cependant, une dose nécessaire de narcissisme perdure sous des formes atténuées. L'institution scolaire elle-même s'appuie sur le

1 Mintzberg H., *The nature of managerial work*, Herper-Row, New York, 1973.

2 Senge P., *The Fifth Discipline*, « The Act an practice of the Learning Organization », New York Toronto, Ed. Doubleday Currency, 1990.

3 Dutercq Y., Buisson-Fenet H. (dir.), « Les cadres de l'éducation ». In *Recherche & formation*, n° 78, Lyon, ENS Éditions, 2015.

« charisme » du chef d'établissement pour entraîner l'adhésion à telle ou telle réforme.

3^{ème} levier : mettre en place des instances

Au sein d'un territoire apprenant, le management s'organise à deux échelles, à travers la structuration par des instances et par l'ensemble des actions individuelles et collectives. Mettre en place des instances de régulation répond à une exigence de formalisation, d'inscription dans une norme. Un comité de pilotage peut réunir l'ensemble des parties prenantes : chefs d'établissement, inspecteur du premier degré (ou conseiller pédagogique) et du second degré, partenaires culturels et artistiques, élus locaux... Ce comité de pilotage doit pouvoir compter sur un coordonnateur qui, au quotidien, assure le suivi et la pérennité du dispositif. Dans l'établissement, le chef d'établissement adjoint peut jouer un rôle premier dans cette nouvelle organisation. Sa proximité avec les enseignants, ses missions habituelles relatives au fonctionnement lui permettent un « pilotage » de commissions issues du conseil pédagogique et ciblées sur les « projets » mis en œuvre.

4^{ème} levier : l'horizontalité

Le processus de changement, peut s'appuyer dans le fonctionnement quotidien sur un ensemble de *leaderships*, avec comme approche commune l'horizontalité des postures. Le chef d'établissement doit ainsi devenir le premier apprenant non pour être différent, mais pour incarner la démarche de territoire apprenant. Il remet en cause ses pratiques, accepte l'incertitude de sa direction d'établissement partagée avec les enseignants, voire partiellement avec les partenaires. Cette horizontalité se traduit dans les temps de travail partagés avec les professeurs et implique de renoncer aux postures habituelles. Dans la pratique, il convient de dégager du temps par des approches diverses, emplois du temps spécifiques avec des plages horaires partagées entre plusieurs classes, plusieurs professeurs, banalisation de temps afin de favoriser la réflexion commune. L'emploi du temps doit sor-

tir de ses deux dérives : l'approche technique (comment placer tous les cours, les barrettes...) et l'approche consensuelle avec les enseignants (répondre à leurs vœux). La réflexion menée sur le fond ne doit pas faire oublier au chef d'établissement la définition des valeurs sur lesquelles il s'appuie comme par exemple élitisme *versus* égalité des droits. Très fréquemment les directions en appellent à l'égalité des chances, voire des droits mais mettent en place, dans la pratique, des options souvent réservées aux meilleurs élèves (sections internationales, européenne, sections sportives, langues rares ou anciennes, sections théâtre, danse...). Nous constatons malheureusement que ces classes concernent principalement des élèves issus de catégories socialement favorisées vis-à-vis des apprentissages, dont les enfants de cadres, de professeurs, de professions libérales... Ces mêmes élèves étant très majoritairement en situation de réussite scolaire. Le pilotage doit s'articuler autour des mesures prises dans le cadre des objectifs énoncés, il reste le garant de la progression de l'ensemble des acteurs et il doit fournir la preuve concrète de la réalisation et de l'atteinte des objectifs.

Le nouveau rôle des enseignants

1^{er} levier : Développer le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence de chaque acteur est profondément lié à la notion de développement professionnel. Dans la littérature, deux perspectives théoriques dominantes semblent structurer l'ensemble des travaux sur le développement professionnel. La première, développementale, envisage le développement professionnel comme une dynamique de cheminement linéaire au travers de différents stades chronologiquement organisés. La seconde, professionnalisante, appréhende le développement professionnel comme un processus d'apprentissage produit par les diverses situations professionnelles rencontrées, c'est cette dernière qui nous intéresse.

Le premier facteur important à prendre en compte pour un changement est celui de l'activité du sujet. En effet dans cette

perspective, le contexte dans lequel se font les apprentissages représente une part essentielle de cette co-construction/transformation du sujet et de son environnement (Wittorski, 2008, Clot et Leplat, 2005). Dans cette approche, l'apprentissage est perçu comme indissociable de l'activité et le professionnel comme un individu se construisant par et dans son activité.

Ensuite, vient la dimension sociale du développement professionnel. Tout d'abord, les individus doivent ressentir leur appartenance à cette entité collective (le groupe d'enseignants, l'équipe, l'établissement). Ils doivent également construire un sentiment d'efficacité collective qui leur permet de dépasser les difficultés rencontrées, de croire en leurs capacités à les dépasser. Ils doivent enfin pouvoir objectiver, analyser de façon critique les décisions prises, les actions réalisées en mettant en lumière les croyances et principes qui les ont orientées. Les communautés d'apprentissage (communauté d'intérêts, stratégique, de pratique) conduisent les professionnels qui y participent à partager puis à reconstruire leurs propres ressources pour élaborer un répertoire commun.

Un autre facteur semble pertinent à noter, celui de l'expérience. Elle renvoie à une double signification, elle peut être conçue à la fois comme processus d'acquisition (faire l'expérience) et comme résultat, produit (avoir de l'expérience). Cette distinction rejoint celle de Ricœur¹ qui dissocie l'identité-*idem* de l'identité-*ipse*. L'identité-*idem* est relative aux faits, l'expérience correspond dans ce cadre à une accumulation de connaissances, d'événements, un répertoire de souvenirs qui font ce que nous sommes et renvoie au passé. L'identité-*ipse* correspond à notre capacité à nous construire en tant qu'individu, l'expérience y est élaboration, chaque action vécue est intégrée à l'ensemble des ressources déjà présentes et les transforme.

Les chercheurs envisagent deux composantes à l'expérience professionnelle : les expériences sédimentées et les expériences épisodiques. Les premières nous semblent particulièrement pertinentes dans notre démarche car elles résultent d'un processus dynamique qui, en intégrant l'expérience présente aux ex-

1 Ricœur P., *La sémantique de l'action*. Paris, CNRS, 1977.

périences précédentes, la transforme en la réorganisant. Enfin nous noterons que l'enseignant comme le souligne Perrenoud, est un professionnel qui prend pour objet d'analyse sa propre activité, son propre fonctionnement pour saisir sa manière d'agir de façon critique et constructive : « dans une pratique réflexive s'investissent des savoirs d'expérience, des savoirs experts et des savoirs issus de la recherche »¹. Cette conceptualisation de la pratique professionnelle aide à s'interroger sur les choix effectués et à en envisager d'autres. Elle ouvre un espace de dialogue avec soi-même qui conduit à une plus grande intelligibilité de soi et, en développant des capacités argumentatives et métacognitives permet une meilleure adaptation aux situations professionnelles contribuant ainsi à une amélioration des compétences professionnelles. Cette acceptation de l'incertitude est un point clé dans la mise en œuvre du territoire apprenant.

2ème levier : l'accompagnement : « l'ami critique »

L'accompagnement menace souvent les intérêts et les routines individuelles, il renforce l'incertitude et accroît la complexité. Il pose des problèmes en termes de coordination de l'action, de mobilisation des compétences, de conflits interindividuels : ces problèmes viennent non seulement des personnes, mais de l'accompagnement lui-même, et des procédures et des dispositifs sur lesquels il s'appuie. Comme nous l'avons vu précédemment dans le développement professionnel, une action d'une journée de formation n'a que peu d'impact sur les changements professionnels. Il nous faut partir de l'existant, l'interroger, l'enquêter et le partager. Dans ce processus de modification de l'existant l'évaluation du changement apportera un complément à la dynamique mise en œuvre, notamment la démarche d'auto-évaluation qui peut accompagner les différentes phases. Pour mener à bien ce type de démarche, la présence d'une aide extérieure peut être la bienvenue comme un formateur qui apporte à l'équipe une critique constructive. La figure de « l'ami critique » (Jorro, 2012)

¹ Perrenoud P., « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ». In *Cahiers Pédagogiques*, 390, 2001.

nous semble particulièrement adaptée à cette réflexion permettant « *dans un rapport de proximité distance* » d'offrir « *une collaboration constructive* »¹. L'ami critique n'est pas neutre, mais il agit pour accompagner l'unité éducative et pour la défendre, en travaillant avec l'encadrement et les enseignants pour les aider à améliorer l'établissement scolaire ou l'école avec la distance nécessaire. C'est une personne extérieure qui n'entretient aucune familiarité avec les membres de l'unité éducative. Cet « ami critique » va occuper plusieurs rôles, allant du tuteur, au chercheur, à l'évaluateur, au conseiller, au médiateur ou « facilitateur » afin d'accompagner les transformations des pratiques professionnelles.

Le principe est donc de partir de l'existant (les actions menées), de le questionner, de l'explorer dans un dialogue formatif dans lequel l'accompagné envisage d'autres possibles et s'autorise à être créatif. L'accompagnant en prenant de la distance, favorise le retour réflexif sur l'activité et donc accompagne le changement de posture. La posture étant envisagée comme une structure préconstruite (schème) du « penser-dire-faire », qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée (Bucheton 2013). Les postures enseignantes peuvent varier, et sont répertoriés dans différentes typologies (Bucheton, 2013 – Delavet/Olivier, 2014). Néanmoins certaines postures renvoient à un positionnement par rapport à l'autre, ou du moins au rapport que l'on veut instaurer avec l'élève par exemple.

Lors des premières rencontres, cette approche bienveillante découvrant et prenant en compte l'existant, nous permet d'établir très vite un dialogue avec l'ensemble des équipes élargies du territoire. Cette démarche dans un second temps par isomorphisme favorisera une posture d'accompagnement de la part des enseignants et des partenaires, lorsqu'ils seront dans l'action avec les élèves.

1 Jorro A., « L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme ». In Charlier E., Biémar S. (dir.), *Accompagner : Un agir professionnel*, Bruxelles, de Boeck Supérieur, 2012.

3^{ème} levier : Les partenaires, la communauté éducative

Le développement professionnel des enseignants à titre individuel ne suffit pas, même s'il est essentiel à la créativité et à la position d'enquêteur sur ses propres pratiques. La culture de l'organisation doit elle aussi changer et l'établissement scolaire doit travailler à un programme cohérent en réduisant le nombre d'actions et d'initiatives non articulées et souvent individuelles et en se centrant sur des objectifs clairs et soutenus dans le temps. L'accompagnement ne peut être effectif si les enseignants s'intéressent uniquement à ce qui se passe dans leur classe sans se soucier du travail de leurs collègues, si les chefs d'établissement ne sont pas concernés par le succès des établissements voisins. Ce travail de mise en œuvre des expérimentations et de coordination doit aussi transcender les frontières de l'établissement pour donner place à une dynamique en réseau autour d'une régulation locale fixant les priorités et partageant l'information entre tous les partenaires. Le questionnement initial doit être largement partagé par le territoire, afin de permettre à l'élève, l'enfant, l'adolescent des parcours de réussite en temps et en hors temps scolaires.

4^{ème} levier : le projet, une expérience commune pour apprendre ensemble

Il est nécessaire de transformer la culture de l'apprentissage et pas uniquement l'outillage ou les structures. Pour que cela se produise il faut que les équipes éducatives, les partenaires et les élèves s'engagent ensemble, après s'être entendus sur les résultats d'apprentissage et les compétences, à développer des nouvelles occasions motivantes, enrichissantes de travailler en coopération. Ces projets doivent être considérés comme des environnements stimulants, construits en lien avec les opportunités du territoire, mais également pour répondre à des enjeux d'apprentissages ciblés, inspirés par les choix et commentaires des enseignants suite aux différents diagnostics. Ils doivent se présenter sous la forme de défis, autour d'enjeux concrets et pertinents à la fois pour l'apprenant mais également pour le territoire. Ils doivent se focaliser

sur un but, avec une approche coopérative soutenue autant entre élèves qu'avec les enseignants et partenaires, et peuvent également dépasser les frontières de l'établissement. Une fois engagés dans ce type d'apprentissage authentique et porteur de sens, les élèves deviennent des facteurs incitatifs inattendus qui poussent les enseignants au changement.

Conclusion

Ainsi, au-delà des questions de pilotage et d'accompagnement que nous venons de développer, ô combien importantes, il pourrait être nécessaire de porter notre regard et notre réflexion sur l'institutionnalisation de la démarche. Comment ce processus pourrait-il s'inscrire dans notre système éducatif ? Et plus largement, quelles préconisations pour cette inscription des territoires apprenants dans d'autres espaces, d'autres systèmes, avec d'autres acteurs. Maintenant nous en sommes certains : construire du commun c'est lutter contre les inégalités...

Bibliographie

Barrere A., « Décider au local ? L'expérience ambivalente de chef d'établissement français ». In Maulini O., Progin L. (dir.), *Des écoles autonomes ? Inventivité des acteurs et risques d'éclatement*, Paris, ESF, 2016.

Bucheton D. (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octares Editions, 2009.

Delavet T., Olivier M.-F., *La culture au cœur des apprentissages. Un nouveau projet pour l'école : stratégie culturelle et territoire apprenant*, coll. Dirigée par P. Meirieu, ESF, 2014.

Dura-Bellat M., *Les inégalités sociales à l'école*, PUF, 2002.

Dutercq Y., Buisson-Fenet H. (dir.), « Les cadres de l'éducation ». In *Recherche & formation*, n° 78, Lyon, ENS Éditions, 2015.

Dutercq Y., Gather Turler M., Pelletier G. (dir.), *Le leadership éducatif : entre défi et fiction*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2015.

Freire P., *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, éditions Maspéro, 1974.

Grangeat M., « Modéliser les enseignements scientifiques fondés sur les démarches d'investigation : développement des compétences professionnelles, apport du travail collectif ». In Grangeat M. (éd.), *Les enseignants de sciences face aux démarches d'investigation*, Grenoble, Presses Universitaires, 2013, pp.155-184.

Jorro A., « L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme ». In Charlier E., Biémar S. (dir.), *Accompagner : Un agir professionnel*, Bruxelles, de Boeck Supérieur, 2012.

Lahire B., *Enfance de classe, de l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019.

Meirieu P., « "L'École d'après"... avec la pédagogie d'avant ? » - Texte paru dans *Le Café pédagogique* du 17 avril 2020.

Merini C., « Les dynamiques collectives dans le travail de l'enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité ». In Marcel J.F., Dupriez V., Périsset Bagnoud D., Tardif M. (éd.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, Paris, INRP, 2007, pp.35- 47.

Mintzberg H., *The nature of managerial work*, Herper-Row, New York, 1973.

Normand R., Derouet J.-L., « La question du leadership dans la tradition française : de la communauté scolaire au management ». In *La question du leadership en éducation : perspectives européennes*, Academia l'Harmattan (Louvain-la-neuve), Thélème, 2014, pp.41-62. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01067543>.

Perrenoud P., « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ». In *Cahiers Pédagogiques*, 390, 2001.

Ria L., *Former les enseignants au XXI^e siècle. Professionalité des enseignants et de leurs formateurs*, vol. 2, Paris, De Boeck, 2016.

Ricœur P., *La sémantique de l'action*, Paris, CNRS, 1977.

Senge P., *The Fifth Discipline, The Act and practice of the Learning Organization*, New York, Toronto, éd. Doubleday Currency, 1990.

Wittorski R., « La professionnalisation ». In *Savoirs*, 2008/2 (n° 17), pp.9-36. DOI : 10.3917/savo.017.0009. URL : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm>.

Pour citer ou retrouver cet article :

OLIVIER M.-F., DELAVET T., « Le territoire apprenant : pilotage et accompagnement des professeurs », dans GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F. (dir.), *TERRITOIRES APPRENANTS, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, Grenoble, Elya Éditions, « l'innovation autrement », 2021, 256p., pp.105-119.

PARTIE III

INSTITUTIONS

**REDÉFINITION DES RÔLES DANS DES CONTEXTES
NATIONAUX EN MUTATION**

L'INSPECTORAT SCOLAIRE DU DÉPARTEMENT DE DOLJ : PROMOTEUR D'UN ACTE ÉDUCATIF INTÉGRÉ

Ani DRĂGHICI

L'Inspectorat Scolaire du Département de Dolj

L'Inspectorat Scolaire du Département de Dolj (IS de Dolj) est une institution qui assure, au niveau local, la mise en œuvre des politiques éducatives établies par le Ministère de l'Éducation et de la Recherche. Cette institution déroule son activité en se concentrant sur quatre éléments : décision, information, organisation et méthodologie.

Le composant de décision fait référence au fait que, dans toute situation concrète qui affecte l'une des unités subordonnées ou l'enseignement au niveau général, l'Inspectorat Scolaire doit choisir la meilleure variante d'agir, de sorte qu'elle optimise les résultats des actions.

L'Inspectorat Scolaire a aussi un rôle informatif, parce qu'elle transmet aux proviseurs des établissements scolaires subordonnés les décisions prises pour l'éducation au niveau local et national.

De plus, l'Inspectorat Scolaire fait preuve de son importance dans le secteur de l'organisation, car elle est le garant du déroulement de nombreuses activités à caractère éducatif et culturel au niveau des établissements scolaires subordonnés.

Et enfin, cette institution surveille du point de vue méthodologique l'activité éducative, tout en offrant un support aux enseignants dans le déroulement de leurs activités.

Les compétences de l'IS sont centrées sur sa capacité de coordonner et mobiliser les représentants des 192 établissements scolaires situés en milieu urbain et rural. Ses employés ont de l'expérience en ce qui concerne le développement des synergies avec d'autres acteurs locaux (autorités locales, universités, institutions de recherche, associations de migrants, etc).

LIS gère l'activité de plusieurs types d'établissements scolaires :

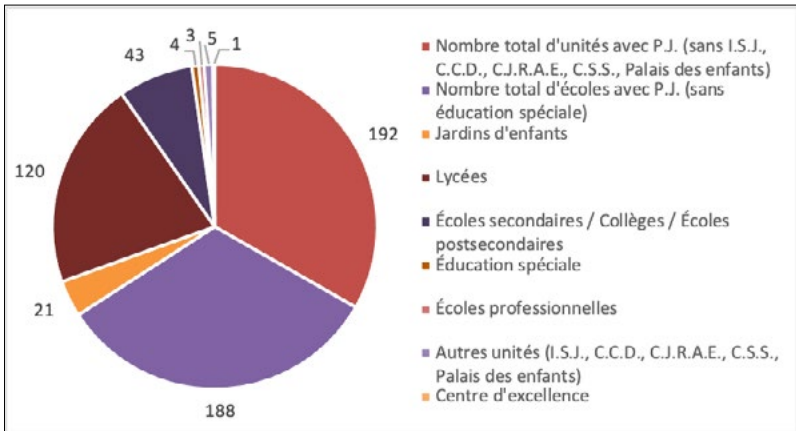


Fig. 1 : Les établissements scolaires subordonnés

La répartition des élèves par niveaux d'enseignement

La situation des élèves par niveau de scolarisation est la suivante :

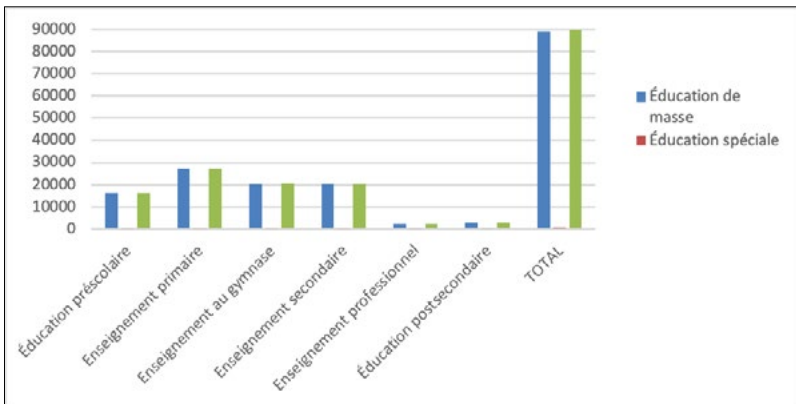


Fig. 2 : Le nombre d'élèves par niveaux d'enseignement

La vision, la mission et les valeurs promues par l'IS

La vision de l'IS est concentrée dans l'expression « L'enseignement de Dolj – un enseignement flexible et ouvert, compétitif sur le marché européen ! ».

La mission est de réaliser un enseignement de qualité avec des standards européens qui corresponde aux besoins de la communauté. Pour assurer la correspondance entre l'éducation du département de Dolj et les exigences du marché de travail européen, l'IS fait en permanence des efforts en vue d'assurer des services éducatifs de qualité, d'assurer auprès des jeunes des habiletés d'entrepreneurs et des compétences clé pour se forger une personnalité harmonieuse, un esprit critique, créatif et autonome, avec un système de valeurs civiques, morales, culturelles et personnelles authentiques.

Les valeurs qui guident l'activité de l'IS sont celles qui visent la collaboration, la vérité, la loyauté, la flexibilité, l'intégrité, la transparence, la tradition et l'enthousiasme.

La qualité de l'éducation, point fort de l'activité de l'IS de Dolj

Des enseignants qualifiés, avec une bonne formation professionnelle et de spécialité

Dans les 192 établissements scolaires subordonnés à l'IS de Dolj il y a 6496 enseignants :

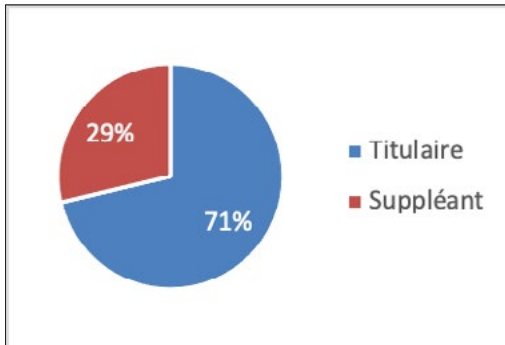


Fig. 3 : Personnel didactique titulaire

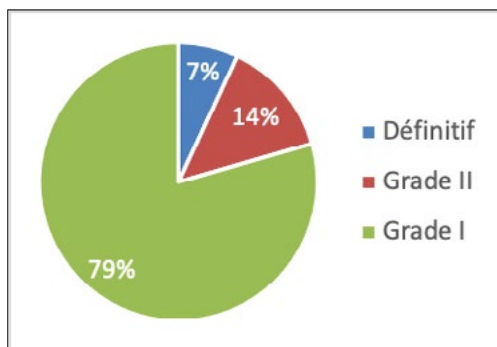


Fig. 4: Degré de compétence professionnelle

L'expérience des établissements scolaires et de l'IS de Dolj dans la mise en œuvre des projets européens à financement extérieur, non remboursable

Les écoles de Dolj soutenues par l'IS, ont déroulé de nombreux projets dans le cadre du Programme Erasmus+ sur tous les axes de financement. La situation des projets qui se sont déroulés pendant les années scolaires 2018-2019 et 2019-2020 font état de 15 projets en train de se dérouler dans le département de Dolj sur l'axe Erasmus + KA2 et 14 projets de mobilité dans le domaine professionnel et technique. En outre, l'IS de Dolj est partenaire dans 10 projets au niveau national et international, des projets qui cherchent à la fois à faciliter l'accès à l'éducation des groupes défavorisés et à encourager un enseignement performant.

En même temps, les projets visent à approfondir la dimension européenne de l'éducation et à promouvoir l'interculturalité dans l'enseignement préuniversitaire.

I. Accroître le rôle des partenariats dans le développement des établissements scolaires

L'IS de Dolj manifeste de l'intérêt dans la promotion des partenariats entre les établissements scolaires mais aussi entre

les établissements scolaires et d'autres institutions d'éducation, sociales, culturelles, financières ou administratives ou des ONG dont le domaine d'activité attire les jeunes. L'IS a été l'intermédiaire direct dans 26 partenariats avec des institutions et organisations pour soutenir l'éducation. Parmi les principaux partenaires on peut rappeler : BRD – Craiova ; l'organisation Terre des hommes – Suisse ; le Centre régional de prévention, évaluation et lutte anti-drogue de Craiova ; CJRAE Dolj ; l'organisation World Vision Roumanie.

II. Actions/ projets/ programmes concernant les groupes désavantagés

L'IS de Dolj soutient le déroulement de projets comme alternatives éducationnelles pour différents groupes d'élèves, en priorité des élèves désavantagés.

Le Programme *La deuxième chance* cible les adolescents, les jeunes, les adultes issus des milieux sociaux divers, de divers âges qui n'ont pas eu accès à l'enseignement primaire ou secondaire ou qui n'ont pas finalisé ces niveaux. Il y a 473 personnes qui suivent ce programme qui se déroule dans 4 établissements scolaires de Craiova et du département de Dolj.

Dans le département de Dolj, le programme *Ecole après l'école* se déroule dans 38 établissements scolaires parmi lesquels 10 en milieu urbain et 28 en milieu rural. 2909 élèves en sont bénéficiaires.

Il y a aussi 4 établissements destinés à l'enseignement spécial et spécial intégré dont 546 élèves sont les bénéficiaires. Ces établissements ont les objectifs suivants : la réalisation des thérapies spécifiques pour les enfants souffrant de déficiences sensorielles, d'autisme, de déficiences motrices et neuro-motrices et de déficiences graves.

III. Elèves qui remportent des prix aux concours nationaux et internationaux

Le département de Dolj se situe parmi les premiers départements pour les résultats obtenus aux concours scolaires.

Un rapport statistique récent montre que le nombre de prix obtenus aux concours est en croissance :

Concours nationaux et internationaux	Ier prix	IIe prix	IIIe prix	Mention	Prix spécial
	19	24	16	74	66

Tableau 1 : Résultats aux concours scolaires

IV. La mise en œuvre de l'enseignement professionnel dual dans les établissements scolaires de Dolj

L'IS fait preuve d'un intérêt à part pour promouvoir l'enseignement dual. Il s'agit d'un nouveau type d'enseignement professionnel, organisé à la demande des agents économiques. Le chiffre de scolarisation pour l'enseignement dual s'établit chaque année, selon les demandes des opérateurs économiques. Il est nécessaire d'introduire ce type d'enseignement pour répondre aux besoins du marché du travail et pour le rendre plus attractif auprès des jeunes, grâce à la bourse supplémentaire de valeur égale à celle offerte par l'État.

Pendant l'année scolaire 2018-2019 dans l'enseignement public (de masse et spécial) il y a eu 118 classes d'enseignement professionnel avec 2540 élèves, dont 174 élèves dans l'enseignement professionnel dual. Pour cette année, il y a 126 classes.

L'assistance/ l'intervention/ le soutien psychopédagogique dans les écoles

Les problèmes d'éducation et de comportement des élèves sont suivis à l'aide du Centre Départemental de Ressources et Assistance Educationnelle Dolj (CJRAE) qui a des représentants dans diverses écoles de Craiova et du département. Le rapport réalisé par CJRAE Dolj à la fin de l'année scolaire 2018-2019 montre que pendant la période mentionnée 5083 élèves ont été conseillés individuellement, 1747 parents et 1337 enseignants.

***L'existence d'un grand nombre d'enfants dont les parents
sont partis travailler à l'étranger***

Selon les données fournies par CJRAE Dolj¹, au début de l'année scolaire 2019-2020, il y avait 2314 élèves dont les parents étaient allés travailler à l'étranger, dont 529 recevaient un conseil psychopédagogique. Le problème des élèves dont les parents travaillent à l'étranger est très grave. Il affecte les performances d'apprentissage des élèves et leur qualité de vie. Par conséquent, les conseillers psychopédagogiques des écoles visent à neutraliser autant que possible cette lacune afin que les élèves puissent mettre tout leur potentiel au service de leur formation personnelle et professionnelle.

Opportunités

***Développement de la qualité du partenariat social,
de l'initiative privée et du soutien communautaire
pour le développement et le soutien de l'éducation scolaire***

L'IS de Dolj encourage en permanence l'implication de tous les décideurs dans l'amélioration des performances d'apprentissage des élèves et l'amélioration de la qualité de leur vie émotionnelle. Par conséquent, ISJ Dolj soutient l'implication des parents dans la vie de l'école afin de renforcer le partenariat social. De même, toute initiative de l'environnement privé est encouragée, comme le sont les agents économiques qui soutiennent l'enseignement professionnel et technique, mettant à la disposition des étudiants leur base matérielle pour les stages.

***Bonne collaboration entre la Mairie de Craiova,
l'Institution du préfet, le Conseil départemental,
I.S. et l'Université de Craiova***

L'existence d'un environnement universitaire ouvert aux partenariats et collaborations avec l'enseignement préuniversitaire implique une étroite collaboration entre l'Université de Craiova

1 Centre de ressources et d'aide à l'éducation du département de Dolj.

et IS Dolj. Aussi, l'implication des institutions administratives dans le bon déroulement de l'activité de l'ISJ Dolj est toujours considérée favorable.

Souligner le rôle des partenariats dans le développement des unités scolaires

L'IS de Dolj insiste en permanence sur le développement de l'unité scolaire du point de vue de la formation des enseignants, du développement de la qualité de l'acte éducatif et de la modernisation des espaces et des dotations. En même temps, ISJ Dolj encourage le développement de partenariats entre écoles ou entre écoles et autres institutions / ONG ayant pour rôle d'approfondir l'échange de bonnes pratiques au profit des élèves. Au cours de l'année scolaire 2018-2019, 1211 partenariats pédagogiques entre écoles du comté de Dolj ont été conclus. Les partenariats ont abordé le thème de la prévention et de la lutte contre le décrochage scolaire, l'absentéisme et la violence, mais aussi la promotion de l'interculturalité, la préservation du patrimoine culturel national et l'égalité des chances.

Existence de cours de formation professionnelle accrédités

L'offre de formation du CCD Dolj¹ comprend 4 formations accréditées et 56 formations agréées. Les cours couvrent un large éventail de sujets, à commencer par l'amélioration des compétences linguistiques et informatiques, en passant par la gestion des comportements à risque et la gestion pédagogique.

Objectifs stratégiques

Créer un climat favorable à l'initiative personnelle et aux projets locaux, nationaux et internationaux qui stimulent la concurrence, dans un sens positif, afin d'obtenir de meilleurs et meilleurs résultats, tant du point de vue de l'information que du développement du personnel enseignant.

La formation des enseignants dans un esprit d'approche de l'acte pédagogique pour qu'il atteigne les normes européennes crée un climat favorable à la croissance de la qualité de l'enseigne-

1 Institution qui assure le développement professionnel des enseignants.

ment. Les formations aux niveaux locaux, nationaux et internationaux et la formation continue des enseignants par la promotion des grades didactiques les rendent plus ouverts aux nouvelles approches didactiques orientées vers le développement, les étudiants, les compétences transversales de la communication affirmée, l'interculturalité, l'entrepreneuriat et l'esprit civique.

Développement de l'enseignement technique et professionnel et son lien avec le marché du travail local, national et international, notamment par le biais de projets Erasmus + comprenant des cours de formation pour les étudiants à l'étranger.

Le développement de l'enseignement professionnel et technique selon les exigences européennes a déterminé l'augmentation du nombre de classes, l'augmentation de la qualité des stages pratiques réalisés auprès des agents économiques, afin que les jeunes aient la formation nécessaire qui les rendra compétitifs sur le marché du travail au niveau national et international. Le développement de projets européens Erasmus + de type VET implique la réalisation des stages des étudiants de l'enseignement professionnel et technique chez les agents économiques partenaires des pays de l'Union Européenne. Actuellement, 14 écoles du comté de Dolj mènent des projets de mobilité dans différents domaines de la formation professionnelle.

