



HAL
open science

Territoires apprenants et fabrique de situations. Pistes et enjeux pour la formation et la cité

Luc Gwiazdzinski, Florent Cholat

► To cite this version:

Luc Gwiazdzinski, Florent Cholat. Territoires apprenants et fabrique de situations. Pistes et enjeux pour la formation et la cité. Luc Gwiazdzinski; Florent Cholat. Territoires apprenants. Un processus d'apprentissage émergent à l'approche du réel, Elya Editions, pp.39-61, 2021, 979-10-91336-161. halshs-03119481

HAL Id: halshs-03119481

<https://shs.hal.science/halshs-03119481>

Submitted on 4 Feb 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.

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 villes⁴, « tour à pied » de Paris ou du périphérique⁵, « 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 parsonnels et administrateurs de la scène de l'Hexagone Meylan⁶, « ateliers géochorégraphiques » avec la chorégraphe Annick Charlot à Grenoble, Lyon, Lausanne ou Cerisy⁷ dans les « laboratoires géo-artistiques » avec les danseurs et chorégraphes Yann Lheureux à Marseille, Philippe Saire à Lausanne⁸, 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-

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

5 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.

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

7 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.

8 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 promenade², nouvelles pratiques urbaines (*skate, parkours, urbex...*) mais aussi « tourisme de proximité »³ 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 »⁴ 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

2 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.

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

4 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 »³.

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-

3 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* »³.

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.

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