HAL
open science

Territoires apprenants, la pédagogie à l'épreuve du terrain

Luc Gwiazdzinski, Guillaume Drevon

To cite this version:

Luc Gwiazdzinski, Guillaume Drevon. Territoires apprenants, la pédagogie à l'épreuve du terrain. Diversité : ville école intégration, 2018, L'expérience du territoire. Apprendre dans une société durable, 191, 10.3406/diver.2018.4619 . hal-01699738

HAL Id: hal-01699738

https://hal.science/hal-01699738v1

Submitted on 2 Feb 2018

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.

Diversité n°191, janvier-avril 2018

Territoires apprenants, la pédagogie à l'épreuve

Luc Gwiazdzinski (*)
Guillaume Drevon (*)

Autour du terme générique « territoire apprenant », se déploient actuellement des dispositifs « géo-pédagogiques » partenariaux, hybrides, in vivo, in situ et hors les murs. Dans un contexte favorable à la « territorialisation de l'activité éducative », à l'apprentissage par la pratique et à l'approche expérientielle il paraît utile de documenter ces expérimentations, de préciser les concepts, de repérer les innovations, synergies et apports possibles au service du droit à l'éducation pour tous.

En ce début de xxie siècle, le géographe n'est plus le savant du *Petit Prince* de Saint-Exupéry, celui « qui connaît où se trouvent les mers, les fleuves, les villes, les montagnes et les déserts », et qui écrit « des choses éternelles ». Il doit quitter son laboratoire et se faire explorateur [1] vers d'autres espaces et d'autres disciplines, pour tenter de lire et écrire des mondes en mouvement [2]. Homme de « cabinet », il se réinvente « géographe de plein-vent [3] », à l'épreuve du terrain, lieu et moment « dans lesquels s'articulent le savoir-faire, le savoir et le faire savoir [4] ». Chercheur et pédagogue, il imagine et déploie, avec d'autres, des dispositifs, protocoles et autres outils d'exploration du territoire – cet « agencement de ressources matérielles et symboliques capables de structurer les conditions pratiques de l'existence d'un individu ou d'un collectif social, et d'informer en retour cet individu et ce collectif sur sa propre identité [5] » – et d'apprentissage par le territoire. Ce faisant, le géographe tente de recréer ce lien – visiblement non « naturel » – entre l'établissement et son environnement, l'élève et son milieu, entre les parties prenantes de l'écosystème (enseignants, familles, services, etc.) dans lequel il s'inscrit, et entre les temps de la vie quotidienne et l'apprentissage. « 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 [6]. »

Expérience du terrain

Dans une logique de plateforme d'innovation ouverte [7], le géographe propose d'utiliser les *milieux* dans lesquels il s'immerge et qu'il parcourt avec d'autres, et les *situations*

---

[1] Gwiazdzinski L., Rabin G., *Si la ville m'était contée*, Paris, Eyrolles, 2005.
[2] Drevon G. et al.(dir.), *Chronotopies. Lecture et écriture des mondes en mouvement*, Elya éditions, Grenoble, 2017
[3] Selon l'expression de l'historien Lucien Febvre.
[4] Calberac Y., « Le terrain des géographes », *Cahiers ADES*, n° 1, 2007, p. 19-25.
[5] Debarbieux É., Ferrier J.-P., « *Territoire* », in Lévy J., Lussault M. (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, 2003 (nouv. éd. rev. et augm. 2013).
[6] Barker Mabel (1931), *Utilisation du milieu géographique*, Paris, Flammarion (citée par Thierry Paquot dans ce numéro).
[7] Von Hippel E., *Democratizing Innovation*, London, The MIT Press Cambridge, 2005.

qu'il crée, in situ et in vivo, comme des outils de pédagogie active, de coconstruction de diagnostics, voire de germes de politiques publiques. Avec lui, les *apprenants* (élèves, étudiants) font l'expérience d'un terrain, d'une situation et d'une pratique, et expérimentent l'effort de penser avec d'autres à partir d'une expérience, d'un temps et d'un espace communs, entre diagnostic et montage. L'enseignant et les autres acteurs mobilisés s'immergent et participent ensemble à l'expérience. Ils sont « viveurs », mais aussi « passeurs », entre ces différents rapports au monde, savoirs théoriques et savoirs pratiques. Le dispositif se déploie dans le cadre d'une mission commune, avec un carnet de bord, un protocole et la construction d'une situation, ce « moment de la vie, concrètement et délibérément construit par l'organisation collective d'une ambiance unitaire et d'un jeu d'événements » (Debord), en référence au « situationnisme [8] », à la « dérive » – « technique du passage hâtif à travers des ambiances variées [9] » – et à la « psychogéographie [10] ».