Internationalisation de l'éducation à travers des projets européens

La stratégie pour la période 2017-2021 de l'IS de Dolj montre que l'une de ses priorités est l'internationalisation de l'éducation en réalisant des projets européens qui permettent l'échange de bonnes pratiques avec les systèmes éducatifs d'autres États européens.

Dans cette perspective, ISJ Dolj a souligné, à travers toutes ses activités, que l'échange de bonnes pratiques n'était pas à sens unique, mais mutuel, le système éducatif et la culture étant d'importantes sources de connaissances pour nos jeunes et pour ceux

des autres pays européens. Par conséquent, l'activité menée par le compartiment des projets éducatifs repose sur deux axes principaux :

1. connaissance et application des documents de politique éducative du M.E.C¹, de l'ANPCDEFP² et de la Commission européenne.
2. promotion et mise en œuvre de projets européens de toute nature pour répondre aux besoins des étudiants et des enseignants.

Le compartiment des projets éducatifs vise à prioriser le développement des méthodes d'enseignement qui ont un impact positif sur l'apprentissage des élèves : ouverture des écoles à l'environnement socio-économique-universitaire local, afin de créer un contexte favorable à l'acquisition de nouvelles connaissances ; échange de vues entre les différents acteurs impliqués (enseignants, chercheurs, écoliers, étudiants et parents) appliquant les procédures de développement appropriées.

Le projet TERAPI – le territoire de l'apprentissage, des protocoles innovants au service de l'apprentissage

Dans le cadre du partenariat et de la collaboration entre l'IS de Dolj et l'Université de Craiova, un point essentiel est le développement et la mise en œuvre de projets sur des sujets d'intérêt commun. À cet égard, le projet « TERAPI - Territoire d'apprentissage, protocoles innovants au service de l'apprentissage » -2017-1- FR01 -KA201-037332 - Programmes Erasmus +, l'action clé 2 « Partenariats stratégiques » est un exemple de collaboration fructueuse entre le niveau de l'enseignement préuniversitaire et l'université.

1 Ministère de l'éducation et de la culture.

2 Agence nationale des programmes communautaires dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle.

Le rôle de l'IS dans le projet

Recherche quantitative au niveau de la communauté scolaire

Pour la recherche quantitative, nous avons choisi d'approcher l'analyse des établissements scolaires du comté de Dolj, à partir de deux composantes :

Analyse des données

Pour cette première partie ont été prises en compte les données statistiques qui ont été collectées, afin de créer et justifier le profil de partenaire dans le projet : la mission et la vision des écoles, leur implication dans des projets locaux, nationaux et internationaux, leur visibilité au sein de la communauté.

À celles-ci ont été ajoutées les dimensions jugées pertinentes pour étayer l'analyse, telles que, par exemple, les données sur les actions de bénévolat et les partenariats que les établissements scolaires ont avec d'autres institutions éducatives ou culturelles au niveau local, national et international.

Toutes ces données ont été utilisées pour vérifier le degré de réalisation des indicateurs de validation des institutions en tant que partenaires fiables dans un grand projet européen.

Recherche par la méthode de sondage d'opinion

Elle visait à obtenir des informations d'un échantillon représentatif, en ce sens, les conclusions qui en résultent peuvent être rapportées numériquement aux institutions étudiées. Les résultats sont présentés sous forme de tableaux, graphiques et interprétations sociologiques.

Méthode de recherche	1. Enquête d'opinion basée sur un questionnaire administré 2. Analyse statistique des données collectées
L'outil d'enquête	Le questionnaire d'opinion avec 10 questions d'opinion factuelles, des questions libres et pré-codées

Comment appliquer les questionnaires	L'administration des questionnaires a été effectuée dans 10 lycées du comté de Dolj. L'échantillonnage stratifié non proportionnel a été utilisé sur les profils de scolarité.
Méthodes de choix des institutions scolaires	Institutions qui réalisent des projets locaux, nationaux ou internationaux
Période de collecte complète des informations	Février 2016
Volume d'échantillon	10 lycées, soit 23,80% du total des lycées du comté de Dolj.

Tableau 2 : Recherche de l'IS

Recherche de type qualitative dans la communauté scolaire

Le rôle du groupe focus était, d'une part, d'identifier les principaux domaines d'intérêt vers lesquels se dirigent les unités scolaires et, d'autre part, d'identifier de nouvelles idées pour de futurs projets.

Le groupe a eu deux principaux sujets de discussion : l'identification des centres d'intérêt des lycées et l'identification de nouvelles idées de projets en partenariat avec IS de Dolj.

Lycée Voltaire

D'après les résultats des recherches quantitatives et qualitatives, l'IS de Dolj a constaté que le lycée Voltaire était mis en évidence par le grand nombre de projets qu'il met en œuvre, par les partenariats qu'il réalise, mais aussi par la visibilité qu'il a au niveau de la communauté scolaire. En outre, le lycée Voltaire a été mis en évidence par une nouvelle vision de la manière dont l'éducation se déroule et du lien que l'école doit avoir avec la famille et la communauté. Ainsi, en collaboration avec l'Université de Craiova, le lycée Voltaire a-t-il été par la suite coopté dans

le projet TERAPI - Territoire apprenant, protocoles innovants au service de l'apprentissage-2017-1- FR01 -KA201-037332 - Programme Erasmus +, action clé 2 « Partenariats stratégique ».

L'IS de Dolj – facilitateur des actions au sein du projet TERAPI

Dès le début du projet TERAPI, l'IS de Dolj est le médiateur de la création d'un territoire d'apprentissage au lycée Voltaire. Pour cela, l'IS de Dolj a été impliqué dans des activités menées à plusieurs niveaux.

Identification des besoins des élèves du Lycée Voltaire

Un premier niveau d'intérêt et d'implication de l'Inspectorat Scolaire du département de Dolj dans le projet TERAPI a marqué le début du processus d'identification des besoins des élèves du lycée Voltaire. Afin de répondre aux besoins de l'école, en collaboration avec l'Université de Craiova et l'IS de Dolj, on a identifié des partenaires désireux d'aider dans les activités parascolaires, ainsi que des disciplines optionnelles ou intégrées à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. L'inspecteur responsable des projets éducatifs, le professeur Ani Drăghici de l'IS de Dolj, en collaboration avec l'équipe de l'Université de Craiova coordonnée par Cristiana Teodorescu et le professeur Gabriela Militaru du lycée Voltaire a diffusé un questionnaire pour identifier les besoins des élèves du lycée Voltaire. Ainsi, en octobre 2018, une recherche a-t-elle été menée sur un échantillon de 200 élèves de ce lycée. La recherche visait à identifier les attentes et les besoins des élèves en termes d'activités scolaires et parascolaires. Les résultats de la recherche ont montré que pour 56,50% des étudiants interrogés, le principal besoin éducatif est la préservation des traditions et des coutumes. Dans le même temps, 44,50% des personnes interrogées étaient intéressées par la question de l'interculturalité.

Parallèlement, les résultats d'un groupe focus de 105 élèves, regroupés en quatre groupes, en novembre 2018, ont montré que la plupart des élèves qui, au niveau du gymnase, étaient inscrits

dans l'une des écoles renommées de la ville ne sont pas familiarisés avec les activités parascolaires et en particulier avec ceux qui promeuvent l'interculturalité et la préservation des traditions et des coutumes. En revanche, les élèves diplômés d'un lycée ordinaire ou même des zones rurales sont beaucoup plus attachés à l'idée d'activités parascolaires et aux traditions et coutumes. De plus, la compréhension et l'acceptation de l'idée de cohésion du groupe étaient comprises différemment de ceux qui sont diplômés d'une école renommée par rapport aux autres. Cependant, tous les participants au groupe de discussion ont répondu qu'ils souhaitaient participer, au lycée, à des activités parascolaires destinées à promouvoir le patrimoine national roumain.

Intermédiation entre le Lycée Voltaire et les partenaires choisis pour identifier les besoins des élèves et les orienter vers des activités périscolaires qui leur permettent de les satisfaire

Après avoir identifié les besoins et les attentes des élèves du lycée Voltaire, les partenariats se sont mis en place. Le rôle des partenaires est de s'impliquer dans l'organisation d'activités qui répondent aux besoins des étudiants et qui visent à préserver et promouvoir le patrimoine national. L'IS de Dolj, par le biais de l'inspecteur des activités éducatives, le professeur Ani Drăghici a assuré la liaison entre le lycée Voltaire et les partenaires choisis à cet effet.

Les activités menées à l'intérieur et à l'extérieur de l'école visaient à acquérir des compétences transversales pour les élèves telles que celles de la communication ou de l'esprit civique. L'approche des activités dans un contexte interculturel a souligné la nécessité de relier les actions éducatives aux valeurs européennes, mais aussi la nécessité d'inclure la culture roumaine dans la culture européenne. Les activités menées par le corps enseignant et les élèves du lycée Voltaire ont conduit à la création de nouveaux territoires d'apprentissage. En plus de l'environnement habituel de classe, les élèves ont compris qu'un espace d'apprentissage était également le musée. Des activités ont été menées pour promouvoir les coutumes locales ou les ateliers d'artisanat, un moyen idéal d'apprendre les traditions et les cou-

tumes. En outre, un territoire de l'apprentissage peut être l'église où des activités ont été organisées pour valoriser les traditions que les Roumains respectent à l'occasion des fêtes religieuses. Et, pourquoi pas, un espace d'apprentissage est également une fabrique de pain où les enfants se sont assis et ont participé à un atelier qui a impliqué la reconstruction des étapes de cuisson dans le foyer traditionnel.

Le projet TERAPI – un modèle de coopération

Dans le cadre du projet TERAPI, des représentants de l'enseignement universitaire de trois pays européens (Roumanie, Italie et France) ont été impliqués, ainsi que de l'enseignement préuniversitaire, représentés par l'IS de Dolj et le lycée Voltaire, dans le cas de la Roumanie, ainsi que des institutions similaires des pays partenaires. Dans la réalisation du projet, l'IS de Dolj a assuré la médiation de l'activité des élèves du lycée Voltaire avec des institutions culturelles du comté de Dolj, aidant à créer des espaces d'apprentissage uniques et complètement différents du territoire d'apprentissage classique représenté par la classe. Dans l'effort conjoint pour trouver autant d'exemples pratiques de territoires d'apprentissage pour les étudiants, le projet s'est avéré être un modèle de coopération entre différentes approches éducatives dans les trois pays. Dans le même temps, l'expérience d'apprentissage dans des contextes liés aux besoins et aux intérêts éducatifs exprimés par les étudiants, fait que les résultats d'apprentissage ont un niveau de qualité élevé et se traduisent plus facilement en comportements.

Mise en œuvre du concept de territoire d'apprentissage dans la stratégie pédagogique de l'ISJ

L'idée d'identifier les territoires d'apprentissage fournit, à travers le projet TERAPI, un exemple de bonne pratique à suivre dans la conception de toute stratégie scolaire afin que ses éducateurs puissent avoir accès à autant de ressources de formation. Par conséquent, la mise en œuvre du concept de territoire d'apprentissage figure sur la liste des objectifs futurs que l'IS de

Dolj proposera dans le cadre de la stratégie de travail pour les prochaines années scolaires.

Conclusion

Les activités menées dans le cadre du projet TERAPI, à partir de l'identification des unités éducatives partenaires, en poursuivant la collaboration avec l'Université de Craiova et avec les institutions éducatives et culturelles du département de Dolj, ont permis d'atteindre les objectifs initiaux du projet. Par conséquent, du point de vue de l'IS de Dolj, il a été possible de développer des méthodes qui ont un impact positif sur l'apprentissage des étudiants et facilitent l'ouverture des écoles à l'environnement socio-économique-universitaire local, afin de créer un contexte favorable à l'acquisition de nouvelles connaissances. Parallèlement, l'échange entre les différents acteurs (enseignants, chercheurs, étudiants, étudiants et parents) s'est déroulé dans des conditions optimales.

De cette manière, l'IS de Dolj a rempli le rôle de facilitateur des initiatives proposées au sein du projet, avec des effets bénéfiques sur la croissance de la qualité de l'éducation.

Bibliographie

Bernstein B., *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*, Le Déroff Ramognino G., Vitale P. (trad.), Sainte-Foy (Québec), Canada, les Presses de l'Université Laval, DL 2007.

Bier B., Chambon A., de Queiroz J.-M., *Mutations territoriales et éducation: de la forme scolaire vers la forme éducative ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, Pédagogies Références, 2010.

Cortier C., « La Charte pour bâtir l'école du 21^e siècle. Un espace d'intéressement pour construire de nouveaux savoirs en éducation ? ». In *Recherche et formation*, no 58, 2008, pp.11-25.

Divert N., Lebon F., « "Qui fait quoi, qui est qui ?" Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire ». In *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 2017, Vol. 50, no 4, pp. 25-43.

Ani DRĂGHICI

Frandji D., Rochex J.-Y., « De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux "besoins spécifiques" ». In *Éducation & formations*, 2011, no 80, pp.95-108.

Netter J., *Culture et inégalités à l'école: esquisse d'un curriculum invisible*, Rennes, Presses universitaire de Rennes, Paideia, 2018.

Van Zanten A., *Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses universitaires de France, Le lien social, 2009.

Pour citer ou retrouver cet article :

DRĂGHICI A., « L'Inspectorat Scolaire du département de Dolj, promoteur d'un acte éducatif intégré », dans GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F. (dir.), *TERRITOIRES APPRENANTS, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, Grenoble, Elya Éditions, « l'innovation autrement », 2021, 256p., pp.121-137.

TRANSFORMATION DES FRONTIÈRES DE L'ACTION PUBLIQUE ÉDUCATIVE : UNE RÉFLEXION À PARTIR DU CAS DE LA RÉFORME DES RYTHMES SCOLAIRES ET DES PEdT EN FRANCE

Sidonie RANCON

La notion de territorialisation des politiques éducatives réfère, en France, aux dynamiques impulsées dans le cadre des différentes réformes et dispositifs éducatifs depuis les années 1980. Ces dynamiques marquent d'importants changements de l'action publique d'éducation, bien qu'ils soient difficiles à cerner du fait de leur hétérogénéité et des processus complexes auxquels ils renvoient. Cet article entend contribuer à la réflexion sur ces transformations à partir de l'analyse de la mise en œuvre des Projets éducatifs de territoire (PEdT) qui ont accompagné la réforme dite des rythmes scolaires impulsée par la loi de refondation de l'école de la République (2013-2017). Réflexion qu'il s'agira de mettre en lien avec les logiques de construction du projet TERAPI et des discours pédagogiques qui l'accompagnent.

Si le lien peut être opéré, c'est qu'en effet, alors que la réforme des rythmes¹ s'est d'abord essayée à déconcentrer les temps éducatifs organisés par et autour du fonctionnement de l'école primaire, la mise en place des PEdT s'est surtout présentée comme un instrument de coordination de l'action éducative à l'échelle des territoires locaux. Les textes stipulent que dans le cadre de la nouvelle organisation des temps scolaires adoptée par la réforme, ces projets « formalisent une démarche permettant (..) de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école ». A cet égard, est-il précisé, ils doivent permettre de « faire converger les

1 La réforme des rythmes scolaires a été conçue comme un moyen de réorganiser l'emploi du temps scolaire des élèves des écoles primaires dont la concentration sur 4 jours et demi était jugé néfaste pour l'apprentissage des élèves et les PEdT, comme moyens de sa mise en œuvre. Elle fixe alors « l'étalement des 24h d'enseignement hebdomadaire sur neuf demi-journées, incluant le mercredi matin » (décret du 24 janvier 2013).

contributions de chacun des acteurs du territoire au service de la complémentarité et de la continuité entre le temps scolaire et le temps périscolaire » tout en cherchant à « favoriser une nouvelle offre d'activités périscolaires, voire extrascolaires ou permettre une meilleure mise en cohérence de l'offre existante (...) dans l'intérêt de l'enfant » (circulaire n°2014-184). Aussi, ces projets peuvent être conçus comme la recherche de (nouvelles) réponses éducatives, orientées vers le renforcement des liens entre les différentes actions engagées sur les territoires, au titre d'un rapprochement plus précisément promu entre les activités d'enseignement et celle des loisirs des enfants et des jeunes (l'éducation populaire).

Il faut sans doute rappeler, qu'historiquement, l'action publique en direction de l'enfance et de la jeunesse, en France, s'est progressivement constituée dans au moins deux « mondes » sinon autonomes du moins relativement séparés¹, même si on peut faire l'hypothèse que les frontières entre ces derniers ont toujours été en mouvement, à la mesure de la pluralité normative engagée dans leurs fonctionnements et des relations complexes qu'ils ont sans doute toujours entretenus ensemble : celui de la scolarisation, celui de l'animation et du secteur des loisirs (l'éducation populaire). De manière croissante depuis plusieurs années, les discours qui accompagnent les dynamiques de territorialisation des politiques éducatives – comme c'est le cas de la réforme des rythmes scolaires dont il est ici question – sont tramés par une série de catégories et d'expressions plus ou moins banalisées qui toutes marquent la nécessité de réduire ce qui serait de l'ordre de la bien trop grande fragmentation et segmentation, comme du manque de cohérence, qui règneraient dans le domaine de l'action publique d'éducation.

C'est ainsi par exemple qu'on a vu se multiplier la référence au « partenariat », aux « alliances éducatives » et ici à la « cohérence » et à la « complémentarité », parfois énoncés sur le mode de l'évi-

1 Institutionnellement, ils se réfèrent notamment à deux directions différentes voir, à une période, à deux ministères : celui de l'éducation nationale et celui de la santé puis de la jeunesse et des sports.

dence que « l'école ne peut pas faire tout toute seule », « qu'il faut tout un village pour éduquer un enfant ». Ces expressions manifestent aussi la critique d'un certain type d'« extra-territorialité » qui caractériserait une école bien trop coupée de son environnement (le « territoire ») avec lequel il s'agirait dès lors de favoriser les liens, au titre de ce qui est présenté comme une autre évidence que « l'éducation se fait dans tous les lieux et à tous temps, et ce tout au long de la vie » (pour tous ?).

Ces discours posent en fait avec acuité la question des reconfigurations institutionnelles à l'œuvre, notamment au titre des logiques de rapprochement ainsi promues entre les différents acteurs, espaces, pratiques et contenus éducatifs. Et en cela, comme le soulignait déjà J.-M. de Queiroz (2010), en référence au Durkheim de l'évolution pédagogique, les remodelages territoriaux, qui ne se limitent pas à la seule gouvernance politique, pourraient renvoyer à « un véritable processus de production d'un nouveau territoire scolaire, d'une nouvelle forme scolaire [et sans doute plus largement, d'une nouvelle forme éducative]. Il s'agit d'un remaniement de frontière, d'une nouvelle définition ou mise en forme d'un *modus vivendi* de l'école avec son monde ».

Ces remodelages engagent ainsi au moins autant, rappelle-t-il, un changement des relations qui unissent l'école à son extérieur, que d'autres, tout aussi importants, des territoires internes des « mondes » éducatifs alors formés, et ainsi des formes de savoirs et de connaissances (les frontières du pensable et de l'impensable), à l'appui de nouvelles hypothèses (ou théories) éducatives. Ainsi, si les dynamiques engagées avec les politiques de territorialisation manifestent un processus d'assouplissement des frontières entre l'école et le « dehors » de l'école (comme ses discours semblent l'induire), une réflexion semble dès lors nécessaire, non seulement sur les modalités de la mise en œuvre des coopérations ainsi favorisées, mais aussi sur les normativités constituées dans le bougé de ces frontières de l'action publique d'éducation, les redéfinitions de l'activité d'éducation et les hypothèses éducatives (l'imaginaire sociale, l'ontologie des problèmes, la définition des procès de subjectivation) qui les sous-tendent. Nous propo-

sons d'avancer ici quelques pistes de questionnement à ce sujet en mettant notamment en évidence les tensions et les ambivalences (voire les paradoxes) de ces bougés, tels qu'ils ont pu être observés dans le cas de la mise en œuvre des projets étudiés (les PEdT) au titre de notre thèse de doctorat.

Un premier questionnement pourra ici renvoyer à ce qui est mis en débat dans les différents temps et espaces d'élaboration et de mise en œuvre de ces projets, au titre notamment de l'organisation de ce « partenariat » souhaité entre l'école et les autres acteurs éducatifs. De manière assez paradoxale, nous observions que la question des contenus éducatifs (le type d'activité, leurs enjeux, cognitifs et sociaux, ou bien encore les modalités pédagogiques de leur mise en œuvre) était finalement rarement débattue en tant que telle, que ce soit dans les espaces de concertation dédiés au déploiement des projets sur les territoires ou dans l'organisation du travail des acteurs professionnels (coordinateurs périscolaires et animateurs notamment) ; tendant dès lors à favoriser une logique bien plus managériale ou gestionnaire¹ (axée sur les procédures à suivre, les outils de coordination à mobiliser) des « liens » à construire entre les différents espaces éducatifs.

Cette faible place accordée aux contenus éducatifs dans les débats pourrait se comprendre de plusieurs manières. Elle est sans doute déjà à accorder à l'urgence et aux difficultés liées à l'organisation de ces projets pour des collectivités qui n'avaient parfois jamais engagé de telles démarches auparavant. Elle a pu se comprendre aussi par la logique des rapports sociaux mis en jeu dans cette coopération souhaitée entre des acteurs professionnels aux statuts différenciés, et ainsi la place, spatialement et symboliquement attribuée à chacun d'entre eux dans les procès d'éducation. Celle-ci a pu être décrite comme un comportement de défiance de la part des enseignants qui, face au risque de voir leur territoire d'activité empiété par l'introduction de nouveaux

1 Dominique Glasman (2004) à propos des contrats éducatifs locaux (CEL) au début des années 2000 et Bernard Bier (2010) au sujet des dispositifs de « réussite éducatives » mis en place en 2005, soulevaient déjà l'analyse suivante : « les préoccupations portent ici essentiellement sur l'ingénierie du dispositif » et « la question de l'éducatif est loin d'être centrale » (2000, p.46).

acteurs dans les écoles (Lebon & Divert, 2017), auraient alors fermé la porte de cette coopération, et ainsi des échanges sur son contenu¹ (lesquels se seraient ainsi plutôt vus « empêchés » qu'« omis »).

Nous pouvons néanmoins avancer l'idée que cette coopération, telle qu'elle se réalise *in fine* dans ces projets et au regard des discours qui l'accompagnent, n'est déjà pas totalement neutre du point de vue des hypothèses éducatives qu'elle engage. On insiste partout sur l'organisation de « parcours éducatifs » « diversifiés » et adaptés aux « capacités » et aux « envies » et aux « choix » des enfants dans des conceptions par ailleurs largement naturalisées des « besoins », dont on montrait qu'elles pouvaient conforter certaines reproductions genrées, par le type d'activités auxquels étaient finalement confrontés les enfants. En outre et dans cette optique, il semble déjà moins important, par cette coopération, de chercher à sélectionner des « supports » d'éducation – qui seraient les plus pertinents pour les apprentissages (scolaires ou non) – que de développer une diversité de « ressources » éducatives, dont on suppose alors qu'elles sont ainsi également mobilisables par les enfants.

Cela conduit pourtant à écarter des débats une autre question, celle des logiques socialement différenciatrices pourtant en jeu dans l'appropriation de ces « ressources » par les enfants. Et il s'agit d'un (autre) paradoxe puisqu'il semble qu'au plus on entend agir dans l'intérêt des enfants au plus on envisage des actions de coopération entre les acteurs de l'action publique et le développement d'une diversité de propositions éducatives au lieu des conditions de l'appropriation égale des contenus éducatifs par les enfants eux-mêmes, comme pouvait déjà le mettre en évidence Julien Netter (2019) dans ses analyses sur cette même réforme des « rythmes scolaires ». Le risque serait alors que ces apprentissages et la construction des « liens » entre les différents contenus proposés ne soient plus que de la responsabilité de l'in-

1 Il nous semble qu'elle met aussi en évidence des tensions et des luttes qui, loin d'être de simples rivalités professionnelles, engagent aussi un conflit sur de ce qu'il est juste et bon de faire en matière d'éducation.

dividu lui-même (dont on sait les fortes inégalités qui s'opèrent en ce domaine). Ce questionnement peut être prolongé au regard d'une autre tension, liée aux visées et aux enjeux qu'entendent plus globalement poursuivre ces projets. Nous observons qu'ils avaient pu être déplacés dans le cours de leur mise en œuvre, par l'actualisation de nouveaux principes, de nouvelles attentes ou revendications, non directement liés à la problématique des inégalités d'apprentissage qui avait pourtant été initialement formulée dans la loi de Refondation de l'école et la réforme des rythmes scolaires. C'est le cas des enjeux de participation (des enfants autant que celle des familles) qui, sur les territoires locaux, ont notamment été largement réaffirmés, comme d'autres considérations éducatives – proches de ce que certains travaux en sciences sociales attribuent à l'évolution des attentes et des exigences des familles de classes moyennes vis-à-vis de l'école – de plus en plus argumentés autour des enjeux d'épanouissement de l'enfant, la diversification des contenus enseignés, de complémentarité entre instruction et éducation (C. Cortier, 2008).

De fait, dans ces projets, la notion de « réussite éducative » est plus largement mobilisée, contre celle de « réussite scolaire », souvent jugée trop restrictive par les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de ces projets. Mais si l'on parle moins de « réussite scolaire » dans ces projets¹ que de « réussite éducative », cela n'empêche pas que cette première reste très forte (pouvant elle-même s'actualiser dans un registre plus foncièrement « instrumental », tel que décrit par Van Zanten, 2009), autour des enjeux de l'excellence et de l'emprise des diplômes sur les destins sociaux des individus. Par ailleurs, cette notion masque sans doute déjà ses différentes réalisations, qui pourraient dans certains cas engager une forte dualisation des enjeux éducatifs et scolaires dans une logique fortement compensatrice. Risque qu'avait d'ailleurs soulevé le ministre de l'éducation, lors de la journée natio-

1 Cette référence à la notion de « réussite éducative » est déjà présente dans les dispositifs qui sont mis en place, dès les années 1980, au titre des politiques d'éducation prioritaire. Elle n'a cessé d'être actualisée depuis dans l'ensemble des mesures qui ont accompagné les dynamiques de territorialisation de l'action publique éducative, au titre des nouveaux partenariats promus et engagés (Bier, 2010).

nale de la réussite éducative de 2013, à Paris Sorbonne : « y-a-t-il la réussite scolaire pour les uns, la réussite éducative pour les autres ? », mais qui n'a pourtant pas vraiment été repris dans les débats ayant accompagné la mise en œuvre des projets, sur les territoires. Ainsi, si les nouveaux agencements promus entre les institutions éducatives manifestent la recherche de nouvelles réponses éducatives, elles rendent nécessaire un questionnement sur la nature des idéaux pédagogiques (évoqués par Durkheim, 1938) dès lors sous-tendus. Qu'impliquent et comment agissent ces nouvelles problématisations sur la définition des enjeux scolaires et des formes de savoirs à construire chez les élèves. Quelle est la nature du « discours pédagogique » (Bernstein, 2007) ainsi constitué ? Surtout, à qui sont susceptibles de bénéficier ces changements ? Au profit de quels définitions des procès de subjectivation et de la solidarité collective ?

Rappelons que pour les sociologues de la pédagogie, dans la suite des théories durkheimiennes de l'éducation, comme Bernstein notamment, la nature du discours pédagogique (les découpages en jeu dans les contenus et les pratiques pédagogiques) affecte la construction des identités collectives et individuelles, les consciences, les individualités, elle marque le « territoire du soi » autant qu'elle encourage des rapports spécifiques au monde et aux autres.

En cela, nous dit-il, tous les dispositifs pédagogiques ne sont pas également opérant par ailleurs, ils limitent ou ouvrent les possibilités de subjectivation, régulent différemment les modalités du soi, affermissent ou restreignent les formes du lien social. Ils portent aussi des principes différenciateurs, c'est à dire qu'ils sont plus ou moins à même de (re)produire, plus largement d'agir sur la problématique des inégalités d'apprentissage. Les mouvements de ce que nous pouvons appeler les « territoires de l'éducation » (le bougé des « mondes » éducatifs), les partages ainsi constitués affectent tout autant, si l'on suit Bernstein, les principes de l'émancipation individuelle et collective, mais aussi le rapport à soi, aux autres et aux mondes.

Ainsi, au-delà de la question de la diversité des contenus et des propositions éducatives – importante par ailleurs – il pourrait être nécessaire de s’interroger sur la normativité engagée par la reconfiguration de l’action publique d’éducation, les effets cognitifs et normatifs des assouplissements (qui semblent être) en jeu entre l’école et le « dehors » de l’école, et ainsi, avec les sociologues de la pédagogie, sur les conditions d’une réalisation plus égalitaire de ces nouveaux dispositifs pédagogiques qui semblent être désormais promus à différents niveaux (locaux, nationaux et inter-nationaux) et différents groupes d’acteurs, comme on l’observe avec le projet TERAPI.

Pour citer ou retrouver cet article :

RANCON S., « Les dynamiques de territorialisation et la transformation des frontières de l’action publique éducative. Une réflexion à partir du cas de la réforme des rythmes scolaires et des PÉD’ en France », dans GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F. (dir.), *TERRITOIRES APPRENANTS, un processus d’apprentissage émergent à l’épreuve du réel*, Grenoble, Elya Éditions, « l’innovation autrement », 2021, 256p., pp.139-146.

CHOIX ET STRATÉGIES POUR LE SUCCÈS FORMATIF : L'EXEMPLE D'UN TERRITOIRE APPRENANT

Giovanni LEONTINI, Walter ORNAGHI
Traduction : Susanna RAGNO

Autonomie des écoles, planification et évaluation, apprentissage, ERASMUS+ TERAPI

Durant les dernières décennies, la République Italienne a entrepris un parcours culturel et politique pour rapprocher les citoyens des institutions, notamment par le biais de révisions constitutionnelles¹. L'école a été directement impliquée dans ce processus ; elle a acquis une « autonomie fonctionnelle » lui permettant de planifier et réaliser les interventions éducatives les plus adéquates aux personnes et aux contextes auxquels elles s'adressent².

On demande explicitement aux écoles de tous les niveaux d'interagir avec leur territoire, à savoir d'abord avec les écoles les plus proches et avec les autres institutions locales. Les réglementations législatives décrivant les objectifs nationaux du système d'instruction révèlent la conviction que cette relation avec le territoire est nécessaire au développement du potentiel de chaque individu qui vit par nature dans une zone donnée. La compréhension du réel dans lequel les établissements scolaires opèrent doit nécessairement tenir compte de leur contexte social et économique ; la consultation des instituts de recherche nationaux et la collaboration avec les territoriaux élargissent cette compréhension et deviennent déterminantes pour la réussite formative.

L'autonomie de planification et recherche engendre des responsabilités directes dont chaque établissement témoigne à

1 Loi n. 59, 15 mars 1999, art. 21 [<https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/legge59.htm>], Décret du Président de la République, 31 mars 1998, n. 112, articles 138 et 139 [<https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/dl310398.htm>].

2 Décret du Président de la République, 8 mars 1999, n. 275 [<https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>].

travers l'élaboration de son Plan Triennal de l'Offre Formative (PTOF¹). Les résultats de ces choix stratégiques doivent être constamment surveillés et évalués afin de saisir tant les succès que les domaines à améliorer. Tout comme la définition des objectifs, l'évaluation aussi doit engager tous les acteurs de la relation éducative. À partir de la connaissance du contexte de son établissement et supporté par le Comité Interne d'Évaluation, le Proviseur pourra ainsi rédiger le Rapport d'Autoévaluation (RAV) et le Plan d'Amélioration. Un Rapport Social est élaboré à la fin des trois ans et expose les aboutissements de la relation établissement-contexte².

