

# ACTES NUMÉRIQUES



**COLLOQUE INTERDISCIPLINAIRE & INTERNATIONAL  
DU QUARTIER À LA VILLE APPRENANTE :**  
RÉSILIENCES ET ALLIANCES TERRITORIALES FACE AUX CRISES  
REGARDS CROISÉS ACTEURS-CHERCHEURS



# SOMMAIRE

## AVANT-PROPOS

Laurent **RIEUTORT**

*DIRECTEUR DE L'IADT, PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ CLERMONT-AUVERGNE, UMR TERRITOIRES*

## OUVERTURE

Jean-Pierre **BRENAS**

*PRÉSIDENT DE L'IADT, CONSEILLER RÉGIONAL AUVERGNE RHÔNE ALPES,  
CONSEILLER MUNICIPAL & MÉTROPOLITAIN À CLERMONT-FERRAND*

Olivier **BIANCHI**

*MAIRE DE CLERMONT-FERRAND, PRÉSIDENT DE CLERMONT-AUVERGNE MÉTROPOLÉ*

David **ATCHOARENA**

*DIRECTEUR DE L'INSTITUT DE L'UNESCO, POUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE*

Joe **KAVANAGH**

*LORD MAYOR OF CORK*

Michael **COLLINS**

*MAYOR OF LIMERICK*

Suzy **HALIMI**

*MEMBRE DU CONSEIL D'ADMINISTRATION DE LA COMMISSION NATIONALE FRANÇAISE  
POUR L'UNESCO, CONSEILLÈRE POUR L'ÉDUCATION*

Karim **BENMILOUD**

*RECTEUR DE L'ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND*

5

7

8

11

12

13

14

15

LES NOTIONS DE TERRITOIRES ET VILLES APPRENANTS / INTELLIGENTS

## LES ENJEUX DES COMMUNAUTÉS APPRENANTES

Alain **BOUVIER**

*ANCIEN RECTEUR, PROFESSEUR ASSOCIÉ À L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE*

17

DYNAMIQUES APPRENANTES : QUARTIERS ET VILLES, TERRITOIRES ET RÉSEAUX

## DES QUARTIERS CRÉATIFS AUX TIERS LIEUX :

## PENSER AUTREMENT LES TERRITOIRES APPRENANTS

Christine **LIEFOOGHE**

*MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN GÉOGRAPHIE ÉCONOMIQUE, UNIVERSITÉ DE LILLE  
LABORATOIRE TVES - TERRITOIRES VILLES ENVIRONNEMENT ET SOCIÉTÉS*

20

## LES COMPOSANTS D'UN TERRITOIRE APPRENANT

Laurent **RIEUTORT**

*DIRECTEUR DE L'IADT  
PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ CLERMONT-AUVERGNE, UMR TERRITOIRES*

26

TABLE RONDE

## RETOUR D'EXPÉRIENCES NATIONALES ET INTERNATIONALES DES VILLES APPRENANTES : SPÉCIFICITÉ DE LA DÉMARCHE APPRENANTE ET CAPACITÉ DE RÉSILIENCE

animé par Mohammed **CHAHID**

*CONSULTANT, PROFESSEUR ASSOCIÉ UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE, UMR TERRITOIRES*

32

Truong-Giang **PHAM**

*DOCTEUR EN ÉCONOMIE À L'UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE, CHEF DE PROJETS*

Denis **BARRETT**

*CORK LEARNING CITY CO-ORDINATOR*

Emmanuelle **FACQ**

*RESPONSABLE ÉTUDES ET PROJETS, DÉPARTEMENT RÉUSSITE ÉDUCATIVE VILLE DE MONTPELLIER*

Christel **DUBOIS**

*CONSEILLÈRE MUNICIPALE DÉLÉGUÉE DE MANTES-LA-JOLIE*

Aminata **DIAWARA**

*CHARGÉE DE MISSION VILLE, MANTES-LA-JOLIE*

Alexandra **LION**

*CHARGÉE DE MISSION VILLE APPRENANTE, EVRY-COURCOURONNES*

Jérémy **DURAND**

*DIRECTEUR DU GRAND PROJET ÉDUCATIF, EVRY-COURCOURONNES*

## EXPÉRIENCES CLERMONTOISES

### CENTRE D'INITIATION À L'ART POUR LA PETITE ENFANCE (0-6 ANS)

#### « MILLE FORMES »

Sarah **MATTERA**

*DIRECTRICE*

33

### PRÉSENTATION D'UN FUTUR QUARTIER APPRENANT :

#### LE QUARTIER SAINT-JEAN

Marie-Anne **OLIVIER**

*DIRECTRICE DE PROJETS, ARCHITECTE*

33

## LES DÉFIS DE LA RÉSILIENCE. LA PLACE DE L'HUMAIN / DU CITOYEN DANS LA SMART CITY

### LES NOUVEAUX DÉFIS DES TERRITOIRES INTELLIGENTS

Sébastien **CÔTE**

*FONDATEUR DE « MON TERRITOIRE NUMÉRIQUE »*

34

### LES ENJEUX DE LA RÉCIPROCITÉ VILLE/TERRITOIRES

Jean-Christophe **CERVANTÈS**

*DOCTORANT ÉCOLE DE DROIT À LUCA - CENTRE MICHEL DE L'HOSPITAL*

36

### COMMENT INVENTER L'INTERNET DE L'HYPER-PROXIMITÉ ?

#### PREMIERS RETOURS D'EXPÉRIMENTATIONS

Jean-Pierre **JAMBES**

*UNIVERSITÉ DE PAU - CENTRE DE RECHERCHE ET D'ETUDE EN GESTION*

41

### PARTICIPATION CITOYENNE À LA VILLE INTELLIGENTE :

#### TEST D'UN MODÈLE DES DÉTERMINANTS DE LA PARTICIPATION

#### À LA VILLE INTELLIGENTE

Corinne **ROCHETTE**, Cedrine **ZUMBO-LEBRUMENT**, Norbert **LEBRUMENT**

*ÉCOLE DE MANAGEMENT À LUCA CENTRE DE RECHERCHE CLERMONTOIS EN GESTION ET MANAGEMENT*

45

## ECHANGES ET DISCUSSION

46

## QUELS NOUVEAUX MODES D'APPRENTISSAGE FACE À LA CRISE ?

### LA LITTÉRATIE EN SANTÉ, UN ENJEU CLÉ

#### POUR DES TERRITOIRES APPRENANTS

Didier **JOURDAN**

*UCA, LABORATOIRE ACTÉ, TITULAIRE DE LA CHAIRE UNESCO  
ET DIRECTEUR DU CENTRE COLLABORATEUR OMS "EDUCATIONS & SANTÉ"*

47

### LES CITÉS ÉDUCATIVES : UNE ORGANISATION COLLABORATIVE

Annie **TOBATY**

*INSPECTRICE GÉNÉRALE HONORAIRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE*

52

### SAVOIRS EXPÉRIENTIELS, DIDACTIQUE DU TERRITOIRE

#### ET TERRITOIRE APPRENANT :

#### CE QUE L'ÉCOLE RURALE ET MONTAGNARDE NOUS APPREND

Pierre **CHAMPOLLION**

*INSPECTEUR D'ACADÉMIE HONORAIRE,  
UNIVERSITÉ DE GRENOBLE,  
LABORATOIRE ÉDUCATION, CULTURES, POLITIQUES,  
PRÉSIDENT D'HONNEUR DE L'OBSERVATOIRE ÉDUCATION ET TERRITOIRES (OET)*

55

### LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE FACE AU DÉFI DES TERRITOIRES,

#### VERS LA VIE BONNE

Charles **MORACCHINI**

*INSPECTEUR D'ACADÉMIE - IPR - ÉTABLISSEMENTS ET VIE SCOLAIRE,  
DÉLÉGUÉ ACADÉMIQUE À LA FORMATION DES PERSONNELS D'ENCADREMENT,  
ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND*

56

### LE PROGRAMME E.P3C : L'Auvergne, TERRITOIRE APPRENANT ?

Pascal **HUGUET**

*DIRECTEUR DE RECHERCHES CNRS  
UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE  
UMR LAPSCO*

61

TABLE RONDE / RETOUR D'ATELIERS

**ENJEUX DE GOUVERNANCE, DE PARTICIPATION ET D'ÉVALUATION**

63

- > QUELLE ÉVALUATION DE LA CAPACITÉ DE RÉSILIENCE DES VILLES APPRENANTES ?
- > QUELLE GOUVERNANCE EN « TERRE APPRENANTE » ?
- > QUELS EFFETS EN MATIÈRE D'ORGANISATION DES TERRITOIRES

animé par Mohammed **CHAHID**

CONSULTANT, PROFESSEUR ASSOCIÉ UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE, UMR TERRITOIRES

**Rapporteurs**

Laurent **RIEUTORT**

DIRECTEUR DE L'IADT

PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ CLERMONT-AUVERGNE

UMR TERRITOIRES

Philippe **BOHELAY**

CHARGÉ DE MISSION « CLERMONT-FERRAND-VILLE APPRENANTE UNESCO »

VILLE DE CLERMONT-FERRAND

Mohammed **CHAHID**

CONSULTANT

PROFESSEUR ASSOCIÉ UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE

UMR TERRITOIRES

**INTRODUCTION : DEMOCRATIE, PARTICIPATION ET APPRENTISSAGES**

64

Henri **GALINON**

MAÎTRE DE CONFÉRENCES À L'UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE

LABORATOIRE PHILOSOPHIES ET RATIONALITÉS

ECHANGES ET DISCUSSION

67

CONCLUSION

68

Marie-Danièle **CAMPION**

ANCIENNE RECTRICE

CO-PRÉSIDENTE DU COMITÉ DE SUIVI DES INSPE



# AVANT-PROPOS

Laurent RIEUTORT

DIRECTEUR DE L'IADT

PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ CLERMONT-AUVERGNE

UMR TERRITOIRES

Avec le soutien de Clermont-Ferrand, ville apprenante Unesco, l'Institut d'Auvergne-Rhône-Alpes du Développement des Territoires a organisé – à distance et dans ses locaux – un colloque interdisciplinaire et international les 14 et 15 octobre 2020 sur le thème :

## DU QUARTIER À LA VILLE APPRENANTE :

RÉSILIENCES ET ALLIANCES TERRITORIALES FACE AUX CRISES

Les villes et leurs territoires voisins, périurbains ou ruraux, sont confrontés à de nombreux défis en matière de cohésion sociale, de développement économique et de durabilité, tant dans les pays en développement que dans les pays anciennement industrialisés. Alors que les crises se multiplient et sont interdépendantes, la notion de résilience pour qualifier la capacité d'une ville à affronter un choc, à s'adapter à un état d'instabilité ponctué d'épisodes extrêmes, recouvrait, en pleine crise du *coronavirus*, une dimension toute particulière. Le processus apprenant peut-il accroître cette résilience et permettre aux villes de développer des projets basés sur un développement durable et inclusif, la réappropriation des ressources, la diffusion des apprentissages tout au long de la vie et l'intelligence collective ?

La crise récente a ainsi montré que les échelons territoriaux sont véritablement interdépendants, du quartier à la ville, de la ville aux territoires de proximité ou plus éloignés. Tout autant que les

instances de pilotage et de gouvernance, l'importance des liens entre ces échelles spatiales comme l'ampleur des actions publiques ou des initiatives citoyennes, sont apparus essentiels. Les périodes de crise ne se résolvent pas uniquement dans la proximité géographique, et la résilience suppose d'articuler non seulement les échelons mais aussi les connaissances, les fonctions politiques et techniques de chacun, les biens communs, les réseaux d'alliance et de coopération.