Histoire longue des nouvelles pédagogies

Ce faisant, la démarche s'inscrit pour partie dans l'histoire des « pédagogies actives » (Freinet, Montessori, Steiner, etc.), qui ont souvent mis en avant l'importance des expérimentations « hors les murs » et celle de « faire des choses ensemble », comme dans les enquêtes de « l'école laboratoire » du philosophe pragmatique américain John Dewey [11], dans lesquelles la *participation* est cette transaction avec le milieu d'évolution de l'enfant, et *l'éducation*, son apprentissage.

Elle se raccroche également de façon assez paradoxale à la « leçon de choses » de l'école de Jules Ferry – par opposition à la « leçon de mots » –, qui 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 [12]. Elle réactive le rapport particulier que chaque enfant entretient avec l'espace, dont la représentation se ferait à la fois sur les plans perceptif, ou sensori-moteur, et intellectuel (Piaget, Inhelder). Chacun se souvient des territoires de son enfance, de la cour de récréation, du quartier, de ses habitants, du chemin de l'école ou des chemins de traverse de l'école buissonnière. Au fond, « il n'est pays que de l'enfance, [ce] vestibule du savoir et de l'analyse [13] » que l'on habite, au sens d'Olivier Dardel : « un mode de connaissance du monde et un type de relations affectives loin d'une approche abstraite ou technocratique de l'espace ».

La réflexion s'appuie sur une longue expérience de démarches pédagogiques partenariales hors les murs, in situ et in vivo, sur le terrain, et plus particulièrement sur le dispositif annuel des « ateliers d'innovation territoriale » du master universitaire « Innovation et territoire. Créativité et design des politiques publiques », engagés depuis

---

[8] Gwiazdzinski L., « Nouvelles explorations urbaines. Entre protocoles géographiques et néo-situationnisme », in Caritoux N., Villard F. (dir.), *Nouvelles Psychogéographies, Poétiques de l'exploration urbaine*, Milan (Italie), Éditions Mimésis, 2017, p. 177-197.
[9] *Internationale situationniste*, n° 1, juin 1958.
[10] Debord G.-E., « Introduction à une critique de la géographie urbaine », *Les lèvres nues*, n° 6, Bruxelles, 1955.
[11] Dewey J., *Logique*. La t*héorie de l'enquête*, Paris, PUF, 1967, p. 17 (2e éd. 1993).
[12] Compayré G., *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle*, Paris, Hachette, 1904.
[13] Barthes R., « *Nobody is perfect* », *L'Humanité*, 10 septembre 1977.

2010 (www.masteriter.fr). Le lien entre ce dispositif pédagogique universitaire et l'Éducation nationale, entre l'université et le collège, a notamment été construit à travers un atelier collectif sur « Les temps de vie communs » avec les collégiens et les enseignants d'un collège de la périphérie grenobloise, et une équipe du rectorat travaillant notamment sur la culture au cœur des apprentissages scolaires [14]. La contribution est centrée sur l'analyse de ces dispositifs ponctuels, leurs intérêts et leurs limites, et le passage possible vers une approche plus large et plus pérenne.

Un contexte d'émergence favorable. Les ateliers d'innovation territoriale se déploient dans un contexte favorable et convergent qui ne nous empêche pas de partager l'inquiétude du philosophe Thierry Paquot, quand il s'interroge, légitimement, sur le déclin ou l'abandon des classes de neige, des classes vertes, des classes nature, des éphémères classes de ville, toutes sacrifiées sur l'autel de la peur et du principe de précaution [15].

Redécouverte de l'espace public. On assiste à une redécouverte de l'extérieur et de l'espace public, corrélant à la demande de « *outdoor* » des populations urbaines. La marche retrouve « son importance dans les milieux urbains [16] » et de nouvelles pratiques extérieures (skate, parkour, urbex…) se développent. Le besoin d'une offre de « tourisme de proximité » conduit également les villes à multiplier les parcours de redécouverte. La quête de légitimité des institutions culturelles « hors les murs » contribue à cet engouement pour l'espace public. De nouveaux acteurs hybrides [17], des « géo-artistes », collectifs d'artistes, d'urbanistes, paysagistes ou citoyens activistes, des marcheurs, danseurs et chorégraphes investissent également l'espace public à partir de protocoles de parcours, de promenades ou d'événements.