Le projet Erasmus+ TERAPI a donné au lycée Erasmo da Rotterdam de Sesto San Giovanni (Milan) et au Département de Sociologie de l'Université Milano Bicocca la chance d'une confrontation avec leur territoire. Il leur a permis en outre de démarrer une observation et une recherche sur les modes d'apprentissages des auteurs principaux du rapport éducatif, à la lumière des réflexions pédagogiques et méthodologiques contemporaines.

Planification et évaluation, la recommandation UE 2018

La Recommandation du Conseil de l'Union Européenne du 22 mai 2018 a défini les huit nouvelles compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie par rapport auxquelles les écoles ont dû revoir leurs propres objectifs. Ces compétences concernent les modes complexes de compréhension et expression, les domaines scientifiques et numériques, les problèmes d'ordre culturel, économique et social actuels qui demandent un développement ultérieur de connaissances, habilités et attitudes. Le document de l'U.E. souligne la nécessité de soutenir le développement des compétences clés par des approches

1 Pour le PTOF ainsi que pour le RAV, cité plus loin, voir le paragraphe suivant.

2 Loi du 13 juillet 2015, n. 107, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> ; RAV http://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/RAV_guida_autovalutazione_03_2017.pdf ; https://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/CIRCOLARE_47.pdf ; https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/allegati/Nota_e_guida_operativa_RS_2019.pdf

variées et des contextes d'apprentissage intersectoriels et actifs. Parmi ceux-ci, on évoque le travail, les zones d'inclusion, la coopération entre partenaires éducatifs-formatifs et les diverses institutions locales.

Le document révèle en parallèle l'exigence d'un cadre commun pour l'évaluation et la validation des compétences, similaire au Cadre de référence pour les langues étrangères ou pour les compétences numériques et entrepreneuriales. Il en résulte qu'une validation des résultats de l'apprentissage non formel et informel est incontournable.

Le plan de l'offre formative

Depuis 1999, tout établissement scolaire italien doit définir son Plan de l'Offre Formative. Il « explicite la planification curriculaire, extracurriculaire, éducative et organisationnelle adoptée par chaque école en vertu de son autonomie ». Il représente son « identité culturelle et conceptuelle »¹ et, à partir de 2015, a une durée triennale (PTOF).

Les écoles y définissent leurs priorités en relation avec leurs objectifs à long terme et les actions d'amélioration en fonction des résultats des élèves. Elles y décrivent aussi leurs relations avec leur territoire, avec lequel elles doivent assurer une interaction dynamique et suivie. On y identifie les cibles observables et mesurables à long terme (trois ans) et les buts orientant les activités à court terme (une année scolaire).

La planification est strictement liée à l'évaluation ; en effet le PTOF peut être objet d'une révision annuelle en relation aux ressources humaines et aux activités concernant les « initiatives de renforcement » et les projets qui se révèlent souhaitables au fur et à mesure qu'on travaille sur le Rapport d'Autoévaluation et sur le Plan d'Amélioration².

1 Décret du Président de la République, 8 mars 1999, n. 275, <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm> ; Loi du 13 juillet 2015, n. 107, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> ; RAV http://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/RAV_guida_autovalutazione_03_2017.pdf

2 Note Min. 2852 de 2016.

Pour prendre en charge la réalisation du Plan de l'offre formative, il est prévu que certains enseignants puissent bénéficier du temps et de la flexibilité favorables au soutien formatif, au renforcement, à l'organisation et à la coordination¹. Ce sont le Principal et le Conseil des enseignants qui élaborent le Plan de l'offre formative, mais il est nécessaire qu'il soit approuvé aussi par le Conseil d'Institut dont font partie les représentants des parents, des élèves et du personnel administratif². Le Principal est responsable de l'autoévaluation de l'établissement mais interagit avec le Comité interne d'évaluation composé de l'enseignant référent et de un ou plusieurs enseignants avec des qualités professionnelles adaptées choisis par le Conseil des enseignants.

Autoévaluation

L'évaluation de la réalisation des objectifs se structure sur un modèle national. Il s'agit d'un Rapport d'Autoévaluation à réaliser annuellement sous la responsabilité du Proviseur et à publier sur les sites internet de l'établissement et du Ministère de l'éducation.

Il est composé des sections suivantes :

- Contexte ;
- Résultats ;
- Processus/pratiques éducatifs et didactiques ;
- Processus/pratiques gestionnaires et organisationnels ;
- Priorités.

Contexte

Dans la section « contexte », le rapport enregistre la composition de la population étudiante et le nombre d'élèves sans citoyenneté italienne. On y retrouve les données sur la distribution des élèves à l'inscription au lycée selon les notes de sortie du collège ainsi que le rapport entre le nombre d'élèves et d'enseignants dans l'établissement.

1 Art. 1 alinéa 5 de la Loi 107.

2 Le plan est élaboré par le conseil des professeurs sur la base des filières pour les activités de l'établissement et des choix de gestion et d'administration définis par le Proviseur. Le plan est approuvé par le Conseil d'Institut. (Art.1 alinéa 14 de la Loi 107).

Une description de la situation socio-économique du territoire est aussi prévue : taux de chômage, nombre d'immigrés, situations de malaise social, ressources et opportunités culturelles, contribution des institutions locales à l'instruction et aux écoles.

On mesure le potentiel économique de l'établissement en totalisant les financements reçus par l'UE, l'Etat, les Institutions locales, les particuliers et les familles des élèves. La description des bâtiments, sièges, labos, salles de sport, instrumentations participe à la définition des conditions générales dans lesquelles l'action éducative se déploie. Il en est de même pour le type de contrat des enseignants, leur âge et le curriculum du Proviseur.

Résultats

En ce qui concerne les résultats, on se réfère aux jugements issus des conseils de classe de fin d'année : nombre d'élèves admis à la classe suivante, élèves dont le jugement d'admission est reporté en septembre¹ et élèves non admis. On enregistre aussi la quantité et les notes du baccalauréat, ainsi que les déplacements et le taux de décrochage. Une place importante est occupée par les résultats des tests à l'échelle nationale en Lettres et Mathématiques (test INVALSI), dont on considère la variabilité du score au sein et entre les classes.

Cette section du Rapport inclut enfin les données sur le nombre d'élèves qui poursuivent leur parcours formatif à l'université, sur leur distribution dans les différents domaines d'étude, les résultats obtenus pendant les deux premières années académiques ou leur entrée dans le monde du travail (avec la typologie de contrat, le secteur d'emploi, la qualification professionnelle).

Processus

Les processus comprennent le curriculum typique de chaque établissement scolaire et les caractères de la planification didactique et des contrôles initiaux, suivis et finaux. On observe la

1 Dans les lycées italiens, les élèves n'ayant pas obtenu la moyenne dans un nombre limité de disciplines à la fin de l'année ont la possibilité de soutenir un examen en septembre. S'ils démontrent d'avoir rattrapé, on les admet à la classe suivante ; si non, ils doivent redoubler.

gestion des heures de cours et le temps dédié à élargir l'offre formative, à rattraper, à consolider et à renforcer. Le processus d'enseignement est vérifié aussi par l'usage des laboratoires et de la médiathèque, par leur accessibilité et leur modernisation.

D'un point de vue plus éducatif, on considère la gestion des conduites dispersées ou négatives : les retards, les absences et les actions amenant aux suspensions. Par conséquent, ces considérations s'appliquent aux activités d'inclusion, rattrapage et renforcement qui en découlent.

Les écoles doivent évaluer les activités de continuité avec les niveaux inférieurs d'instruction et les activités d'orientation aux parcours formatifs successifs. L'alternance école-travail pendant les trois dernières années du lycée est un exemple de ces dernières ; elle nécessite des conventions signées avec les entreprises, les associations et les institutions. La mise en place de ces dernières activités requiert que les écoles définissent des fonctions instrumentales et, par la suite, choisissent et nomment des enseignants qui en soignent le développement.

Tout cela entraîne une évaluation de la distribution des ressources du Fond d'Institut parmi ses différentes composantes : enseignants et personnel administratif, technique et auxiliaire (ATA). L'autoévaluation des processus comprend enfin la formation des enseignants et du personnel ATA. L'école est censée réaliser des parcours formatifs de concert avec le territoire, en constituant des réseaux d'écoles, et en s'ouvrant à d'autres institutions et acteurs à travers des accords formalisés. Dans ce cas aussi, il est nécessaire de désigner un groupe de travail et de le charger spécifiquement du lien avec le territoire.

La participation formelle et informelle des parents des élèves, exprimée aussi par leur contribution financière, est un des indicateurs de cette relation avec le territoire.

Priorités

Le parcours de l'autoévaluation compare constamment les données du seul établissement avec les résultats départementaux, régionaux et nationaux, eux-mêmes soutenus par d'ultérieurs

benchmark. Cette confrontation permet de faire ressortir les points forts et les faiblesses de l'école dans les différents domaines. À la lumière de ces éléments, il est possible d'identifier les priorités et les objectifs concernant les résultats des élèves et les processus impliqués.

Plan d'amélioration

Une fois cernés les principaux défis, le Proviseur rédige un Plan d'amélioration avec l'aide du Comité d'évaluation. Il est notamment demandé de focaliser l'attention sur un maximum de trois Parcours d'Amélioration cohérents avec les choix stratégiques de l'école. Chaque parcours peut être mis en relation avec un ou plusieurs objectifs de processus. De ce fait, on obtient un tableau synoptique des Parcours d'amélioration associés aux objectifs de processus, à leur tour reliés aux priorités déduites du Rapport d'Autoévaluation et aux buts formatifs prioritaires¹.

Rapport social

Le Rapport social (*Rendicontazione sociale* en italien) est la dernière étape de l'évaluation des établissements, comme le veut l'article 6 du Décret du Président du 28 mars 2013, n. 80.

Par ce rapport, les écoles communiquent les évolutions des résultats scolaires des élèves, en partant des priorités et des cibles fixés dans le RAV. Le Rapport social est publié sur une section dédiée du portail « Scuola in chiaro » du Ministère de l'Instruction.

Stratégies vouées au succès formatif dans les lycées de Sesto San Giovanni

Le modèle national pour l'autoévaluation prévoit un premier niveau de comparaison des données sur une échelle départementale. Il existe néanmoins un cadre plus étroit, qui serait celui des établissements du même territoire et de la même zone socio-économique.

Le territoire de Sesto San Giovanni, Milan

Le territoire du nord de Milan a été caractérisé dans les

¹ <http://miglioramento.indire.it/pdm/> ; http://miglioramento.indire.it/pdm/downloadMateriali2018-19/lineeguida_pdm_PTOF.pdf

dernières décennies par un profond changement. Sesto San Giovanni notamment a perdu sa vocation de ville fordiste avec la fermeture de grands pôles industriels (Falck, Breda, Marelli, etc.) et la réaffectation comme centre post-industriel de services. Son identité territoriale a été renouvelée et apparaît plus nuancée et hétérogène dans son tissu culturel et social.

Pendant les diverses réunions transnationales et occasions de rencontre qui ont rythmé le projet TERAPI, M. Colleoni¹ a présenté ses observations sur les dynamiques sociales à long et court terme. Entre 1991 et 2011, il a remarqué une décroissance démographique, une augmentation de la population âgée et étrangère (surtout jeunes) et une spécialisation croissante des postes de travail (mais moins que dans le centre de Milan). Entre 2012 et 2017 la population a augmenté, le vieillissement s'est stabilisé et on a eu un nouvel accroissement des résidents étrangers. La population étudiante semble désormais plus éduquée grâce à l'amélioration de l'offre scolaire locale qui a également eu comme conséquence une diminution de la mobilité territoriale. En général, les opportunités de ces dernières années ont rendu le niveau d'attractivité du territoire du nord de Milan supérieur à celui de Milan-même.

La présence croissante des étrangers ainsi que la mobilité diffusée ont des conséquences sur le système d'apprentissage et sur les territoires : la demande locale en résulte plus diversifiée, et l'instabilité engendre plus de difficultés dans la construction d'une identité socio-territoriale permanente capable de garder un système de relations sociales générant à leur tour des processus d'apprentissage.

Simultanément, on prend conscience de la nécessité de proposer des situations d'apprentissage s'éloignant du système traditionnel de la transmission des connaissances, typique d'un système éducatif obsolète.

Ces changements comportent des risques, comme l'inacces-

1 Prof. Matteo Colleoni, Président Du Conseil de la Coordination didactique, Département de Sociologie et Recherche Sociale, Università degli Studi di Milano-Bicocca, partenaire du projet.

sibilité aux nouvelles sources d'apprentissages et la vulnérabilité, mais aussi des avantages, tels que de nouvelles opportunités de connaissance liée au bien-être¹.

Les lycées de Sesto San Giovanni

Le Lycée linguistique et des Sciences Humaines Erasmo da Rotterdam, l'Établissement d'enseignement supérieur Spinelli, l'Établissement d'enseignement supérieur De Nicola et le Lycée Professionnel Falck, sont les lycées de Sesto San Giovanni. Sollicités par les criticités émergentes et en réfléchissant sur l'efficacité du processus formatif d'un territoire apprenant, ils ont jugé nécessaire d'aborder l'analyse des facteurs responsables du décrochage scolaire (RAV de l'a.s. 2018-19).

En général, les écoles enregistrent une réduction des perspectives d'amélioration sociale et économique et on remarque la permanence de « no-man lands », à savoir des espaces physiques et culturels issus de la désindustrialisation. Dans les lycées techniques et professionnels en outre, on perçoit une grosse difficulté de démarrage avec la présence d'élèves étrangers qui peuvent atteindre 20% du total et jusqu'à vingt nationalités différentes. Les lycées du territoire cherchent à répondre à cette situation par le renoncement à une approche expulsive, en remplaçant les sanctions disciplinaires des conduites incorrectes par un pacte de co-responsabilité, un dialogue constant, des actions intérimaires et reconstructives, l'implication des parents et des associations externes pour le support psychologique et le conseil, la formation du personnel ATA et des protocoles d'intervention.

Grâce au groupe de travail pour l'inclusion, l'approche didactique s'est concrétisée dans le soin de la relation éducative à travers la responsabilisation et la négociation, dans la valorisation de la diversité, dans la didactique individualisée (avec la rédaction du Plan éducatif individualisé ou du Plan didactique personnalisé pour besoins éducatifs particuliers). On a activé des cours de formation pour les enseignants qui travaillent avec des élèves aux besoins éducatifs particuliers.

1 Comme l'a expliqué M. Colleoni au cours du projet.

Le développement de l'autonomie personnelle dans des contextes multiculturels a été supporté par des projets d'accueil des étrangers, des cours d'alphabétisation et de rattrapage, des espaces multimédia et l'intervention de médiateurs linguistiques. Dans des contextes scolaires complexes, on a encouragé les travaux socialement utiles et le bénévolat, afin d'introduire les élèves dans le monde du travail ou de la formation universitaire. On a enfin favorisé les changements de filières vers des domaines d'étude plus adéquats.

Les écoles ont intégré dans l'activité formative les apprentissages non formels ou informels, en profitant aussi du système national d'évaluation qui permet d'attribuer jusqu'à trois crédits formatifs (donc trois points dans la note finale du baccalauréat) pour les activités formatives extra ou péri-curriculaires. Dans les lycées de Sesto San Giovanni, on a témoigné de participations aux événements culturels et sociaux du territoire ; de rapports avec les opérateurs sociaux, les associations, les organisations non lucratives ; d'activités de alternance école-travail et d'orientation en sortie individuelle ou de groupe ; d'actions de bénévolat ; d'introduction dans le monde du travail ; de rapports avec les centres de formation pour les adultes ; de stage d'été, coaching et éducation entre pairs en collaboration avec l'Agence régionale pour la Santé.

Le Lycée Erasmo da Rotterdam : protocoles d'intégration de l'école dans le territoire – Succès formatif comme développement des compétences

L'offre formative du Lycée Erasmo da Rotterdam est modélisée sur les récentes modifications législatives¹ et sur les objectifs d'apprentissage prévus pour les filières des lycées linguistiques, des sciences humaines et des sciences humaines à option économique et sociale².

1 Loi 107/2015

2 DPR 89/2010 "Regolamento, Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei"

L'identité culturelle et conceptuelle des lycées est définie non seulement par *ce qui* est enseigné, mais aussi par *comment* on réalise concrètement le processus d'enseignement/apprentissage.

Ici, les priorités caractérisant l'établissement sont :

- Une didactique individualisée valorisant les potentiels de chacun ;
- La construction de compétences en parallèle à l'acquisition de connaissances, même à travers la réalisation de projets en collaboration avec des acteurs externes à l'école ;
- Le développement de compétences sociales de collaboration et participation, d'autonomie et responsabilité.

Compte tenu du Rapport d'Autoévaluation, le lycée pense opérer pendant les trois années 2019-2022 pour :

- Une planification collective de processus réalisables et praticables dans le contexte spécifique ;
- La construction de relations didactiques fonctionnelles à l'écoute, à l'inclusion, à la valorisation des différentes potentialités et à la motivation des élèves ;
- La structuration d'activités d'éducation aux compétences sociales et de citoyenneté ;
- Une didactique disciplinaire finalisée à l'acquisition de connaissances mais aussi à la construction de compétences fonctionnelles aux besoins relevés, individuels et du groupe-classe, en alternant cours traditionnels et méthodologies actives ;
- L'usage des technologies numériques, en valorisant les possibilités de recherche coopérative ;
- L'expérience d'activités didactiques par groupes transversaux aux classes ;
- La mise en œuvre de l'alternance école-travail en privilégiant le but de l'orientation ;
- Une approche didactique-éducative consciemment respectueuse et négociée, respectant les règles ;

- Une planification partagée avec les Institutions locales, les opérateurs sociaux, les associations culturelles et sportives pour renforcer l'autonomie et la responsabilité, le respect pour l'environnement, la conscience de la complexité, l'exercice actif de la citoyenneté.

Succès formatif et inclusion

Un Plan pour l'Inclusion¹ et un Groupe de travail spécifique (dont la coordination est confiée à un enseignant collaborateur du Proviseur) soutiennent les activités destinées à l'inclusion.

Le groupe de travail déclenche des actions d'individualisation et de personnalisation des parcours didactiques pour personnes différemment valides, troubles spécifiques d'apprentissage, besoins éducatifs particuliers, provenance d'un autre pays ou établissement, changement vers un autre établissement.

Pendant l'accueil et l'inclusion ne concernent pas seulement ces situations particulières, mais ils constituent le nœud essentiel du processus formatif que le lycée veut développer. Ils se concrétisent dans l'écoute réciproque, dans la reconnaissance et la valorisation des contributions de chacun, dans la construction et le maintien de conditions de bien-être favorables à l'apprentissage et à la négociation des solutions. Une formation psychopédagogique est nécessaire pour que l'enseignant puisse se charger de l'élève dans son individualité². Le Groupe de travail pour

1 Décret législatif 66/2017.

2 Des actions diverses ont été activées pour rejoindre ces objectifs, actions qui ont favorisée la sensibilisation des conseils de classe vers les besoins spécifiques et la recherche des solutions. Les pratiques adoptées ont donné des résultats évidents pour la croissance professionnelle et pour l'augmentation des processus inclusifs sur les spéciaux ou exclusifs. Une réduction de l'insuccès en est suivie. L'expérimentation a aussi mis en évidence que l'approche accueillante est plus efficace si elle est répandue parmi la majorité des enseignants ; au contraire, l'investissement d'énergie est inapproprié si on cherche à compenser par l'extracurriculaire une didactique peu attentive à la relation. L'expérimentation se basait sur un service de remotivation et incluait aussi des actions sur les enseignants, les conseils de classe et les parents. Elle a confirmé les résultats du débat pédagogique, à savoir qu'il y a un rapport étroit entre la relation éducative (focalisée sur écouter, reconnaître et valoriser l'élève) et la réussite scolaire et personnelle des élèves. (PTOF 2019-2021)

L'inclusion supporte les enseignants dans la diffusion de bonnes pratiques engendrées par l'observation des problèmes, propose matériels et occasions de formation, offre des conseils aux professeurs principaux des classes, gère le rapport avec l'extérieur en relation aux besoins les plus répandus (ex. italien L2 pour les étrangers), promeut les actions inclusives réalisées à l'école, collabore avec le Groupe de travail pour l'autoévaluation.

Font partie des activités inclusives les actions pour orienter les élèves en entrée et en sortie du lycée : alternance école-travail et orientation aux études universitaires et au monde du travail.

L'enseignement domiciliaire est organisé pour l'inclusion des élèves avec pathologies graves.

Succès formatif et activités complémentaires

Les activités complémentaires sont surtout des activités non obligatoires répondant à des besoins formatifs particuliers liés aussi à la scène culturelle et professionnelle du territoire.

Parmi elles, l'éducation à l'environnement, au bien-être, à la prévention et à la lutte contre le harcèlement ont pour but d'éduquer à la citoyenneté universelle, aux différences, au bien-être socio psycho-physique et environnemental, au combat contre les conduites violentes¹. Les lycées De Nicola et Falck de Sesto San Giovanni avec l'Association La Grande Casa- Société coopérative sociale- ONLUS ont activé le projet NEVER GIVE UP qui veut faire face aux formes d'exclusion et de décrochage scolaire par le biais d'expériences de communauté inclusive.

Le projet Sesto CULT a l'intention de promouvoir l'accès aux biens culturels, matériels et immatériels, à partir de son propre contexte territorial. Il prévoit la collaboration avec des écoles d'ordres divers comme les établissements maternels, primaires et collèges Dante Alighieri et Pascoli ainsi que des institutions locales comme la Mairie et l'Association Sesto Pro Loco UTE (université du tiers temps).

¹ Loi 29-5-2017, n. 71, *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*

Avec le projet Bien-être numérique, on agit sur la formation des enseignants à l'usage conscient et responsable des médias pour qu'ils développent des activités didactiques (avec retombées extra-scolaires) et transmettent ces compétences aux élèves. Ce projet se développe en collaboration avec L'Université Milano Bicocca – Département de Sociologie et recherche sociale et avec une société de services téléphoniques et numériques.

Succès formatif et alternance école-travail

L'alternance école-travail (récemment renommée PCTO – Parcours pour les compétences transversales et l'orientation) n'a pas comme but l'exercice de la profession, mais le maintien d'une forte intégration et équivalence entre expérience scolaire et expérience de travail.

L'alternance est liée à une idée de didactique par compétences où les départements disciplinaires et les conseils de classe dans leur totalité sont impliqués. Un Groupe de travail spécifique s'occupe de coordonner les besoins formatifs des élèves cohérents avec la filière choisie et l'offre du territoire. Un lycée général, tel que l'Erasmus da Rotterdam, ne fournit pas une préparation immédiate au monde du travail ; par conséquent l'alternance se concrétise dans des expériences à caractère indicatif et d'observation des contextes professionnels¹.

Succès formatif et internationalisation

Les compétences sociales et linguistiques des élèves sont renforcées par de nombreuses activités : sorties scolaires, voyages

1 L'alternance école-travail a été introduite en 2003, art. 4 de la loi n. 53 (appelée « réforme Moratti ») ; elle a ensuite été réglementée par le décret législatif n. 77/2005 et reprise, pour les lycées généraux, par le DPR 89/2010 (*Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*). En 2015 la loi 107 l'a transformée de possibilité à obligation (au moins 200 heures durant les derniers trois ans du lycée). Les modifications apportées par l'art. 1, alinéas 784-787 de la loi du 30 décembre 2018, n. 145 concernent : la redénomination en « parcours pour les compétences transversales et pour l'orientation » ; la durée réduite à 90 heures (et la conséquente variation des ressources financières) ; la définition des Lignes guides – Note MIUR prot. AOODGRUF n. 3380 du 18-02-2019.

d'étude, stages à l'étranger, actions pour l'internationalisation des activités didactiques traditionnelles (CLIL/EMILE, e-Twinning) et pour la réussite aux examens des certifications européennes (FIRST, DELE, ZERTIFIKAT, DELF, aux niveaux B2/ 1).

Dans les cours des disciplines non linguistiques (DNL), on propose des unités didactiques CLIL/EMILE employant des matériels en langue étrangère¹, de plus en plus facilement accessibles grâce aussi aux instruments technologiques dont toutes les salles sont dotées (TBI, réseau Internet).

Les enseignants de langues étrangères sont invités à faciliter la recherche de matériel compatible avec les compétences des élèves et des enseignants des autres disciplines, à suggérer des pratiques efficaces, à donner des conseils pour l'évaluation, à intégrer dans leur parcours les apports des autres (CLIL Tandem).

Un enseignant est chargé d'une fonction instrumentale spécifique pour coordonner le Groupe de travail pour l'internationalisation des activités didactiques.

La mobilité des élèves est également considérée comme une expérience pédagogique développant la dimension internationale de l'école² ; l'éducation interculturelle permet de renforcer les compétences complexes et globales. Les compétences interculturelles acquises pendant l'expérience d'une année passée à l'étranger favorisent l'ouverture à l'accueil de cultures et traditions autres aussi bien que la capacité de convivre pacifiquement avec elles.

Réflexions sur l'apprentissage et la didactique – le projet TERAPI

L'apprentissage

Tout en refusant n'importe quel doctrinalisme pédagogique, l'expérience confirme qu'il n'y a pas d'apprentissage sans qu'il devienne partie du soi de l'élève, de son identité personnelle.

1 http://www.istruzione.it/allegati/2014/Norme_Transitorie_CLIL_Licei_Istituti_Tecnici_Lug2014.pdf

2 Note MIUR 843/2013.

L'apprentissage est significatif quand l'élève arrive à saisir la corrélation entre les connaissances acquises et les informations précédentes et les met à jour en leur donnant des sens nouveaux¹.

Les compétences sociales définies dans le PTOF du Lycée Erasmo (collaborer et participer, agir de façon autonome et responsable) déterminent un projet de construction de la personnalité de l'élève actif et protagoniste de son propre succès formatif. Cela ne peut être possible que par la planification et la réalisation de contextes d'apprentissages fonctionnels à l'exercice et au renforcement de ces compétences. Il s'agit donc de « transformer la prescription en planification » (PTOF), d'impliquer l'élève en le rendant protagoniste de son parcours formatif enrichi en compétences ainsi qu'en connaissances et en créant par conséquent des contextes d'apprentissage fonctionnels et adaptés à ses besoins réels. On constate que nous vivons des changements profonds et que notre société de plus en plus complexe suscite et provoque une évolution constante. On cherche à cerner les besoins individuels à la lumière de leur portée socio-culturelle.

L'approche ne peut qu'être systémique vu que la construction du soi se réalise avec celle de l'autre/des autres dans le groupe/la classe/la famille/la communauté. C'est pourquoi une didactique active impliquant la classe est mise en œuvre, avec la formation de groupes hétérogènes et des méthodologiques plus impliquantes comme l'apprentissage coopératif, le *peer to peer*, le *problem solving*.

La « position » de l'enseignant

Dans ce contexte, la « position » de l'enseignant en classe est redessinée : il s'éloigne du bureau pour s'approcher de l'espace des élèves, espace « psychologique » et physique, comme facilitateur plus que comme divulgateur de contenus. Cependant, afin que l'enseignant se « repositionne » dans l'espace classe, il est nécessaire qu'il réfléchisse sur son rôle et sur les actions mises en œuvre ; de ce fait, les choix ne seront pas dépourvus d'intention

1 Ausubel D. P., *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milan, 1991.

et de planification. En effet, comme le dit Perillo, « *si on reconnaît l'illusion d'un rapport éducatif direct et directif, en pensant à l'apprentissage comme réponse possible mais non totalement pré-déterminable et planifiable, le setting conçu pour l'organisation-construction des connaissances acquiert un rôle stratégique. Cela veut dire, pour le formateur, jouer son rôle surtout comme constructeur d'environnements d'apprentissage projetés avec intention et réflexion pour favoriser des parcours d'apprentissage actifs et conscients où l'élève soit orienté et non seulement dirigé* »¹.

La didactique se veut donc non directive et visant à construire des environnements d'apprentissage où l'on favorise la réflexivité. L'enseignant y pratiquera avec les élèves une contractualisation suivie et récursive des actions mises en acte (mais sans renoncer à l'asymétrie des rôles), puisque au-delà des choses accomplies, l'apprenant se pose de plus en plus la question du *sens*. On créera des contextes qui définissent le sens des actions partagées, l'intention et la planification de ce qu'on partage ; qui soutiennent l'échange des sens et permettent de saisir la demande inépuisable de signification de la part des élèves. On appellera les apprenants à être attentifs, à s'engager, mais on sous-entend – peut-être à travers un implicite échange non thématique – que les choses qu'on fait ont un poids : dans la signification qui les soutient et les dépasse ; dans la rencontre de l'adulte avec l'apprenant ; dans l'objectif de trouver son style et son mode d'être, de ne pas céder à l'aliénation ou à la renonciation mais d'exercer une citoyenneté responsable et active.

L'apprentissage significatif

L'apprentissage significatif comporte la nécessité de relier les connaissances préexistantes fonctionnant comme « organisateurs anticipés » aux nouvelles ; ces dernières vont donc s'ajouter non par une addition mais par un remaniement. Le cadre interprétatif de la réalité, étant donnée sa forte dimension de contraction de sens, va redéfinir la relation élève-monde. Cela impose le respect des règles de progression et de récursivité dans l'ap-

¹ Perillo P., *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*, Liguori editore, 2010, p.61.

proche aux contenus et aux méthodes. Selon Ausubel, contrairement à l'apprentissage mécanique, l'apprentissage significatif peut neutraliser les résistances puisqu'il est garanti par une série de connexions entre les structures cognitives. C'est-à-dire qu'on pourra tenir compte des prérequis mais sans se laisser conditionner comme s'ils étaient une contrainte, une condition invalidante, qui, dans le pire des cas, pourrait conduire l'enseignant à désinvestir sur l'élève, à demander moins, à projeter moins, à avoir moins d'intentions dans son geste formatif.

Voilà pourquoi dans notre Lycée, une pratique établie demande d'éviter les tests d'entrée (surtout pour les nouvelles classes) ; il y aurait sinon le risque qu'évaluer se confonde avec donner une étiquette, définir des niveaux de départ capables de légitimer et répéter les possibles auto-perceptions d'insuffisance sans doute héritées des écoles de provenance. En revanche, on cherche à se remettre en question pour que l'élève puisse se repenser dans son nouveau contexte, se donner une nouvelle définition de lui-même en termes de potentiel, possibilités, habilités, peut-être jusqu'à ce point-là inexprimées. Dans ce but, il est nécessaire de construire des environnements d'apprentissage où l'élève soit stimulé à faire siens les contenus, les modes, les habilités, les compétences, à gérer un savoir adaptatif et transformatif de l'environnement et émancipateur de son être actif.

La réflexivité comme pratique métacognitive comporte le retour continu de l'intelligence sur l'expérience (Dewey) et l'émancipation de son potentiel, surtout l'inexprimé. On vérifie les pré-supposés théoriques grâce à une pratique euristique d'échange constant entre expérience et réflexion.¹

Par l'usage de la métacognition comme stratégie éducative, le formateur peut construire des parcours d'apprentissage visant à la réflexivité. Il stimule et renforce chez l'apprenant la capacité de gérer de façon autonome le processus de construction de la connaissance, « une pensée interrogeant soi-même »².

1 Schon D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.

2 Perillo P., *op. cit.*, p.63.

Eduquer à la conscience métacognitive signifie établir le « *locus of control* » des procès cognitifs. Il faut savoir si le sujet en formation possède un contrôle interne ou si on le perçoit comme guidé par des facteurs externes à son apprentissage. Bien sûr, les processus motivationnels, affectifs et volitifs qui soutiennent l'apprentissage, seront efficaces si l'élève a ou ressent qu'il a le contrôle interne des causes et conséquences de ses pratiques d'apprentissage. La conviction que son engagement dans l'étude et la recherche peut avoir des résultats et que cela dépend de lui-même, est un facteur déterminant pour le développement et prévient des attitudes de renonciation ou de fuite.