Au cœur du colloque, cette double problématique de la **résilience des villes apprenantes** et des **alliances territoriales**, ouvre tout un champ de réflexions pour les chercheurs et pour les acteurs de terrain, pour les spécialistes des sciences des territoires, de l'éducation ou de gestion, comme pour les experts de l'ingénierie territoriale, de l'architecture et de l'urbanisme, afin de couvrir les besoins de connaissances, de transferts de compétences et d'aides à la décision publique.

Le réseau mondial UNESCO des « villes apprenantes », qui compte 174 cités issues de 55 pays, est né en 2013 lors de la tenue d'une conférence internationale à Pékin, organisée par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Le référentiel de la ville apprenante insiste sur la création d'un processus qui vise à stimuler l'échange des savoirs et à promouvoir un apprentissage inclusif dans les systèmes d'enseignement, mais aussi à favoriser l'apprentissage au sein des familles et des communautés, pour l'emploi et au travail, en

développant notamment l'usage des techniques numériques de formation. Ce faisant, la ville apprenante favorise l'autonomisation individuelle, la cohésion sociale et culturelle, ainsi que le développement durable des territoires. Par ailleurs, alors que la notion de résilience renvoie à la fois à la structure donnée d'un système et à un processus d'acquisition de nouvelles qualités, on pourrait définir la ville, le quartier ou le territoire « apprenant » comme relevant d'un processus dynamique qui touche un espace approprié autour d'une volonté collective de coopérer, d'apprendre ensemble, pour construire collectivement des connaissances, pour gérer des biens communs, pour capitaliser et progresser tout au long de la vie, ce qui suppose un système d'actions communes, reposant sur l'ouverture, le dialogue, la confiance, les partenariats et les améliorations permanentes dans un processus itératif où l'évaluation et les régulations occupent une grande place. En 2017, Clermont-Ferrand a été la première cité française à rejoindre le réseau UNESCO, avant que Mantes-la-Jolie, Montpellier et Évry-Courcouronnes ne soient retenues à leur tour. Les divers acteurs de ce processus souhaitent aujourd'hui croiser leurs regards avec d'autres expériences nationales et internationales, permettant d'apporter un éclairage extérieur sur leur action y compris face à la crise du coronavirus. Comprendre ce qui se passe aujourd'hui est peut-être le meilleur moyen de penser « l'après ». Parallèlement, les chercheurs concernés par ces enjeux d'apprentissage et de développement territorial et urbain durable, sont désireux de partager leurs résultats avec

la communauté scientifique, et de les remettre en perspective. Dans le monde, deux types principaux d'évolutions sont distinguées dans les villes et territoires par l'UNESCO :

> L'intelligence par la technologie avec des projets de type « smart », les smart cities, les smart villages, les smart territoires ;

> Le développement par l'humain qui place au cœur de la stratégie les divers apprentissages collectifs, le participatif, le collaboratif, le dialogue social et le vivre ensemble, le développement durable, la culture, etc.

Ces deux approches qui peuvent être évidemment complémentaires ont été abordées lors du colloque qui a vu se succéder des communications sur des dimensions plus théoriques ou à partir d'études de cas, des tables rondes et des ateliers communs permettant aux représentants des villes apprenantes ou des associations locales, aux chercheurs et aux cadres des collectivités ou de l'État d'exprimer leurs expériences et leurs points de vue. Après les interventions d'ouverture qui ont appuyé de forts discours politiques et stratégiques, la première session du mercredi 14 a proposé des conférences en plénière sur les notions d'organisations et de villes apprenantes, permettant d'insister sur les relations entre dynamiques culturelles, quartiers créatifs et contribution des citoyens à l'urbanisme et à l'aménagement de la ville de demain. Puis, une table-ronde a permis de croiser les regards et expériences entre villes apprenantes et territoires. A cette occasion, les représentants de Cork et Limerick (Irlande), des villes apprenantes françaises (Montpellier, Mantes-la-Jolie, Évry-Courcouronnes), et du réseau des « territoires apprenants » européens promouvant le dialogue rural/urbain, ont permis de poser les enjeux de la résilience. Deux expériences clermontoises (Centre d'initiation à l'art pour la petite enfance « Mille Formes », futur « quartier apprenant » de Saint-Jean) ont montré la diversité des processus apprenant dans la ville. Le jeudi 15 octobre, de nouvelles conférences le matin ont questionné la place du citoyen dans la « smart city » ou le « smart territoire », ainsi que les défis de la participation, de la proximité et de l'interterritorialité (réciprocité ville/territoires).

Des « ateliers apprenants » ont ensuite donné la parole aux habitants et représentants associatifs autour des initiatives et innovations sociales dans les villes : quelles nouvelles formes d'apprentissage émergent dans les territoires ? Quelles capitalisations et valorisation de ces expériences ? Quels modes de partenariat ou de participation citoyenne ? Quels risques et adaptations ? L'après-midi a été davantage centré sur l'éducation sous toutes ses formes : éducation à la santé, savoirs expérientiels, expérience « collaborative » des cités éducatives, usages numériques dans l'éducation, réussite éducative et enjeux éthiques. Une dernière table-ronde a été ouverte par une réflexion philosophique sur les rapports entre démocratie et paradigme « apprenant ». Enfin, dans sa conclusion, Mme Le Recteur Marie-Danièle Campion a ouvert de larges perspectives pour les territoires apprenants. L'organisation d'un colloque suppose toujours de réunir des moyens et ressources, et nous remercions très chaleureusement la ville de Clermont-Ferrand qui a contribué au financement de l'événement, ainsi qu'à la préparation de la manifestation sous la houlette de Philippe Bohelay, chargé de mission ville apprenante. Lors de la tenue du colloque proprement dit, nous voudrions également remercier de leur présence, les docteurs, chercheurs, acteurs socio-économiques ou élus de différentes origines géographiques, qui ont fortement contribué à la qualité des échanges, animés avec un grand savoir-faire par Mohammed Chahid, consultant et professeur associé à l'Université Clermont-Auvergne. Par son professionnalisme, l'équipe de l'IADT a permis que ce colloque tenu en partie à distance, se déroule dans d'excellentes conditions.

Nous espérons que ces Actes numériques, deuxième étape après la publication au moment du colloque, d'une « Introduction aux villes et territoires apprenants », permettront de revivre la richesse des débats et d'initier de nouveaux échanges « apprenants » entre villes et territoires.





# OUVERTURE

## Jean-Pierre BRENAS

PRÉSIDENT DE L'IADT

CONSEILLER RÉGIONAL AUVERGNE RHÔNE ALPES.

CONSEILLER MUNICIPAL & MÉTROPOLITAIN À CLERMONT-FERRAND



*« La gestion d'un territoire n'a jamais été aussi compliquée et n'a jamais exigé autant de compétences.*

*La notion de résilience ouvre tout un champ de réflexion pour les chercheurs comme pour les acteurs de terrain.*

*A Clermont nous avons la particularité d'avoir le label ville apprenante, ce qui nous confère des responsabilités supplémentaires pour montrer la voie aux autres territoires ».*



# OUVERTURE

Olivier **BIANCHI**

MAIRE DE CLERMONT-FERRAND

PRÉSIDENT DE CLERMONT-AUVERGNE MÉTROPOLE

*Monsieur le Recteur et Chancelier des Universités, Monsieur Karim Benmiloud ; Monsieur le président de l'Institut d'Auvergne-Rhône-Alpes du Développement des Territoires, Monsieur Jean-Pierre Brenas ; Monsieur le Directeur de l'Institut UNESCO pour l'Apprentissage tout au Long de la Vie, Monsieur David Atchoarena ;*

*Mes chers collègues Monsieur le Lord-Maire de Cork, Monsieur Joe Kavanagh ; Monsieur le Maire de Limerick, cher Mr Michael Collins, qui nous faites l'honneur de participer à nos travaux et vous tous et toutes représentants de vos villes et de vos territoires ;*

*Madame Suzy Halimi et Monsieur Alexandre Navarro représentant tous deux la Commission Nationale Française pour l'UNESCO ; Monsieur le Directeur de l'IADT, Monsieur Laurent Rieutort ; Mesdames et Messieurs les universitaires participants à ce colloque, parmi lesquels je suis heureux de retrouver Alain Bouvier que j'ai connu lorsqu'il était Recteur de l'Académie de Clermont-Ferrand ;*

*Et bien sûr, vous tous qui êtes étudiants mais aussi bénévoles et responsables associatifs.*

*Je veux d'abord vous adresser tous mes remerciements, à vous tous et toutes, et plus spécialement à Laurent Rieutort et à toute l'équipe de l'IADT, pour avoir maintenu contre vents et marées l'organisation de ce colloque maintes fois repoussé en raison de la crise sanitaire engendrée par l'actuelle pandémie. La lutte contre la propagation du Covid19 nous oblige à prendre bien des mesures de protection de nos concitoyens. Je n'ignore pas que la jeunesse de nos territoires, en partie étudiante, doit consentir à bien des sacrifices, pour aujourd'hui, et peut-être même pour demain, et je n'accepterai pas de la voir stigmatisée alors qu'elle fait preuve, dans son immense majorité, d'un grand sens des responsabilités.*

*Cette crise mortifère est aussi pour nous l'occasion de nous interroger sur l'éducation à la santé et au bien-être de nos populations. A Clermont-Ferrand, nous avons construit avec nos partenaires institutionnels mais aussi associatifs, un Contrat Local de Santé publique qui puisse assurer un droit à la prévention et aux soins pour tous et toutes. Nous avons mis en œuvre un Conseil Local de Santé mentale pour mieux aider, accompagner dans leurs démarches ceux et celles qui se trouvent en situation de handicap, afin que ce handicap ne soit plus jamais synonyme d'isolement, de discriminations, de relégation. Je sais que nous pouvons nous appuyer sur la chaire UNESCO d'Education à la Santé. Avec l'Université de Clermont-Auvergne et son président Mathias Bernard, que je salue chaleureusement, nous en avons soutenu la création. J'attache en*

*effet une grande importance à cet autre réseau mondial qui est celui des chaires UNESCO dont la production intellectuelle et leurs expériences de terrains ne peuvent qu'être profitables à nos collectivités.*

*Vous le voyez, face à cette pandémie, je me situe résolument, non seulement dans un discours de vérité, mais aussi et surtout, dans une relation de « confiance » avec l'ensemble de nos concitoyens. C'est en bâtissant une « société de la confiance » que nous pourrons relever durablement et efficacement, non seulement le défi qui nous est posé par cette pandémie, mais bien au-delà, par celui de la transition écologique qui s'impose à l'ensemble de nos territoires et auquel, avec l'ensemble des maires des 21 communes qui composent notre métropole, je consacrerai mon énergie.*

*Car sans confiance collective, il ne peut y avoir de société résiliente face aux crises.*

*Si nous avons été parfois contraints de « confiner » les corps, je me refuse au confinement de l'esprit, de la réflexion, des échanges intellectuels.*

*En ces temps difficiles, nous avons besoin de nous rassembler pour réinventer nos territoires, promouvoir « l'intelligence collective », permettre à chacun d'être une ressource pour les autres et former, avec tous acteurs de nos territoires, ces « communau-*



tés apprenantes » auxquels je vous sais tous et toutes profondément attachés.