Logique du faire et culture expérientielle. Dans différents milieux ressurgissent également les figures du bricoleur et de l'amateur (Levy-Strauss). Dans ces situations d'occupation comme *Occupy Wall Street* ou Nuit debout, on mobilise les savoirs profanes, le vernaculaire (Illich) et le « *do it yourself* ». Des réflexions sur l'expertise quotidienne (Sennet), voire des savoirs contextuels [18] ou topiques [19], émergent également. Ces évolutions renvoient à la « culture expérientielle », où l'interaction entre la personne, son histoire et son milieu est fondamentale, en lui fournissant des outils pour « lire » son environnement, prendre conscience de son « pouvoir d'agir » et devenir auteure de son propre bien-être.

Tentation territoriale. Ce type de démarche se déploie à un moment de retour d'un territoire, dont on nous avait prédit la *fin* (Badie), et où l'on assiste à une

---

[14] Delavet T., Olivier M.-F., *La Culture au cœur des apprentissages. Un nouveau projet pour l'école : stratégie culturelle et territoire apprenant*, Issy-les- Moulineaux, ESF, 2014.
[15] Voir l'article de Thierry Paquot, « À la découverte du "milieu", avec Mabel Barker »,
[16] Rachel T., « Quand le pas fait corps et sens avec l'espace. Aspects sensibles et expressifs de la marche en ville », *Cybergeo. Revue européenne de géographie* [En ligne], n° 261, 2004.
[17] Gwiazdzinski L. (dir.), *L'Hybridation des mondes*, Grenoble, Elya, 2016.
[18] Magnaghi A. (2000, Italie), *Le Projet local*, Bruxelles (Belgique), Mardaga, 2003.
[19] Turco A., *Geografie politiche d'Africa. Tram, spazi, narrazione*, Milan (Italie), Unicopli, 2015.

« territorialisation de l'action éducative [20] » à travers des outils comme le projet éducatif local (PEL) ou le projet éducatif de territoire (PEdT).

Demande d'innovation et pédagogie active. À l'université, les invitations à l'innovation, à la créativité et à la pédagogie active [21] se multiplient [22]. Dans l'éducation, d'autres types de savoirs [23] sont désormais mis en avant : savoirs d'action, savoirs d'adaptation, expertise d'usage, savoirs citoyens. Une personne est reconnue compétente quand elle sait investir avec succès des savoirs dans des situations déterminées, et notamment dans la « vie quotidienne » (Lefebvre, De Certeau). À la croisée du savoir agir (savoirs, connaissances, informations utiles au travail), du vouloir agir (motivation, volonté) et du pouvoir agir (environnement) [24], la compétence relève d'une responsabilité partagée entre un individu qui la mobilise et le milieu dans lequel il opère.

Nouvelles attentes des élèves et étudiants. Enfin et surtout, côté étudiants, on constate une méfiance grandissante vis-à-vis d'un savoir surplombant, mandarinal, et de dispositifs scéniques comme l'amphithéâtre. Les enseignants ressentent une demande de « concret », le besoin d'acquisition de compétences pratiques, le goût pour les rencontres avec les acteurs de terrain et hors les murs. Les enseignants-chercheurs, quant à eux, mesurent la limite des diagnostics in vitro et le besoin d'expérience in vivo, en mouvement.

Des expérimentations pédagogiques situées

C'est dans cet environnement en mutation que s'inscrit le dispositif des ateliers d'innovation territoriale.

Une réponse à des besoins et des convictions. Pour ses concepteurs, les ateliers d'innovation territoriale répondent à plusieurs besoins : échange avec d'autres disciplines ; innovation dans la lecture et l'écriture de la société et des territoires ; sortie de l'institution, aventure hors les murs ; expérimentation in vivo et in situ dans les espaces et les lieux de la vie quotidienne ; double ouverture sur la ville et sur le monde ; besoin d'« apprentissage par la pratique » (*learning by doing)*. Ces ateliers d'innovation, qui mettent également l'imaginaire (Durand, Wunenberger) en avant, reposent sur trois convictions principales (le croisement de regards est une richesse ; il faut agir ici et maintenant, et l'imaginaire peut permettre de faire bouger les lignes) et quelques règles et paris communs : l'interdisciplinarité comme règle d'exploration ; la sérendipité comme espoir ; l'éprouvé commun comme méthode ; la désorientation [25] comme but

---

[20] Ben Ayed C., « Territorialisation de l'action éducative », in Van Zanten A.(dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2008, p. 653-655 (2e éd. mise à jour, 2017).