Il est important que les enseignants soient persuadés qu'il est possible d'éduquer à la réflexivité et à une approche métacognitive autant que l'école soit convaincue qu'on peut former des formateurs pour une éducation métacognitive qui oriente l'action formative à une pratique réflexive surveillant constamment le processus d'apprentissage¹.

Dans cette perspective, la construction d'environnements d'apprentissage structurés et la prédisposition de protocoles d'intervention contribuent à la formation à la réflexivité. Le Lycée Erasmo a une longue expérience de prise en charge d'élèves avec handicap ou difficultés d'apprentissage. Cela a permis de recueillir un patrimoine considérable de pratiques utilisées non seulement par les enseignants de soutien avec une formation spécifique mais aussi par beaucoup d'autres enseignants et opérateurs de l'école. Il s'agit de pratiques d'inclusion se basant sur les présupposés de la didactique métacognitive, sur un processus « réflexivement constructif de la connaissance »².

Routine et anti-routine

La vie habituelle de la classe est faite de routine et rituels qui rythment le temps et les actions du quotidien écolier. Entrée dans les salles, appel, cours, contrôles, etc., sont des actes théâtraux et

1 *Ibid.* p.109.

2 *Ibid.* p.108.

de célébration, où les divers acteurs sociaux représentent eux-mêmes dans leurs rôles partagés et reconnus. La définition des rôles aide à reconnaître les attentes réciproques (qui fait quoi) ; la désarticulation des temps, des rôles et des tâches, par contre, permet à tous les acteurs (enseignant, élève, personnel de l'école) de sortir de la routine et d'y rentrer en ayant renforcé le sens, la motivation et l'implication émotive et affective. De ce point de vue, est sous-entendu le principe qu'on fait des choses (la matérialité de l'action didactique) en partageant autre chose, son signifié.

La récursivité est une conduite constante de l'enseignant réflexif. Il revient avec sa pensée sur ce qu'il fait et ce qui se passe dans la salle de classe comme lieu d'apprentissage ; il y revient avec une pensée « prassique » (selon les lignes épistémologiques de la pensée transformative du réel de Dewey, Schon ou critique de Habermas et de l'école de Francfort). Ses actions sont réfléchies ou ses pensées agissent : pensée et action se rappellent constamment.

Gestion de la classe et prévention des conflits

Dans un *setting* d'apprentissage coopératif ou partagé ou *peer to peer*, on demande une prise de responsabilité parmi les membres du groupe et une conséquente distribution du pouvoir puisque celui qui ne peut pas, ne répond de rien. Une didactique non-directive se préoccupe de responsabiliser les élèves et définit les rôles et les compétences par rapport à un résultat. Contrairement à ce qu'on pense, des situations de conflit, d'agitation ou, dans les cas les plus extrêmes, de harcèlement, ne sont pas toujours dues à un manque d'autorité d'un enseignant incapable de se faire valoir. Très souvent elles sont dues à une mauvaise distribution du pouvoir qui a créé des vides dans l'intervalle entre les diverses appartenances à l'intérieur de la classe. Soigner la construction du *setting* de la classe ou du groupe sert donc aussi à prévenir les conflits et les prévarications. Le pouvoir est conçu comme capacité de provoquer un changement constant dans la conduite d'autrui. La logique de l'enseignant facilitateur, qui prend du recul, comprend l'activation des énergies et des compétences internes au groupe.

Sa stratégie peut veiller à ce que le pouvoir exercé dans la classe dans sa totalité ou dans ses groupes soit orienté à rejoindre les objectifs de l'apprentissage.

Une didactique inclusive

« L'utilisateur reconnaît la prise en charge (*I care*) de l'élève réel par des enseignants formés tant sur le plan psychopédagogique que sur les demandes législatives, comme trait caractérisant et qualifiant de notre lycée, contrairement à d'autres écoles qui ont une offre curriculaire et extracurriculaire pareille mais un style pédagogique plus directif et moins inclusif »¹.

Le Lycée Erasmo est reconnu sur le territoire comme une école fort engagée pour l'inclusion. Au sens large, inclusion signifie toute action évitant le décrochage et soutenant le succès personnel des élèves. Comme décrit ci-dessus, cette logique supervise chaque projet et action formative et didactique de l'établissement, mais se manifeste dans le soin de la personnalisation des parcours adressées aux élèves avec besoins éducatifs spéciaux, avec troubles spécifiques d'apprentissage, étrangers ou nécessitant d'une approche plus personnalisée pour les diverses situations socio-économique-culturelles. Cette approche est attentive à leurs conditions et nécessités, afin de surmonter, dans la mesure du possible, ce qui les empêche de cibler leur succès de formateurs et d'écopiers².

Le « divers » peut être considéré, au moins partiellement, comme une construction sociale, le produit d'un regard qui étiquette, certifie, légitime et renforce la diversité, en aiguissant le « sentiment d'être divers » par rapport à ceux qui sont reconnus ou se sentent « normaux ». Une communauté qui se défend, défend ses propres frontières en isolant ceux qui n'y sont pas dedans et en marquant les distances ; une communauté qui inclut, tend à « mettre dedans », à ne laisser personne dehors parce

1 PTOF 2019

2 Directive ministérielle 27 décembre 2012 – Besoins Éducatifs Spéciaux (BES)

qu'elle n'a pas peur de se « dé-finir » à partir de son hypothétique intégralité mais plutôt à partir de la variété de ses membres.

Le présumé « divers » cesse d'être une menace pour devenir, comme il l'est, une ressource. Si on regarde le groupe classe du point de vue du « divers », de la périphérie au lieu du centre, alors ce regard nous montrera des aperçus inédits, invisibles depuis le centre. La position de l'enseignant qui se déplace du centre vers la périphérie devient un requis nécessaire.

Une didactique attentive aux différences devient moins prescriptive et plus proactive. Toute la classe en bénéficie car toute diversité y trouve citoyenneté.

Ne pas mettre sous les projecteurs

Depuis des années, notre Lycée a choisi comme stratégie d'accueil de subordonner la didactique spéciale à la générale, à savoir de ne réserver aucun traitement particulier (donc discriminant) aux élèves TSA, BEP ou étrangers. L'enseignant de soutien reste normalement dans la classe et, en tant que membre du conseil de classe, collabore avec les autres enseignants en faveur de tous les élèves et non seulement de celui qui lui est confié. Les résultats visés consistent à reconnaître et valoriser le potentiel de l'élève, quelle que soit sa situation de départ et ses limites.

Le projet TERAPI – Territoires apprenants

Dans le contexte que cet article a cherché à définir, le projet TERAPI a prévu certaines interventions d'étudiantes et chercheuses du département de Sociologie de l'Université de Milan Bicocca, supervisées par le Professeur Colleoni. Le thème objet de la recherche était celui propre au projet : « territoires apprenant ».

Pour cette recherche sur le rapport entre apprentissage et territoire, on a choisi d'impliquer la classe 3BES du Lycée des Sciences humaines avec option économique et sociale ; l'enseignant de sciences humaines en a été le référant, ayant eu l'approbation du conseil de classe et du conseil des professeurs. Dans la

phase de planification des activités, on a jugé utile de choisir une classe difficile, assez chaotique, avec des problèmes de manque de motivation et de désaffection pour les études.

Au cours d'un atelier spécifique, la classe indiquée a rédigé un premier sondage destiné aux autres élèves de l'établissement et aux pairs du territoire de Milan Nord. Ce sondage a été diffusé à travers un lien facilement utilisable et visait à relever les lieux et les contenus de l'apprentissage formel et informel, c'est-à-dire de l'apprentissage non limité à l'espace scolaire.

L'enquête voulait déterminer les « chronotropes de l'apprentissage », à savoir les lieux temporaires de l'apprentissage, fruits de l'intersection d'espaces et temps distribués sur le territoire et dans le temps, les lieux et les temps les plus choisis par les élèves comme agrégateurs et propulseurs de l'apprentissage.

Le même questionnaire a été opportunément remodulé par les élèves en collaboration avec Bicocca pour être proposé aux enseignants et parents. Croiser les données de tous les protagonistes du processus éducatif a permis d'identifier les corrélations et en tirer des considérations de type aussi qualitatifs et euristiques. Dans cette deuxième phase les élèves se sont donc transformés de simples sujets interrogés à chercheurs.

Les modes de construction des *item* des questionnaires ont permis aux élèves non seulement d'apprendre les notions de base de la méthodologie de la recherche sociale, mais aussi de s'interroger sur les objectifs, la motivation et les conséquences sur le plan formatif de la recherche elle-même.

La thématique au centre de nos réflexions a confirmé ce qu'on avait présumé sur le rapport entre école et territoire.

L'apprentissage se passe non seulement dans les salles de classe mais plus diffusément dans des divers espaces de rencontre ; l'interaction entre apprentissage formel et informel réactive la motivation et dynamise la lecture des sujets d'étude, en stimulant la curiosité et l'intérêt. Pendant la troisième année d'expérimentation du projet TERAPI les élèves se sont montrés plus actifs et participatifs, motivés et désireux de jouer le jeu.

L'ouverture au monde externe, le fait de reconnaître leur rôle actif, sont vécus avec passion et engendrent du bien-être dans la vie de la classe, comme les parcours d'alternance école-travail l'avaient déjà souvent démontré. Les enseignants les plus impliqués dans le projet TERAPI ont pu remarquer ce changement du « climat de la classe » ; on pense donc partager l'expérience avec les autres collègues et diffuser des pratiques qui apparaissent très formatives sur le plan éducatif et didactique.

Dans la phase de démarrage du projet et de recueil de données, deux autres classes avaient été impliquées : 3AL e 3CL. En particulier on leur a demandé d'utiliser leurs connaissances en histoire de l'art, en français et anglais langues étrangères dans le cadre des échanges et mobilités des enseignants prévues. La demande aux élèves d'un rôle actif et l'expérimentation dans le domaine de la relation interculturelle mène à bien les prémisses jusqu'ici définies. L'activité représente en outre un encouragement pour les lourds handicaps présents en classe.

Conclusion

Erasmus+ TERAPI a permis de reprendre les thèmes fondants des établissements scolaires italiens dans un contexte d'autonomie. On a repris les différents éléments qui composent la complexité que le service public d'instruction comporte. La planification très articulée qui se définit en dernier lieu dans le PTOF de l'Etablissement, plonge ses racines dans l'exigence d'une réponse à des sollicitations et à des besoins du territoire qui trouvent dans les dynamiques scolaires leur évidence. La complexité requiert clarté théorique et définition des objectifs et des méthodes d'intervention. Le contrôle et l'évaluation permettent de mesurer l'efficacité des actions mises en œuvre.

La planification de TERAPI, impliquant des compétences diverses sur le territoire et permettant leur interaction, a trouvé une large convergence dans l'identité du Lycée Erasmo. Le travail partagé entre l'Université Bicocca et le Lycée Erasmo a rendu fructueuse la collaboration sur le territoire entre recherche socio-

psycho-pédagogique et didactique. La participation des élèves comme acteurs de la recherche en a été le premier effet.

Avec ce projet on a pu réaliser un premier protocole d'analyse et d'évaluation réflexive sur les lieux d'apprentissage avec des contenus et des méthodes adaptés au contexte. Ce modèle pourra être remobilisé et proposé pour la formation des futurs enseignants.

Bibliographie

Ausubel D. P., *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 1991.

Bier B., « "Territoire apprenant" : les enjeux d'une définition ». In *Spécificités* 2010/1 (n. 3), pp.7-18.

Castoldi M., *Progettare per competenze*, Carocci, 2011.

Circulaire MIUR 6/3/2013, applicative de la Directive 27/12/2012.

D'Alonzo L., *La gestione della classe*, La Scuola, Brescia, 2004.

Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale*, Franco Angeli, 2003.

Directive ministériale 27 décembre 2012 - Bisogni Educativi Speciali (BES).

Gordon T., *Insegnanti efficaci*, Giunti, 2013.

Goussot A., « Quale Inclusionione? Riflessione Sui Bes », URL : www.Orizzontescuola.It/News/Quale-Inclusionione-Riflessione-Sui-Bes ou <https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/la-scuola-e-noi/scuola-e-universita/163-quale-inclusionione-riflessioni-critiche-sui-bisogni-educativi-speciali-il-dibattito-sui-bes-8.html>.

Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni, Le Monnier, Firenze, 1997.

Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, 19 février 2014.

Lois 5/2/1992, n. 104, « Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate » (en particulier les articles : 1, 3, 8, 12 à 16).

Lois 8/10/2010, n. 170, « Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico ».

Masoni M. V., *Ragazzi che odiano la scuola*, La Fabbrica dei Segni, 2016.

Mazzeo R., *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento, 2005.

Medeghini R., Fornasa W. (dir.), *L'educazione Inclusiva*, Franco Angeli, 2011.

Montalbetti K., *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

Mortari L., *Ricerca e riflettere: la formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

Perillo P., *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*, Liguori editore, 2010.

Pontis M. (dir.), *Autismo e bisogni educativi speciali. Approcci proattivi basati sull'evidenza per un'inclusione efficace*, Franco Angeli, 2013.

« Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione », Décret du Ministro della Pubblica Istruzione, 22.8.2007.

« Regolamento recante norme in materia di Autonomia », Décret du Président de la République italienne, 275/1999.

Schon Donald A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori editore, 2001.

Vegetti Finzi S., *L'età incerta: i nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano, 2000.

Pour citer ou retrouver cet article :

LEONTINI G., ORNAGHI W., (trad. RAGNO S.), « Choix et stratégies pour le succès formatif : l'exemple d'un territoire apprenant », dans GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F. (dir.), *TERRITOIRES APPRENANTS, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, Grenoble, Elya Éditions, « l'innovation autrement », 2021, 256p., pp.147-172.

PARTIE IV

ÉLÈVES ET ENSEIGNANTS

ÉVOLUTION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

ET DES ACTIVITÉS SCOLAIRES

LA PERSPECTIVE DES ÉLÈVES DU LYCÉE VOLTAIRE SUR LES ACTIVITÉS EXTRASCOLAIRES

Cristina TEODORESCU, Daniela DINCĂ

Cadre général de la recherche

Le système éducatif roumain propose un parcours scolaire complété par des activités extrascolaires se déroulant à l'intérieur et en dehors de l'école (Le *Palais des enfants*, L'école populaire d'art et des métiers, associations et clubs sportifs, association de danse, théâtre, écoles privées de langues étrangères, musées, etc.). À cet effet, la *Loi de l'Éducation nationale* (n° 1/2011) postule que : « *Les Palais et les Clubs des Enfants sont des unités d'enseignement pour des activités extrascolaires. Ils ont aussi une mission méthodologique.* » (Art. 100, §1).

Prenant comme point de départ la perspective des élèves sur les activités extrascolaires, nous nous proposons de présenter les résultats d'une enquête menée auprès des élèves de la classe terminale du Lycée Voltaire de Craiova sur la manière dont ils considèrent et pratiquent des activités extrascolaires, sur la nature de ces activités extrascolaires et surtout sur l'influence de ce type d'activité sur leur développement personnel.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du projet *Territoires apprenants, des protocoles au service des apprenants* (TERAPI), « *projet pédagogique et éducatif global d'accompagnement des enseignants. Par la mise en cohérence, à la mobilisation des ressources présentes dans et hors l'établissement et à un pilotage conjoint, il développera chez les enseignants et chez les élèves des connaissances et compétences pérennes* »¹.

Le projet tourne autour de la notion de *territoire apprenant*, définie par Bier² dans les termes suivants :

« *Cette notion de territoire apprenant apparaît et s'inscrit dans le contexte plus global de la société de la connaissance, terme renvoyant à la fois à la*

1 Olivier M.-F., eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche12330.pdf.

2 Bier B., « "Territoire apprenant" : les enjeux d'une définition ». In *Spécificités 1*, n° 3, 2010, pp.12-13.

réalité de la société présente et au modèle de société qu'il importe de développer dans un monde en mutations rapides et de forte concurrence économique ».

Cadre théorique

La *Circulaire interministérielle relative à l'aménagement des temps et des activités de l'enfant* (n° 98-144 du 9 juillet 1998)¹ porte sur la mise en place du *Projet éducatif local* pour les enfants et les adolescents depuis l'école maternelle jusqu'au collège. Elle met en relation les trois types d'activités : *scolaires, périscolaires et extrascolaires*.

En ce qui concerne les deux dernières, elles se trouvent sous la responsabilité « *des collectivités territoriales, des associations ou par d'autres intervenants, notamment les structure artistiques et culturelles relevant du ministère de la culture et de la communication, les services des ministères de la jeunesse et des sports et de la ville* »².

Au-delà des précisions concernant les territoires apprenants, « *secteurs géographiques aussi larges et cohérents que possible (communes, groupements de communes, arrondissements ou quartiers de grandes villes)* », la *Circulaire* apporte des précisions terminologiques concernant les trois types d'activités qui se superposent aux trois types de temps :

1. *temps scolaire* : « *temps des apprentissages scolaires, qui relève de la responsabilité de l'éducation nationale* » ;
2. *temps périscolaire* : « *immédiatement avant ou après l'école, c'est à dire : le temps du transport scolaire, la période d'accueil avant la classe, le temps de la restauration à l'école, après la classe, les études surveillées, l'accompagnement scolaire, les activités culturelles ou sportives, le mercredi après-midi* » ;
3. *temps extrascolaire* : « *situé en soirée, le mercredi lorsqu'il n'y a pas classe, en fin de semaine et pendant les vacances* ».

1 <https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Files/Textes-de-reference/Circulaires-n-98-144-et-98-119JS-du-9-juillet-1998-Amenagement-des-temps-et-des-activites-de-l-enfant>.

2 <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page214.htm>.

Ce qui est aussi à souligner est la cohérence de l'organisation des trois types d'activités, avec une planification pertinente, progressive et harmonieuse visant le développement personnel des élèves en fonction de leurs besoins et de leurs attentes.

Quant à leur spécificité, les *activités extrascolaires* sont définies comme « *une activité ou une passion que l'on pratique en dehors des heures ou du cadre scolaire lui-même* »¹. Elles ont un statut facultatif, mais complémentaire pour le développement personnel des élèves :

« *Les activités extrascolaires ne sont pas formellement incluses dans le cadre des programmes scolaires. Facultatifs, elles sont liées à l'enseignement, car elles sont offertes par les établissements scolaires afin de promouvoir et de développer les talents, les connaissances et les compétences des élèves* »².

Participant de manière systématique à des activités extrascolaires, les élèves peuvent acquérir des compétences transversales qui s'ajoutent aux compétences disciplinaires acquises pendant le temps scolaire :

« *En permettant de construire des compétences autres que celles purement scolaires, d'être reconnus et valorisés, de développer le respect des règles, la valorisation de l'effort, l'esprit d'équipe ou encore le plaisir d'apprendre, ces activités contribuent à améliorer une meilleure relation à soi, aux autres, et donc, à l'école* »³.

Quant aux promoteurs des activités extrascolaires auprès des élèves, l'école et la famille leur accordent une grande importance, tout en considérant qu'elles :

« *peuvent favoriser la socialisation et l'esprit d'équipe, l'apprentissage de règles ou encore le développement psychomoteur de l'enfant. Mais au-delà de la notion d'épanouissement personnel, certains parents souhaitent que cet investissement soit également rentable en termes de réussite scolaire. Ainsi*

1 <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/extra-scolaire/>.

2 <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2012/2412-parascolaires.pdf>.

3 <https://lewebpedagogique.com/accompagnement-scolaire/2017/01/les-bienfaits-des-activites-extrascolaires/>.

les activités culturelles ou mettant en jeu la créativité, souvent jugées complémentaires de l'univers scolaire, sont considérées comme les plus profitables à terme »¹.

Objectif de la recherche

Nous avons réalisé une étude auprès des élèves de la classe terminale du Lycée Voltaire, déclinée en trois étapes :

a) questionner de manière directe les élèves pour connaître leur propre point de vue sur la position, le rôle et les bienfaits des activités extrascolaires qu'ils pratiquent à l'intérieur et en dehors de l'école ;

b) sensibiliser les enseignants sur l'importance et l'utilité de la formation des élèves par des activités extrascolaires ;

c) mettre en place des *Territoires apprenants* (TA), des partenariats entre les institutions scolaires et les acteurs locaux en vue de la concertation de leurs efforts, certes complémentaires, pour la formation complexe des élèves et, pourquoi pas, envisager la structuration d'une vraie « *ville apprenante* ».

Contexte

Le Lycée Voltaire est la plus jeune institution scolaire de la ville de Craiova. En 2015 on a mis en place un ambitieux projet : la création, au sein de l'Université de Craiova, d'un lycée public français, qui a ouvert ses portes dans les locaux de l'université (Faculté de Droit), obtenant son accréditation nationale avec 4 classes pour l'année scolaire 2015-2016. Ce que nous voulions proposer aux élèves était un programme complet de 8h du matin à 18h du soir (heures de cours, repas, programme de type *after school* (préparation des devoirs et activités extrascolaires avec le soutien du *Palais des enfants*), tout en insistant sur la collaboration entre le lycée et l'université et le mariage, que nous espérions heureux, entre le programme scolaire et les activités extrascolaires, en tant que prémisses pour une formation complexe des

1 O'Prey S., « Les activités extrascolaires des écoliers : usages et effets sur la réussite ». In *Éducation et Formations*, n° 69, juillet 2004. [http:// www. education. gov. fr/ cid4979/les-activites-extrascolaires-des-ecoliers-usages-et-effets-sur-lareussite.html](http://www.education.gouv.fr/cid4979/les-activites-extrascolaires-des-ecoliers-usages-et-effets-sur-lareussite.html).

élèves. Les objectifs du projet Voltaire ont visé l'implantation d'un TA avant la lettre, créé dans le partenariat université – lycée et la mise en place d'une institution d'enseignement capable de proposer un modèle européen d'enseignement, de contribuer, par l'enseignement du et en français, à la récupération de cette langue étrangère, de fidéliser la population scolaire par rapport à l'université et de créer un lien fort entre l'enseignement formel et non formel, avec l'appui du *Palais des enfants*.

Le lycée s'est imposé par la qualité de l'enseignement, par le maintien de l'enseignement du français et par l'implantation d'un esprit de « *famille* », collaboratif et multiculturel.

Intérêt de la recherche

La présente recherche porte sur la formation des élèves à travers les activités extrascolaires, se déroulant dans le cadre ou en dehors du système scolaire :

« *Le pôle que nous privilégierons dans notre analyse est représenté par les élèves, leur point de vue étant, pour nous, prioritaire. Daunay et Dufays (2014) considèrent, à juste titre, que les recherches sur le pôle élèves sont moins développées que celles organisées autour des autres deux pôles, qu'une réelle convergence des analyses fait encore défaut et qu'il reste beaucoup d'interrogations méthodologiques encore non-résolues* »¹.

En se concentrant sur le pôle élèves, plusieurs orientations particulières de recherche sont possibles :

- « *l'analyse des activités des élèves en situations d'apprentissage ;*
- *l'analyse des performances et des apprentissages disciplinaires des élèves ;*
- *l'analyse du point de vue des apprenants de ce qui constitue leur univers didactique* »² ;
- l'analyse de la perception des élèves, de leurs points de vue sur les activités extrascolaires auxquelles ils participent.

1 Duta O.-A., Teodorescu C., Tilea M., « L'utilisation des images en classe de français et d'espagnol en contexte roumain : du côté des élèves ». In Riondet O. (dir.), *Entendre, chanter, voir et se mouvoir*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2018, p.82.

2 *Ibidem*.

Hypothèses de départ

Dans notre recherche, nous nous focalisons sur ce dernier point, car nous partons de l'*hypothèse* suivante :

- les élèves roumains ne sont pas trop conscients des bienfaits des activités extrascolaires et de leur importance dans leur formation complexe ;
- dès son apparition en 2015, le Lycée Voltaire a eu comme point important dans sa vision l'implication des élèves dans des activités extrascolaires institutionnalisées, réalisées par et en partenariat avec le *Palais des enfants*.

Questions d'analyse

Les questions auxquelles notre enquête voudrait répondre sont :

- Quelle est la perception des élèves sur les activités extrascolaires ?
- Quel type d'activité extrascolaire préfèrent les élèves ?
- Sont-ils impliqués dans des activités extrascolaires déroulées au niveau de l'école ou en dehors de l'école ?
- Quel est le degré d'indépendance et d'autonomie des élèves dans le choix de ces activités ?

Méthodologie de la recherche

Pour cette première étape, nous avons proposé un questionnaire auprès des élèves de la classe terminale du Lycée Voltaire.

Nombre de répondants et type de questions

- Nous avons questionné 84 élèves du Lycée Voltaire et nous n'avons pas pris en considération le critère du genre.
- Nous avons soumis à l'attention des élèves un questionnaire formé de 13 questions, 8 fermées et 5 ouvertes.

Le *Palais des enfants* – partenaire privilégié du Lycée Voltaire

En 1950, en Roumanie est créée l'Organisation des pionniers et, d'après le modèle soviétique, de nouvelles institutions d'enseignement font leur apparition. Il s'agissait des *Maisons des pionniers*, institutions d'enseignement extrascolaire, installées dans des maisons de patrimoines, nationalisées par les communistes et proposant aux pionniers des activités extrascolaires multiples et attractives. Après 1989, les *Maisons des pionniers* ont gardé leur patrimoine et leur structure et sont devenues *Palais des enfants*.

Le *Palais des enfants* de Craiova est la seule institution d'enseignement préuniversitaire de la région habilitée à organiser des activités extrascolaires (Cf. *Loi de l'enseignement* nr.1/2011).

Le *Palais des enfants* de Craiova a 7 structures subordonnées, sans personnalité juridique, qui déroulent leurs activités dans les villes et les villages du département de Dolj : Băilești, Segarcea, Calafat, Dăbuleni, Bechet, Filiași et Poiana Mare, en assurant de la sorte un haut degré de représentativité géographique au niveau du département.

Il y a eu une évolution dans la vision éducative et formative du *Palais des enfants* de Craiova. Avant 2012, le slogan *Sans nous, vous pouvez être bons ! Avec nous, vous devenez les meilleurs !* mettait l'accent sur la performance et la compétition. Après 2012, le slogan *Go sport, go smART, go green, go clean !* résume le changement dans l'orientation du *Palais* vers une ouverture de l'institution à tous les enfants avec une orientation de masse, stratégie choisie en lien avec les directions éducationnelles et les valeurs promues.

La vision assumée par le *Palais des enfants*, conforme à la spécificité de ce type d'institution d'enseignement extrascolaire, est d'assurer des chances égales à l'éducation pour tous les enfants de 3 à 19 ans provenant de tous les milieux sociaux : enfants du système de protection sociale (orphelins), enfants privés de liberté ou qui ont été victimes du trafic de personnes. Cette vision répond aux attentes des bénéficiaires, des partenaires éducationnels directs et indirects et de la communauté locale.

La mission du *Palais des enfants* est de consolider, par complémentarité, le rôle de l'école comme principale institution d'enseignement, de devenir un centre de ressources éducationnelles au service de la communauté, d'impliquer la famille comme partenaire éducationnel indispensable, de former les compétences de spécialité et transversales des élèves, de former chez les élèves l'esprit d'initiative, d'indépendance et d'autonomie.

L'offre éducationnelle est très riche, structurée sur plusieurs domaines :

Domaine culturel : Cercle littéraire / Culture et civilisation roumaine / Culture et civilisation françaises / Culture et civilisation espagnoles) ; Culture et civilisation anglaises / Culture et civilisation allemandes / Culture et civilisation italiennes ;

Domaine artistique : Céramique / Peinture / Modelage / Sculpture / Théâtre, Musique populaire / Musique légère vocale et instrumentale ;

Domaine science et technique appliquée : Informatique, Mathématiques appliquées / Programmation informatique / Physique appliquée (+ 30% astronomie/robotique) ; Jeux logiques / Astronomie (+ 30% Mathématiques appliquées / Karting ; Maquettes / Construction de voitures / Protection de l'environnement – Écologie ;

Domaine sportif : Danse moderne / Gymnastique aérobique ; Danse sportive / Danses populaires ; Radiogoniométrie / Orientation touristique / Tennis / Karaté.

Un bref regard quantitatif¹ nous donne l'image de l'activité déployée au *Palais des enfants* : il y a 6300 bénéficiaires de cette activité, avec 8500 élèves inscrits dans 65 cercles, organisés par domaines de formation. Il y a 587 groupes de travail, dont 366 débutants, 202 avancés et 19 groupes de performances.

Le personnel du *Palais des enfants* compte 79 personnes, dont 65 enseignants (34 à Craiova, 31 dans les structures affiliées), 6 enseignants auxiliaires et 8 personnes du personnel administratif.

1 Les données représentent les chiffres valables pour l'année scolaire 2018-2019.

Justification du *territoire apprenant* Lycée Voltaire – Palais des enfants

Si nous avons interprété le partenariat entre l'Université de Craiova et le Lycée Voltaire comme un *territoire apprenant* avant la lettre, le partenariat du lycée avec le *Palais des enfants* représente le résultat de la réflexion des enseignants due au projet TERAPI qui a déterminé un premier changement de posture éducative et la prise en considération des besoins ressentis au niveau de l'institution scolaire (la combinaison entre l'enseignement formel et non formel, l'influence de cette combinaison constante sur le devenir des élèves).

Interprétation des résultats obtenus aux questionnaires distribués aux élèves

Dans ce qui suit, nous allons présenter les résultats obtenus aux treize questions que nous avons proposées aux élèves et l'interprétation de leurs réponses.

Q1. As-tu participé à des activités extrascolaires avant d'être élève dans ton lycée ?

Les réponses des élèves montrent une orientation claire vers les activités extrascolaires proposées au niveau de l'école, les élèves s'impliquant dans des activités culturelles de type spectacles, fêtes, concours (77/84 répondants). En même temps, ils participent aux activités de rattrapage, renforcement, remise à niveau ou cours préparatoires pour les concours scolaires nationaux et internationaux (46/84). On voit que l'école représente pour eux l'endroit privilégié pour la participation à des activités extrascolaires et leurs réponses montrent qu'ils n'ont pas la conscience qu'ils peuvent se former aussi en dehors de l'institution scolaire.

Du point de vue quantitatif, l'implication des élèves du Lycée Voltaire est importante vu l'organisation du temps scolaire en trois parties distinctes (heures de classe, *after school* – préparation des devoirs et activités extrascolaires). D'autre part, il y a un nombre significatif d'élèves (46/84) qui fréquentent des asso-

ciations sportives, clubs, écoles de danse ou l'École populaire d'art et de métiers *Cornetti* (institution publique de culture et d'enseignement artistique pour les amateurs). Nous interprétons la préférence des élèves pour ce type d'activités comme un reflet de l'éducation reçue au niveau des familles qui orientent, indépendamment de l'école, les enfants, dès le plus jeune âge, vers ce genre d'activités, plutôt qu'une manifestation du partenariat entre l'institution scolaire et les autres acteurs du territoire proposant des activités extrascolaires. Le nombre d'élèves qui déclarent faire des cours privés (en dehors du système scolaire) pour le renforcement du niveau scolaire nous semble extrêmement réduit (45/84), tout en sachant que les cours privés représentent, dans l'enseignement roumain, une pratique de masse, surtout parmi les élèves des classes terminales. L'orientation des élèves vers des activités qui combinent le développement des compétences de spécialité avec les compétences transversales, comme les colonies de vacances thématiques, nous semble assez réduite (24/84), malgré l'offre assez importante et diversifiée de ce type d'activités au niveau national et international. Cela pourrait s'expliquer par le coût assez élevé des colonies (environ 300 euros pour 7 jours) et par la non-disponibilité des parents pour conduire leurs enfants à des distances considérables de la maison, y compris leur réticence à les laisser vivre en dehors de la famille.