De ce point de vue, je suis très heureux de ce dialogue, de cette mise en perspective à laquelle vous allez travailler aujourd'hui et demain, entre deux concepts que certains voudraient voir s'opposer, alors qu'ils sont complémentaires : celui de la « Ville intelligente » -la « smart city »- et celui de la « Ville Apprenante ». La « Ville intelligente », c'est celle qui nous permet de disposer de toutes les données qui nous aideront à mieux gérer nos ressources, notamment en terme d'organisation des transports publics sans laquelle il ne pourrait y avoir un « droit au territoire pour tous ». Nous en avons besoin dès lors qu'il s'agit d'assurer un juste approvisionnement en eau pour les habitants, les agriculteurs, les maraîchers... objectif majeur s'il en est du développement durable de nos territoires. Bien d'autres exemples pourraient être convoqués : l'énergie, la gestion des déchets, la réduction de la fracture numérique entre nos territoires, etc.

Mais, tout cela, ne doit pas nous conduire à une forme de « google-isation » de l'espace public, de nos vies, de nos rapports sociaux.

La Ville apprenante, je l'envisage aussi comme créatrice de nouvelles dynamiques démocratiques, de co-construction et de co-évaluation avec les citoyens de nos politiques publiques. En proclamant qu'« il n'y a pas d'ignorant », que chacun sait quelque chose sur quelque chose et qu'il peut transmettre ce savoir à d'autres, nous affirmons avec la « Ville Apprenante » que chacun de nos concitoyens peut, s'il le désire, être un acteur, un bâtisseur de son territoire. Nous rejetons la « culture du mépris », dont nos citoyens souffrent trop souvent, pour entrer résolument dans celle qui voit en chacun un « homme digne de la considération de tous les autres ». Si, comme je souhaite le faire, nous appliquons ce principe à tous les territoires qui composent notre Métropole, mais aussi à ce Massif central qui est pour moi notre « Massif vital », alors



nous réussions à construire un projet de développement qui nous soit commun parce qu'il célébrera « nos communs ». Nous réussions à mettre en œuvre des dynamiques territoriales innovantes et joyeuses, car je tiens beaucoup à ce qu'elles soient joyeuses.

Il ne s'agit pas pour moi de construire entre nos territoires des rapports d'assujettissement mais bel et bien des rapports d'égalité entre tous.

Clermont-Ferrand, Capitale du Massif central et de l'Ouest régional, n'est pas une locomotive tirant je ne sais quels wagons. Son ambition est au contraire d'être le point focal de tous nos territoires qui s'engagent à concilier les impératifs écologiques, sociaux et économiques. Parce qu'elle est à dimension humaine, notre métropole sait qu'elle peut rassembler, pour mieux les affirmer, toutes les « identités » du Massif central et de l'Ouest régional, celles que l'on connaît, qui nous sont parfois mêmes « assignées », mais aussi celles qui émergeront demain et à qui nous devons garantir un droit de cité. Clermont-Ferrand n'imaginait pas lorsqu'elle était une grande ville de la confiserie française qu'elle deviendrait un jour une des grandes capitales mondiales du pneumatique !

Ce principe éthique, qui présidera à l'interconnexion de nos territoires que j'appelle de mes vœux, est au cœur de notre

candidature au rang de capitale Européenne de la Culture, suivant en cela le bel exemple donné par votre ville, Monsieur le Lord-Maire de Cork, en 2005.

Pour y parvenir, nous avons également besoin de tisser le plus grand nombre de liens possibles entre : les universités, l'ensemble des établissements appartenant à l'Education Nationale et leurs équipes pédagogiques, et je connais, Monsieur le Recteur, votre engagement à nos côtés, nos laboratoires de recherche, nos entreprises - des plus grandes aux plus petites - les fédérations professionnelles, le monde associatif, l'Education Populaire et tous les collectifs de citoyens qui se forment pour réfléchir et défendre le « bien commun ».

Lorsque nous sommes devenus la première ville française à rejoindre le Réseau UNESCO des Villes Apprenantes, mon premier souhait a été de proposer la création en son sein d'un Comité d'Orientation Scientifique qui soit à l'image de ce rassemblement. Je veux profiter ici de l'occasion qui m'est donnée de saluer l'engagement désintéressé de tous ses membres à nos côtés. Je veux aussi vous remercier de m'avoir donné la possibilité d'inviter à notre colloque, les responsables, bénévoles et salariés, de plus de 2000 associations clermontoises, qui pourront, Covid19 oblige, participer en distanciel, à vos travaux. Je suis heureux de constater la présence, à notre premier « Col-



loque Apprenant », des villes françaises qui ont rejoint ce réseau et avec lesquelles nous avons pris l'habitude, désormais, de partager nos expériences. Je veux saluer, chaleureusement, leurs représentant-es : ceux et celles d'Evry-Courcouronnes, de Montpellier et de Mantes-la-Jolie.

Je sais que nous pouvons compter sur la Commission Nationale Française pour l'Unesco et sur votre engagement, Monsieur le Directeur de l'UJL, cher David Atchoarena, pour accompagner les autres villes françaises qui veulent nous rejoindre, qui entendent être à leur tour un maillon de cette chaîne qui relie 229 villes réparties dans 64 pays. Elles sont pour nous une richesse considérable comme peut l'être cet autre réseau des Villes-Michelin qui, à mon initiative, relie une trentaine de territoires avec lesquels nous partageons une grande histoire industrielle et nombre de défis communs à relever.

Vous avez choisi pour illustrer vos travaux deux projets qui me tiennent particulièrement à cœur : « mille formes », nom évocateur donné au Centre d'Initiation à l'Art pour les plus petits, que j'avais voulu, convaincu qu'une grande partie de l'avenir d'un homme, d'une femme, « se joue entre 0 et 6 ans ». Honnêtement,

au départ, nous ne savions pas faire, et le Centre Pompidou, lui-même, que nous avons associé à notre démarche dans un partenariat public-public, n'avait jamais entrepris une telle aventure. C'est précisément en nous appuyant sur une méthodologie « apprenante » que nous avons réussi. Pendant de longs mois, Sarah Matéra sa directrice vous le dira, nous avons travaillé, expérimenté des formes, des rendez-vous avec plusieurs milliers d'enfants de toute la ville pour construire un projet qui soit à leur « hauteur », symbole d'une ville qui veut être aussi « à hauteur d'enfant ». Et ce qui nous a peut-être le plus touché, c'est d'avoir vu ces mêmes enfants devenir au fil du temps prescripteur pour leurs parents, notamment ceux que la vie a trop souvent éloigné de l'art et des pratiques artistiques.

Et puis, le Projet Saint-Jean, esquisse d'un grand projet urbain sur un site dont l'ADN est un ensemble de figures nées de l'industrie et de l'activité ferroviaire, sans oublier qu'il fut aussi l'espace des abattoirs et de la relégation sociale. Ce projet enthousiasmant, qui s'inscrit dans un temps plus long que celui de l'habitant, débute avec l'installation d'un nouveau lycée professionnel - ce qui en soit est déjà un symbole.

Notre projet de « quartier apprenant » est de créer non seulement une nouvelle centralité dans notre ville, mais une centralité qui serait un nouveau maillon de notre archipel métropolitain, relié à cette grande constellation qui est, à mes yeux, le Massif central et notre Ouest régional.

Je suis, vous l'aurez deviné, impatient de recevoir les actes de ce premier colloque apprenant, qui seront, je le sais, très largement diffusés. Je ne doute pas qu'ils seront pour nous sources de réflexion et de proposition face à toutes les crises sanitaires, écologiques et sociales.

Pour nos territoires, être résilient, ce n'est pas seulement se doter des outils nécessaires pour résister aux effets les plus dramatiques de ces crises, c'est avant tout, dans une « société apprenante », être capable de relier l'ensemble des ressources disponibles, humaines, géographiques, économiques et culturelles, pour se réinventer, se donner un « droit d'avenir ».

Pour conclure, qu'il me soit permis de saluer la présence de votre grand témoin », Marie-Danièle Champion, qui nous prouve encore une fois sa fidélité à notre ville et à notre Massif central. Je n'oublie pas ce que « Clermont-Ferrand, Ville Apprenante » lui doit. Et remercie aussi, tout particulièrement, Philippe Boheley pour son travail et son engagement.

Je vous souhaite d'excellents travaux et espère que nous aurons l'occasion de nous voir bientôt et de retrouver cette proximité qui nous fait aujourd'hui défaut.



# OUVERTURE

David **ATCHOARENA**

DIRECTEUR DE L'INSTITUT DE L'UNESCO  
POUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Monsieur le Maire de Clermont-Ferrand et Président de Clermont-Auvergne-Métropole, Monsieur Olivier Bianchi, Monsieur le Recteur et chancelier des universités, Monsieur Karim Benmiloud,

Monsieur le Président de l'Université Clermont Auvergne, Monsieur Mathias Bernard,

Monsieur le Président de l'institut d'Auvergne Rhône-Alpes du développement des territoires, Monsieur Jean-Pierre Brenas,

Monsieur le directeur de l'IADT, Monsieur Laurent Rieutort, Madame Suzy Halimi de la commission française pour l'UNESCO et Monsieur Alexandre Navarro, Secrétaire général de la commission française pour l'UNESCO,

Chers représentants du réseau des villes apprenantes présents aujourd'hui,

Mesdames et messieurs les participants à ce colloque,

Je souhaite tout d'abord vous adresser mes sincères remerciements à vous toutes et tous, et plus particulièrement à la ville de Clermont-Ferrand et à son maire Monsieur Bianchi de m'avoir convié à participer, à distance en raison de la crise sanitaire, au colloque « Du quartier à la ville apprenante : résiliences et dynamiques territoriales face aux crises ». J'aimerais remercier l'équipe de la ville de Clermont-Ferrand qui en inscrivant son colloque dans son programme de ville apprenante, contribue au rayonnement du réseau des villes apprenantes de l'UNESCO en France. Je souhaite notamment rappeler que ce colloque a été précédée de quelques semaines pour le lancement festif, le 19 septembre dernier, de la ville apprenante d'Évry-Courcouronnes, un événement phare pour le réseau des villes apprenantes. Aujourd'hui le colloque de Clermont-Ferrand va permettre de prolonger la réflexion et de resserrer

les liens avec les trois autres villes apprenantes françaises – Évry-Courcouronnes, Mantes-la-Jolie et Montpellier –, mais aussi avec d'autres villes apprenantes du réseau de l'UNESCO, dont certaines sont présentes aujourd'hui.

La problématique que vous avez posée va permettre d'élargir la notion de ville apprenante à cette notion de « territoire apprenant » qui vise à l'inclusion de tous les citoyens du Massif central, dans la co-construction de projets de développement et de dynamiques territoriales innovantes. Je tiens à féliciter la ville de Clermont-Ferrand pour le caractère participatif de cette démarche qui associe de nombreux partenaires institutionnels et associatifs, l'université, les établissements scolaires et leurs équipes pédagogiques, les laboratoires de recherche, les entreprises, les fédérations professionnelles, l'éducation populaire et l'ensemble des collectifs de citoyens.