[21] *Premier appel à projets pour financer des initiatives pédagogiques*, printemps 2016, document de cadrage, CFVU, Université Grenoble-Alpes, 26 mars 2016.

[22] Conférence des Grandes écoles, *Livre blanc, 6 propositions pour reconnaître l'excellence et les pédagogies innovantes dans l'enseignement supérieur*, 2017.

[23] *Ville-École-Intégration*, n° 123 : « Savoirs de classe, savoirs de ville, savoirs de vie », 2000.

24 Vulbeau A., « L'education tout au long de la ville », in brougere g, ulmann a.-l. (dir.), Apprendre de la vie quotidienne, Paris, Puf, 2009.

[25] Gwiazdzinski L., « Éloge de l'errance et de la désorientation », in Guenin H., Desanges G., *Variations labyrinthiques*, Catalogue exposition « Erre », Centre Pompidou-Metz, 2011, p. 52-56.

recherché et, enfin, la confiance comme ciment, qui implique une situation de risque et requiert un engagement [26].

Principes de départ. Les démarches sont généralement structurées en quatre phases principales : organisation, immersion, sédimentation et restitution. Elles s'appuient sur quelques principes généraux de lecture et d'écriture. De leur respect dépend la dynamique et la richesse de l'expérience, les possibilités de comparaisons et la pertinence des propositions. Ces principes sont :
– la participation, car il faut permettre à chacun de construire ses représentations de la ville ;
– l'émotion, car la ville s'éprouve plus qu'elle ne se prouve ;
– la diversité, car la compréhension d'un système naît de la pluralité des regards ;
– la transversalité, car la ville doit être abordée de façon pluridisciplinaire ;
– le dialogue, car l'appréhension 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, qui permet une expérience, des échanges et une restitution de qualité ;
– le *plaisir*, de naviguer, de découvrir, d'échanger et de construire ensemble.

Protocoles rassurants et clés d'entrée multiples. Les clés d'entrée choisies pour les ateliers d'innovation sont multiples : un territoire (de la région à la rue), une infrastructure (réseau de transport par exemple), une temporalité (nuit, dimanche, hiver…), un groupe particulier (personnes âgées, adolescents…). Les ateliers, qui ont principalement lieu à l'extérieur, dans l'espace public, s'appuient sur des protocoles géographiques rassurants, des dispositifs d'exploration communs (immersions, parcours, résidences…), sortes de révélateurs qui mettent en mouvement et permettent les frottements, la sérendipité et l'improvisation : « traversées nocturnes » d'une centaine de villes depuis le milieu des années 1990 [27], « tours à pied » de Paris [28] et de Grenoble ou « ateliers de l'innovation » lancés en 2009 avec l'Agence d'urbanisme de l'agglomération lyonnaise. Depuis une dizaine d'années, le travail engagé se poursuit au sein des « ateliers géo-chorégraphiques [29] » avec la chorégraphe et danseuse Annick Charlot à Grenoble, Lyon, Lausanne ou Cerisy, dans les « laboratoires géo-artistiques », avec les danseurs et chorégraphes Yann L'heureux à Marseille (2014), Philippe Saire (2013) à Lausanne, et Odile Duboc à Belfort (1999), ou dans le cadre du Pôle des arts urbains avec Maud Le Floch, à Tours [30], ainsi que dans une quinzaine d'ateliers de

[26] Jalava J., « The Luhmannian connections between trust and system », *European Journal of Social Theory,* vol. 6, n° 2, 2003, p. 173-190.
[27] Gwiazdzinski L., *Nuits d'Europe. Pour des villes accessibles et hospitalières*, Belfort, Université de technologie Belfort-Montbéliard (UTBM), 2007.
[28] Gwiazdzinski L., Rabin G., *Périphéries. Un voyage à pied autour de Paris*, Paris, L'Harmattan, 2007.
[29] Gwiazdzinski L., « Géo-chorégraphies. Les nouvelles danses de la ville », *Cartographies*, Compagnie Philippe Saire, Genève, A-Type éditions, 2013, p. 49-54.
[30] Gwiazdzinski L., « Les traversées nocturnes », in Le Floc'h M. (dir.), *Mission repérage(s). Un élu, un artiste*, Lavérune (Hérault), L'Entretemps, 2006, p. 241-242.

