



HAL
open science

Conclusion. Territoires apprenants. Un concept à l'épreuve du terrain et une aventure pour demain

Luc Gwiazdzinski, Florent Cholat

► To cite this version:

Luc Gwiazdzinski, Florent Cholat. Conclusion. Territoires apprenants. Un concept à l'épreuve du terrain et une aventure pour demain. Luc Gwiazdzinski; Florent Cholat. Territoires apprenants. Un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel., Elya Editions, pp.233-247, 2021, 979-10-91336-16-1. halshs-03119484

HAL Id: halshs-03119484

<https://shs.hal.science/halshs-03119484v1>

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.

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 situations² 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 ouverte³ 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 ».

2 Gwiadzinski 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. ; Gwiadzinski 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.

3 Gwiadzinski 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 possibles¹⁰.

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-

10 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.