Le réseau mondial UNESCO des villes apprenantes est un réseau axé sur les politiques, qui se veut une source d'inspiration pour l'innovation sociale et un lieu de partage des savoir-faire et des bonnes pratiques. Cette année le réseau s'est agrandi et compte désormais 229 villes dans 64 pays. Cette envergure internationale permet au réseau de diffuser et de valoriser les stratégies et les pratiques locales de l'apprentissage tout au long de la vie. Il stimule le dialogue sur les politiques, forge des liens et des partenariats, perfectionne les capacités et conçoit des outils de pilotage et d'évaluation. Au sein des politiques de la ville, l'apprentissage tout au long de la vie contribue à la réduction des inégalités par des projets municipaux de développement économique, social et culturel. Et c'est d'ailleurs cette capacité d'action que les villes mettent aujourd'hui au service de la lutte contre la pandémie de COVID-19 dans toutes ses dimensions. Les villes apprenantes ont un rôle à jouer dans la réorganisation de l'apprentissage tout au long de la vie, dans les changements qui sont nécessaires pour dévelop-

per la résilience et contribuer à un développement réellement durable. Le niveau local est aussi un espace de participation, de citoyenneté et de démocratie. C'est bien cette vision et cette pratique qui sont mises en évidence par la stratégie de la ville de Clermont-Ferrand. Les thèmes qui seront abordés par le colloque, dont les enjeux et les défis de la cohésion sociale, le développement durable, l'éducation à la santé, la soutenabilité économique pour les villes et les territoires, et la culture, constituent des thématiques et intérêts clé pour le réseau des villes apprenantes.

Partout dans le monde, les villes sont actuellement confrontées à un défi sans précédent. Dans ce contexte, le réseau mondial des villes apprenantes œuvre depuis plusieurs mois pour identifier et diffuser les réponses éducatives efficaces apportées par les villes à la pandémie COVID-19. Face à cette situation, le réseau des villes apprenantes doit redynamiser sa stratégie d'action ; aujourd'hui les villes du réseau sont regroupées en fonction de leurs intérêts autour de thèmes de travail spécifiques, à savoir l'éducation au développement durable, l'entreprenariat, la citoyenneté mondiale, la santé et le bien-être, l'équité et l'inclusion, et la lutte contre l'illettrisme ; chacun de ces clusters thématiques constitué de villes et de partenaires techniques, met en place différentes activités, dont des activités de recherche afin de mettre en commun un savoir inédit et utile à l'ensemble du réseau. Je suis donc ravi de constater l'intérêt de la ville de Clermont-Ferrand et du groupe de chercheurs de l'Institut d'Auvergne-Rhône-Alpes du développement des Territoires, et de l'Université Clermont Auvergne, dans la création d'un partenariat sur les thématiques du colloque.

Pour conclure, je tiens à témoigner une nouvelle fois ma gratitude envers la ville de Clermont-Ferrand pour l'organisation de ce colloque, et à l'ensemble des participants pour leur présence à cet événement malgré le contexte difficile lié à la crise sanitaire ; j'espère avoir bientôt l'occasion de me rendre à Clermont-Ferrand afin de rencontrer les acteurs de la ville apprenante et d'intensifier notre coopération. Pour terminer, je souhaite à l'ensemble des organisateurs et participants un bon et enrichissant colloque, fructueux en échanges et en réflexions.

Je vous remercie.

[RETOUR AU SOMMAIRE](#)



# OUVERTURE

Joe **KAVANAGH**

LORD MAYOR OF CORK



*En tant que membres du réseau mondial des villes apprenantes de l'UNESCO guidés par le principe d'inclusion, nous partageons un engagement envers le développement durable de nos villes respectives.*

*Pour la ville de Cork, le fait de recevoir un prix UNESCO de ville apprenante en 2015 a rehaussé nos ambitions d'apprentissage pour tous nos citoyens... c'est ce que nous appelons une de nos médailles olympiques à côté de notre statut de « ville saine » de l'OMS et à notre titre de Capitale européenne de la culture en 2005. Dans tous ces domaines - l'apprentissage, la santé et la culture -, notre ville s'efforce d'être à la hauteur des idéaux.*

*Par le biais du programme des villes apprenantes de l'UNESCO la ville a développé des connexions plus fortes avec tous nos partenaires et parties prenantes (University college Cork et Cork Institute of Technology, les écoles, l'éducation complémentaire et l'éducation des adultes); tous travaillent en étroite collaboration avec le conseil municipal de Cork et une série de partenaires communautaires et d'organismes publics pour le développement de notre ville en tant que ville apprenante.*

*Depuis que nous avons accueilli la Conférence internationale des villes apprenantes en 2017, nous travaillons pour atteindre les objectifs de développement durable de l'ONU, et dans l'apprentissage nous nous engageons à ne laisser personne derrière nous. Un exemple récent de notre engagement a été la remise d'un prix « learning city award » à deux jeunes du Centre pour migrants de Cork à l'initiative de « Youth against racism » ; ce groupe a fait preuve d'un leadership inspirant au cours de l'année 2020 pour sensibiliser le public à la question du racisme et ils ont continué à travailler pour promouvoir la collaboration avec tous les partenaires, y compris la police ou les services de santé de la ville et du conseil municipal.*

*Afin d'améliorer l'inclusion de tous dans notre ville ces prix sont une nouvelle façon pour notre ville de respecter notre engagement à reconnaître et à célébrer tous les apprentissages pour les personnes de tous âges, de tous intérêts et de toutes aptitudes ; les prix s'appuient sur le festival annuel de l'apprentissage tout au long de la vie organisé par notre ville, où un large éventail de partenaires créent et accueillent près de 600 événements gratuits, et qui est ouvert à tous. La pandémie nous a amené à repenser le rôle de l'apprentissage et de la*

*santé ; nous avons examiné les effets négatifs de la pandémie sur la santé mentale des gens et nous renforçons maintenant le message selon lequel l'engagement dans l'apprentissage, quel qu'il soit, peut avoir des effets positifs sur le bien-être des gens, et nous encourageons donc nos citoyens à saisir de nouvelles opportunités d'apprentissage pour l'automne et l'hiver 2020. Notre nouveau mantra est « l'apprentissage est bon pour vous, il suffit de le faire ».*



# OUVERTURE

Michael COLLINS

MAYOR OF LIMERICK



Le groupe de pilotage « Learning Limerick » est un forum qui rassemble des réseaux et des partenariats sectoriels, et s'engage à créer une culture de l'apprentissage à Limerick sous la direction du « Limerick and clare education and training board », Limerick city and County Council, et du « Community development group » composé de partenaires statutaires du développement local, d'entreprises et de partenaires du secteur bénévole qui ont pour mission de promouvoir l'éducation et la formation.

L'objectif clé initial de la stratégie de la ville était que Limerick devienne une ville d'apprentissage, une ville pleine d'opportunités.

En attribuant le prix de la ville apprenante à Limerick en 2017, le jury de l'UNESCO avait souligné un certain nombre de caractéristiques particulièrement fortes parmi lesquelles : l'implication des parties prenantes de différents secteurs ainsi que l'organisation d'événements de célébration.

Un nouveau plan stratégique a été lancé en 2018 qui positionne l'apprentissage au centre de la planification du développement de la région et dans toutes les communautés avec un nouveau site web et un festival annuel d'apprentissage tout au long de la vie : « Learning Limerick ». Ce festival comprend des spectacles, des ateliers d'expérimentations d'outils de formation, des expositions, des conférences, des promenades, etc. Cette année, le festival s'est déroulé totalement en ligne en raison de la pandémie, mais il a réuni plus de 80 évé-

nements nouveaux, variés et accessibles ; il a même permis à des participants du monde entier de se connecter et de participer à ces événements en salle et de partager leur apprentissage. L'équipe du festival a célébré et construit des communautés d'apprentissage et nous célébrons la résilience de nos communautés locales. L'événement phare du festival cette année a été un webinaire intitulé « Apprendre dans un monde en mutation », qui a rassemblé des intervenants de différents secteurs d'activité pour discuter de la manière dont ils ont répondu aux défis actuels liés à la COVID-19.

Alors qu'au départ le festival concernait la ville-centre, il s'étend désormais à l'ensemble du comté ; il travaille en étroite collaboration avec ses partenaires y compris les bibliothèques du comté, les agences de développement ; il s'assure que des événements et des activités du festival soient organisés et promus dans le comté de Limerick : en 2019 nous avons aussi lancé quatre quartiers d'apprentissage ; cette initiative transpose le concept de la ville apprenante au niveau du quartier et implique tout le monde, des entreprises du quartier aux groupes et à la population locale, car tous les types d'apprentissage ont lieu dans ces quartiers.

Le projet des « ambassadeurs de l'apprentissage » a également débuté en 2019 : les ambassadeurs sont des personnes de tous horizons, unies par un intérêt commun pour la promotion, le développement et la célébration de l'apprentissage sous toutes ses formes, dans la ville et le comté de Limerick ; une série d'entretiens vidéo avec les ambassadeurs est lancée

en collaboration avec le festival de l'apprentissage tout au long de la vie.

Le réseau irlandais de villes apprenantes comprend les régions de villes apprenantes de Limerick, Cork, Belfast, Dublin et Derry-Strabane ; toutes ces villes sont membres du réseau mondial de villes apprenantes de l'UNESCO ; le réseau a organisé sa première journée irlandaise des villes apprenantes en septembre.

Limerick travaille également en étroite collaboration avec le sous-groupe numérique de « smart Limerick ». Ce groupe effectue actuellement des recherches et développe une meilleure compréhension de ce que signifie être numériquement inclus ou numériquement exclu, ce qui est devenu une question encore plus importante aujourd'hui avec la COVID-19. Différentes expériences ont été relatées lors de la 4ème Conférence internationale des villes apprenantes à Medellin en Colombie et lors de l'événement webinaire mondial organisé par le Réseau mondial des villes apprenantes de l'Unesco en mai 2020. Tout ce que cela montre et démontre clairement, c'est que l'apprentissage ne peut pas se faire dans le « vide » : il se fait en partenariat avec chaque secteur, chaque partie prenante. Notre organisation est ouverte à de nouvelles expériences et à de nouveaux apprentissages.

Le message est que nous devons nous adapter, rester pertinent et prospérer en apprenant de nous-mêmes et de nos partenaires.



# OUVERTURE

Suzy HALIMI

MEMBRE DU CONSEIL D'ADMINISTRATION DE LA COMMISSION NATIONALE FRANÇAISE POUR L'UNESCO  
CONSEILLÈRE POUR L'ÉDUCATION

Monsieur le Président,  
Monsieur le Maire,  
Monsieur le Recteur,  
Mesdames et Messieurs,  
Chers collègues,  
Monsieur le Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie de Hambourg, cher David Atchoarena,  
Chers étudiants,

C'est pour moi un honneur et un grand plaisir d'être aujourd'hui, ici, à l'ouverture de ce colloque important. Le président Saint-Géours, vous présente ses excuses mais la Commission nationale française est à vos côtés, notamment par la présence de notre secrétaire général, Alexandre Navarro qui est auprès de vous. C'est dire l'importance que nous attachons à cette manifestation.

Clermont-Ferrand, en effet, a été la première ville apprenante française, et c'est pourquoi je tiens à saluer deux personnalités qui sont présentes parmi vous : Madame la Rectrice Marie-Danièle Campion et Monsieur l'Inspecteur d'académie Charles Moracchini, qui ont porté cette ville sur les fonts baptismaux, et je me souviens parfaitement de cette séance que nous avons vécue ensemble.

D'autres villes apprenantes sont parmi vous et je salue également les représentants de Montpellier, de Mantes-La-Jolie, d'Évry-Courcouronnes. Nos villes apprenantes ne sont pas nombreuses, mais toutes déploient un dynamisme, une résilience – puisque c'est le terme que vous employez dans votre col-

loque –, qui sont dignes d'éloges en ces temps de crise sanitaire. Nous travaillons en ce moment à la Commission Nationale française pour l'Unesco à l'élargissement de notre réseau de ville apprenante et nous comptons bien présenter cette année trois nouvelles candidatures d'adhésion au réseau.