l'innovation territoriale avec les étudiants du master « Innovation et territoire ». L'atelier expérimental « Territoires apprenants » engagé sur l'année scolaire 2016-2017 avec le rectorat de l'académie de Grenoble, sur le collège Henri-Wallon de Saint-Martin-d'Hères, visait à explorer et comprendre le territoire et à apprendre ensemble, autrement. Il était structuré en cinq temps principaux, de novembre à mars :
– une séance d'introduction et d'acculturation avec les élèves, les enseignants, le principal du collège, les étudiants et enseignants de l'université et des représentants de la ville, afin d'expliquer la démarche et de choisir ensemble une clé d'exploration ;
– une séance d'organisation et d'exploration collective du thème choisi (« temps communs » des élèves, de leurs familles, amis et des habitants), de formalisation et de mise en place des protocoles avec l'ensemble des partenaires ;
– une séance d'immersion sur le terrain, avec des entretiens à mener auprès des habitants et acteurs du territoire ;
– un temps de sédimentation et de production de rendus, notamment cartographiques ;
– une séance de restitution, sous forme d'exposition et de jeux, dans les locaux de l'université.

Coconstruction de la commande. L'enseignement et la pédagogie – savoir, savoir-faire, savoir-être – s'appuient sur un partenariat renouvelé avec des acteurs territoriaux, locaux et internationaux, dans le cadre « d'ateliers annuels d'innovation territoriale » qui s'étalent sur six mois, d'octobre à mars. La commande est toujours coconstruite avec les acteurs associés ; ceux-ci s'engagent à participer à chaque étape du projet, sur toute sa durée. Le sujet est coconstruit. Au-delà du contrat qui lie l'université aux partenaires des collectivités, un « contrat de confiance » est passé entre les parties prenantes. Les ateliers s'appuient le plus souvent sur des dispositifs « recherche-collectivité-société civile » coconstruits avec les collectivités, telles « La Fabrique métropolitaine », avec Grenoble-Alpes Métropole, ou la plateforme « Grenoble, ville de demain », avec la ville de Grenoble. Le suivi est assuré dans le cadre d'un comité technique et d'un comité de pilotage.

Apprentissage hors les murs par la pratique et le partage. On s'inscrit dans un type d'apprentissage par la pratique qui repose sur l'expérience – et s'oppose aux apprentissages par transmission directe ou indirecte du maître à l'élève – à travers différents supports, un apprentissage simultané à l'expérience, sans le recours préalable de la théorie, qui est mobilisée par la suite. On recherche la flexibilité, la pluridisciplinarité, l'entraide et l'innovation. C'est généralement l'environnement hors les murs, le territoire, qui devient une salle de cours, un terrain d'expérimentation pour créer, se tromper, recommencer, trouver et apprendre. La démarche repose notamment sur la mixité, la synergie entre des publics d'horizons divers et le partage, à l'image des Fab Lab, « tiers lieux [31] », *hackerspaces* et autres *makerspaces*.

Créativité des livrables et traces multiples. La créativité est présente à tous les niveaux (partenariat, co-construction, livrables…). Le travail fait l'objet de rendus intermédiaires qui permettent de se synchroniser. Les rendus définitifs peuvent être très solennels ou prendre la forme d'événements plus ludiques, ou festifs, de manifestations, voire d'objets encombrants (des tableaux pour le projet sur le lac de Paladru, une boîte à outils pour Bastille 2030, par exemple). La plupart de ces ateliers

[31] Burret A., *Tiers lieux*, Limoge, FYP Éditions, 2015.

ont fait l'objet d'une synthèse et de vidéos, à la fois traces et objets mobilisables dans les ateliers des années suivantes, relayées sur le site de la formation, sur les réseaux sociaux et parfois dans les médias intéressés.

Premiers apports

Ces premières expériences et expérimentations in vivo ont permis de capitaliser un certain nombre d'apports.