Q2. Actuellement, participes-tu à des activités extrascolaires ? Lesquelles ?

Les réponses à la deuxième question nous semblent extrêmement intéressantes :

- un grand nombre d'élèves qui ne répondent pas (34/84)
- un nombre réduit d'élèves déclarent ne pas participer à des activités extrascolaires (28/84)
- un nombre bien trop réduit d'élèves (18/84) qui déclarent faire des cours privés, dans les conditions de la classe terminale quand tous les élèves se préparent pour l'examen de baccalauréat et pour les concours d'admission à la faculté.

Ces réponses doivent être interprétées en corrélation directe avec la classe terminale des élèves, quand ils sont focalisés strictement sur la préparation des examens de fin d'étude et d'admission à la faculté. Leur préoccupation pour la performance scolaire reflétée en moyenne au-dessus de 9/10 est très forte, car les universités étrangères, auxquelles beaucoup d'entre eux veulent s'inscrire, imposent des moyennes-seuil entre 9/10 et 9,50/10.

En plus, deux répondants attirent, eux aussi, notre attention car ils déclarent faire du sport en tant qu'activité extrascolaire, tout en sachant le grand nombre d'élèves qui préparent un examen d'admission aux académies de police où les épreuves sportives sont éliminatoires.

Q3. À partir de quel âge fréquentes-tu le Palais des enfants ?

Le *Palais des enfants* attire un grand nombre d'élèves (37/84) qui semblent habitués à fréquenter ce type d'activité extrascolaire. On remarque aussi que plus d'un tiers des élèves (37/84) n'ont jamais participé aux activités proposées par cette institution d'enseignement non formel. Nous avons également constaté une certaine préférence des élèves à se diriger vers les activités proposées par le *Palais des enfants* à partir de l'âge de 10 ans, période de passage de l'école primaire au collège et de découverte de nouvelles possibilités de développement personnel.

Q4. Qui t'a dirigé vers le Palais des enfants ?

Comme les activités du *Palais des enfants* sont gratuites, la famille (29/84) et les professeurs (28/84) constituent les deux pôles d'influence dans l'orientation des élèves vers ce partenaire éducatif. En même temps, l'avis des amis (14/84) et des collègues (11/84) semble, lui aussi, important dans le choix de cette institution d'enseignement extrascolaire.

Le poids des réseaux sociaux dans l'orientation des élèves vers le *Palais des enfants* est presque insignifiant (7/84), ce qui démontre le fait que les élèves accordent une grande crédibilité aux parents et aux enseignants dans le choix des partenaires éducatifs.

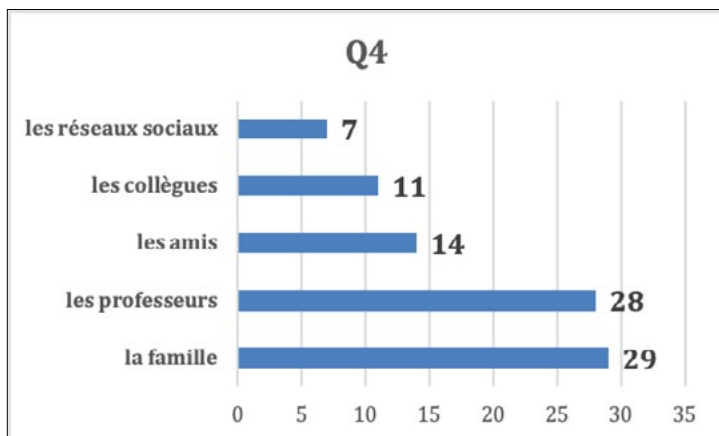


Figure 1 : Facteurs d'influence dans le choix du Palais des enfants

Q5. Quelles activités as-tu pratiqué au fil du temps au Palais des enfants ou au niveau de l'école avec le personnel didactique du Palais des enfants ?

Les activités choisies au *Palais des enfants* se déclinent comme suit :

- activités artistiques (55/84)
- activités sportives (13/84)
- activités de culture générale (civilisation roumaine 9/84)
- sciences et techniques (13/84).

Nous interprétons l'orientation privilégiée des élèves vers les activités artistiques comme expression du besoin de formation complémentaire par rapport à celle offerte par l'école, centrée prioritairement sur la transmission des connaissances.

La préférence pour le secteur artistique peut aussi relever de la volonté des parents de faire découvrir le talent artistique de leurs enfants au *Palais des enfants*, vu que l'éducation artistique, malgré le fait qu'elle représente un objectif dans la formation scolaire, arrive parfois à être négligée, les classes de *Dessin, Musique et Sport* étant souvent remplacées par des classes de *Langue roumaine* ou de

Mathématiques, disciplines obligatoires pour les examens de fin de cycle (VIII^e et XII^e classes).

Q6. Les activités extrascolaires que tu pratiques répondent-elles : (a) à tes besoins de formation complémentaire (cours que tu ne retrouves pas dans le programme scolaire : danse, cinéma, karting, etc.) ; (b) à tes besoins de formation scolaire (des activités liées directement aux cours dispensés par l'école).

Au niveau déclaratif, les répondants semblent conscients de l'importance et de l'utilité des activités extrascolaires dans leur formation complémentaire (49/84). Si nous corroborons ce chiffre avec les réponses obtenues à Q2, on constate qu'un grand nombre d'élèves (5/84) ne répondent pas ou ne participent pas à ce genre d'activités, ce qui démontre un écart considérable entre leurs affirmations et leur implication réelle dans des activités extrascolaires.

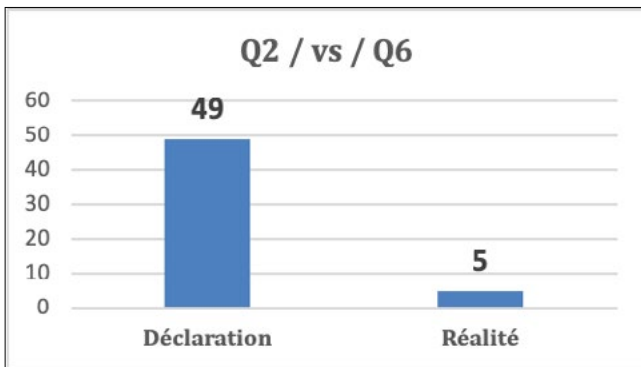


Figure 2 : Comparaison Question 2 et Question 6

La position des élèves (49/84) qui considèrent que les activités extrascolaires sont importantes pour leurs performances scolaires nous semble intéressante, démontrant que, pour eux, ces activités sont perçues comme supplément de formation, en rapport direct avec les cours dispensés dans le cadre du programme scolaire.

Q7. À quel rythme pratiques-tu une activité extrascolaire ?

La plupart des élèves (28/84) affirment qu'ils participent à des activités extrascolaires une fois par semaine, sans indiquer le type d'activité. Cette réponse contredit les affirmations faites à la Q2, à laquelle seulement un petit nombre d'élèves (50/84) ont confirmé leur participation à des activités extrascolaires, contre un nombre significatif d'élèves (34/84) qui n'ont pas répondu à la question ou qui ne participent pas à ce genre d'activités.

Q8. Qui a contribué au choix des activités auxquelles tu as participé ?

Les réponses données confirment celles de la Q4, la famille (29/84) et les professeurs (28/84) constituant, pour les élèves, les instances crédibles dans leur orientation vers les activités extrascolaires.

Q9. Les activités extrascolaires sont pour toi : a. je ne suis pas intéressé ; b. un passe-temps agréable ; c. un hobby ; d. des activités de développement personnel ; e. des activités ludiques ; f. des activités scolaires supplémentaires utiles.

Trois chiffres ont attiré notre attention :

- 49/84 élèves considèrent ce type d'activités comme utiles à leur développement personnel ;
- pour 35 élèves, la participation à ces activités représente la manifestation d'une passion ;
- 44 élèves les considèrent comme un complément utile à leur formation scolaire.

Nous pouvons conclure que, malgré le fait que les élèves participent à des activités extrascolaires, ils ne sont pas conscients de leur utilité dans leur propre formation, les considérant plutôt comme un moyen pour se divertir et s'amuser, ce qui nous autorise à considérer qu'une intervention clarificatrice de ce point de vue de la part de l'école serait plus qu'utile.

Q10. Tes résultats scolaires sont meilleurs à la suite de la pratique de ces activités ?

La majorité des élèves (60/84) considèrent que les activités extrascolaires contribuent à l'optimisation de leurs résultats scolaires.

Si nous comparons les réponses données aux questions Q7 (*À quel rythme pratiques-tu une activité extrascolaire ?*) et Q2 (*Actuellement, participes-tu à des activités extrascolaires ? Lesquelles ?*) on remarque des écarts assez importants : le nombre de participants à des activités extrascolaires n'est pas en directe corrélation avec la conscience des élèves sur leurs bénéfices et le nombre des non intéressés est relativement élevé.

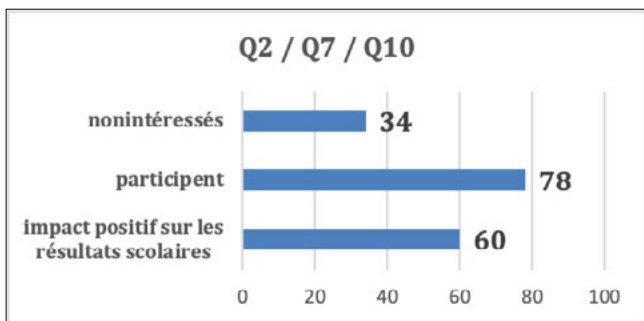


Figure 3 : Comparaison des réponses aux questions 2, 7 et 10

Q11. Nomme trois bénéfices des activités extrascolaires

Les élèves semblent conscients des bénéfices des activités extrascolaires qui contribuent au développement personnel, à l'amélioration des compétences communicatives, au renforcement de la confiance en soi, au développement des capacités d'interaction et de travail en équipe et, en directe corrélation avec les réponses données à la Q10, au développement de la performance scolaire.

Q12. Les activités extrascolaires ont complété ton éducation acquise : a. en dehors de la famille et de l'école ; b. à l'école ; c. dans la famille ?

Les élèves considèrent les activités extrascolaires comme complément à l'éducation acquise à l'école (45/84) et au sein de la famille (21/84). Même s'ils sont assez peu nombreux (41/84), il y a des élèves qui considèrent qu'il existe d'autres instances à potentiel éducatif en dehors de l'école et de la famille.

Q13. Penses-tu que le programme scolaire de l'école peut contribuer à une formation complète sans l'appui d'autres structures (autres que l'école) proposant des activités extrascolaires ?

Dans leur grande majorité (33/84), les élèves considèrent que la formation scolaire ne peut pas offrir seule une formation complète et qu'elle devrait être combinée avec des activités extrascolaires (corrélation directe avec les réponses à la Q12, 41 élèves).

Conclusion

Orientés vers la performance scolaire de haut niveau, les élèves du Lycée Voltaire sont conscients de l'importance des activités extrascolaires pour leur formation, mais ils ne les pratiquent pas de manière constante.

L'école est encore perçue comme un territoire clos, enfermé sur lui-même, s'érigant comme instance de l'éducation et de la formation complexe des élèves. Elle représente pour eux l'endroit privilégié pour la participation à des activités scolaires et extrascolaires, sans avoir conscience qu'ils peuvent aussi se former en dehors de l'espace scolaire.

Dans leur grande majorité, les élèves considèrent que l'école et la famille sont les deux instances éducatives principales qui leur fournissent les informations les plus crédibles, laissant de côté les multiples autres instances à capacité éducative (musée, théâtre, opéra, espaces publics, etc.).

La fréquentation des autres territoires apprenants (associations sportives, clubs, écoles de danse ou l'École populaire d'art et de métiers *Cornetti*) n'est pas le résultat du partenariat entre l'institution scolaire et les autres acteurs du territoire proposant des activités extrascolaires, mais plutôt le reflet de l'éducation en famille qui oriente les enfants, dès le plus jeune âge, vers ce genre d'activités extrascolaires. En effet, selon les statistiques, la famille joue un rôle essentiel dans la formation de la personnalité des élèves et son implication dans le choix des activités extrascolaires des élèves reste décisive.

Nous considérons en effet que l'école devrait devenir un facteur d'influence des élèves et des familles en ce qui concerne l'utilité et le rôle formatif des activités extrascolaires, car, comme le montre très bien Serge Paugam dans une interview donnée au *Nouvel Observateur* le 30 novembre 2016 :

« *Les enfants ou adolescents privés d'activités extrascolaires ont près de quatre fois plus de risque d'être angoissés de ne pas réussir à l'école. Ces activités jouent, on le sait, un rôle essentiel dans l'épanouissement personnel et la confiance en soi* »¹.

En fin de compte, pour ce qui est de l'organisation des activités extrascolaires en dehors du système scolaire, on ne peut pas parler d'une planification proprement-dite car le choix de ces activités relève de plusieurs facteurs (école, famille, élèves) et il se fait d'une manière arbitraire, en fonction de critères subjectifs, financiers et, parfois, aléatoires.

Le système éducatif roumain présente encore beaucoup de lacunes dont une serait certainement la cohérence des actions et des activités proposées aux élèves dans le cadre ou en dehors du système scolaire.

Le partenariat programmatique entre le Lycée Voltaire et le *Palais des enfants* pourrait représenter un modèle de collaboration éducative dans la mise en place d'un véritable *territoire apprenant*, dans lequel les acteurs éducatifs offrent aux élèves la chance de

¹ <https://lewebpedagogique.com/accompagnement-scolaire/2017/01/les-bienfaits-des-activites-extrascolaires/>.

l'épanouissement personnel, car, comme le disait Jean-Pierre Jambes¹, ce qui compte dans le territoire apprenant c'est « *le lien plus que le lieu* ».

Bibliographie

Bier B., « “Territoire apprenant” : les enjeux d’une définition ». In *Spécificités 1*, n° 3, 2010, pp.7-18.

Circulaire interministérielle relative à l'aménagement des temps et des activités de l'enfant, n° 98-144 du 9 juillet 1998, <https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Files/Textes-de-reference/Circulaires-n-98-144-et-98-119JS-du-9-juillet-1998-Amenagement-des-temps-et-des-activites-de-l-enfant> [dernière consultation le 4 septembre 2018].

Daunay B., Dufays J.-L. (dir.) : *Didactique du français : du côté des élèves, Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014.

Duță O.-A., Teodorescu C., Tilea M., « L'utilisation des images en classe de français et d'espagnol en contexte roumain : du côté des élèves ». In Riondet O. (dir.), *Entendre, chanter, voir et se mouvoir*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2018, pp.81-92.

Herbaux P., Bertacchini Y., Perrin G., « Les temporalités, l'agir et le territoire. 5° TIC et Territoires, quels développements », juin 2006, Université de Franche Comté Besançon, Laboratoire Théma - Université de Franche Comté. URL : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00118611v2 [dernière consultation le 1^{er} septembre 2018].

Olivier M.-F., eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche12330.pdf [dernière consultation le 2 août 2018].

O'Prey S., « Les activités extrascolaires des écoliers : usages et effets sur la réussite ». In *Éducation et Formations*, n° 69, juillet 2004, <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/9117/activites-les-extra-scolaires-des-ecoliers-usages-et-effets-sur-la-reussite?lg=fr-FR> [dernière consultation le 5 septembre 2018].

1 Jambes J.-P. (dir.), *Le lien plus que le lieu. Action publique et intelligence territoriale*, SET, 2005, cité par Bier B., « “Territoire apprenant” : les enjeux d’une définition ». In *Spécificités 1*, n° 3, 2010, pp.7-18.

Pierard A., « Le rôle des activités parascolaires dans la scolarité de l'élève ». In *Analyse UFAPEC*, n° 24.12, septembre 2012, <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2412-parascolaire.html> [dernière consultation le 6 septembre 2018].

Pour citer ou retrouver cet article :

TEODORESCU C.-N., DINCĂ D., « La perspective des élèves du lycée Voltaire sur les activités extrascolaires », dans GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F. (dir.), *TERRITOIRES APPRENANTS, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, Grenoble, Elya Éditions, « l'innovation autrement », 2021, 256p., pp.175-193.

(AUTO)RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

Cristina TEODORESCU, Daniela DINĂ

Problématique de la pratique réflexive

Un nombre de plus en plus grand de chercheurs se penchent sur l'analyse de la pratique réflexive des enseignants, définie comme « *la capacité à se remettre en question dans le but d'analyser et d'évaluer nos actes en lien avec notre pratique pédagogique tout au long de notre carrière professionnelle* »¹, tout en proposant une terminologie qui semble assez floue, car « *les auteurs ne semblent pas faire de distinction entre les expressions utilisées pour aborder la réflexion sur sa pratique* »². Dans notre analyse, nous avons privilégié le terme de *pratique réflexive*, à la suite des travaux de Perrenoud, qui considère qu'elle représente un processus fondamental pour tout enseignant, indifféremment de son expérience ou ancienneté, condition de base pour la transformation de sa pratique enseignante.

Vu la spécificité du travail enseignant, les chercheurs parlent de deux types de réflexions : *réflexion dans l'action* et *réflexion sur l'action*. Yves Lenoir³ rappelle Perrenoud qui, en 2001, distingue ces deux types de réflexion :

« 1° *Dans le feu de l'action pédagogique, on a peu de temps pour méditer, on réfléchit surtout pour piloter le pas suivant, pour décider de la marche à suivre [...]. La réflexion dans l'action est donc rapide, elle guide un processus de "décision", sans recours possible à des avis externes, sans possibilité de demander un "temps mort" [...]* » (p. 33)

1 <http://formateur.eklablog.com/analyse-reflexive-a119848838>.

2 Godin J., *L'analyse réflexive en enseignement : les enseignants du secondaire de l'école d'Iberville*. Rapport de recherche présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation (M. ED.), 2017. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/736/1/Jessica%20Godin.pdf>.

3 Lenoir Y., « Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable ». In *Outil* n° 1. https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Destinees_aux_professionnels/Analyse_re_reflexive-Outil1_Lenoir.pdf.

Cette *réflexion dans l'action*, pratiquée dans le vif de l'acte enseignant, est, au fond, le point de départ, la source et le déclencheur de la *réflexion sur l'action* :

« 2° [...] Réfléchir sur l'action est un processus de distanciation critique face à l'action passée ou à venir. La réflexion sur l'action requiert de confronter son agir anticipé ou accompli à un cadre de référence, à une grille d'analyse qui sert d'analyseur de la pratique. Elle permet de questionner et de comprendre l'action, mais aussi d'apprendre et d'intégrer de nouveaux savoirs objectivés qui vont orienter, guider et soutenir de nouvelles manières de faire. [...] Elle paraît donc nécessaire pour la réflexion dans l'action car elle sert de référent pour l'action » (Yves Lenoir, art.cité)

Dans la lignée d'Yves Lenoir (art.cité), nous considérons que toute pratique réflexive a trois objectifs majeurs :

« la compréhension de sa pratique, c'est-à-dire prendre conscience sur le plan cognitif des intentions poursuivies, des choix réalisés, des modalités et des moyens adoptés et de la portée de ses paroles et de ses gestes dans ses interactions en classe avec les élèves; - le changement de/ dans sa pratique, c'est-à-dire la modification durable, consciente, fondée, mûrie et acceptée, de ses pratiques enseignantes sous ses différents aspects dans une perspective de mieux-être professionnel; - le développement des compétences professionnelles, c'est-à-dire des compétences qui donnent une meilleure maîtrise de ses fonctions enseignantes (dont des pratiques d'enseignement), qui donnent de la confiance en soi-même par les capacités à analyser son travail ».

Quant à ses atouts, Yves Lenoir (art.cité) met en exergue des facteurs internes et externes favorisant à la fois le développement personnel et professionnel des enseignants :

« - Développer ses compétences professionnelles ; - Assurer une meilleure compréhension des réalités en liens avec la relation enseignement-apprentissage ; - Mettre en question les principes et les valeurs qui sous-tendent ses pratiques (intentions, modalités, ressources, etc.) ; - Faire face à la complexité croissante de la tâche professionnelle ; - Mieux maîtriser les différentes dimensions de la pratique enseignante ; - Mieux dégager ou mieux prévoir les effets de sa pratique ; - Mieux cerner les processus d'apprentissage mis en œuvre par les élèves ; - Mieux comprendre la spécificité singulière de chaque élève pour adapter ses actions ; - Évaluer ses actions et en dégager des conséquences

pour ses pratiques futures ; - Favoriser des pistes de solutions ou des perspectives innovatrices dans son enseignement ; - Donner du sens à ses paroles et à ses gestes ; - Se donner les moyens de s'améliorer comme enseignant et comme être humain ; - Favoriser la coopération avec ses collègues ; - Développer son assurance ; - Avoir du plaisir et de la stimulation à enseigner ; - Assumer ses responsabilités politiques et éthiques ».

En fin de compte, on pourrait dire que la *pratique réflexive* devient une option pour les enseignants qui, selon Campanale, travaillent dans des contextes de plus en plus *complexes* et doivent faire des choix de plus en plus *difficiles* :

« l'enseignant est en permanence confronté à des choix d'autant plus difficiles à faire que les principes généraux, auxquels il peut faire appel, ne cessent d'augmenter, de se diversifier, voire d'entrer en conflit. Il est le plus souvent dans l'incertitude quant à la pertinence de ses choix. Aussi, la part d'autonomie et de responsabilité élevée, quant aux conséquences de ses actes, augmente, dans un contexte plus complexe et exigeant du fait de l'hétérogénéité plus grande des populations d'élèves, des contraintes de plus en plus nombreuses et de la demande institutionnelle et sociale d'efficacité au niveau des résultats aux examens et aux épreuves des évaluations nationales et internationales »¹.

Contexte et objectifs de la recherche

Objectifs de la recherche

Partant de la prémisse qu'*« analyser ses pratiques professionnelles est désormais une compétence reconnue et mise en œuvre dans de multiples projets concernant le développement professionnel d'un groupe ou des individus »*², nous nous sommes posé la question de savoir si les enseignants du

1 Campanale F, « Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? ». In Jorro A., *Evaluation et développement professionnel*, Editions l'Harmattan, 2007, Pratiques en Formation, (hal-011172015).

2 Clerc N., Agogué M., « Analyse réflexive de pratiques et développement de nouvelles compétences ». In *Recherche en soins infirmiers*, n° 118, 2014/3, pp.7-16. DOI : 10.3917/rsi.118.0007. URL : <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2014-3-page-7.htm>

Lycée Voltaire¹, impliqués dans le projet international TERAPI², ont réfléchi à leur pratique enseignante et, notamment, s'ils ont constaté des modifications³ dans leur manière d'organiser le processus d'enseignement/ apprentissage.

Plus précisément, notre principal objectif est de voir si la pratique réflexive représente une habitude des enseignants impliqués dans le projet TERAPI, en d'autres mots, s'ils répondent aux critères de l'enseignant réflexif, tels qu'ils ont été élaborés par Romainville, cité par Jessica Godin :

« *l'enseignant réflexif* correspond à celui qui est capable de prendre sa pratique professionnelle comme objet de réflexion, de l'analyser pour y repérer les failles et en mesurer la pertinence afin de l'améliorer (Romainville, 2002). Cette réflexion est suscitée par l'action professionnelle, c'est-à-dire par le désir de rendre sa pratique enseignante plus efficiente »⁴.

1 Le Lycée Voltaire est le fruit d'un projet ambitieux, innovant au niveau national, mis en place, en 2015, par l'Université de Craiova : la création, au sein de notre institution, d'un lycée public ayant une accréditation nationale pour 4 sections à profil différent : philologie-bilingue français, sciences de la nature, sciences sociales - intensif français, mathématiques – informatique - bilingue français. L'objectif de ce projet a été de construire une institution d'enseignement capable de proposer un modèle européen d'enseignement du et en français, de contribuer à la récupération de cette langue étrangère, de fidéliser la population scolaire par rapport à l'université et de créer un lien fort entre l'enseignement formel et non formel, avec l'appui du *Palais des enfants*. Il s'agissait de l'illustration d'un *Territoire Apprenant* avant la lettre, créé dans le partenariat université - lycée.

2 Le groupe d'enseignants impliqués dans le projet TERAPI est formé de 16 professeurs de disciplines différentes : 6 – langue française ; 1 – langue roumaine et langue française ; 2 – langue anglaise ; 1 – logique, psychologie, sociologie ; 1 – histoire ; 1 – arts visuels ; 1 – mathématiques ; 1 – biologie ; 1 – religion ; 1 – géographie.

3 Voir Jean-Marc Defays : *Quelques réflexions sur l'enseignement*, <https://jeanmarcdefays.be/quelques-idees-sur-lenseignement/>.

4 Godin J., *L'analyse réflexive en enseignement : les enseignants du secondaire de l'école d'Iberville*. Rapport de recherche présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation (M.ÉD.), 2017. URL : <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/736/1/Jessica%20Godin.pdf>.

Partant de l'affirmation de Tardif¹ qu'« enseigner c'est être condamné à un régime de réflexivité sur sa propre activité professionnelle et sa propre identité », nous avons donc invité les seize enseignants de différentes disciplines à faire un exercice de réflexion sur leur propre pratique professionnelle, en leur demandant de répondre à un questionnaire, car réfléchir sur sa pratique professionnelle nous semble plus qu'une nécessité, c'est une obligation déontologique de leur part.

Méthodologie de la recherche

Comme méthodologie de la recherche, nous avons proposé au groupe de seize enseignants impliqués dans le projet TERAPI un *Questionnaire* avec neuf questions, en nous situant ainsi sur la lignée de Cuq² qui considère que le questionnaire est un instrument de recherche essentiel qui :

« permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées. Il doit être standard (même question pour tous), administré dans les mêmes conditions et comporter deux types de questions : celles qui se rapportent au contenu et celles qui ont trait à la forme. Ces questions peuvent être fermées, semi-fermées et plus ouverte ».

En effet, le questionnaire est une méthode quantitative capable de fournir des inférences statistiques, avec la volonté de diminution de la subjectivité. Jean-Christophe Vilatte³ fait la distinction entre *les chiffres descriptifs*, ayant pour objectif d'être le plus précis possible dans son analyse, et *les chiffres explicatifs* à l'aide desquels « il s'agit de mettre en évidence, à la fois, des faits psychologiques et / ou sociaux et des facteurs qui les déterminent ». Dans notre

1 Tardif M., « Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le 'praticien réflexif' à la lumière des traditions de la pensée réflexive ». In Tardif M., Borges C., Malo A. (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schëm ?*, Belgique, De Boeck Supérieur, 2012, p.63.

2 Cuq J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, p.211.

3 Vilatte J.-C., *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*, Formation « Évaluation », Grisolles 1er – 2 février 2007, p.58.

recherche, nous opérons avec des chiffres explicatifs par la nature même de notre approche centrée sur la compréhension de la perspective des enseignants sur leur propre pratique enseignante.

En fonction du contenu des questions, les chercheurs proposent une distinction importante entre *les questions de fait*, relatives aux phénomènes observables, aux faits vérifiables sur le plan empirique, et *les questions d'opinion*, appelées aussi questions psychologiques, portant sur les opinions, les attitudes, les motivations, les représentations des sujets enquêtés. Dans notre questionnaire, nous avons utilisé les *questions d'opinion* afin de comprendre les représentations des sujets interrogés sur leur propre pratique enseignante.

Interprétation des données

Q1. Définissez ce que la « profession enseignante » représente pour vous ?

À la première question, nos répondants considèrent que, pour eux, l'enseignement est « *un modus vivendi ; un style de vie ; source de satisfaction quand nous obtenons des résultats immédiats ou quand nous réussissons à former des caractères ; source de tristesse quand notre travail ne porte pas ses fruits ou de frustration quand nous devons faire des choses au détriment du temps alloué à la préparation des leçons et des élèves* ».

Les prérequis de cette profession peuvent être divisés en

- **prérequis intellectuels** : *un très bon niveau professionnel, car l'apprentissage dépend en très grande mesure de l'enseignant, et*
- **prérequis comportementaux** : *l'affectivité, la générosité, l'implication, la patience, la compréhension; la vocation, la connaissance, la liberté d'expression, la créativité.*

Nos répondants considèrent que ***l'objectif du travail enseignant*** est d'« *offrir et de modeler des personnalités et des caractères ; de former des personnalités autonomes, intégrées socialement, ayant des capacités de pensée critique et créative, avec un profil moral authentique et un haut degré de professionnalisme* ».

Les ingrédients de la profession d'enseignant sont la motivation, l'ambition, le désir de développement et d'innovation.

Il y a des répondants qui ressentent un découragement déterminé par les conditions et le contexte dans lesquels ils exercent leur profession : malheureusement, cette profession est en crise. Les nombreuses modifications apportées à la structure scolaire, la pénurie actuelle d'enseignants et les difficultés de rétention des jeunes amplifient cette crise.

La reconnaissance envers leurs anciens enseignants apparaît fréquemment dans les réponses : le métier que j'ai choisi représente le moyen par lequel je peux offrir les connaissances que j'ai acquises des personnes qui m'ont influencée pendant les années de formation.

Pour résumer, les enseignants font preuve d'une maîtrise parfaite de leur rôle et de leur mission dans la vie des élèves, ils s'assument toute la responsabilité qui leur incombe et, en plus, sont prêts à faire tous les sacrifices. Cela veut dire qu'ils ont choisi ce métier par vocation et qu'ils s'identifient avec leur profession au-delà des murs de l'école.

Q2. La pratique réflexive et l'autoréflexion sont deux caractéristiques centrales du professionnalisme.

Nos répondants sont conscients de la nécessité de la pratique réflexive :

- *À la fin de chaque jour, je fais le bilan de mes leçons et j'analyse ce qui a fonctionné et ce qui mérite être amélioré pour que les élèves puissent acquérir les nouvelles connaissances.*
- *J'examine systématiquement mes pratiques pédagogiques et j'utilise cette information afin de m'améliorer.*

Commentez, explicitez, argumentez en illustrant avec des exemples personnels les items suivants :

Mes leçons ont-elles porté leurs fruits ?

Il y a des réponses qui démontrent la satisfaction des ensei-

gnants et leur conviction du bien-fondé de leur positionnement didactique : « *ils ont répondu positivement à mes propositions et ils ont apporté un plus d'enthousiasme à chaque action* ».

Les résultats sont visibles dans la manière dont les élèves comprennent les notions apprises et dans les notes qu'ils obtiennent.

Le doute apparaît aussi dans les réponses de nos sujets, mais pas comme réponse à une réflexion sur l'action, mais comme une réaction de la part des élèves : « *alors que j'estimais avoir atteint les objectifs des cours, je m'étonnais toujours de constater que dans l'évaluation, mes élèves estimaient régulièrement ne pas avoir atteint les objectifs d'apprentissage. Ils m'ont enseigné que, si les liens sont évidents pour leurs enseignants, ils ne sont pas automatiquement pour eux. Ils m'ont enseigné l'importance cruciale de toujours expliciter le sens de ce que l'on fait dans un cours et en quoi cela leur sera utile* ».

La majorité des réponses démontrent le fait que les enseignants sont conscients du fait que leur démarche didactique ne réussit pas toujours :

- *Cela dépend du thème de la leçon, de son degré de difficulté, la classe d'élèves, la motivation des élèves.*
- *Cela dépend du degré de difficulté des leçons, du niveau de la classe, de l'attention accordée aux élèves.*
- *Même si je me propose chaque fois de le faire, les résultats ne sont pas toujours les meilleurs.*
- *Pas toujours. Les résultats dépendent du niveau des élèves (motivation, capacité à apprendre les mathématiques) et du contexte social.*

Les causes d'échec dans la démarche didactique sont multiples, selon les répondants : « *le niveau des élèves, le contexte social, la motivation et la capacité à apprendre, le positionnement envers la nécessité de l'éducation, l'attention accordée aux élèves, la difficulté des contenus* ».