J'en viens au thème de ce colloque. Vous avez choisi celui de la « ville apprenante dans son territoire », son rôle structurant dans son environnement. Je voudrais revenir rapidement sur ce thème de structurant en trois temps. D'abord, « structurant pourquoi ? » Il s'agit d'assurer à tous les citoyens un apprentissage de qualité tout au long de la vie, depuis la petite enfance où se combent les inégalités sociales, où se prépare la cohésion sociale, jusqu'à l'enseignement supérieur qui apporte la caution de la recherche, en passant par l'enseignement secondaire, général et technique, qui œuvre à l'insertion professionnelle des jeunes, et je ne voudrais pas oublier l'éducation des adultes qui a été la première mission importante de l'Institut de David Atchoarena à Hambourg. Ensuite, deuxième point, « structurant comment ? ». A mes yeux, en fédérant toutes ces énergies pour les rendre complémentaires. Elles sont toutes présentes dans votre colloque et j'ai eu beaucoup de plaisir à retrouver l'éducation, la culture, le droit, l'économie, la santé, le politique... Tous ces acteurs de la vie de la cité travaillent chacun de son côté en réalisant un excellent travail. Mais la raison d'être de la ville apprenante est qu'il faut maintenant apprendre à travailler ensemble. Enfin, troisième point : « structurant à quel niveau ? ». La réponse est aussi dans votre colloque : il est important d'emboîter le niveau local, national et international. Car le réseau des villes apprenantes se nourrit d'échanges, de bonnes pratiques, de retours d'expériences. Les expériences clermontoises vous allez les entendre dans

vos ateliers, mais vous entendrez aussi les villes de Cork et de Limerick dont je salue les maires ; j'ai eu beaucoup de plaisir à les rencontrer par écran interposé en attendant peut-être le plaisir de les voir sur le terrain. Mais vous entendrez aussi d'autres exemples et bien sûr nos trois autres villes françaises. A cet important maillage, je voudrais ajouter les passerelles nécessaires vers les autres réseaux de l'UNESCO et en particulier, cela a été mentionné, le réseau des chaires UNESCO. Didier Jourdan avec sa très belle chaire sur « Éducation et santé » est présent dans votre colloque. Philippe Bohelay nous a fait le plaisir et l'honneur de venir assister le 17 janvier dernier à notre journée annuelle des chaires UNESCO. Par son intervention, il a révélé aux quarante-cinq responsables de chaires Unesco qui étaient présents, l'existence et la nature des villes apprenantes. C'est pourquoi avec nos chaires nous allons élargir notre réseau des villes apprenantes, et c'est un dossier qui me tient à cœur.

Je voudrais conclure en vous citant chère ville de Clermont-Ferrand. Vous dites tout à la fin de votre programme, « l'Auvergne, territoire apprenant ? ». Je répondrai à votre point d'interrogation, « oui », l'Auvergne est un territoire apprenant, brillamment, avec toute sa galaxie de partenaires. Merci aux organisateurs de cet important colloque, merci à tous les intervenants et je ne veux pas oublier merci aux étudiants qui sont dans cette salle, et dont la vie n'est pas très facile en ce moment. A tous, à tous les présents, à toute la ville de Clermont-Ferrand, à nos villes apprenantes actuelles et à venir, à ce colloque, je souhaite plein succès et je vous remercie pour votre attention.



# OUVERTURE

Karim **BENMILOUD**

RECTEUR DE L'ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND

Monsieur le Président de l'IADT, Cher Jean-Pierre Brenas,  
Monsieur le Directeur de l'IADT, Cher Laurent Rieutort,  
Monsieur le Maire de Clermont-Ferrand, Cher Olivier Bianchi,  
Monsieur le Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Cher Monsieur David Atchoarena,  
Madame Suzy Halimi de la commission française pour l'UNESCO et Monsieur Alexandre Navarro, Secrétaire général de la commission française pour l'UNESCO,  
Chère Marie-Danièle Campion et cher Alain Bouvier, qui sont la preuve par leur présence de leur attachement à Clermont-Ferrand, à ce territoire, qu'ils ont contribué à rendre « territoire apprenant », et dont la présence me semble tout à fait significative de l'attachement des hauts fonctionnaires de l'Éducation nationale à ce territoire et à cette ville de Clermont-Ferrand,  
Chers enseignants et enseignants-chercheurs,  
Chers et Chères étudiantes et étudiants,

L'Académie de Clermont-Ferrand est évidemment infiniment ravie et honorée d'être associée aux réflexions stimulantes de ce colloque « Du quartier à la ville apprenante : résiliences et alliances territoriales face aux crises », qui est co-organisé par l'IADT, l'Université Clermont-Auvergne et la ville de Clermont-Ferrand, première des villes françaises à avoir intégré le réseau UNESCO des villes apprenantes.

Je ferai une brève parenthèse pour dire qu'avant d'être Recteur de l'académie de Clermont-Ferrand, j'étais enseignant-chercheur à l'université de Montpellier III, et donc je suis passé

d'une ville apprenante à une autre ville apprenante, et c'est évidemment un symbole qui m'est cher.

A l'heure où plus de la moitié de l'humanité réside en ville, à l'heure du constat implacable du changement climatique et des défis qu'il pose à nos sociétés, à l'heure où la crise sanitaire et sociale que nous traversons avec le COVID-19 nous rappelle que nos sociétés sont très vulnérables, nous faisons nôtres les réflexions sur la nécessité des résiliences partagées, par les organisateurs et les contributeurs de ce colloque.

Faire partie d'une ville apprenante, c'est d'abord adopter et faire sienne une démarche d'éducation qui consiste à agir auprès des citoyennes et des citoyens, afin de les aider à relever les défis d'un monde complexe, interconnecté et en mutation : pauvreté, inégalités sociales, changement climatique, nouvelles menaces sanitaires,

Cette démarche vise à donner les compétences nécessaires aux citoyens - ce qu'on appelle « capacitation » ou en anglais « empowerment » et qu'on dit aussi aujourd'hui « empowerment » en français -, afin de leur permettre de vivre avec ces défis, avec résilience, et de les relever en faisant preuve d'engagement.

A ce titre le territoire de la ville, lieu de vie dense, compact et réticulaire et perçu comme l'échelle la plus à même de proposer une éducation tout au long de la vie, vecteur de cet « empowerment » ; cet apprentissage tout au long de la vie se fait, bien sûr, pendant le temps scolaire, mais aussi à côté et après les temps scolaires et les années de scolarité.

Je ferai le lien évidemment avec un dispositif que nous avons forgé au cours de l'été dernier et qui s'est intitulé justement « vacances apprenantes » et qui montre que l'apprentissage se déroule à la fois sur le temps scolaire, périscolaire, mais aussi extrascolaire, y compris pendant les périodes où les enfants ne sont pas scolarisés.

Cet apprentissage se fait aussi en tout lieu, à l'école prioritairement, mais aussi ailleurs. Et la discontinuité des temps de classe que nous avons vécue tout récemment, au printemps dernier avec le confinement, nous a aussi permis de constater qu'une continuité pédagogique à renforcer certes, à étayer bien sûr, à accompagner et comment, était possible en pensant l'articulation profonde des temps et des lieux, du synchrone et de l'asynchrone, de la présence et de la distance, notamment par l'hybridation, afin qu'aucun élève ne reste sur le bord du chemin.

Cette volonté d'« encapaciter » les futures citoyennes et les futurs citoyens, à faire face au monde qui est le leur et le cœur de la mission de l'École, que j'incarne ici sur le territoire de l'Académie de Clermont-Ferrand. Le Code de l'éducation rappelle d'ailleurs que la vocation de l'école est de permettre aux élèves qui lui sont confiés, d'acquérir les connaissances, les compétences et la culture nécessaires, afin de s'intégrer dans la société. Cela passe bien sûr par la transmission de savoirs et de savoir-faire, qui sont en perpétuelle évolution, mais qui s'ouvrent de plus en plus à ces problématiques contemporaines.



A ce titre et vous le savez sans doute de très nombreuses modifications ont été apportées tout récemment, cet été, au programme de cycle 3 et de cycle 4, afin de renforcer du CM1 à la Troisième, les enseignements relatifs au changement climatique, à la biodiversité et au développement durable, permettant ainsi aux élèves d'aborder la question du changement climatique et des défis pour les sociétés, et d'appréhender quelques questions élémentaires liées justement à la vulnérabilité et à la résilience des sociétés face aux risques. Pour reprendre les écrits du professeur canadien de littérature Marshall McLuhan, « il n'y a pas de passagers sur le vaisseau terre, nous sommes tous des membres de l'équipage ». A l'image de la mise en œuvre du réseau UNESCO des villes apprenantes, à la lumière des objectifs de développement durable de l'ONU, n° 4 « Éducation de qualité » et n°11 « Villes et communautés durables », les programmes scolaires font aujourd'hui explicitement références aux objectifs de développement durable et se sont donnés l'Agenda 2030 comme feuille de route.

Mais la pleine maîtrise de ces savoirs, savoir-faire et culture, ne peut être acquise que par un encouragement à l'engagement citoyen des élèves, au bénéfice d'implications et de projets à l'échelle de leur lieu d'apprentissage et de leur lieu de vie.

C'est par exemple l'ambition de la labellisation E3D (École/Établissement en Démarche de Développement Durable), qui souhaite valoriser et amplifier l'effort des écoles et des établissements engagés dans des parcours pédagogiques, riches et diversifiés, en faveur de l'éducation au développement durable et au bénéfice de partenariats avec les acteurs des territoires locaux. A ce titre et à ce niveau notre Académie et déjà très engagée et reconnue au niveau national : 463 établissements E3D, donc en démarche de développement durable, dont 326 écoles et 137 établissements, soit un des meilleurs bilans académiques de France. Lors des nombreuses visites que j'ai pu réaliser depuis ma nomination il y a un peu plus d'un an, j'ai été extraordinairement impressionné par les initiatives des équipes pédagogiques, des équipes de direction et des élèves pour convertir l'école au développement durable, qu'il s'agisse de ruches, qu'il s'agisse d'hôtel à insectes, qu'il s'agisse de bassins de récupération d'eau de pluie, qu'il s'agisse de jardins potagers ou de jardins fleuris, qu'il s'agisse de revégétalisation des cours, qu'il s'agisse encore de toutes les initiatives que les élèves suggèrent à leurs professeurs et à leurs équipes de direction. Nous voyons que l'école est aujourd'hui un territoire apprenant, un territoire de transformation, qui contribue à faire évoluer les choses.

Mais nous nous efforçons de prolonger et amplifier ce dynamisme. Faut-il y voir une corrélation avec les extraordinaires paysages auvergnats qui nous entourent, je vous en laisse juge en vous rappelant que nous sommes justement ici à l'Institut d'Auvergne-Rhône-Alpes du développement des territoires ; il ne s'agit là bien évidemment que d'un exemple permettant de contribuer à la réflexion afin de passer du concept de ville apprenante à la réalité opérationnelle sur l'ensemble du territoire.

Gageons que ce magnifique colloque dont je remercie une nouvelle fois les organisateurs saura nous apporter bien d'autres réflexions fécondes, comme le laisse à penser le programme de ces très riches journées de partage.

Je vous remercie.