Richesse de l'ouverture. Les croisements de regards permis et les conditions expérimentales particulières (hors les murs, « hors-là », décentrage géographique, décalages thématiques et production d'objets et de situations) sont une véritable richesse. Les expérimentations ont montré l'importance de la participation des différents acteurs à ces expériences comme relais vers les outils, procédures et enceintes officielles. Les protocoles, ou dispositifs d'exploration communs, ont permis de révéler des dysfonctionnements, de monter des projets, ou ont joué le rôle de « leurres », dispositifs rassurants, ludiques et attractifs, permettant que d'autres choses adviennent. En cela, ils sont un peu des « ouvroirs », au sens de l'OuLiPo.

Créolisation et sérendipité. L'interdisciplinarité est restée de mise malgré les tentations de replis disciplinaires, tant chez les enseignants, chercheurs et professionnels mobilisés que chez les étudiants peu habitués à ces mises à plat. Nous sommes progressivement passés d'une approche pluridisciplinaire, à un travail interdisciplinaire [32]. Pour qualifier le processus, on peut parler de « créolisation », ce « métissage d'arts ou de langages qui produit de l'inattendu », selon les mots d'Édouard Glissant, cette façon de se transformer de façon continue, sans se perdre. Difficile de dire si les dispositifs ont toujours permis des découvertes inattendues, immédiates, in situ. Certains participants se sont révélés, à eux-mêmes et aux autres, en *sortant de leurs coquilles*, en se confrontant au *réel*, cet *impossible à pénétrer* [33]. « L'éprouvé commun » dans l'action – parcours, enquête, fabrication, bricolage, danse –, qui convoque le corps et les sens, s'est avéré concluant en termes de dispositif participatif. L'exploration de « tiers-lieux », la mise en parenthèses de « tiers-temps » et la convocation ponctuelle de « tierces personnes » – notamment des artistes – dans les dispositifs ont souvent favorisé le lâcher prise et la mise à distance disciplinaire.

Nouvelles compétences. Tous les apprenants sont entrés dans un processus de « désorientation positive » qui, poussée à l'extrême, a soudé les groupes. De véritables rencontres ont eu lieu autour du « faire ensemble ». Les participants ont acquis des compétences et changé de statut, devenant tour à tour *néosituationnistes*, *designers* de « situations », « sérendipiteurs [qui savent] tirer profit de circonstances imprévues [34]», « braconniers, rusés » (De Certeau), *bricoleurs*, *ambianceurs*, *créateurs*, *forains-bonimenteurs* et *enchanteurs*, *joueurs*, *touristes* et, enfin, *médiateurs*, avec des

---

[32] Nissani M., « Fruits, salads, and smoothies: a working definition of Interdisciplinarity », *Journal of Educational Thought*, vol. 26, n° 2, 1995.
[33] Les termes en italique renvoient à Lacan L., Conférence au Massachussets Institute of Technology, 2 décembre 1975.
[34] Van Andel P., Bourcier D., *De la sérendipité. Leçons de l'inattendu*, Chambéry, L'Act Mem, 2009.

compétences, une expertise, une capacité à gérer les incertitudes des relations avec l'environnement et à communiquer.

Identités mouvantes et contrats de confiance. Ces dispositifs forment des « communautés d'expérience » (Dewey), créent des décalages qui perturbent ou incitent les participants à changer de regard, d'usage et d'identité, adoptant une nouvelle « face » temporaire (Goffman) pour jouer un nouveau rôle. L'exercice a parfois été difficile pour le pédagogue, l'enseignant, le professionnel ou l'élu, qui ont du mal à se départir d'une position d'autorité, et pour les autres participants, qui n'ont pas toujours immédiatement su profiter des nouvelles marges de manœuvre. Chacun est obligé d'aller au-devant de soi et des autres, sans certitudes ni scénario préalables. Au carrefour de soi et des autres, s'ébauche une nouvelle identité, plus instable, mouvante, fragile, une « identité-relation » (Glissant), une identité « rhizome » (Deleuze, Guattari). Face à l'incertain et à l'instable, les différents acteurs imaginent et renégocient en permanence de nouveaux « contrats de confiance » qui permettent à ces configurations temporaires de tenir ensemble.