Il y a aussi des réponses qui démontrent un bon niveau théorique, mais sans une réelle réflexion sur la pratique enseignante : « *à la fin de la leçon, chaque professeur doit réfléchir sur la manière dont il a*

fait la leçon, en d'autres mots, il doit faire une évaluation critique de la leçon ; dans quelle mesure, il a atteint ses objectifs, les connaissances, les habiletés, les valeurs et les attitudes développées chez les élèves ».

Les réponses ne sont pas tranchantes dans ce cas car certaines d'entre elles trahissent une rupture entre l'approche théorique de l'auto-évaluation et l'hésitation ou le recul à s'autoévaluer. En effet, ils préfèrent se cacher derrière une énumération des facteurs qui contribuent à obtenir de bons résultats dans leur pratique enseignante au lieu de donner des exemples de réussites ou d'échec scolaire. Les enseignants roumains ont du mal à mettre en lumière les cas d'échec scolaire pour ne pas s'en assumer la culpabilité, d'autant plus qu'ils ont tout fait pour la réussite des élèves. D'autre part, les réponses traduisent la persévérance et l'optimisme des enseignants qui espèrent encore, qu'un jour, cette situation pourrait changer.

Pourrais-je amener mes élèves à s'engager davantage dans l'apprentissage ?

Il y a des réponses affirmatives très fermes :

« Oui, grâce à un enseignement stimulant et dynamique. Mes élèves m'ont enseigné à ne pas me reposer sur la croyance que mon cours est suffisamment intéressant pour mobiliser leur attention. Grâce à eux, j'ai appris à réfléchir à la conception de mes leçons afin de stimuler leur écoute et leur engagement. Grâce à eux, j'ai appris à remettre en question ma conception initiale de l'enseignement. »

Il y a des répondants qui sont plus conscients de la difficulté de trouver toujours la bonne méthode :

« Il est difficile de motiver ses élèves de s'investir de participer, de s'engager mais si on les amène à faire des activités qui s'intègrent dans leur univers d'intérêts on a des chances à les convaincre que l'apprentissage assumé les aidera à construire un projet de vie ».

La plupart des réponses sont positives. Les enseignants sont conscients des difficultés rencontrées pour motiver les élèves, mais ils affirment posséder les stratégies nécessaires, ils ne re-

noncent jamais : « *enseignement stimulant et dynamique, adaptation des pratiques éducatives au niveau des élèves, à leur âge et à leur style d'apprentissage dominant, diversification des styles d'apprentissage, l'utilisation des méthodes d'enseignement activo-participatives, implication dans la création artistique* ».

En plus, ils sont prêts à participer à des programmes de formation continue pour enrichir leurs pratiques d'enseignement.

Mon approche a-t-elle été suffisamment différenciée pour aider au maximum chaque élève ?

Réfléchissant aux approches utilisées en classe, nos répondants prennent en considération le niveau hétérogène des élèves : « *le niveau des élèves est de plus en plus hétérogène et ils ont besoin de stratégies différenciées et de plus de temps. C'est pourquoi je m'arrête davantage sur ceux qui veulent mieux apprendre ou sur ceux qui n'ont pas compris et ont besoin d'être plus motivés* ».

En même temps, ils sont conscients des difficultés qu'ils doivent surmonter : « *quand on travaille par groupe, il est plus facile de particulariser les démarches pour chaque élève, mais, avec 35 élèves qu'on voit deux fois par semaine, il n'est chose aisée de les faire tous progresser. Il y a trop de contraintes temporelles et souvent une grande différence de niveau qui empêchent la réussite de l'approche différenciée* ».

La plupart des réponses traduisent une connaissance approfondie de l'enseignement différencié par les enseignants du Lycée Voltaire, car ils utilisent des stratégies différenciées en fonction de plusieurs facteurs : « *l'hétérogénéité du groupe, la motivation, les particularités d'âge, le degré de réception et le rythme d'apprentissage* ».

Ai-je vraiment la compréhension approfondie de la matière à venir pour l'enseigner efficacement selon le programme d'études ?

Nos répondants considèrent qu'ils ont une bonne maîtrise de leur matière à enseigner, insistant sur le rôle de l'expérience et de l'ancienneté : « *Les longues années passées en classe sont un atout indéniable. Les programmes doivent être parcourus en fonction du niveau*

des élèves et c'est à chacun d'entre nous de trouver la voie par laquelle il faut amener chaque élève à s'approprier les connaissances nécessaires pour atteindre le niveau requis. »

En fait, dans l'analyse des réponses à cette question, nous avons identifié trois cas de figure :

- Une partie des enseignants n'ont pas compris la question : ils parlent de stratégies, rattrapages, curriculum, conformité, etc.
- Une autre partie nous assure qu'ils font de leur mieux pour se former et pour avoir toutes les compétences d'un bon enseignant : la curiosité personnelle, le désir d'autodépassement, l'esprit compétitif ainsi que les stratégies de formation (degrés didactiques et perfectionnement) et l'expérience didactique.
- Uniquement un tiers des enseignants expriment la confiance dans leurs compétences pour proposer de très bonnes leçons.

Q3. Considérez-vous qu'être un professionnel de l'enseignement est un mode de vie qui se manifeste bien au-delà de la classe ou de l'école et qui s'étend en fait jusque dans la sphère publique ? Commentez, explicitez, argumenter en illustrant avec des exemples personnels !

Nos répondants sont tous d'accord que la profession d'enseignant représente un mode de vie et qu'ils restent enseignants bien au-dehors des murs de l'école : *« décidément oui. Le simple fait d'être toujours près des élèves, je fais partie de différents groupes de formation supplémentaire sur Facebook, le groupe de la classe, etc., tout cela fait que même quand je suis à la maison ou en vacances il y a beaucoup d'élèves qui ont besoin d'un conseil et je suis toujours à leur disposition, à leur écoute. Je sens qu'entre la vie professionnelle et celle privée il n'y a pas de frontière ».*

En effet, enseigner dépasse les frontières d'un métier encadré par des repères temporels et spatiaux. En même temps, ils se rendent compte de la nécessité d'une ligne de séparation entre la vie professionnelle et la vie privée : *« être enseignant devient, à un moment donné, synonyme avec être attentif aux choses et personnes qui nous entourent, savoir les écouter, être parfois critique, saisir aisément les bonnes*

idées mais aussi les déviances ou le non-respect des règles. De mon point de vue, il devrait exister une ligne de démarcation, car le prolongement des stéréotypes professionnels dans le milieu familial ou social étendu pourrait être vu avec des réserves par les autres ».

Les enseignants travaillent quatre ans avec une classe d'élèves, mais ils restent à vie « leur » professeur et cette liaison est très forte, anéantissant les distances et le temps qui passe : *« l'acte éducatif est un acte qui tient de la sphère des relations interpersonnelles et dépasse les limites formelles. Bien des fois j'ai eu la surprise de voir que des élèves qui ont fini depuis 5 ou 10 ans la période de scolarité me cherchent pour les conseiller, les soutenir ».*

Malgré le besoin timide de certains enseignants de mettre une frontière entre l'école et la vie privée, la plupart des réponses attestent que les enseignants sont conscients du prolongement de ce métier tout d'abord au-delà de l'école et ensuite de sa pénétration massive dans la vie privée.

Q4 Vous représentez la profession et votre apparence et vos actions en public doivent témoigner de votre respect pour elle. Avez-vous déjà pensé à votre apparence, à votre façon de parler et à votre comportement en public ? Commentez, explicitez, argumenter en illustrant avec des exemples personnels !

Nos répondants sont conscients de l'importance de leur image en tant qu'enseignants, de leur statut public et de leur rôle dans la collectivité où ils vivent : *« oui, je me considère comme un représentant de la profession et le cherche en permanence d'imposer du respect, y compris par la manière de m'habiller ».*

Q5 Quelle image présentez-vous de vous-même sur les médias sociaux ? Commentez, explicitez, argumenter en illustrant avec des exemples personnels !

Parmi nos répondants il y a des adeptes et des utilisateurs actifs des médias sociaux : *« les réseaux sociaux m'aident à maintenir la communication avec les personnes qui m'entourent. Je les utilise pour faciliter la communication ».*

Le contexte *online* est une manière de faire de l'éducation non-formelle parce que ma liste d'amis est constituée d'élèves et de collègues, anciens et actuels, même si je préfère la communication directe. Il y en a qui utilisent les médias sociaux uniquement dans un but éducatif : « *En général j'utilise Facebook dans un but éducatif. Je partage des liens qui peuvent être utiles pour mes élèves* ». Ce qui nous semble intéressant est le grand nombre de répondants qui ne se déclarent pas adeptes ou utilisateurs de ces moyens de communication : « *Je ne suis pas très active sur les médias sociaux* ».

En bref, un grand nombre d'enseignants sont conscients du rôle communicationnel ou éducatif des réseaux sociaux. C'est pourquoi, ils ont un *Facebook* où ils font la promotion des projets éducatifs et où ils communiquent avec leurs élèves. Leur esprit ouvert et flexible témoigne de la forte volonté d'être à la hauteur de leurs élèves ou de ne se porter coupables d'aucune action qui pourrait s'ériger comme obstacle dans leur communication, malgré un nombre important d'enseignants qui n'utilisent pas ce moyen de communication.

Q6 Je vous propose une liste de concepts que Jean-Marc Defays¹ a « choisis parmi ceux qui me guident le plus dans ma pratique enseignante ». Je vous prie de les ordonner en fonction de leur importance pour vous en leur donnant des chiffres de 1 à 10. Commentez, explicitez, argumenter en illustrant avec des exemples personnels !

La synthèse des réponses est présentée dans le tableau *infra* (page suivante). Nous constatons que les choix de nos répondants se dirigent vers le savoir-être et le savoir-faire, les connaissances arrivant uniquement en troisième position, malgré le fait que le système roumain d'évaluation des performances des élèves est orienté prioritairement vers les savoirs : « *j'ai choisi "savoir-être" parce qu'il représente la totalité des attitudes, des aptitudes, des comportements et des connaissances d'une personne, la manière d'interagir avec les autres, de travailler en équipe* ».

1 Voir Jean-Marc Defays : Quelques réflexions sur l'enseignement, <https://jeanmarcdefays.be/quelques-idees-sur-lenseignement/>.

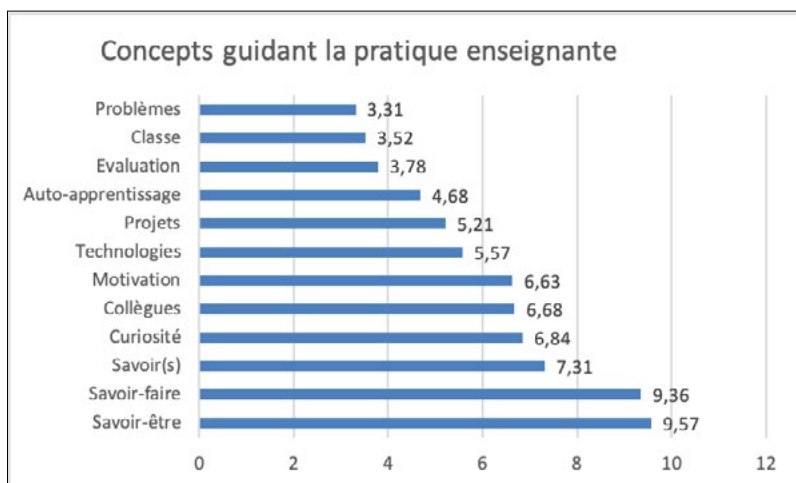


Figure 1 : Concepts guidant la pratique enseignante

Ce qui attire aussi notre attention, ce sont les petites moyennes accordées à l'évaluation (qui implique la pratique autoréflexive !) et à l'auto-apprentissage, à la formation continue des enseignants, malgré leurs affirmations sur la nécessité, voire l'obligation d'une telle activité. Il y a une préoccupation continue pour le développement personnel et professionnel : « *participation à des cours de formation, conciliation des parents et des élèves, projets déroulés, occasions d'entrer en contact avec des personnes dans les institutions publiques et privées* ».

Partant de leur affirmation que la pratique enseignante est *un modus vivendi, un style de vie*, les enseignants placent les savoir-être parmi leurs priorités professionnelles. Au-delà d'un espace de transmission des savoirs, les enseignants veulent transformer l'école dans un espace de formation des élèves dans l'esprit de leur préparation pour la vie de demain, dans un monde où ils doivent se positionner par rapport aux autres, communiquer avec eux et établir des relations sociales. Les valeurs qu'ils transmettent aux élèves pourraient leur assurer une meilleure intégration dans la société. En d'autres mots, les enseignants font un

enseignement holistique par la prise en compte de l'élève comme une personnalité avec ses émotions et son vécu, dans un espace scolaire organisé autour des projets et des problèmes intégrés.

Q7. Réfléchissez-vous à la planification de votre croissance professionnelle ? Commentez, explicitez, argumenter en illustrant avec des exemples personnels !

Les affirmations de nos répondants sont très claires : ils sont conscients de l'importance de la formation continue : « *oui, la croissance professionnelle est très importante. Je m'intéresse à tout ce qui est nouveau dans mon domaine d'activité. En plus, j'aimerais avoir plus de temps pour apprendre des choses dans d'autres domaines* ». Le fait de travailler avec des jeunes gens, dans une évolution permanente, toujours au courant avec ce qui apparaît dans le domaine des nouvelles technologies, impose aux enseignants de s'informer eux-mêmes dans ces domaines et de faire tous les efforts pour avoir un coup d'avance sur eux car la motivation des élèves reste un impératif pour le bon déroulement du processus d'enseignement.

Q8. Quel est le dernier livre que vous avez lu, non pas par obligation, mais parce que vous aviez envie de le lire ?

La lecture semble constituer l'un des loisirs préférés par nos répondants : ils lisent de la littérature (Shan Sa, *La joueuse de go*), mais aussi des livres de développement personnel (*L'intelligence émotionnelle* de Daniel Coleman). Il y a aussi deux personnes qui n'ont pas répondu à cette question.

Q9. En partant du Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation¹, on vous propose de faire un exercice autoréflexif et de vous accorder le plus objectivement possible des points de 1 à 10.

La synthèse des réponses est présentée dans le tableau *infra* (page suivante).

¹ Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, <https://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>.

Sujet de réflexion	Moyenne
Promouvoir chez l'élève des capacités d'analyse, de débat, d'argumentation et de respect de son environnement et des autres, dans une perspective responsable et citoyenne	9,21
Respecter les principes de l'égalité de traitement en adoptant notamment une attitude préventive à l'égard des discriminations, du harcèlement et de l'abus d'autorité	9,15
Respecter les principes d'éthique, de déontologie, de responsabilité environnementale et d'intégrité scientifique (respect des règles de propriété intellectuelle, protection des travaux de recherche et des contenus d'enseignement, etc.).	8,47
Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	7,63
Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école	7,68
Organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps	7,57
Contribuer à l'ouverture de l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional, national, européen et international	6,94
Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique	6,89
Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier	6,47
Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves	6,31
Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier	6,15

Coopérer avec les parents des élèves	5,94
S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	5,73
Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	5,68
Gérer et préserver son identité numérique sur internet et les réseaux sociaux	5,15
Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information	5
Coopérer avec les partenaires de l'école	5

Figure 2 : Tableau illustrant la hiérarchie des compétences requises par les enseignants

Nos répondants accordent la plus grande note (9,21 la moyenne de l'échantillon) à la formation, chez l'élève, des capacités d'analyse, de débat, d'argumentation et de respect de son environnement et des autres, dans une perspective responsable et citoyenne. En fait, les sujets de réflexion que les enseignants mettent en premières positions correspondent parfaitement à la priorité qu'ils accordent à la formation des savoir-être : respect du principe d'égalité, d'éthique, de déontologie, de responsabilité environnementale et d'intégrité scientifique.

En revanche, nous sommes surprises par les plus petites moyennes obtenues aux trois derniers items. Pour la gestion et la préservation de son identité numérique sur Internet et les réseaux sociaux, la moyenne du groupe est de seulement 5,15, tout en connaissant les gros problèmes auxquels les adolescents se confrontent, y compris la problématique du harcèlement électronique.

En plus, la moyenne 5 a été accordée à une question qui nous semble épineuse et pour l'éducation de laquelle les enseignants devraient s'impliquer activement : la maîtrise des connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'infor-

mation. Nous considérons qu'il s'agit d'une compétence fondamentale pour les élèves, qu'une intégration transversale de cet enseignement dans les différentes disciplines serait plus que bénéfique et que la formation des élèves pour un usage sécurisé des médias représente, en fait, une obligation pour les enseignants.

Finalement, la coopération avec les partenaires de l'école a obtenu toujours la moyenne 5, en dépit de l'intérêt de l'institution scolaire pour le développement de partenariats solides avec les acteurs divers du territoire, de divers projets éducatifs et de la réflexion menée durant les deux premières années de déroulement du projet TERAPI dans lequel nos répondants sont impliqués.

Conclusion

Prenant comme point de départ l'analyse d'Yves Lenoir qui a identifié plusieurs éléments capables de bloquer la réflexion sur la pratique enseignante, nous avons constaté que ces éléments se retrouvent aussi dans les réponses de nos sujets : la surcharge réelle, appréhendée ou perçue de travail ; la fragmentation et la discontinuité dans les activités quotidiennes de l'enseignant ; la survalorisation de l'expérience directe ; l'absence de partenariat avec les milieux universitaires de formation ; l'absence de mécanismes de formation continue. On pourrait ajouter, pour le contexte roumain, les activités administratives chronophages, le grand nombre d'élèves par classe, le niveau hétérogène des élèves, le manque de motivation, « *les nombreuses modifications apportées à la structure scolaire, la pénurie actuelle d'enseignants et les difficultés de rétention des jeunes* »¹.

Mais l'analyse globale de notre questionnaire met en évidence le respect des enseignants pour la profession choisie, le désir de développement professionnel et personnel, l'ouverture vers d'autres champs d'intérêt, la mise en question de leur propre pratique professionnelle et le désir de prendre en considération la typologie différente des élèves. En même temps, nous considérons que les quelques contradictions qui apparaissent au

1 Citation d'une réponse donnée au questionnaire.

niveau des réponses (nous ne mentionnons, par exemple, que les moyennes basses obtenues à la Q9, les réalités environnantes et les besoins éducatifs actuels) et les éléments bloquants de la pratique réflexive identifiés diminuent leur rôle dans la pratique enseignante de nos répondants.

En effet, ce qui apparaît dans les réponses c'est plutôt la focalisation sur les causes « *externes* » de la non-réussite de la démarche enseignante (contexte social, niveau des élèves, difficulté des contenus, etc.). Les causes « *internes* », directement dépendantes de l'enseignant ne font pas l'objet de leur réflexion. La prise de conscience du rôle de l'enseignant, la capacité d'examiner les divers aspects de sa propre pratique professionnelle, de ses actions, de ses stratégies semblent être occultés dans les réponses que nous avons obtenues. En plus, c'est la notion d'« *évaluation critique de la leçon* » qui apparaît et qui nous fait penser à une position extérieure que l'enseignant choisit, comme s'il analysait une leçon à laquelle il avait assisté. Les réponses obtenues nous montrent que nos sujets ne sont pas toujours conscients des bienfaits de la pratique réflexive sur leur propre démarche enseignante.

En plus, nous voulons signaler l'identification de deux autres traits nuisibles à la qualité de l'enseignement et, implicitement, à la pratique réflexive des enseignants. À trente ans depuis la chute de l'époque communiste, dont la principale caractéristique était la nécessité d'une situation idéale dans tous les domaines, y compris l'enseignement, le formalisme est encore présent dans l'évaluation du système actuel d'enseignement ou dans l'auto-évaluation des enseignants. Après le formalisme, il y a la subjectivité des réponses qui traduisent le désir des enseignants de donner les réponses « *convenables* ».

Dans ce sens, on a ressenti une certaine précaution de la part des enseignants à choisir leurs mots pour n'accuser aucune des deux parties impliquées dans le processus d'enseignement/ apprentissage : d'une part, les élèves qui ne sont pas motivés pour apprendre dans une société ayant d'autres priorités que l'acquisition des savoirs ; d'autre part, les enseignants qui sont dévoués à leur métier, enrichissant sans cesse leurs méthodes et leurs

pratiques. Et pourtant, l'abandon scolaire en Roumanie est une réalité qui nous situait en 2019 en antépénultième position en Europe.

Notre analyse met ainsi en relief une réalité très difficile à corriger dans le système d'enseignement roumain : la pratique réflexive reste un aspect sensible pour les enseignants car ils n'ont pas l'habitude, ni l'intérêt, de faire une évaluation objective de leur pratique enseignante. Mais, il y a bien des aspects positifs dans l'(auto)évaluation des enseignants qui témoignent que le système d'enseignement roumain dispose d'une ressource humaine compétente, désireuse de s'adapter aussi bien à son public qu'aux défis de l'évolution de la société numérique. En fin de compte, on pourrait dire que l'enseignement roumain reste un domaine ouvert aux évolutions permanentes et que les enseignants sont des formateurs à la recherche de nouvelles méthodes et techniques pour attirer les élèves et, surtout, pour établir avec leurs partenaires, les élèves, un dialogue constructif et efficace.

En fin de compte, il ressort que la formation à la pratique réflexive représente une nécessité objective pour la formation des enseignants, leur permettant d'améliorer leurs performances professionnelles et, implicitement, les résultats scolaires de leurs élèves.

Bibliographie

Campanale F., « Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? ». In Anne Jorro, *Evaluation et développement professionnel*, Editions l'Harmattan, Pratiques en Formation, 2007, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01172015>.

Clerc N., Agogué M., « Analyse réflexive de pratiques et développement de nouvelles compétences ». In *Recherche en soins infirmiers*, n° 118, 2014/3, pp.7-16. URL: <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2014-3-page-7.htm>.

Cuq J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

Day C. F., « Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats ». In *Carrefours de l'éducation*, n° 2(12), 2001, pp.40-54.

Defays J.-M., *Quelques réflexions sur l'enseignement*, <https://jeanmarcdefays.be/quelques-idees-sur-lenseignement/>.

Godin J., *L'analyse réflexive en enseignement : les enseignants du secondaire de l'école d'Iberville*. Rapport de recherche présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation (M.ED.), 2017. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/736/1/Jessica%20Godin.pdf>.

Lenoir Y., « Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable ». In *Outil*, n° 1, https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Destinees_aux_professionnels/Analyse_reflexive-Outil1_Lenoir.pdf.

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, <https://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>.

Tardif M., « Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le “praticien réflexif” à la lumière des traditions de la pensée réflexive ». In Tardif M., Borges C., Malo A. (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schëm ?*, Belgique, De Boeck Supérieur s.a., 2012, pp.47-71.

Vilatte J.-C., *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*, Formation « Évaluation », 1er – 2 février 2007 à Grisolles.

Pour citer ou retrouver cet article :

TEODORESCU C.-N., DINCĂ D., « (Auto)Réflexion sur la pratique enseignante », dans GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F. (dir.), *TERRITOIRES APPRENANTS, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, Grenoble, Elya Éditions, « l'innovation autrement », 2021, 256p., pp.195-215.

RÉFLEXION SUR LA CONSTRUCTION DU TERRITOIRE APPRE- NANT AU LYCÉE VOLTAIRE (CRAIOVA)

Iuliana PANDELICA

Le Lycée « Voltaire », créé en 2015 sous l'égide de l'Université de Craiova, suit la stratégie communautaire, l'équipe dirigeante étant particulièrement préoccupée par la responsabilité envers les bénéficiaires de l'éducation, la société en général, en faisant tout ce qui est nécessaire pour faciliter le passage de la culture générale, universaliste, vers une culture fonctionnelle et adaptée aux finalités de chaque spécialisation.

L'histoire du lycée, dans ses 4 années d'existence, est assez riche. Dans un premier temps, l'école siégeait dans les locaux de la Faculté de Droit, un édifice moderne, nouveau et très bien équipé et un programme complet à partir de 8h jusqu'à 18h, un emploi du temps comprenant les cours, le déjeuner, un programme de type *After School*, une partie pour la préparation des devoirs surveillés par les enseignants du lycée et une autre pour des activités extrascolaires, en partenariat avec des enseignants du Palais des enfants. Tout ce temps passé ensemble a conduit à la naissance de ce qu'on appelle désormais « l'esprit de famille ».

Un changement intervenu dans la direction de l'université a changé aussi la trajectoire de notre établissement. À partir du second semestre de l'année scolaire 2015-2016, le lycée a subi son premier déménagement, toujours dans les locaux de l'université, dans le même campus, mais dans un bâtiment de la Faculté de Mécanique, qui n'était pas censé abriter une institution d'enseignement secondaire. En outre, la direction de l'université a décidé de ne plus s'impliquer dans l'organisation de l'activité du Lycée « Voltaire », qui s'est vu obligé à chercher un espace approprié à ses objectifs. Depuis septembre 2018, il déroule son activité dans un bâtiment qui était utilisé avant par un autre lycée – « Ștefan Odobleja » – et que la municipalité et l'Inspectorat Scolaire Dolj a considéré comme unique solution pour nous abriter.

L'objectif actuel du lycée : fournir des programmes éducatifs correspondant aux besoins de nos élèves. Notre but est de former des citoyens éduqués et flexibles qui puissent surmonter les difficultés d'insertion professionnelle et s'adapter aux changements inévitables d'une société dynamique. Notre mission est de construire l'identité et la particularité de l'école par la promotion des valeurs européennes et par la conception d'une offre de formation conforme aux standards nationaux et européens, qui garantisse l'insertion professionnelle rapide sur le marché du travail et qui réponde aux besoins et aux intérêts des élèves et de leurs familles.

État des lieux

Le Lycée « Voltaire »

Le Lycée « Voltaire » de Craiova est une institution d'enseignement secondaire qui déroule son activité dans un cadre réglementaire¹, avec une équipe enseignante (36 enseignants) 100 % qualifiée, une grande partie des professeurs ayant double spécialisation ou deux licences. En 2019, Lycée Voltaire a ouvert ses portes à 327 élèves âgés de 14 à 18 ans (dont 60% proviennent du milieu urbain et 40% du milieu rural).

La structure pédagogique du Lycée « Voltaire »

- Classes de III^e/ IX^e : 3 classes. Filière scientifique : Sciences de la Vie et de la Terre ; Filière littéraire – bilingue français et filière sciences sociales – français renforcé ;
- Classes de seconde/X^e : 3 classes. Filière scientifique : Sciences de la Vie et de la Terre ; Filière littéraire – bilingue français et filière sciences sociales – français renforcé ;
- Classes de première/XI^e : 3 classes. Filière scientifique : Sciences de la Vie et de la Terre ; filière littéraire, bilingue français et filière sciences sociales – français renforcé.

1 La loi de l'éducation nationale n° 1 du 5 janvier 2011 qui règle la structure, les fonctions, l'organisation et le fonctionnement du système national d'enseignement préscolaire, de l'enseignement au primaire et de l'enseignement au secondaire.

- Classes de terminale/XII^e: 4 classes. Filière scientifique : Sciences de la Vie et de la Terre, Mathématiques-Informatique – bilingue français ; filière littéraire – bilingue français ; filière sciences sociales – français renforcé.

Pour ce qui est du siège, le Lycée « Voltaire » déroule son activité depuis le 1^{er} septembre 2018 au 21 Rue Electroputere, une rue où se trouvent deux autres lycées : « Ștefan Odobleja » avec lequel nous partageons la même cour et le Lycée Technologique UCECOM « Spiru Haret », dans le quartier Valea Roșie. Un autre aspect essentiel nous semble l'équipe enseignante qui, pendant ces quatre premières années a radicalement changé : il n'y a que trois enseignantes qui sont là depuis le début, mais au bout de 4 années il existe une stabilité (l'école compte actuellement 25 titulaires). En plus, les élèves ont fait face aux transferts de certains de leurs camarades.

Activités parascolaires

Le premier partenaire, Le Palais des Enfants

En 2017, quand le Lycée « Voltaire » a commencé l'implémentation du projet Erasmus+ TERAPI à côté de ses partenaires, nous nous sommes interrogés sur la question du territoire apprenant de nos élèves. De cette manière, le projet « Territoire apprenant, des protocoles innovants au service des apprentissages – TERAPI » nous a poussés dès le début vers une analyse de l'état des lieux en ce qui concerne les activités que nous déroulions à cette époque-là en dehors du programme scolaire. Pour ce faire, une enquête a été menée par Mme Cristiana TEODORESCU, professeure à l'Université de Craiova et Mme Iuliana PANDELICA, enseignante au Lycée « Voltaire », enquête qui visait la délimitation de ce territoire apprenant des élèves Lycée « Voltaire », portant sur les activités extrascolaires, notamment sur celles auxquelles ils ont participé depuis leur enfance, en mettant en exergue la participation aux activités organisées par le Palais des Enfants de Craiova.

La problématique de cette analyse s'organisait autour des questions suivantes :

- les représentations des élèves sur le(s) territoire(s) depuis le début du projet Voltaire ont-elles changé ?
- la genèse de l'« esprit de famille » ou de « la famille Voltaire » a-t-elle rapport aux déménagements successifs et les projets déroulés au niveau du lycée ont-ils contribué à la « soudure » des apprenants et des enseignants ?
- comment mesurer l'impact des activités non formelles déroulées au Palais des enfants dans le développement des compétences des élèves ?

Nous précisons que le Palais des Enfants est le partenaire du Lycée Voltaire en vertu d'un accord conclu entre les deux établissements dès la création de ce dernier. Les enseignants du Palais donnaient à nos élèves des cours tels que : Physique appliquée; Entrepreneuriat – habiletés de vie pour les filles habiletés de vie pour les garçons ; Dessin; Théâtre forum; Cours de danse ; Musique - instrument (guitare) ; Cours d'espagnol ; Cours d'allemand) comme activités périscolaires réalisées dans le cadre du programme After School. Il est important de souligner que ces activités n'étaient pas les seules, les élèves participaient à d'autres activités aussi, telles que le Club de photo « Blitz » ou l'atelier d'écriture créative « Imaginarium ». Pour synthétiser, la justification du choix de ce *territoire apprenant* particulier était le partenariat entre les deux établissements, le nombre d'élèves impliqués dans ces activités et la jonction de l'enseignement formel et non formel.

Les changements vécus par le lycée au fil des trois premières années se sont reflétés dans le nombre réduit d'inscription des élèves aux cours offerts par le Palais des Enfants ont posé la question sur leur motivation d'y participer et sur la raison de cette « rupture » du passé.

Enquêtes sur les activités extracurriculaires

Une observation du comportement des élèves organisée à la fois pendant les cours et pendant les activités parascolaires a révélé (outre les différences individuelles liées à leur propre bagage d'information ou d'aptitude et à leur constitution intellectuelle et affective) des différences de niveau d'implication entre les élèves de la IX^e et la X^e par rapport à la première et la terminale. Ce sont les différences les plus visibles et elles sont liées à leur degré d'adaptabilité au nouveau lycée. En essayant de trouver une réponse à la question « D'où viennent ces différences ? », plusieurs discussions ont été lancées avec les élèves afin de cerner la cause de la différenciation de leurs activités scolaires.