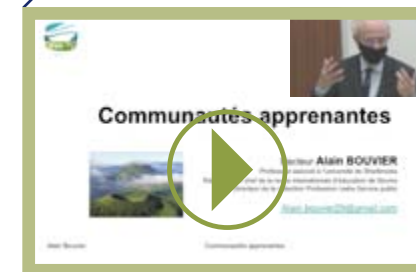


## LES ENJEUX DES COMMUNAUTÉS APPRENANTES

Alain **BOUVIER**

ANCIEN RECTEUR

PROFESSEUR ASSOCIÉ À L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE



D'une façon ou d'une autre, les villes intelligentes et les différents types de territoires apprenants présents dans la suite de ce document font appel, directement ou indirectement, à des éléments classiques puisés dans les sciences de gestion, les sciences cognitives<sup>1</sup> et plus particulièrement dans l'*apprentissage organisationnel* né dans les années 1970. Dans ce bref préambule, nous regrouperons ces diverses idées derrière une commode appellation commune, celle de *communautés apprenantes* qui valorise la dimension collective des apprentissages. En quelque sorte, les lignes qui suivent précisent ce que l'on peut considérer comme le « *fondement du fondement* » du sujet que traitent ces Actes, sans pénétrer sur les aspects plus théoriques tels qu'on peut les trouver dans la littérature spécialisée. Mes propos s'arrêtent aux franges des concepts de base que nous présentons dans notre petit ouvrage déjà signalé<sup>2</sup> et qui comprend une utile bibliographie. Avant de livrer brièvement quelques-unes des hypothèses sur lesquelles se fonde l'apprentissage organisationnel, je crois utile de commencer par deux remarques préalables et de nature très différente ; c'est normal car nous pénétrons le registre de la *complexité* au sens d'Edgar Morin<sup>3</sup>.

1 Alain Bouvier (2009), *Management et sciences cognitives*, collection « Que sais-je ? », 4e édition, Paris, PUF.

2 Opus cit.

3 Edgar Morin (1991), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.

En son temps, l'apprentissage organisationnel est venu apporter une brique nouvelle, nécessaire et complémentaire à la théorie des organisations qui, alors, avait moins d'un siècle. De décennies en décennies elle s'était progressivement enrichie d'approches diverses que nous avons retracées<sup>4</sup>, tantôt complémentaires entre elles, mais tantôt en opposition dans une saine dialectique. Il est important de retenir que l'apprentissage organisationnel s'inscrit dans le paradigme systémique apparu après-guerre. Pour illustrer cela, un exemple de rupture mérite de retenir l'attention. Pendant des décennies, jusque dans les années 1980, les considérations introduites par l'ingénieur français Henri Fayol (1899-1925) à travers sa doctrine administrative étaient devenues incontournables. En particulier, Fayol insistait sur la nécessaire unicité des lignes hiérarchiques, l'importance d'éviter les redondances, avec des formules souvent reprises, du type : « un chef et un seul ». Cela s'est traduit dans les célèbres organigrammes pyramidaux souvent encore présents aujourd'hui dans les bureaucraties. Ils furent longtemps considérés comme indiscutables et allant de soi. Cette doctrine venait en appui de l'Organisation scientifique du travail (OST) de l'américain Frederick W. Taylor (1856-1915). Ces conceptions des organisations et de leur management ont été bousculées au milieu du siècle dernier (et même renversées : on parlait alors « d'inverser la pyramide »). Ainsi, les classiques organigrammes sont depuis remplacés par de véritables cartes comme en font les géo-

4 Opus cit.



graphes, faisant apparaître les différents types de liens fonctionnels qui peuvent exister et considérés comme essentiels ; les liens hiérarchiques ne sont que des liens parmi d'autres. Ces cartes ou schémas permettent de distinguer les éléments clés du système considéré. Par exemple, vouloir décrire la gouvernance d'un Parc Naturel Régional à travers une pyramide serait réducteur, quasiment impossible. Cela ferait passer à côté de l'essentiel, sans doute de beaucoup de parties prenantes. De plus, la redondance n'est plus évitée, elle est même recherchée ; on considère désormais que la solidité d'une organisation ou d'un territoire tient à ses maillages, à ses interactions, à tous les liens qui sont tissés et entretenus dans les réseaux d'acteurs, d'équipes et entre des structures. Il en va ainsi lorsque l'on veut évoquer une ville, ses quartiers, ses jardins, ses réseaux (transports, énergie...), ses services, ses écoles et les établissements de santé, les associations, les entreprises sises en son sein... Comme nous le verrons, il n'y a pas d'apprentissages collectifs sans rétroactions. Adieu donc Fayol, tu as fait ton temps ! Tu as marqué une importante étape au siècle dernier ; la preuve : ta doctrine est encore utilisée dans certaines organisations, pas les plus innovantes bien sûr ! Dans nos projets, n'oublions donc pas que certains en sont encore là, en particulier ils ignorent tout des *smart cities*, des territoires apprenants et des progrès de la théorie des organisations depuis quarante ans.

J'en viens à ma seconde remarque préalable. Avec l'apparition de l'informatique et des très gros ordinateurs commencent les travaux vite connus sous l'appellation d'intelligence artificielle (IA). Au départ, celle-ci fut déconsidérée par des déclarations arrogantes de certains chercheurs ultérieurement démentis par les faits, au moins pendant quelques décennies. Mais c'est le passé et, peu à peu, les travaux sur l'IA gagnèrent en notoriété avec la résolution de problèmes complexes : jeu d'échec, stratégies militaires, jeu de go, traduction automatique, reconnaissance de formes ou d'odeurs, pilotage automatique de systèmes complexes... L'intelligence artificielle fut de plus en plus mobilisée et elle est désormais omniprésente dans tous les secteurs qui demandent de l'aide à la décision pour arrêter des choix stratégiques (domaines militaire, économique ou de la santé par exemple). Peu à peu, elle devint incontrôlable et incontrôlable dans de multiples projets ; les *smart cities* en sont un exemple. Que serait le secteur médical ou la

traduction automatique abondamment utilisée à Bruxelles sans l'intelligence artificielle ? Avec nos *smartphones*, nous en avons tous dans la main ! L'IA fait évoluer les organisations et tous les métiers, le cas extrême est le remplacement de plus en plus fréquent de certains acteurs par des robots. Sur les plateformes, on ne sait pas avec qui l'on parle. Certaines publicités nous garantissent que nous ne parlerons pas à un robot, mais à une personne en chair et en os, cela en dit long, alors que des plateformes nous testent afin de savoir si nous sommes un être humain ou un robot ! Et, désormais, les robots dialoguent entre eux sans intervention humaine. Quoi qu'il en soit et quoi qu'on en pense, l'intelligence artificielle occupe une place centrale et croissante dans la majorité des communautés contemporaines, notamment des communautés apprenantes. Il n'y a plus que l'École qu'elle n'a pas complètement envahie et j'ignore jusqu'à quand.

Ces deux remarques étant formulées, une brève introduction aux communautés apprenantes peut se faire à travers la formulation d'une série d'hypothèses. Nous n'en présentons que huit, très loin de ce qui serait nécessaire pour vraiment explorer le sujet.

La première concerne l'intelligence collective<sup>5</sup>, concept aussi discuté que celui d'intelligence individuelle, et pourtant au centre de multiples recherches. *Hypothèse 1* : dans toute communauté existe de l'intelligence collective. En d'autres termes, au niveau collectif, on ne part jamais de rien. *Hypothèse 2* : dans une communauté, comme dans tout système, *l'expert est l'acteur*. C'est pour cela que les spécialistes en intelligence artificielle commencent toujours par observer finement comment chaque acteur – surtout ceux considérés comme les plus compétents – s'y prend pour exercer son travail, même si, bien sûr, tout est perfectible et c'est l'intention fondamentale de l'intelligence artificielle : permettre des progrès. Elle se préoccupe des différents « *savoir-agir* » : savoir-faire, savoir comprendre, savoir combiner, savoir exprimer, etc. qui montrent les graduations des considérations à prendre en compte en matière de savoir-faire.

L'hypothèse suivante est la base essentielle de l'apprentissage organisationnel. *Hypothèse 3* : toute communauté peut apprendre. Mais, il est vrai, plus ou moins et certaines

<sup>5</sup> Alain Bouvier, *Ops. Cit*

peuvent même régresser et désapprendre ; des apprentissages collectifs peuvent se perdre à certaines époques de leur histoire. D'où l'importante question : pourquoi certaines communautés n'apprennent pas ou régressent ? Cette interrogation amène à s'intéresser aux redoutables *routines défensives*, mais nous ne le ferons pas dans ce texte trop bref<sup>6</sup>. Une nouvelle hypothèse explique le qualificatif « organisationnel » employé dans « apprentissage organisationnel ». Elle est d'une importance considérable pour ceux qui exercent le pilotage d'un système ou sont partie prenante dans sa gouvernance. *Hypothèse 4* : L'organisation d'une communauté exerce une influence déterminante sur son action ; dialectiquement, par ses résultats, l'action d'une communauté exerce une influence sur son organisation. Hélas, ce n'est pas toujours le cas, il n'y a pas toujours rétroactions ou retours d'expérience ; mais quand cela se réalise, on dit qu'il y a eu un apprentissage organisationnel.

Il y a des différences, mais aussi des similitudes entre les communautés et les individus, entre le collectif et l'individuel. Nous l'avons déjà vu, mais on le constate encore avec l'*Hypothèse 5* : une communauté n'a pas d'intelligence sans *mémoire*. Nous sommes là sur le registre des mémoires *collectives* qui peuvent être à long ou à court termes, procédurales, centralisées ou en réseaux, dont la constitution et l'essentielle alimentation sont facilitées par les outils numériques. L'utilisation des mémoires est essentielle mais souvent trop laissée aux fruits du hasard dans certaines communautés, ce qui peut faire la différence entre les plus performantes et les autres, entre celles qui progressent et celles qui font du surplace ou même régressent.

*Hypothèse 6* : Une communauté apprend par changements d'état de ses connaissances collectives après une rupture. Cela peut se produire à la suite d'une crise, d'une canicule, d'une inondation, d'une pandémie, d'un incident grave comme l'effondrement d'un pont ou d'un bâtiment. Il y a d'abord déstabilisation de la communauté jusqu'au moment, qui peut parfois tarder, où quelque chose se construit pour arriver à un nouveau niveau de stabilisation, qui peut, on pas, être un progrès. Il y a, ou pas, apprentissage collectif.

<sup>6</sup> Alain Bouvier, *Ops. Cit*

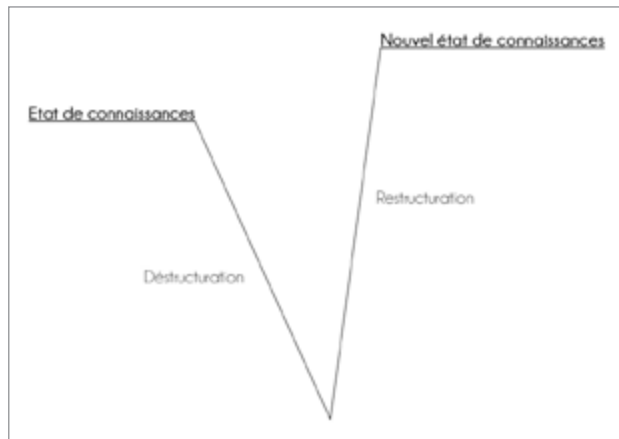


Figure 1 : Apprentissage par rupture de connaissances

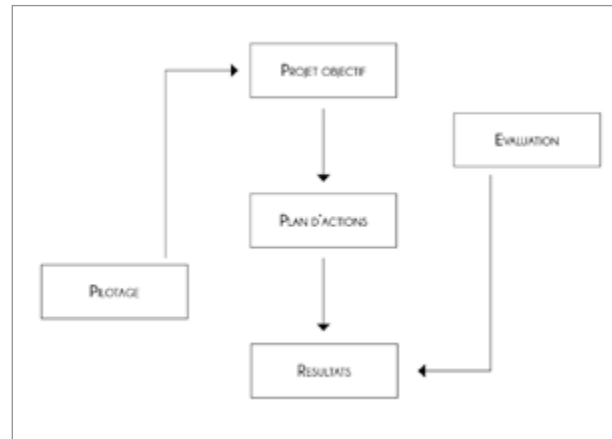


Figure 2 : Les deux boucles de régulations

Peu à peu on se dirige vers des hypothèses plus lourdes de conséquences effectives. *Hypothèse 7* : Il n'y a pas d'apprentissage collectif sans régulations de niveau 1 et de niveau 2. De quoi s'agit-il ? Dans toute action collective, on est sans cesse amené à effectuer des micro-corrrections, des réajustements, dans le cadre des objectifs préalablement fixés. Il s'agit de réponses ponctuelles, localisées et immédiates qui sont apportées. Certaines communautés le font d'abondance, mais d'autres très peu, notamment les bureaucraties. On parle à leur sujet d'apprentissage en simple boucle ou de niveau 1. L'apprentissage de niveau 2 ou en double boucle ajoute aux régulations de premier niveau des remises en question des objectifs et de leur pertinence, des changements de normes, le réexamen des processus... Ces régulations de second niveau cherchent à apporter une réponse globale nécessairement différée : on ne reformule pas tous les jours ou en 5 minutes un projet de territoire ou même un projet d'établissement.