Dissémination et amplification. Les ateliers ont également eu des retombées sur le terrain. L'atelier d'innovation urbaine organisée avec l'agence d'urbanisme de la région lyonnaise, « Habiter une zone industrielle à risques », s'est perpétué au sein de la structure et a trouvé un accompagnement en recherche (PIR-Ville – programme interdisciplinaire de recherches sur la ville du CNRS). L'atelier « Belvédère augmenté » (Labex ITEM, pays voironnais) a abouti à un dispositif sonore par conduction osseuse : « Losonnante » (prix de l'innovation, Salon des maires 2017). L'atelier sur « L'information dans l'espace public » (Grenoble) a abouti au choix de dispositifs de mobilier urbain qui seront installés en 2018. La démarche « Genève explore sa nuit » a permis de déployer une politique publique nocturne. L'atelier sur les nuits de Grenoble (SMTC – Syndicat mixte des transports en commun de l'agglomération grenobloise) a contribué à la mise en place du nouveau réseau de transport nocturne de la métropole. L'atelier sur « Les temps des personnes âgées et des jeunes », dans l'Isère, a notamment abouti à un programme de recherche (Vivehab) et à une thèse de doctorat sur les personnes âgées isolées, tout comme l'atelier « Habiter la RN7 », avec la Région Rhône-Alpes, a permis une thèse sur « la route territoire ». Élargie à d'autres masters du site de Grenoble, au conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement (CAUE) et à la scène nationale L'Hexagone, dans le cadre des « Ateliers de l'imaginaire [35] », la démarche a notamment abouti au dispositif « Acteurs de curiosités territoriales » pendant la Biennale Art-Sciences, Rencontres I, et à l'intégration des dispositifs dans les autres formations associées. Effet non programmé, les étudiants du master en charge du projet sur « L'information dans l'espace public » sont devenus des acteurs essentiels du dispositif Nuit debout de Grenoble.

Augmentées, améliorées, adaptées, croisées avec d'autres, ces premières expérimentations pourraient être déployées pour mieux intégrer l'école dans le territoire, se servir de lui comme lieu d'apprentissage, favoriser l'existence et la dynamique d'une communauté pédagogique élargie (enseignants, élèves, parents, habitants, services…).

---

[35] Conjard A. *et al.*, *L'Atelier de l'imaginaire. Jouer l'action collective*, Grenoble, Elya Éditions, 2015.

De la fabrique de situations à des territoires apprenants

L'analyse de ces « innovations pédagogiques situées » permet de parler d'« organisations cognitives » capables de renforcer les interactions, les échanges et les solidarités potentielles et de réduire les distances entre acteurs, par l'action déployée. L'épreuve croisée de la pédagogie et du territoire est synergique avec des retombées conceptuelles et programmatiques prometteuses.

Définitions augmentées. Les résultats encourageants des dispositifs nous poussent à imaginer le passage de ces expérimentations ponctuelles « géo-pédagogiques » à une réflexion en termes d'« intelligence collective », dans le cadre de la « société de la connaissance ». On peut assurer le glissement de la « fabrique de situations » au « territoire apprenant », ce concept déjà décliné dans le développement local [36], les politiques publiques [37], expérimentations territoriales [38] et labels – comme « Villes éducatrices » –, pour qualifier des démarches permettant d'apprendre en permanence des actions de leurs membres et de celles des autres, dans une logique de réciprocité. Dans les situations construites et analysées, le terrain n'est plus seulement un lieu d'observation et de collecte d'informations, ni une paillasse comme en science expérimentale. C'est aussi une épreuve, une expérimentation individuelle et collective qui transforme celui qui la vit et en « fait » l'expérience. En ce sens, le territoire n'est plus un simple réceptacle ou terrain d'aventure mais un dispositif apprenant. Les protocoles in situ déployés permettent d'ajouter à la définition du terrain comme « lieu et moment dans lesquels s'articulent le savoir-faire, le savoir et le faire savoir » et à celle du territoire comme « agencement », les dimensions essentielles du « faire », ou plutôt celles du « faire ensemble », de l'apprentissage réciproque, de « l'être » et du « savoir-être », qui renvoient naturellement en retour à des identités individuelles et collectives plus complexes.

Inscription territoriale et éducation pour tous. C'est le sens du programme européen Erasmus+ « Territoire apprenant, des protocoles innovants au service des apprentissages » développé entre partenaires (autorités éducatives, établissements scolaires, chercheurs, enseignants universitaires) français (Grenoble), italiens (Milan) et roumains (Craïova), et qui s'appuie sur un triple pari : la priorité donnée à l'évolution des pratiques enseignantes a un impact positif sur les apprentissages des élèves ; l'ouverture de l'école sur son environnement et son territoire favorise la contextualisation des savoirs et redonne du sens à l'école ; le croisement des regards entre les parties prenantes (enseignants, chercheurs, élèves, étudiants, parents…) permet le déploiement de protocoles adaptés. À long terme, l'enjeu est d'assurer l'inscription des apprentissages et des établissements dans un territoire au service du droit à l'éducation pour tous.