Pour aller plus loin, deux autres enquêtes ont été menées au Lycée « Voltaire » :

- la première conduite en octobre 2018 par Mme Dorina POPI et Mme Gabriela MILITARU sur les expériences vécues en tant qu'élève de cette école en rapport avec la succession des sièges et les répercussions sur leur apprentissage (le lycée avait déjà déménagé deux fois – de la Faculté de Droit et de la Faculté de Mécanique de Craiova avant cette enquête). Le résultat : 51,79% affirment ne pas avoir ressenti d'effet négatif à la suite de l'emménagement au nouveau siège et 51,96% se sont déclarés très contents de celui-ci, en le nommant la « nouvelle maison » ;
- une seconde enquête portant sur les projets extracurriculaires proposée par Mme Monica TILEA et Mme Oana DUTA de l'Université de Craiova, dont l'objectif visait l'analyse de l'implication des élèves dans les activités extracurriculaires et leur réflexion sur leur implication dans ces ateliers (tâches reçues, implication bénévole ou suite à la proposition faite par les enseignants ou bien par les parents, compétences acquises, etc.).

Contexte actuel

Fruit d'une concertation entre les membres du projet TERAPI et l'équipe de chercheurs de l'Université de Craiova, un sondage a été réalisé en octobre 2018, cette fois-ci sur les besoins éducatifs et extracurriculaires pour un échantillon de 200 élèves afin de mieux connaître leurs attentes et leurs besoins en termes de rapport entre les activités scolaires et les activités extrascolaires, pour les élèves de 14 à 16 ans et en novembre 2018 nous avons réalisé un *focus group* pour 4 groupes d'élèves (105 élèves du Lycée « Voltaire » au total).

L'analyse des résultats nous a montré que pour 56,50% des élèves la conservation des traditions et des coutumes représentait une priorité lors du choix d'une activité extracurriculaire ou d'un cours en option, voire d'un loisir. En même temps, 44,50% de nos apprenants s'intéressent à l'interculturalité et au partage de traditions et de coutumes avec d'autres cultures.

Pour ce qui est de la liaison entre les activités scolaires et les activités extrascolaires, pour la majorité des élèves elles étaient complètement séparées. Les pratiques artistiques et sportives antérieures étaient les plus nombreuses et incluaient la visite des monuments ou des lieux liés au patrimoine national. Entre les informations reçues ou les compétences acquises pendant ces visites et les savoirs scolaires, pour eux, il n'existait qu'une faible liaison.

Les débats organisés pour le *focus group* ont révélé que la plupart des élèves ayant suivi le collège dans le milieu urbain n'étaient pas habitués aux activités extracurriculaires, mais plutôt au style d'apprentissage classique dans lequel ils « ne sortaient presque jamais de la classe ». La théorie étant considérée plus importante que la pratique, les activités extracurriculaires étaient rares et sans importance, ce qui, selon eux, n'aidait pas du tout au développement du sentiment d'appartenance ou de cohésion du groupe. En revanche, ceux provenant du milieu rural y étaient habitués et notamment aux activités en rapport avec la préservation du patrimoine national et l'écologie. Ils connaissent mieux le sentiment de cohésion du groupe, d'appartenance.

De nombreux élèves qui ont pris part à la discussion ont fait une comparaison entre la façon dont ils apprennent depuis qu'ils sont à cette école et la façon dont leurs anciens camarades le font, tout en soulignant le fait que c'est une caractéristique du Lycée « Voltaire » de combiner la théorie avec la pratique et de prolonger l'apprentissage au-delà des cours.

Problématique

Dans le contexte présenté ci-dessus, les conclusions des enquêtes menées dans le cadre du projet TERAPI, les changements de locaux et les changements au niveau de l'équipe enseignante vécus par les élèves ou l'impact du transfert d'une partie de leurs camarades, le contexte social ou économique des familles de nos élèves, par exemple la migration des familles pour travailler dans d'autres pays d'Europe nous ont conduits vers l'identification de la problématique suivante : comment construire l'identité et la particularité du Lycée « Voltaire », tout en préservant l'identité nationale, mais aussi en promouvant les valeurs européennes ?

Le projet « Le patrimoine européen »

Pour essayer de répondre à cette question, nous avons conçu un projet qui comprend plusieurs disciplines, qui selon nous pourraient répondre aux besoins et aux intérêts de nos apprenants et qui constitueraient un territoire apprenant nouveau pour nous et nos élèves. Il s'agit d'un curriculum intégré comme méthode d'enseignement – une interconnexion approfondie des disciplines en vue de cultiver le sentiment d'appartenance, pour combler les lacunes sur les spécificités de leur pays.

Hypothèse de départ

Il existe un certain intérêt au patrimoine national chez nos apprenants et un travail sur ce sujet comme façon de connaître le monde pourrait répondre au besoin de nos élèves de se forger une identité, qui « n'est pas donnée une fois pour toute ; elle est

plutôt construite »¹ (Dorais, 2004). La démarche adoptée pour le cours intégré se proposait de favoriser l'enrichissement personnel des élèves par l'ouverture culturelle, mais aussi par la (re)découverte de la culture nationale. Le but du cours : développer le sentiment d'appartenance, construire l'identité de chacun en tant qu'individu et l'identité de notre école dans le contexte européen.

Matières envisagées

Pour atteindre son objectif, le cours joint les matières suivantes : la langue française, l'histoire et les arts visuels, en se concentrant sur la promotion des valeurs européennes et nationales. La Roumanie et la France sont les pays représentatifs dans l'exemplification des valeurs culturelles et sociales du patrimoine européen, auxquels s'ajoutent également des coutumes de l'Italie, de la Grèce, de Bulgarie ou de l'Espagne.

Groupe cible

La classe pour laquelle nous avons conçu ce cours est une classe de première (la XI^e dans le système roumain d'enseignement), filière scientifique – Sciences de la Vie et de la Terre, une classe de 14 élèves.

Cependant, le groupe cible est plus grand (30 élèves), les autres participant aux ateliers que nous organisons dans le cadre du programme *After school* comme suivi de ce cours : l'atelier d'arts visuels, cours en français – « Découvrir le patrimoine européen » et cours d'histoire – « La vie quotidienne en Roumanie des XIX^e et XX^e siècles ».

Partenaires

Les partenaires du lycée « Voltaire » dans la construction de ce Territoire Apprenant sont :

- L'Université de Craiova et l'Inspectorat Scolaire Dolj, insti-

1 Dorais L.-J., « La construction de l'identité ». In Deshaies D., Vincent D. (dir.), *Discours et constructions identitaires*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004, p.2. <https://www.erudit.org/fr/livres/culture-francaise-damerique/discours-constructions-identitaires/000660co.pdf>.

tutions partenaires dans le projet TERAPI et avec lesquelles nous avons des relations extrêmement étroites et qui nous ont soutenus tout le long de la mise en place du projet ;

- Le Palais des Enfants de Craiova (danse populaire, théâtre, musique traditionnelle), Le Musée de l'Olténie (ateliers couture, pain fait maison,...), S.C. Plus Pan S.R.L. (atelier « Pain fait maison »), le Centre Départemental pour Conservation et la Promotion de la Culture Traditionnelle Dolj et la Paroisse « St. Calinic Cernicanul ».

Les partenaires choisis pour les activités ponctuelles sont renommés au niveau régional pour la ressource humaine et matérielle dont ils disposent, étant capables de nous aider à organiser des activités communes qui permettent aux élèves une incursion dans l'univers des traditions. Ces partenaires spécifiques peuvent nous aider à atteindre les objectifs proposés grâce au professionnalisme et à l'expérience (enseignants, muséographes, ethnographes, maîtres artisans), par la mise en pratique d'activités pertinentes pour notre projet.

Objectifs

Par la mise en place de ce projet, nous nous proposons de :

- faire découvrir le patrimoine culturel, linguistique, historique, naturel et immatériel : les valeurs qui nous unissent en tant que citoyens du monde (coexistence pacifique, liberté, tolérance) ;
- promouvoir la participation active et responsable des élèves au processus de protection et d'amélioration du patrimoine culturel local, national et européen ;
- renforcer le lien entre l'école et la communauté et développer un sentiment d'appartenance ;
- réaliser des activités conjointes dans un climat psychoactif motivant pour développer la personnalité des élèves.

Thèmes abordés

Le cours est organisé par thèmes de la manière suivante :

- À la découverte du patrimoine européen. *Les Journées européennes du patrimoine* ;
- Vêtements traditionnels. *La mode d'antan* ;
- Maisons traditionnelles. *Balades imaginaires dans les maisons d'autrefois* ;
- Recettes traditionnelles. *Cuisine européenne* ;
- L'Europe administrative et culturelle. *Culture et administration* ;
- L'art et ses expressions. *Film, théâtre* ;
- Découverte histoire. *Musées* ;
- Jours de fête. *Les fêtes en Roumanie et en France* ;
- Demain, c'est déjà aujourd'hui. *La vie professionnelle*.

Résultats enregistrés

L'impact des enquêtes

Les trois enquêtes menées dans le cadre du projet TERAPI ont eu un impact significatif au Lycée « Voltaire », impact qui se décline en deux directions :

- *au niveau des élèves* : à la suite des présentations des objectifs du projet et de toutes les informations relatives aux partenaires, démarches et activités, les élèves ont commencé à réfléchir à ce que la notion de « territoire » représente pour eux. Ils se sont posé des questions sur la délimitation aussi précise que possible de leur propre territoire apprenant, mais aussi sur l'influence du « territoire » sur leur apprentissage, sur leur degré d'implication dans les activités proposées par l'école en vertu des partenariats conclus avec le Palais des Enfants ou avec d'autres établissements d'un côté, et dans des activités choisies par eux-mêmes de l'autre côté ;
- *au niveau des enseignants* : ils ont pris conscience des objectifs

et de la méthodologie des activités de mise en place d'un projet comprenant plusieurs disciplines ou domaines ; ils ont compris l'utilité d'un processus de réflexion pour les activités extrascolaires et la nécessité de faire très attention au choix des sujets proposés aux élèves à la suite d'une analyse portant sur leurs besoins, aux objectifs fixés au début des projets, à la méthodologie adoptée et à l'impact attendu. Cela conduira à une meilleure démarche dans les futurs projets. Leur rôle a changé, l'enseignant devenant animateur, conseiller, modérateur et participant avec ses élèves à la résolution des problèmes surgis.

L'impact des activités

Conformément à une statistique réalisée par la Commission Assurance Qualité constituée au niveau de l'établissement, parmi les 327 élèves du Lycée « Voltaire » deux ont la citoyenneté française, 37 élèves passent chaque année leurs vacances à l'étranger, avec leurs parents ou avec un membre de la famille qui travaille dans un pays européen, 64 passent les vacances occasionnellement avec leurs familles, 18 élèves ont ré-émigré, ayant passé une période plus longue avec leurs familles dans d'autres pays et 6 autres élèves proviennent de familles mixtes. C'est le premier groupe cible, ces élèves étant les plus engagés dans l'organisation d'ateliers et d'activités sur les thèmes du patrimoine national et européen, ayant déjà la capacité de se positionner dans des contextes multiculturels.

Un autre segment est couvert par les élèves dont le contact avec les cultures et les traditions européennes est étroitement lié au Lycée « Voltaire » : 48 élèves ont passé une période (entre une semaine et un mois) dans des pays européens en qualité de bénéficiaires de mobilités Erasmus+ depuis qu'ils étudient au Lycée « Voltaire », une bourse dans le cadre du Programme de mobilité individuelle « Vacaresco » ou des participations à d'autres projets de l'école (par exemple, le Festival International de la Solidarité de Tournefeuille, les Journées académiques de la francophonie au Lycée Polyvalent MM Fourcade, Gardanne, le Francofil Festival

Théâtre de Naples). Ce sont des élèves qui ont choisi notre lycée parce qu'ils étaient au courant de nos projets et qu'ils désiraient faire partie de notre famille. Ces élèves manifestent un intérêt particulier au déroulement de ces projets et sont très ouverts à d'autres cultures.

En ce qui concerne les déménagements effectués dans les 3 premières années de fonctionnement, on a constaté que chaque espace a mis son empreinte dans la construction de l'identité du lycée, mais les véritables repères identitaires sont liés à la culture organisationnelle, à l'atmosphère créée, aux types d'enseignement (formel, non formel, alternatif) pratiqués et aux relations humaines cultivées. On pourrait l'appeler une *identité narrative* qui « fait droit à l'idée d'une identité construite, et reconstruite au fil d'une narration discontinuée, retravaillée, corrigée ou entièrement révisée »¹. De plus, cette façon de découvrir le monde « en travaillant » peut devenir un moyen efficace pour surmonter plus facilement la crise d'identité des jeunes, les problèmes de comportement et d'éducation ou le manque de curiosité, de motivation en général.

Une évaluation finale de l'impact sur tous les acteurs concernés sera réalisée après l'achèvement du projet et visera non seulement à atteindre les objectifs, mais aussi les résultats à long terme qui ont produit et produiront un impact significatif sur les apprenants, les enseignants et les partenaires, qui pourraient assurer la continuité du projet. Les moyens utilisés seront l'enquête dans le groupe cible, l'analyse de données, des entretiens, des groupes de discussion.

Conclusion

Compte tenu du fait que la plupart des élèves ne connaissaient pas l'héritage et les traditions de leur pays, d'une part par manque d'intérêt à le découvrir ou par manque de promotion au niveau local, d'autre part parce que nos élèves font partie d'une génération d'enfants élevés par des familles touchées par l'internationalisation du marché du travail, ils se situaient en quelque sorte

1 Lauret P., « Identité nationale, communauté, appartenance. L'identité nationale à l'épreuve des étrangers ». In *Rue Descartes*, vol. 66, n° 4, 2009, pp.20-31

entre les traditions nationales et celles adoptées par leurs familles d'autres États européens.

En tant que partenaires dans le projet TERAPI, tout en essayant d'identifier et de définir notre « territoire apprenant », nous avons proposé une façon différente, nouvelle, stimulante et amusante pour commencer avec nos jeunes un voyage à la recherche de leur culture et de la culture européenne sous la forme d'un projet qui comprenait un cours à option intitulé « Le patrimoine européen » et d'autres activités en rapport avec ce sujet. Ce voyage, tant au passé qu'au présent, a permis de leur faire découvrir leurs racines, de cultiver les « ressemblances de famille »¹, mais aussi de les rendre fiers de la richesse du patrimoine national et confiants en ce qu'ils ont à offrir, ce qui pourra certainement les aider à se forger un avenir digne d'un vrai citoyen européen.

Par conséquent, ils ont acquis la capacité de s'interroger désormais sur leur motivation, leur statut, leurs besoins et les compétences qui peuvent être développées grâce aux activités dans lesquelles ils s'investissent.

Pour conclure, tous les élèves sont d'avis que le développement des compétences est aussi important que l'aspect théorique de l'acte éducatif. « Apprendre en agissant », disent-ils, devrait être la devise de toute école. Ils considèrent qu'ils pourraient mieux apprendre plusieurs matières en même temps s'ils travaillaient sur des projets intégrant des connaissances de plusieurs domaines.

L'implication de nos élèves dans la construction de leur propre identité sert également à perpétuer les traditions et peut en faire les promoteurs du patrimoine national dans un contexte européen.

1 Idée philosophique proposée par Wittgenstein : « *Je ne puis caractériser mieux ces analogies que par le mot : 'ressemblances de famille' ; car c'est de la sorte que s'entrecroisent et que s'enveloppent les unes sur les autres les différentes ressemblances qui existent entre les différents membres d'une famille ; la taille, les traits du visage, la couleur des yeux, la démarche, le tempérament, etc.* » (Wittgenstein, 1953, p.67).

Bibliographie

Barthes A., Champollion P., Alpe Y. (dir.), *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*, Londres, ISTE, 2017.

Bier B., « “Territoire apprenant” : les enjeux d’une définition ». In *Spécificités*, vol. 3, n° 1, 2010, pp.7-18.

Dorais L.-J., « La construction de l’identité ». In Deshaies D., Vincent D. (dir.), *Discours et constructions identitaires*, Québec, Les Presses de l’Université Laval, 2004, pp.1-11.

<https://www.erudit.org/fr/livres/culture-francaise-damerique/discours-constructions-identitaires/000660co.pdf>.

Gravouil J., « L’identité : une construction relationnelle ». In *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 35(2), 2015, pp.23-34. DOI:10.3917/cges.035.0023.

Gwiazdzinski L., Drevon G., « Territoires apprenants, la pédagogie à l’épreuve du terrain ». In *Diversité*, 2018. <hal-01699738>

La loi de l’éducation nationale n° 1 du 5 janvier 2011 qui règle la structure, les fonctions, l’organisation et le fonctionnement du système national d’enseignement préscolaire, de l’enseignement au primaire et de l’enseignement au secondaire.

Lauret P., « Identité nationale, communauté, appartenance. L’identité nationale à l’épreuve des étrangers ». In *Rue Descartes*, 66(4), 2009, pp.20-31. DOI:10.3917/rdes.066.0020.

Marc E., « La construction identitaire de l’individu ». In Halpern C. (éd.), *Identité(s). L’individu, le groupe, la société*, Editions Sciences Humaines, 2016, pp.28-36.

Mouvet B., Hugon M.-A., « Travailler ensemble dans la ville : questions de méthode ». In *Spécificités*, 2010/1 (n°3), pp.129-138. DOI:10.3917/spec.003.0129.

Wittgenstein L., *Investigations philosophiques*, 1936, Klossowski P. (trad.), Gallimard, 1961.

Pour citer ou retrouver cet article :

PANDELICA I. F., « Réflexion sur la construction du territoire apprenant au lycée Voltaire », dans GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F. (dir.), *TERRITOIRES APPRENANTS, un processus d’apprentissage émergent à l’épreuve du réel*, Grenoble, Elya Éditions, « l’innovation autrement », 2021, 256p., pp.217-230.

CONCLUSION

TERRITOIRE APPRENANT. UN CONCEPT À L'ÉPREUVE DU TERRAIN ET UNE AVENTURE POUR DEMAIN

LUC GWIAZDZINSKI, Florent CHOLAT

*« L'aventurier est celui qui fait arriver des aventures
plutôt que celui à qui des aventures arrivent. »*

Guy Debord

Pour tenter de résumer l'intérêt du concept « Territoire apprenant », de rassembler les apports du projet collectif Terapi « protocoles innovants au service des apprentissages » et d'entraîner avec lui d'autres « aventuriers » - au sens de Guy Debord - peut-être devrions-nous paraphraser Italo Calvino¹ : Tu t'intéresses à l'apprentissage, tu voudrais empêcher les décrochages scolaires, tu crois à l'approche indisciplinaire et aux vertus du faire ensemble, avec d'autres, hors les murs, dans l'environnement et sur le terrain. Tu souhaiterais te lancer ? Détends-toi ! Concentre-toi ! Écarte de toi toute autre pensée ! N'as-tu jamais rêvé d'être le héros d'une aventure collective ? N'as-tu jamais rêvé de faire œuvrer ensemble des professeurs, des autorités éducatives, des chercheurs, des associations, des élèves et leurs parents ? Alors embarque-toi ! Le voyage commence ici : non pas un récit, mais des aventures vertigineuses et sublimes, dont tu seras partie prenante. C'est un peu cela le territoire apprenant, un récit, un embarquement, la fabrique de situations transformatives, des méthodologies contextuelles, une expérience collective, une aventure humaine et la promesse de belles rencontres.

Le rappel d'une ambition. La dynamique des territoires apprenants s'inscrit dans un contexte général d'augmentation des difficultés d'apprentissage et des inégalités. Il pose la nécessité

1 Calvino I., *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Turin, Einaudi, 1979.

d'introduire de nouveaux outils de recherche et d'action, capables de combiner les théories et évolutions à l'échelle macro avec les besoins spécifiques des contextes éducatifs. Le projet spécifique Erasmus+ TERAPI « Des protocoles innovants au service des apprentissages » cherche à mettre en relation des macro-tendances avec la réalité observable des contextes éducatifs contemporains et de garantir le droit à l'éducation. L'ambition est de favoriser l'émergence de nouveaux modèles éducatifs qui favorisent l'apprentissage dans un cadre élargi dans l'espace et dans le temps (Colleoni, Spada, 2020).

L'épreuve du terrain. En quelque mois, dans le cadre d'un partenariat international et interdisciplinaire inédit associant des établissements scolaires, des autorités locales, des chercheurs et des territoires de trois pays de l'Union européenne, le concept encore flou de « territoire apprenant » a été mis à l'épreuve du terrain et du réel, « contre lequel on se cogne »¹ avec des expériences en France (Collège George Sand à La Motte Servolex ; Collège Aimé Césaire à Grenoble ; Collège Vallon des Mottes à la Motte d'Aveillans et Collège Louis Mauberret à La Mure ; Collège Vallon des Mottes à la Motte d'Aveillans et Collège Louis Mauberret à La Mure), en Roumanie (Lycée international Voltaire à Craiova) ou en Italie (Lycée Erasmo da Rotterdam de Sesto San Giovanni).

Des collectifs multiscales ont émergé, des expériences ont été développées, des dispositifs et outils ont été élaborés, des enquêtes ont été menées dans une démarche collaborative atypique dont chaque acteur (élèves, enseignants, institutions, chercheurs, territoires...) ne mesure pas encore l'ensemble des retombées.

De nombreux protocoles, dispositifs et outils ont été développés par les étudiants en Master en collaboration avec les collégiens et enseignants : cartographie et chronotope des lieux et des temps d'apprentissage, bandes dessinées (Collège George Sand à La Motte Servolex) ; analyse des réseaux d'acteurs, liens avec l'éducation populaire (Collège Aimé Césaire à Grenoble) ;

1 Selon Lacan.

exploration des liens entre territoires, histoire et apprentissage (Collège Vallon des Mottes à la Motte d'Aveillans et Collège Louis Mauberret à La Mure), mais aussi démarches exploratoires d'atelier avec les élèves du Lycée Voltaire de Craiova. La crise sanitaire n'a malheureusement pas permis aux étudiants et aux chercheurs de Grenoble de revenir à Craiova pour poursuivre l'expérience, ni de la déployer avec les enseignants et élèves du Lycée Erasmo Da Rotterdam à Sesto-San-Giovanni.

Dans chaque établissement associé des collectifs se sont montés, de nouveaux modes de faire ont émergé, partout différents. Le territoire apprenant est devenu une source d'impulsion, un laboratoire d'idées et d'actions (Olivier, Devalet, 2020) qui a construit des situations¹ nouvelles, permis des avancées qu'il faut documenter, analyser, capitaliser et transmettre dans un même mouvement.

Un nouvel engouement. En démarrant la réflexion sur le « territoire apprenant », l'innovation ouverte² et les nouveaux protocoles pour l'action collective, en réunissant des enseignants, chercheurs, responsables du secteur de l'éducation de trois pays autour de ces deux mots, nous ne pouvions pas imaginer que quelques années plus tard, l'expression aurait tout à coup un tel succès.

Utilisée dans le domaine de la pédagogie où elle intègre notamment des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie, elle est également mobilisée tel un slogan dans les politiques publiques comme à Plaine Commune dans le projet « Territoire apprenant ».

1 Gwiazdzinski L., « Nouvelles explorations urbaines. Entre protocoles géographiques et néo-situationnisme ». In Caritoux N., Villard F., *Psychogéographies, Poétiques de l'exploration urbaine*, Editions Mimesis, 2017, pp.177-197. ; Gwiazdzinski L., « L'hypothèse des parcours géographiques apprenants en pédagogie et dans la fabrique de la ville : entre innovation partagée et néo-situationnisme ». In *Enjeux et sociétés*, Volume 6, n° 2, Automne 2019, pp.198-233.

2 Gwiazdzinski L., « La fabrique de situations, d'expériences et d'événements. Nouveaux protocoles, agencements, scènes, territoires, rythmes et rites pour l'action collective contemporaine dans un monde incertain ». In Conjard A. et al., *L'atelier de l'imaginaire. Jouer l'action collective ?*, Elya Editions, 2015, collection l'innovation autrement, pp.81-107.

nant contributif »¹ porté par le philosophe Bernard Stiegler, les réseaux ou les organisations internationales², le développement territorial³ ou pour qualifier des dynamiques d'éducation populaire ou des pratiques citoyennes⁴ (Gwiazdzinski, Cholat, 2020). Dans le seul champ de l'éducation, on a vu apparaître les « établissements apprenants », les « réseaux apprenants », les « académies apprenantes » (Olivier, Devalet, 2020). Comble des paradoxes, en France pendant le confinement, la mention « nation apprenante » s'est affichée sur les écrans de télévision pour des cours à distance.

Un environnement favorable. Cette mode s'inscrit dans un contexte favorable au hors les murs, aux logiques transversales, du bricolage⁵, du « faire » et du « *do it yourself* »⁶ comme étrange retour au punk, mais aussi du partage et de l'économie de la contribution comme la sérendipité⁷, l'*empowerment* et l'« innovation ascendante » ou « innovation par les usages » au sens développé par Eric Von Hippel⁸.

De nombreux tiers-lieux⁹ ont émergé hors des espaces habituels d'apprentissage (Gwiazdzinski, Cholat, 2020). Toutes les organisations cherchent un nouveau souffle et une nouvelle légitimité dans le hors les murs et la transversalité territoriale. Depuis 2020, avec la crise sanitaire et les enjeux de développement durable, le « local » est désormais doté de toutes les qualités et le « territoire » est devenu un ancrage valorisant et valorisable, une

1 <https://recherchecontributive.org/le-projet/>

2 Association Internationale des Villes Éducatrices

3 Jambes J.-P., *Territoires apprenants. Esquisses pour le développement local du XXI^e siècle*, Paris, l'Harmattan, 2001.

4 Gwiazdzinski L., « Du rond-point à la scène jaune. Géographies en actes ». In *Géographie et cultures*, n°114, été 2020.

5 De Certeau M., *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard, 1980.

6 Anderson C., *Makers. The New Industrial Revolution*, New York, Pearson, 2012.

7 Van Andel P., Bourcier D., *De la sérendipité. Leçons de l'inattendu*, Chambéry, L'Act mem, 2008.

8 Von Hippel E., *Democratizing Innovation*, London, The MIT Press Cambridge, 2005.

9 Burret A., *Tiers-Lieux*, Limoges, FYP, 2015.

opportunité à saisir, une ressource, un réservoir de possibles¹.

Des contextes éducatifs en mutation. Un certain nombre de phénomènes affectent et conditionnent actuellement la structure et les contenus du système éducatif et font débat : déplacement du focus de l'enseignement à l'apprentissage qui permet de distribuer la responsabilité, européanisation des systèmes éducatifs et passage d'une formation centrée sur les contenus à une formation centrée sur les compétences (Colleoni, Spada, 2020).

La dynamique engagée est également en résonance avec une transformation importante des contextes nationaux des politiques éducatives : territorialisation de ces politiques en France (Rancon, 2020), autonomie fonctionnelle des lycées en Italie (Leontini, Ornaghi, 2020) mais aussi nouvelles marges de manœuvre pour des institutions comme l'inspection scolaire (Draghici, 2020) en Roumanie, l'existence de missions spécifiques sur l'innovation dans les rectorats en France (Olivier, Delavet, 2020), l'ouverture remarquée de l'Université à des partenariats avec les autorités éducatives (Draghici, 2020) et les territoires dont le programme TERAPI est un exemple.

À l'échelle des établissements associés, les priorités affichées par les établissements dans leurs orientations sont souvent en phase avec la logique de territoire apprenant : didactique individualisée valorisant les potentiels de chacun, construction de compétences en parallèle à l'acquisition de connaissances, à travers la réalisation de projets en collaboration avec des acteurs extérieurs ou développement des compétences sociales de collaboration et de participation, d'autonomie et de participation (Leontini, Ornaghi, 2020).

Une clé de lecture chronotopique stimulante. Après trois années de travail amputées par la pandémie, nous pouvons collectivement avancer que le pari est gagné même s'il s'agit d'un long processus dont les effets ne sont pas directement mesurables. Dans un premier temps, les chronotopes d'apprentissage déve-

1 Gwiazdzinski L., *Petite lecture rythmique de l'archipel du confinement*. In collectif, *Le virus de la recherche*, PUG, 2020.

loppés à partir d'enquêtes tri-nationales (Colleoni, Spada, 2020) ont permis de préciser les contextes de départ différents, correspondant à une perception de la répartition effective du domaine de l'apprentissage dans l'espace et dans le temps et selon les supports et à un degré de porosité différent entre les mondes. Le lieu d'apprentissage central reste l'école dans les trois pays même si la maison est citée en Italie. Le temps d'apprentissage varie avec les emplois du temps nationaux : les Italiens apprennent davantage le matin, les Français et les Roumains l'après-midi. Du point de vue des supports, les élèves roumains paraissent les plus enclins à utiliser d'autres outils que le livre pour apprendre.

Par contre, si l'école et la famille sont perçus comme les instances éducatives principales qui leur fournissent les informations les plus crédibles, les élèves laissent de côté d'autres instances comme le musée, le théâtre ou les espaces publics. La fréquentation d'autres « territoires apprenants » n'est pas le résultat du partenariat entre l'institution scolaire et les autres acteurs du territoire mais le reflet de l'orientation de certains enfants par leur famille dès le plus jeune âge (Teodorescu, Dincă, 2020).

Des évolutions dans les pratiques. Dans les territoires engagés en France, Italie et Roumanie, les travaux ont montré que l'on avait assisté à une évolution des pratiques enseignantes avec un impact positif sur les apprentissages des élèves et leur développement personnel (Teodorescu, Dincă, 2020). Dans chaque pays, les écoles associées se sont ouvertes sur leur environnement et leur territoire, contribuant à redonner du sens aux apprentissages en valorisant « l'apprendre en agissant » (Pandelica, 2020) et la « capacitation ». Les enseignants impliqués ont remarqué un « changement de climat » de la classe. L'interaction entre apprentissage formel et informel réactive la motivation des élèves et dynamise la lecture en stimulant la curiosité et l'intérêt. L'ouverture au monde externe, le fait de reconnaître leur rôle actif sont vécus avec passion et engendrent un bien-être dans la vie de la classe (Leontini, Ornaghi, 2020). Les élèves ont notamment acquis la capacité de s'interroger sur leur motivation, leur statut, leurs besoins et sur les compétences. Les parents ont trouvé

d'autres manières de s'impliquer dans la vie de l'établissement. Les enseignants ont du développer une approche réflexive des pratiques individuelles, collectives et disciplinaires (Teodorescu, Dincă, 2020) qui n'est pas toujours inscrite dans les habitudes. Les institutions éducatives « régionales » ont également évolué avec un rôle affiché de facilitatrice dans les nouveaux agencements (Drăghici, 2020).

L'émergence d'une logique du tiers et d'une « scène apprenante ». Les termes habituels ne suffisent assurément pas pour qualifier ces dispositifs hybrides, ces dynamiques partenariales multiscalaires engagées à partir d'expérimentations croisées. Si le contexte sanitaire ne permet plus de parler de « *cluster* », les notions de « tiers lieux », de « tiers temps » peuvent être utilement mobilisées pour évoquer ces agencements et attelages atypiques échappant aux assignations habituelles en termes de postures, de fonctions, de disciplines et d'usages. La notion de « lieux infinis »¹ pourrait également être explorée pour qualifier les processus d'apprentissage, de citoyenneté, voire d'« émancipation » à l'œuvre sur ces territoires. À une autre échelle, ces expérimentations territoriales partenariales et la circulation transnationale des savoir-faire, des expériences et pratiques hors les murs ont contribué à l'émergence d'une « scène des territoires apprenants », « *associant à la fois un groupe de personnes qui bougent de places en places, les places sur lesquelles ils bougent et le mouvement lui-même* »². Ce sont autant de termes qu'il faudra faire vivre en même temps que les dynamiques engagées.