Enfin, comme nous l'enseigne Edgar Morin dans ses multiples écrits, *Hypothèse 8* : il n'y a pas de communauté apprenante sans *régulation des régulations*. L'absence d'une telle régulation est très souvent le point faible des systèmes complexes contemporains, comme nous l'avons vu avec la crise financière mondiale de 2008 et sa totale absence de régulations<sup>7</sup>... ce qui n'a pas beaucoup changé depuis ; rien ne prouve qu'il y ait eu un apprentissage collectif, j'en doute même. Que ce soit à une vaste échelle ou pour une communauté très réduite, une équipe, un réseau, un quartier, un territoire, la régulation des régulations relève du niveau politique qui a souvent non seulement le tort de ne pas le faire, mais de se mêler des niveau 1 et 2 sans souci vis-à-vis du principe de subsidiarité.

Pour des établissements, des organisations, des réseaux, des municipalités, des intercommunalités, des systèmes, des communautés, la volonté d'apprentissages collectifs et de réguler est le carburant de leurs moteurs.

<sup>7</sup> Les récentes et remarquables mémoires de Barack Obama (2020), *Une terre promise*. Paris, Fayard, sont édifiantes !



## DES QUARTIERS CRÉATIFS AUX TIERS LIEUX : PENSER AUTREMENT LES TERRITOIRES APPRENANTS

Christine **LIEFOOGHE**

MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN GÉOGRAPHIE ÉCONOMIQUE, UNIVERSITÉ DE LILLE  
LABORATOIRE TVES - TERRITOIRES VILLES ENVIRONNEMENT ET SOCIÉTÉS



### Introduction

La notion de territoire apprenant semble émerger dans la seconde moitié des années 1990 sous l'égide de l'OCDE (1996) et de la Banque mondiale (World Bank, 1998). L'objectif est alors de promouvoir la connaissance comme ressource pour le développement économique des territoires. Le concept de *Learning Region* - traduction de territoire apprenant - valorise le processus d'apprentissage collectif au service de l'innovation (Lundvall, Johnson, 1994 ; Maillat, Kebir, 1999) dans les territoires emblématiques de l'économie post-fordiste : districts industriels de la «Troisième Italie», Silicon Valley (Florida, 1995) et autres clusters innovants. Ces territoires apprenants construisent leur compétitivité internationale grâce à la mise en réseau des entreprises à l'échelle d'un territoire, et/ou avec des universités et laboratoires de recherche et développement. La circulation des connaissances mais surtout la production de connaissances stratégiques passent par ces réseaux, au sein des territoires voire entre territoires de divers pays (Crevoisier, Jeannerat, 2009 ; Asheim, 2010). En parallèle de cette conception strictement économique des territoires apprenants, l'UNESCO diffuse la notion de *learning society* (société apprenante) tandis que la Commission européenne promeut une société de la connaissance et de l'information. L'apprentissage est alors au cœur de territoires apprenants sous l'angle de la dimension sociétale des territoires.

Dimension économique - compétitive - et dimension sociétale se combinent dans les travaux scientifiques qui portent sur la ville (culturelle et) créative (Liefoghe, 2015b). Ce nouveau modèle est en fait une déclinaison de l'économie de la connaissance mais qui élargit les sources de l'innovation : de strictement technologique, l'innovation a aussi pour origine la créativité artistique. Si la production des artistes intéresse les marchés au travers des industries culturelles (cinéma, édition...), les industries créatives (qui comprennent les industries culturelles) incluent aussi l'architecture, les jeux vidéos, le design, la mode, etc., toutes activités qui valorisent des compétences artistiques. Les politiques se sont emparés de la notion de ville créative, tant pour des raisons d'attractivité et de compétitivité que de régénération urbaine de quartiers industriels en déclin (Liefoghe, 2015d). L'accent mis plus récemment sur l'économie numérique relève presque d'une bifurcation dans les politiques publiques. Si une part de l'économie numérique tend à revenir vers une approche très technologique de l'innovation (Big data, intelligence artificielle, robots, etc.), un autre volet (smartphone, ordinateur portable, wifi, open data, etc.) favorise l'accès des connaissances au plus grand nombre. Ces technologies à la fois disruptives (qui cassent le marché des technologies dominantes) et pervasives (qui s'infiltrent dans tous les objets de la vie quotidienne) modifient aussi la valeur économique des apprentissages. Moins chère et plus diversifiée, la création de connaissances facteur d'innovation n'est plus réservée aux personnes les plus qualifiées de l'économie



de la connaissance, ni aux entreprises les plus innovantes, ni même à des quartiers spécifiques, qu'ils soient d'excellence technologique, culturelle ou créative. De nouveaux lieux sont des catalyseurs de ces tendances : les tiers lieux.

Nous nous proposons d'explorer en quoi les quartiers créatifs puis les tiers lieux peuvent être des territoires apprenants, sur le plan de l'économie de la connaissance mais aussi sous l'angle des communautés apprenantes qui y émergent par le travail en réseau, la coopération, la créativité et la culture de l'expérimentation.

## 1 - Créativité et territoires : de la valorisation économique aux communautés apprenantes

L'économie de la connaissance, de la culture et de la créativité est un vecteur de renouvellement du capitalisme à l'ère de la mondialisation néo-libérale. Le succès international du modèle de la ville créative s'inscrit aussi dans la quête politique de nouvelles ressources pour le développement des territoires et le renouveau urbain, en particulier pour les territoires en déclin industriel. Pourtant, le berceau «naturel» de la ville créative semble être les métropoles, surtout les plus grandes qui rassemblent le plus grand nombre de «talents» (emplois à niveau de diplôme élevé et/ou artistiques) susceptibles d'innover ou de piloter la mondialisation économique. Les villes moyennes peuvent-elles espérer devenir des villes culturelles et créatives ? Si on observe effectivement une diffusion de ce modèle dans la hiérarchie urbaine (Liefoghe, 2015c), l'adhésion politique à cette nouvelle trajectoire de développement pose la question des modalités de cette greffe dans des territoires qui ne sont pas toujours prêts à la recevoir. A moins de revisiter le modèle en faveur du soutien aux réseaux de communautés apprenantes.

### Des quartiers créatifs au service d'une économie d'excellence compétitive

Le modèle de la ville créative repose en fait sur trois approches théoriques : l'agglomération d'artistes, l'agglomération de talents créatifs, l'agglomération d'industries culturelles et créatives (Liefoghe, 2015b ; Liefoghe 2015a). La théorie

la plus célèbre est sans conteste celle de l'américain Richard Florida (2002) qui postule que la classe créative (les talents) attire les entreprises innovantes, et non l'inverse. La densité urbaine, l'ambiance culturelle, la qualité de vie sont les facteurs de cette attractivité différentielle, facteurs qui doivent être au coeur des politiques urbaines. L'urbanité favorise les rencontres, sources potentielles de projets. La grande ville est un espace de tolérance et de diversité des valeurs humaines, donc de liberté créative. L'offre culturelle nourrit la curiosité et enrichit les imaginaires. Autrement dit, «l'air de la ville rend créatif» (Liefoghe, Taniguchi, 2016).

Sans dénier ces facteurs, l'approche de la ville créative proposée par le britannique Charles Landry (2000) s'intéresse non aux grandes métropoles innovantes mais à la régénération urbaine des villes industrielles en déclin. Des communautés d'artistes investissent des friches industrielles et des quartiers qui ont perdu leur fonction productive originelle et donc leur valeur foncière et immobilière. La créativité culturelle de ces artistes insufflé une nouvelle vie à ces quartiers qui, d'expositions en événements populaires, retrouvent une attractivité culturelle, puis commerciale, puis résidentielle (Liefoghe, 2015d). Des politiques peuvent accompagner ce renouveau urbain en y implantant des équipements culturels ou en requalifiant l'espace public. Un nouveau cycle de développement s'enclenche, mais la gentrification du quartier oblige les artistes à investir un autre quartier en déclin où les espaces disponibles sont moins chers.

Des quartiers industriels en déclin se transforment ainsi en quartiers culturels puis, par effet de revalorisation économique et financière, en quartiers créatifs : les artistes désargentés sont remplacés par des industries culturelles (édition, cinéma, télévision...) et/ou par des entreprises dites créatives (design, architecture, création de mode, logiciels...). Les politiques de renouvellement urbain s'appuient sur ces industries culturelles et créatives pour recycler, de quartier en quartier, des «morceaux de ville». Les objectifs de compétitivité et d'attractivité, si possible internationale, sous-tendent ces projets urbains qui font aussi l'objet de marketing territorial. Pour donner des exemples français de cette dynamique de renouvellement urbain (Liefoghe, 2015d ; Liefoghe et al., 2016), on peut citer les «pôles

images» de différentes villes (Plaine Images de Lille Métropole, Pôle PIXEL à Lyon-Villeurbanne, La Belle de Mai à Marseille...) ou les quartiers du design (Manufacture Plaine-Achille à Saint Etienne), de la mode (Quartier des Modes à Roubaix) ou des industries culturelles et créatives (Quartier de la Création sur l'île de Nantes). Néanmoins, la transformation de théories en outils de politique publique a, comme le montrent ces exemples et bien d'autres dans le monde (Liefoghe, 2013), déporté les approches en termes de réseaux, de clusters et de communautés créatives vers une instrumentalisation à des fins de renouvellement urbain de plus en plus centré sur des questions d'urbanisme. La ville est alors éclatée en une mosaïque de quartiers technologiques, culturels et/ou créatifs, dans une logique d'excellence compétitive.