Selon certains spécialistes, il existerait quatre types d'innovation pédagogique : « celles qui réussissent au-delà de leur temps, celles faisant tout pour réussir mais qui échoueront toujours, celles réussissant contre elles-mêmes et, enfin, l'innovation qui

---

[36] Jambes J.-P., *Territoires apprenants. Esquisses pour le développement local du XXIe siècle*, Paris, L'Harmattan, 2001.
[37] Bier B., « "Territoire apprenant" : les enjeux d'une définition », *Spécificités*, n°3, 2010, p. 7-18.
[38] Comme la démarche de Plaine Commune, « territoire apprenant contributif ».

réussit mais à côté de son objet [39] ». À nous de mettre en place les conditions nécessaires pour que les innovations décrites réussissent « au-delà de leur temps », dans et avec les territoires. S'il paraît encore difficile d'affirmer que « le territoire apprenant » sera « l'utopie éducative et politique du xxie siècle [40] », l'idée que les enfants puissent également apprendre dans et par la ville et le territoire est riche de promesses.

Luc Gwiazdzinski
géographe, Laboratoire Pacte, Université Grenoble Alpes
Guillaume Drevon
géographe, Laboratoire de sociologie urbaine,
École polytechnique fédérale de Lausanne,

Bibliographie :

Badie B., *La Fin des territoires. Essai sur le désordre international et l'utilité sociale du respect*, Paris, Fayard, 1995 (nouv. éd. CNRS Éditions, 2014).
Certeau (De) M., *L'Invention du quotidien*, Paris, Gallimard, 1980.
Dardel É., *L'Homme et la Terre. Nature de la réalité géographique*, Paris, CTHS, 1952 (nouv. éd. 1990).
Debord G.-E., *Rapport sur la construction des situations*, Paris, Mille et une nuits, 2000.
Deleuze G., Guattari F., *Mille plateaux. Capitalisme et schyzophrénie*, Paris, Minuit, 1980.
Dewey J., *Art as experience,* New York, Penguin, 1980.
Durand G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1960 (12e éd. 2016).
Glissant E., *Traité du Tout-monde*, Paris, Gallimard, 1997.
Goffman E., *Les Rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974.
Illich Y., *Le Genre vernaculaire*, Paris, Seuil, 1983.
Lefebvre H., *Critique de la vie quotidienne*, Paris, L'Arche, 1947.
Lévi-Strauss C., *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.
Piaget J., Inhelder B., *La Représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, PUF, 1948 (4e éd. 1981).
Sennet R., *Ce que sait la main. La culture de l'artisanat*, Paris, Albin Michel, 2010.

(*)**Luc Gwiazdzinski** est Géographe, enseignant en aménagement et urbanisme à L'IGA à Grenoble, responsable du Master Innovation et Territoire (www.masteriter.fr), professeur associé à Shanghaï University (Chine), il est chercheur au Laboratoire Pacte (UMR Pacte CNRS 5194) associé à l'EIREST (Paris 1 Sorbonne) et au MOTU (Milan). Ses travaux portent notamment sur le temps, l'innovation et les relations art et territoire.

Guillaume Drevon est géographe, collaborateur scientifique au LaSUR (Laboratoire de sociologie urbaine) de l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (Suisse) et chargé de

[39] Houssaye J., « Ce qui interpelle l'école aujourd'hui », Colloque d'éducation et devenir, FESPI, 16 mars 2017, Paris.
[40] Bier B., « Des villes éducatrices ou l'utopie du "territoire apprenant" », *Informations sociales*, n° 161, 2010, p. 118-124.

cours à l'Université Grenoble Alpes (IGA) dans le cadre du Master Innovation et territoire. Ses travaux portent notamment sur les modes de vie et les mobilités.

Citer l'article :
GWIAZDZINSKI L., DREVON G., 2018, « **Territoires apprenants, la pédagogie à l'épreuve du terrain »,** *Diversité,* n°191, janvier-avril
Contact :
luc.gwiazdzinski@ujf-grenoble.fr
Guillaume.drevon@epfl.ch