Le caractère pluriel d'un terme heuristique. « L'objet flou » « territoire apprenant », conserve son caractère pluriel et son pouvoir heuristique et continue à se déployer dans différentes disciplines et secteurs. Malgré l'intérêt actuel pour les « territoires apprenants » et après ces années de travail collectif interdisciplinaire sur trois pays, il faut reconnaître que le terme générique n'est toujours pas stabilisé. Il ne l'est pas davantage que le celui de

1 Gwiazdzinski L., « Localiser les infinis ». In *Encore heureux* (dir.), *Lieux infinis. Construire des bâtiments ou des lieux ?* Paris, B42, 2018, pp.39-53.

2 Straw W., « Scenes and Sensibilities ». In *Public* n°22/23, 2002.

« territoire » - sur lequel des générations de sociologues, ethnologues, géographes, urbanistes se sont penchés - devenu un mot « valise », mais au fort pouvoir mobilisateur. Dans tous les cas, dans tous les domaines, le caractère collectif, transversal, partenarial ou réticulaire de la démarche « territoires apprenants », ses capacités fédératrices hors les frontières traditionnelles, les qualités transformatrices voire émancipatrices du processus ainsi que la souplesse des agencements mis en place à différentes échelles, sont essentiels. Le côté performatif, sans doute lié à l'influence des sciences du management est à surveiller.

Une première définition. Ce flou du terme est une faiblesse mais aussi une chance de faire vivre le premier droit de l'enfant : le droit à l'éducation (Olivier, Delavet, 2020). Puisqu'il faut cependant se plier à l'exercice, on empruntera notamment à la littérature scientifique (Martini, 2014) et aux travaux de notre consortium européen pour avancer une première définition. Le territoire apprenant est *un lieu, un temps et un réseau où l'on favorise l'apprentissage in situ et in vivo, hors les murs des institutions, en associant d'autres acteurs de l'environnement. C'est un processus situationnel dans lequel le partage de la connaissance par le faire devient une fonction fondamentale pour déployer un imaginaire, créer des visions et des politiques participatives pour le développement croisé des individus, des organisations et des territoires et le bien-être de tous* (Gwiadzinski, Cholat, 2020). L'expression sert à qualifier les *démarches, acteurs, dispositifs et protocoles multiscalaires qui œuvrent dans ce sens.*

Des préalables et recommandations. S'engager dans une telle approche oblige à adopter quelques préalables. Il faut d'abord reconnaître que l'on peut apprendre partout et que l'acte éducatif ne peut pas être pris en charge uniquement dans un seul lieu, par une seule institution. Il faut parler d'apprentissage plus que d'éducation. Il faut reconnaître le principe de la co-construction des apprentissages dans une approche transversale et inclusive résumée par une expression populaire en France : « seul on va plus vite, ensemble on va plus loin ». Il faut inscrire l'apprentissage dans une approche réflexive des pratiques individuelles, collectives et disciplinaires (Teodorescu, Dinca, 2020).

Enfin il faut s'appuyer sur les imaginaires¹ dans leur capacité à faire bouger les lignes. Si notre définition du « territoire apprenant » reste volontairement ouverte, les principes qui régissent cette approche ont pu être testés et validés. Ils permettent de formuler quelques recommandations à destination de celles et ceux qui souhaiteraient tenter l'aventure : s'embarquer sans à priori ; ne pas mélanger environnement d'apprentissage et territoire apprenant (Matteo, Spada) ; quitter une approche simplement centrée sur les programmes et les examens (Olivier, Delavet, 2020) ; adopter une démarche systémique (Gwiazdzinski, Cholat, 2020) de l'établissement et du territoire qui privilégie les interactions et s'arrange de frontières floues pour sortir d'une approche « insulaire » ; abandonner une logique verticale pour des approches plus horizontales ; apprendre à se départir d'une position d'autorité pour échanger et co-construire ; développer une approche chronotopique (Gwiazdzinski, Cholat, 2020) articulant l'espace et les temps, les lieux et les moments ; ne pas disjoindre espace et culture, espace et éducation (Olivier, Devalet, 2020) ; s'intéresser aux interactions entre les acteurs, temps et lieux ; partir de la vie quotidienne des élèves, des enseignants, des parents et des autres acteurs du territoire, leurs espaces vécus, leurs emplois du temps ; co-construire des protocoles et dispositifs adaptés à chaque contexte local et national et aux besoins réels des élèves (Rancon, 2020) ; apprendre à improviser² ; ne pas oublier la place du jeu, accepter de lâcher prise (Gwiazdzinski, Cholat, 2020), intégrer les émotions (Claes, Carré, Smeding, 2020) et enfin « donner du temps au temps » (Cervantes). La notion de « territoire apprenant » dépasse celle du projet pour s'inscrire dans un processus à long terme. C'est un réflexe à avoir ensemble avec toutes les parties prenantes. C'est une expérience *in vivo* et *in situ* vécue intensément mais aussi une posture permanente qui dépasse le temps et le lieu de l'expérience.

1 Conjard A. *et al.*, *L'atelier de l'imaginaire. Jouer l'action collective ?*, Elya Editions, 2015, collection l'innovation autrement, pp.81-107.

2 Soubeyran O., Gwiazdzinski L., « L'art de l'improvisation dans un monde en mouvement ». In Drevon G. *et al.*, (dir.), *Chronotopies, Lecture et écriture des mondes en mouvement*, Elya Editions, 2017, collection l'innovation autrement, pp.175-184.

Des avancées en termes d'outils et de méthodes. La recherche-action interdisciplinaire et les expérimentations engagées ont permis des avancées dans l'analyse d'un territoire apprenant à partir de différents outils et dispositifs : la « cartographie des parties prenantes » ; la « décomposition systémique » de l'établissement et du territoire (Gwiazdzinski, Cholat, 2020), le « chronotope d'apprentissage » (Colleoni, Spada, 2020) ce modèle d'étude du territoire apprenant « le chronotope d'apprentissage » s'appuyant sur l'analyse socio-démographique de la zone choisie, l'identification des caractéristiques et l'approche des lieux et temps d'apprentissage) mais aussi les « protocoles d'exploration *in situ* » (parcours, braconnages...), d'observation, de fabrique de situations, de formalisation et de restitution (Gwiazdzinski, Cholat, 2020) qui doivent s'adapter aux contextes.

Partout le changement de regard entre les parties prenantes a permis le déploiement de protocoles innovants, d'agencements intéressants (Gwiazdzinski, Cholat, 2020) et toujours différents, où enseignants, élèves, chercheurs, parents et autres acteurs territoriaux ont pu se coaguler, se coaliser avec un nouvel état d'esprit dans un « pacte d'apprentissage collectif », une « organisation apprenante » dans laquelle toutes les parties prenantes sont gagnantes. Parfois, comme en avril 2019, au lycée Voltaire de Craiova (Roumanie) le degré de complexité s'est encore accru avec l'expérimentation de dispositifs apprenants transnationaux, croisant cette fois les élèves roumains et leurs enseignants, les étudiants français en master, les parents et les autorités éducatives locales. Au-delà des seuls aspects techniques et méthodologiques, cette approche interculturelle est une nouvelle manière de voir et d'agir qui oblige chacun d'entre nous à sortir de sa zone de confort dans des allers et retours entre l'intérieur et l'extérieur et en acceptant l'épreuve du territoire et les points de vue et approches d'autres acteurs.

Des blocages, enjeux et chantiers. On ne peut parler de territoire apprenant sans évoquer les enjeux en termes de gouvernance, de partage et d'échange d'informations dans des processus humains où l'émotion (Claes, Carre, Smeding, 2020) est

toujours présente et où la désorientation positive est centrale. Enjeux à l'intérieur du collectif lui-même où chaque participant doit faire un effort permanent pour faire circuler l'information et organiser les temps de synchronisation avec les autres dans une démarche en mutation permanente (Gwiazdzinski, Cholat, 2020). En ce sens l'écoute est centrale, tout comme le soin apporté aux autres. Il y a un enjeu d'équilibre et de gouvernance tant la démarche peut déstabiliser, ce qui est aussi une de ses qualités. Il y a un enjeu de prise de pouvoir d'un collectif d'établissement par rapport au national mais également à l'intérieur des établissements avec des risques de destabilisation des équipes en place. Il y a un enjeu d'acceptabilité de la démarche qui peut parfois être perçue comme « managériale », au sens négatif du terme. Il y a un risque que ces nouveaux apprentissages et la construction des liens entre les différents contenus proposés ne soient plus que de la responsabilité de l'élu lui-même (Rancon, 2020) avec les fortes inégalités qui peuvent s'opérer en ce domaine.

Enfin, si les nouveaux agencements promus manifestent la recherche de nouvelles réponses éducatives, elles rendent nécessaire un questionnement sur la nature des « idéaux pédagogiques ». Celles et ceux qui s'y engagent doivent en être pleinement conscients. En termes de pratiques d'auto-évaluation des éléments de blocage ont pu être identifiés par les enquêtes menées dans les établissements roumains notamment et qui sont autant de leviers à actionner : la surcharge réelle – appréhendée ou perçue – de travail ; la fragmentation et la discontinuité dans les activités quotidiennes de l'enseignant ; la survalorisation de l'expérience directe ; l'absence de partenariat avec les milieux universitaires de formation ; l'absence de mécanismes de formation continue mais aussi plus largement les activités administratives chronophages, le grand nombre d'élèves par classe, le niveau hétérogène des élèves, le manque de motivation, les nombreuses modifications apportées à la structure scolaire, la pénurie actuelle d'enseignants (Teodorescu, Dincă, 2020). Toujours en termes de chantiers, il faudrait encore explorer les effets cognitifs et normatifs de ces assouplissements en jeu entre l'école et le « dehors »

de l'école, sur les conditions d'une réalisation plus égalitaire de ces nouveaux dispositifs pédagogiques territoires apprenants (Rancon, 2020).

Une nouvelle culture et de nouveaux rôles à imaginer.

Dans la pratique et la vie quotidienne d'une équipe pédagogique, l'engagement dans un tel processus de changement nécessite une mise en réseau qui dépasse l'établissement et de nouveaux partenariats pédagogiques pour les acteurs du changement : pédagogues, parents, élèves et partenaires associés. Le changement est triple : ouverture de l'apprentissage vers l'extérieur, agrandissement du cercle des acteurs associés, développement de nouveaux rôles et compétences mais aussi désarticulation des temps, des rôles et des tâches qui permet à tous les acteurs de sortir de la routine et d'y revenir en ayant renforcé le sens, la motivation et l'implication émotive et affective (Leontini, Ornaghi, 2020). L'engagement donne un nouveau rôle au chef d'établissement qui devra notamment s'impliquer dans le management de la pédagogie (Olivier, Delavet, 2020), rédéfinir les relations avec l'ensemble de l'équipe, accepter l'horizontalité et mettre en place des instances adaptées à ce type de démarche. Les enseignants devront également modifier leur rôle avec une approche réflexive (Teodorescu, Dincă, 2020) avec notamment la possible mobilisation d'un « ami critique », impliquer les élèves dans la définition des projets et objectifs, s'inscrire dans une dynamique de réseau qui dépasse l'établissement scolaire. Des acteurs jusque là moins mobilisés dans les apprentissages pourront s'associer à la dynamique collective : parents, acteurs de l'environnement local (quartier, ville...), collectivités mais aussi chercheurs des universités comme dans le projet Terapi. C'est une nouvelle configuration, un nouveau système, un nouvel agencement qui peut voir le jour avec des terrains, des rôles, et des acteurs nouveaux. Même dans la classe, le dispositif spatial d'apprentissage évolue avec un bureau moins central dans la pièce. Cette extension du domaine de l'apprentissage, ces mutations et hybridations doivent s'accompagner de mécanismes d'auto-évaluation (Leontini, Ornaghi, 2020) partenariaux qui évitent les débordements, favorisent le

pilotage et l'adaptation permanente du dispositif. Ils nécessitent que l'on s'interroge sur la normativité engagée par la reconfiguration de l'action publique d'éducation, les effets cognitifs et normatifs des assouplissements en jeu entre l'école et le dehors (Rancon, 2020) et avec les sociologues de la pédagogie, sur les conditions d'une réalisation plus égalitaire de ces nouveaux dispositifs pédagogiques.

Une aventure pour demain. La démarche aura confirmé qu'il existe bien des « territoires d'apprentissage » en dehors des écoles et lieux traditionnels d'éducation mais que ces lieux sont inégalement fréquentés et que les frontières entre les mondes sont encore peu poreuses. La dynamique dépasse la seule question du nécessaire renforcement des liens entre deux mondes relativement séparés (Rancon, 2020) : les activités d'enseignement et celle des loisirs des enfants et des jeunes. Dans un contexte en mutation rapide, elle aura permis de repérer l'existence de nouvelles interactions entre le dedans et le dehors des établissements, les temps scolaires et les autres, mais également entre les différents acteurs des processus d'apprentissages inclusifs et avec les territoires. Elle aura pointé quelques frontières, blocages et leviers. Au-delà de ces pratiques émergentes qui répondent à des besoins, les expérimentations menées et analysées en Italie, Roumanie et France dans le cadre du programme Terapi auront validé l'intérêt d'une démarche volontariste intégrée « Territoire apprenant » pour l'ensemble des acteurs (élèves, enseignants, parents, associations, chercheurs...) associés. Elles auront montré l'importance d'une approche collective, chronotopique, internationale et interdisciplinaire et de son équipement méthodologique avec des « protocoles innovants au service des apprentissages » et des apports importants pour une « géographie situationnelle » en construction. Enfin, cette démarche expérimentale a contribué à structurer une « scène apprenante » européenne hybride à maintenir vivante et à accompagner au service des autorités éducatives, des territoires, des enseignants et surtout des élèves.

Une ouverture. La démarche demande un véritable engagement des parties prenantes, un goût du jeu, voire du risque, mais

aussi de l'énergie pour rassembler et synchroniser les partenaires à long terme, du courage pour s'embarquer dans l'aventure et de la persévérance. Au-delà des institutions, c'est avant tout un processus qui tient ensemble un collectif de femmes et d'hommes de différentes formations, de différents statuts, de différents âges, de différentes cultures qui décident d'avancer ensemble sans à priori et dans la confiance. Dans une société d'archipel, c'est une occasion suffisamment rare et précieuse pour que l'on en prenne soin. L'expérience montre que c'est aussi et avant tout un contrat de confiance passé avec les autres, un pacte tacite et sans cesse remis en question. En ce sens et au-delà de sa nécessaire inscription dans les politiques éducatives nationales (Olivier, Delavet, 2020), la démarche territoire apprenant a beaucoup de choses à dire à une société et à des mondes en mutation. La réflexion, les méthodes et les outils contextuels ouvrent plus largement sur le *design* collectif et l'avenir d'une société confrontée aux crises et à l'incertitude.

Si la crise sanitaire et le confinement nous ont empêché d'aller aussi loin que prévu dans ce projet international en nous interdisant des déplacements et des rencontres, ils nous ont fait prendre conscience de l'importance de ces échanges et projets en face à face, sur le terrain, dans la ville et dans la vie. Ils ont créé un manque et confirmé un besoin.

Développée de la sorte, la démarche « territoire apprenant » échappe à la sagesse si habilement définie par Emil Cioran¹ : « *une perpétuelle réflexion faite, c'est-à-dire la non-action comme premier mouvement* ». Elle est tout le contraire, la promesse d'un mouvement, d'une action, voire d'une transgression. Et tant pis si ses différents acteurs ne sont pas précisément des sages. Marginaux sécants, maïeuticiens, leur capacité d'agir et de transformer le réel tient précisément dans cette part de folie et de ruse qui sied si bien aux explorateurs, aux inventeurs et aux innovateurs. Haut les cœurs !

1 Cioran E., *De l'inconvénient d'être né*, Paris, Gallimard, 1990.

Pour citer ou retrouver cet article :

GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F., « Territoire apprenant. Un concept à l'épreuve du terrain et une aventure pour demain », dans GWIAZDZINSKI L., CHOLAT F. (dir.), *TERRITOIRES APPRENANTS, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, Grenoble, Elya Éditions, « l'innovation autrement », 2021, 256p., pp.233-247.

Les auteurs

Arnaud CARRÉ est Maître de conférences habilité à diriger des recherches (MCF-HDR) spécialisé en psychopathologie cognitive et des émotions. Ses travaux portent sur les troubles de la régulation émotionnelle dans différents contextes pathologiques et de vulnérabilité chez l'adulte et le sujet jeune. L'objectif est de mieux comprendre les perturbations socio-affectives dans une finalité d'amélioration conceptuelle, diagnostique et de prévention. Arnaud Carré est membre du laboratoire LIP/PC2S et en assure la direction adjointe depuis septembre 2020.

Nele CLAES est Doctorante à l'Université Savoie Mont Blanc au sein du laboratoire LIP/PC2S. Elle est membre de l'École Doctorale : Ingénierie pour la Santé, la Cognition et l'Environnement (ED ISCE) de l'Université Grenoble Alpes et de l'USMB. Ses travaux de thèse sont au croisement de la psychologie sociale et de la psychologie de la santé. Le sujet de sa thèse porte notamment sur l'influence du statut social, de la régulation des émotions et de l'anxiété dans la réussite académique.

Daniela Liliana DINĂ est maître de conférences, directrice de thèses, directrice du Département de langues romanes et classiques à la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova, Roumanie. Membre du Centre de recherche STUDITrans, ses axes de recherches portent sur la linguistique contrastive (domaine français-roumain), la linguistique juridique et la didactique du français langue étrangère. Elle a intégré plusieurs projets de recherche dans ces domaines : *Typologie des emprunts lexicaux français en roumain. Fondements théoriques, dynamique et catégorisation sémantique* – FROMISEM, *Méthodologies et pratiques innovantes en didactique du FLE* – MEPRID-FLE, *La traduction spécialisée : domaine de recherche pour la construction d'un modèle didactique opératoire en contexte pluriculturel*.

Ani DRĂGHICI est Inspecteur Scolaire pour les projets éducationnels, enseignement privé et alternatives éducationnelles. Professeur de mathématiques, MA Communication et management éducationnel, avec une grande expérience dans la collaboration internationale tant dans la projection que dans l'implémentation des initiatives aux niveaux national et européen. Coordinatrice du Département de projets éducationnels de l'Inspectorat Scolaire du département de Dolj. Auteur de deux manuels scolaires, d'études et articles sur le management de l'école. Formatrice au niveau national, ayant mis en place de nombreux programmes de formation.

Florent CHOLAT est géographe, doctorant en géographie au laboratoire PACTE, en co-habilitation entre l'Université de Bicocca Milano (Italie) et l'Université Grenoble Alpes (France). Ses travaux portent notamment sur les questions de mobilité et de temps sociaux en zone de montagne. Il a publié plusieurs articles sur ces questions et co-dirigé l'ouvrage collectif *Tourismes et adaptations* (Elya éditions, 2019).

Matteo COLLEONI est professeur ordinaire de sociologie de l'environnement et du territoire à l'Université de Milan-Bicocca, directeur de la mobilité universitaire, président du cursus en sciences du tourisme et Délégué Rectoral au Réseau Universitaire pour le Développement Durable (RUS). Il a enseigné dans des universités italiennes et étrangères et a été professeur invité à l'Université libre de Bruxelles (ULB), à l'Université de Grenoble et à l'Université de Shanghai. Ses sujets d'étude et de recherche concernent la structure et la transformation des zones urbaines, la mobilité et les transports, la durabilité et le développement durable et les politiques urbaines. Parmi ses derniers ouvrages : *Mobilité et transformations urbaines* (FrancoAngeli, 2019), *Understanding Mobilities for Designing Contemporary Cities* (Springer, 2016) et *The attractive city* (Egea, 2014).

Luc GWIAZDZINSKI est géographe, professeur à l'ENSA Toulouse, chercheur au LRA et associé à l'EIREST (Paris 1 Panthéon Sorbonne). Ses travaux portent sur les temps urbains, les mobilités et les territorialités émergentes. Il a publié et dirigé une quinzaine d'ouvrages parmi lesquels : *La nuit dernière frontière de la ville* (L'Aube, 2005) (ré-édition Rhuthmos, 2016) ; *La ville 24h/24*, (L'Aube, 2003) (ré-édition Rhuthmos, 2016) ; *L'hybridation des mondes* (Elya éditions, 2016) ; *L'atelier de l'imaginaire* (Elya éditions, 2015) ; *Périphéries*, (L'Harmattan, 2007) ; *Chronotopies* (Elya éditions, 2017) ; *Night studies* (Elya éditions, 2020) ; *Saturations* (Elya éditions, 2020) ; *Manifeste pour une politique des rythmes* (EPFL éditions, 2021).

Giovanni LEONTINI est titulaire d'un Master de Philosophie à l'Université Cattolica de Milan avec des mémoires sur « Le problème de la transcendance dans l'existentialisme positif de Nicola Abbagnano ». Il a obtenu sa licence en Théologie dogmatique à la Pontificia Università Gregoriana à Rome. Il a longtemps enseigné la Religion Catholique dans les lycées de Milan et les Lettres dans les collèges et les lycées. Depuis quelques années, il enseigne les Sciences humaines au Lycée des Sciences humaines Erasmo da Rotterdam.

Marie-Françoise OLIVIER est Conseillère technique Arts et Culture, expérimentation et innovation auprès de l'inspecteur académique de la Savoie, elle pilote l'UE démarche projet pour le Rectorat à l'INSPE université de Grenoble Alpes. **Thierry DELAVET** est proviseur dans l'académie de Grenoble, intervenant à l'Université de Grenoble Alpes.

Tous deux interviennent dans la formation des personnels d'encadrement de l'éducation nationale notamment dans le domaine du pilotage pédagogique et depuis 2010, ils initient et accompagnent la mise en place de territoires apprenants dans le champ éducatif. Ils ont publié en 2014 chez ESF, dans la collection pédagogies dirigée par Philippe Meirieu, *La culture au coeur des apprentissages : Un nouveau projet pour l'école : stratégie culturelle et territoire apprenant.*

Walter Carlo ORNAGHI. Après son bac de Lycée Classique, il a complété son Master de Philosophie à l'Université Cattolica comme étudiant Schopenhauer. Il a obtenu un diplôme post-Master sur la Direction d'école en traitant la question de l'autonomie scolaire en Italie et en Écosse. Agrégé de Sciences Humaines, Philosophie, Histoire et Lettres pour les lycées, il a coordonné la rédaction d'un système scolaire UNI EN ISO. Responsable des stages pour les futurs enseignants de philosophie à l'université, spécialisé en didactique EMILE, il enseigne Histoire et Philosophie au Lycée linguistique Erasmo da Rotterdam où il est aussi référent pour l'orientation et l'internationalisation.

Iuliana PANDELICA est professeur de langue, culture et civilisation française au Lycée Voltaire de Craiova. Elle a un master 2 en *Didactique des langues* (Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle) et un *doctorat ès lettres* en linguistique française à l'Université de Craiova (*Bleu, noir, rouge et vert – entre lexicologie et terminologie*). Elle a initié et coordonné un grand nombre de projets éducatifs nationaux et européens. Membre du Centre de recherche STUDITrans de la Faculté des Lettres, Université de Craiova, elle a une activité soutenue de recherche dans le domaine de la lexicologie et de la terminologie (surtout la terminologie des couleurs).

Susanna RAGNO. À l'Université Statale de Milan elle a obtenu un Master en Langues et Littératures étrangères (études littéraires, théories de la réception, didactique), un M2 en Lettres modernes (critique de la littérature, sociologie de la littérature, CLIL/EMILE en Histoire, Esabac) et l'agrégation de FLE (études culturelles et littérature). Elle y a donné des cours de didactique de la langue et de la civilisation pour les agrégatifs. Actuellement elle enseigne en FLE dans les lycées.

Sidonie RANCON est docteur en sociologie (UMR Triangle). Elle travaille sur différentes thématiques : analyse de l'action publique éducative curriculaire, pratiques éducatives et grammaires pédagogiques scolaires, conceptions éducatives, modes de subjectivation/individuation, éducation populaire ; participation citoyenne, *empowerment* et modes de gouvernement. Elle a notamment publié « Des démarches de participation dans la fabrique d'un projet local d'éducation. Instruments d'action publique et discours éducatif », in *Sciences de l'Éducation Vers l'Ère Nouvelle*, CERSE, Université de Caen, 2018/1 (vol 51).

Annique SMEDING est Professeure des universités, spécialisée en psychologie sociale. Ses travaux se centrent sur les stéréotypes, la stigmatisation, la motivation et leurs effets en contextes, notamment éducatifs. Ces différentes expériences subjectives influencent à leur tour l'apprentissage et les performances cognitives. Annique Smeding est membre du laboratoire inter-universitaire Grenoble-Chambéry de Psychologie (LIP/PC2S) et en a assuré la co-direction à l'Université Savoie Mont Blanc de 2015 à 2020. Elle est également responsable du parcours « Prévention » au sein de la mention de Master de Psychologie.

Alice SPADA, PhD en Sociologie appliquée et Méthodologie de la Recherche Sociale. Elle est maintenant chercheuse au Département de Sociologie et Recherche Sociale de l'Université de Milan-Bicocca. Ses études se concentrent notamment sur les questions de l'identité, de l'éducation et des processus de socialisation.

Cristiana-Nicola TEODORESCU est professeure des universités à la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova. Directrice de l'École doctorale « Alexandru Piru » de la Faculté des Lettres. Directrice du Centre de recherche STUDITrans, Faculté des Lettres, Université de Craiova. Axes de recherche : analyse de discours politique, médiatique, didactique ; didactique du FLE ; terminologie. Elle est membre et directrice de plusieurs projets de recherche, parmi lesquels *Méthodologies et pratiques innovantes en didactique du FLE - MEPRID-FLE*, *La traduction spécialisée : domaine de recherche pour la construction d'un modèle didactique opératoire en contexte pluriculturel*, *Implementation of education quality assurance system via cooperation of university- business- government in HEIs (EDUQAS)*, *Learning to Live Together: Modern Perspectives on Transversal Skills in Education for Sustainable and Solidary Development* (ElitMod).

COLLECTION L'INNOVATION AUTREMENT dirigée par
Luc GWIAZDZINSKI, ENSA Toulouse, France

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Theodore ZELDIN, Historien, Grande Bretagne
Chris YOUNES, Ecole spéciale d'architecture de Paris, France
Philippe VIDAL, Université du Havre, France
Angelo TURCO, Libera Università di Lingue e Comunicazione, Italie
John TUPPEN, Université Grenoble Alpes, France
Will STRAW, McGill University, Canada
Bernard STIEGLER, Institut de recherche et d'innovation, France
Joëlle SASK, Université Aix Marseille, France
Sébastien ROCHE, UMR Pacte, France
Laurent MATTHEY, Université de Genève, Suisse
Sébastien LORD, Université de Montréal, Canada
Ying LONG, School of Architecture, Tsinghua University, China.
Christine LECONTE, École supérieure d'architecture de Versailles, France
Olivier KLEIN, Institute of Socio-Economic Research, Luxembourg
Vincent KAUFMANN, Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, Suisse
Boris GRÉSILLON, Université Aix-Marseille, France
Maria GRAVARI BARBAS, Paris 1 Panthéon Sorbonne, France
Francesco ESCOBAR, Universidad de Laclala, Espagne
Gérard-François DUMONT, Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, France
Aglae DEGROS, Technische Universität Graz, Autriche
Manuela DECARLO, Libera Università di Lingue e Comunicazione, Italie
Matteo COLLEONI, Università degli studi di Milano-Bicocca, Italie
Patrick CHAMOISEAU, écrivain, France
Nadine CATTAN, UMR Géographie-cités, France
Fares BOUBAKOUR, Ecole des Hautes Etudes Commerciales d'Alger, Algérie
Maurice BENAYOUN, Université de Hong Kong, Chine
Nacima BARON, Université Paris-Est Marne-la-Vallée, France
Aziz ARIKI, Institut national d'aménagement et d'urbanisme, Maroc
Akalay MUSTAFA, Université de Fès, Maroc
Pierre AGERON, géographe, France

DANS LA COLLECTION L'INNOVATION AUTREMENT :

L'ATELIER DE L'IMAGINAIRE - *Jouer l'action collective*

Antoine CONJARD, Serge GROS, Luc GWIAZDZINSKI,

Fabienne MARTIN-JUCHAT, Thierry MÉNISSIER

Elya Éditions, octobre 2015. ISBN 979-10-91336-06-2

L'HYBRIDATION DES MONDES

- *Territoires et organisations à l'épreuve de l'hybridation*

Luc GWIAZDZINSKI (dir.)

Elya Éditions, octobre 2016. ISBN 979-10-91336-07-9

CHRONOTOPIES / CHRONOTOPICS

- *Lecture et écriture des mondes en mouvement*

/ *Readings and Writings on a World in Movement*

Guillaume DREVON, Luc GWIAZDZINSKI, Olivier KLEIN

Elya Éditions, octobre 2017. ISBN 979-10-91336-10-9

TOURISME(S) ET ADAPTATION(S) / TOURISM AND ADAPTATION

Florent CHOLAT, Luc GWIAZDZINSKI, Céline TRITZ, John TUPPEN

Elya Éditions, février 2019. ISBN 979-10-91336-12-3

SUR LA VAGUE JAUNE - *L'utopie d'un rond-point*

Bernard FLORIS, Luc GWIAZDZINSKI et tous les autres

Elya Éditions, juin 2019. ISBN 979-10-91336-13-0

SATURATIONS

- *Individus, collectifs, organisations et territoires à l'épreuve*

Manola ANTONIOLI, Luc GWIAZDZINSKI, Vincent KAUFMANN,

Guillaume DREVON, Luca PATTARONI

Elya Éditions, janvier 2020. ISBN 979-10-91336-14-7

NIGHT STUDIES

- *Regards croisés sur les nouveaux visages de la nuit*

Luc GWIAZDZINSKI, MARCO MAGGIOLI, WILLIAM STRAW

Elya Éditions, juin 2020. ISBN 979-10-91336-15-4

L'ESPACE PUBLIC ARTISANAL

Thomas RIFFAUD

Elya Éditions, janvier 2021. ISBN 979-10-91336-17-8

Partenaires associés

Ce livre n'existerait pas sans le concours du programme européen ERASMUS + TERAPI et de l'ensemble des partenaires associés en Italie, en Roumanie et en France.



Elya Éditions

ELYASCOP - Entreprise d'édition

Indicatif éditeur : 979-10-91336

ISSN 2431-5141 – l'innovation autrement

ISBN imprimé 979-10-91336-16-1

ISBN numérique 979-10-91336-46-8

Remerciements

La publication de cet ouvrage a été réalisée sous la direction de Luc Gwiazdzinski (ENSA Toulouse) et Florent Cholat (Université Grenoble Alpes).

Ils s'associent les contributions de :

Matteo Colleoni et Alice Spada (Università degli studi di Milano Bicocca, Italie), Marie-Françoise Olivier et Thierry Delavet (Rectorat de l'académie de Grenoble), Nele Claes, Arnaud Carré et Annique Smeding (Laboratoire Inter-Universitaire de Psychologie), Sidonie Rancon (Ligue de l'enseignement de la Savoie, France), Giovanni Leontini, Walter Ornaghi (Lycée Erasme de Rotterdam, Milan, Italie) traduits par Susanna Ragno (Enseignante FLE en lycées, Italie), Cristina-Nicola Teodorescu et Daniela Dincă (Université de Craiova, Roumanie), Iuliana Florina Pandelica (Lycée Voltaire de Craiova, Roumanie), Ani Drăghici (Inspectorat du département de Dolj, Roumanie).

Nous tenons à remercier ces contributeurs et l'ensemble des partenaires associés à ce projet chercheurs, enseignants, responsables associatifs, parents, élèves, les étudiants du master Innovation et territoire de l'IGA et les personnels administratifs avec une pensée particulière pour Leila Ben Slama, gestionnaire financière à l'UGA sans laquelle ce projet n'aurait tout simplement pas été possible.

Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne



À Laurent Coussedière pour sa patience et son professionnalisme.