### La ville créative ou le croisement de communautés apprenantes

Des chercheurs du laboratoire MOSAIC d'HEC Montréal proposent un quatrième modèle d'analyse de la ville créative (Cohendet, Grandadam et Simon, 2010), en s'inspirant de leurs travaux sur l'innovation et le rôle des communautés créatives dans les entreprises informatiques, en particulier dans le monde du logiciel libre. Le modèle proposé est celui d'une ville créative en trois strates : *Underground*, *Middleground* et *Upperground*. Dans les milieux *Underground*, celui des artistes en herbe ou des amateurs de «bidouille» technologique ou informatique, s'élaborent les idées nouvelles et des projets qui sortent des cadres cognitifs classiques et des normes économiques ou sociétales. L'*Upperground* correspond aux entreprises, des laboratoires ou autres institutions dont l'organisation est stabilisée selon des normes socialement validées. L'originalité de ce modèle de ville créative porte en fait sur l'introduction d'une couche intermédiaire, le *Middleground*, dont le rôle est justement d'articuler et de faire entrer en relation ces communautés de professionnels ou d'amateurs pour transformer une idée créative (de l'*Underground*) en innovation développée et valorisée par les institutions de l'*Upperground*. Le *Middleground* opère donc un travail d'intermédiation et de traduction entre deux mondes socio-économiques aux antipodes.

Ce modèle de la ville créative en trois strates, inspiré du fonctionnement de l'industrie du logiciel, insiste paradoxalement sur



la proximité physique entre mondes sociaux d'une même ville alors qu'Internet, et en particulier pour les communautés apprenantes des logiciels en open source, permet de s'abstraire de la proximité spatiale au profit d'une proximité relationnelle à distance autour d'un objet de curiosité commun. Pour tout un chacun, Internet, la numérisation des informations et la diffusion des outils numériques mobiles (ordinateurs, smartphones, tablettes) donnent un accès désormais plus facile et moins cher à des savoirs toujours plus nombreux. L'accès à ces ressources démocratise potentiellement la créativité latente de chaque individu (Rouquette, 1973). L'apprentissage sort aussi des canons du système éducatif et peut se faire « tout au long de la vie ». Grâce à l'ouverture des données, au libre partage des connaissances et des pratiques sur les plateformes numériques ou aux licences *Creative Commons*, chacun peut s'inventer un avenir là où il le veut, pourvu qu'il ait un accès Internet. Mais la révolution numérique tient moins dans cet individualisme de la formation permanente que dans l'émergence et la multiplication de communautés d'apprentissage, de partage, de travail collaboratif qui sont au fondement d'une nouvelle forme de territoires créatifs et apprenants. A l'ère d'Internet et des réseaux sociaux numériques, une nouvelle ville créative, moins élitiste, plus « résiliente, collaborative et bricolée » (Ambrosino et al., 2018) est possible en dehors du modèle d'excellence compétitive imposé par la mondialisation néo-libérale. Les espaces emblématiques de ce nouveau modèle en émergence sont les tiers lieux.

## 2 - Tiers lieux, communautés et territoires apprenants : emboîtement d'échelles

Passer d'une approche des territoires apprenants sous l'angle des villes créatives à celui des tiers lieux peut sembler réducteur, en termes d'échelle et donc d'impact pour le développement, économique ou social, des territoires. Pour paraphraser M. Bernardy de Sigoyer et P. Boisgontier (1988) qui considéraient les micro-entreprises grenobloises comme des « grains de technopoles », on pourrait considérer les tiers lieux comme des grains de nouveaux territoires productifs. Mais plutôt que d'en rester à une définition techno-capitaliste de l'espace productif, ces nouveaux lieux de création et de production qui s'adressent autant aux talents de la classe créative qu'à des amateurs, étudiants, bricoleurs, usagers lambda valorisent les processus d'apprentissage collaboratif et créent des ressources qui trouveront - ou non - leur marché. Ces tiers lieux se nomment espaces de coworking, Fablabs, makerspaces, hackerspaces, Living Labs, mais rebaptisent de plus en plus, surtout en France, des lieux culturels, friches artistiques, centres de médiation sociale, etc. Parler des tiers lieux devient de plus en plus difficile pour une analyse de leur rôle dans le développement des territoires parce que ce mot-valise ne permet pas de cerner le contenu des activités qui s'y trouvent. Notre objectif est donc de centrer l'analyse sur la dimension collaborative et expérimentale de ces tiers lieux, nouveau Graal des politiques publiques (Liefvooghe, 2019).

### Le réveil des tiers lieux ou le baiser d'Internet

Il est d'usage, dans les travaux portant sur les tiers lieux, de rappeler que cette notion a été proposée par le sociologue Ray Oldenburg (1989) qui s'inquiétait de la disparition des liens de sociabilité traditionnelle liée à l'étalement spatial des banlieues américaines. Les tiers lieux sont alors des bibliothèques, des cafés, des espaces publics, etc., tout endroit qui ne soit ni le domicile, ni le lieu de travail, et qui permet de fabriquer du lien social, de « faire société ». En fait, ces tiers lieux existent dans les villes européennes depuis longtemps et sont aussi au fondement de l'urbanité tant vantée dans les modèles de la ville créative. Alors pourquoi cet intérêt renouvelé, à partir de 2005-2010, pour la notion de tiers lieux ? Dans les années 1960-1970, les technologies de l'information et de la communication interpellent des inventeurs libertaires (américains surtout) qui dénoncent la mainmise des Etats et des grandes firmes sur l'information, et le pouvoir qu'elle leur confère. Au nom de la démocratie et de la libre circulation de l'information, l'invention des ordinateurs personnels puis l'interconnexion croissante de millions d'entre eux par le biais du réseau Internet ouvrent une ère nouvelle d'exploration des usages de ces nouveaux outils (Lallement, 2015). Des communautés de hackers se passionnent pour la programmation informatique, quitte à craquer la sécurité des programmes soumis à des droits de propriété intellectuelle. Des makers expérimentent les machines numériques qu'ils contribuent à mettre au point dans des makerspaces ou des Fablabs (Berrebi-Hoffmann et al., 2018), rêvant

d'une production «distribuée» qui révolutionnerait le système productif capitaliste. Puis l'invention de l'ordinateur portable mais surtout de la connexion Internet par Wifi permet à des coworkers de partager un même espace (de bureaux mais pas toujours), surtout dans les grandes villes où les prix de l'immobilier sont inaccessibles aux porteurs de projet ou aux entrepreneurs individuels. Ce partage de l'espace les amènent souvent à collaborer, s'entraider, apprendre, voire à lancer des projets communs et à innover. Si ce dernier point intéresse particulièrement les politiques, les espaces de coworking sont perçus en premier lieu par leurs usagers comme un moyen de rompre la solitude en s'intégrant dans une communauté. La diffusion rapide des espaces de coworking dans le monde (Moriset, 2017), depuis leur berceau américain pour ne pas dire californien, a contribué à la médiatisation de la notion de tiers lieux, appellation générique qui regroupe les hackerspace, makerspaces, fablabs coworking spaces, voire tout type d'espace de convivialité, de partage des connaissances et de créativité.

### **Des lieux et des liens pour apprendre, co-créaliser et innover**

Les tiers lieux peuvent donc être considérés comme des lieux apprenants d'un nouveau genre, tant au sens de l'économie de la connaissance et de la créativité que dans une approche plus sociale du développement des territoires. L'ère de l'Internet et de la mobilité digitale, qui pourrait favoriser un individualisme techno-centré (l'attention capturée par les écrans), ouvre aussi l'ère du « co- » : co-création, co-design, co-production, coopération, économie collaborative ou contributive, etc. Michel Lallement (2015) parle de «l'âge du faire», pour le monde des makers, qui est un sous-ensemble de cette «co-révolution» (Novel et Riot, 2012). Les tiers lieux s'inscrivent dans ce mouvement qui valorise la coopération plutôt que la compétition. Mais qu'en est-il de leur rôle en termes d'apprentissage ? Plusieurs cas de figure sont possibles pour ces lieux apprenants qui parient sur l'exploration de solutions nouvelles, voire alternatives, aux incertitudes du monde. Les tiers lieux font se croiser diverses communautés professionnelles et des amateurs, bricoleurs, ou toutes personnes curieuses, qui peuvent inventer de nouveaux produits ou services. Tels sont les espoirs des politiques, notamment vis-à-vis des espaces de coworking, des makerspaces ou des Fablabs, dont ils en espèrent tantôt un effet positif en matière de créativité ou d'innovation, tantôt des

lieux pouvant favoriser le développement du télétravail au profit des espaces non métropolitains. Mais les tiers lieux peuvent aussi être des lieux propices à l'appropriation citoyenne des techniques numériques de *Do It Yourself* (faire soi-même), dans une philosophie d'éducation populaire et d'économie de la contribution (Liefoghe, 2014). Les usagers sont aussi au cœur des méthodes d'innovation ou de transformation des territoires, notamment dans les Living Labs. Ces dispositifs de «laboratoire en situation réelle» permettent d'expérimenter des solutions aux besoins des habitants ou les invitent à imaginer et tester de nouveaux services (urbains, par exemple).

### **Des tiers lieux aux territoires apprenants : des réseaux locaux au maillage national**

Cependant, comment faire du «territoire apprenant» avec quelques tiers lieux, qui plus est souvent en situation économique fragile, même si leur nombre s'accroît depuis dix ans ? Dans le champ de la transformation urbaine, des tiers lieux peuvent occuper de manière transitoire des friches urbaines pour expérimenter des innovations sociales, comme l'accueil de réfugiés, du coworking, de la fabrication *Do it yourself*. Un cas emblématique fut le site des Grands Voisins à Paris, dont l'expérience a pris fin en 2020 pour laisser place à un nouvel écoquartier. Mais certaines friches urbaines sont l'occasion d'intégrer des tiers lieux de transition dans des opérations de rénovation urbaine. Tel est le cas du Bazaar St-So à Lille, et ses 5000 mètres carrés d'entrepôts ferroviaires rénovés pour héberger un atelier de fabrication, un espace événementiel et des espaces de coworking. Pour co-designer cet espace dédié à l'économie créative au sein d'un projet urbain plus vaste, la Ville de Lille a appris à travailler avec les communautés locales des acteurs de tiers lieux qui, en retour, ont appris à co-construire un projet urbain. De plus en plus de projets de rénovation urbaine, au sein des métropoles comme dans les villes moyennes du programme national «Action cœur de ville», intègrent des tiers lieux, que ce soit sous la forme d'un simple espace de coworking ou d'un espace associant différentes fonctions (coworking, fabrication, médiation, formation, voire culture, restauration, etc.).

Des tiers lieux émergent enfin dans des territoires éloignés des dynamiques métropolitaines. On peut citer le projet associatif des Usines de Ligugé, tiers lieu installé sur deux hectares d'une filature en friche au sud de Poitiers. Projet patrimonial, atelier de fabrication numérique, création artistique, plus de 175 adhérents «contribuent à la vie du lieu» où «chacun.e peut s'y ouvrir à des domaines nouveaux au contact des autres, monter en compétences, en savoirs, en échanges, en réseau, trouver sa place, se réaliser» (<https://lesusines.fr>). Dans l'Oise, l'aventure collective de l'Hermitage vise à créer un «tiers-lieu d'innovations rurales et citoyennes» sur trente hectares, à une heure de Paris. Découvrir, partager, apprendre, accompagner, expérimenter, mutualiser, transmettre sont les principes du collectif qui vise à explorer le «champ des possibles» dans les domaines de la transition écologique, énergétique, l'économie circulaire, la démocratie contributive, l'inclusion numérique, etc (<https://www.hermitagelelab.com>). Bien d'autres exemples de cette envergure existent en France. Mais nombre d'initiatives plus modestes se multiplient dans tous les territoires. Dans le Médoc, par exemple, des espaces de coworking se mettent en réseau avec des néo-artisans, des librairies solidaires, des Repair Cafés et autres initiateurs de projets pour une économie collaborative, durable et solidaire. Leur objectif est de co-construire une économie locale sur ces nouvelles bases, de s'organiser en réseau pour apprendre de l'expérience des autres, et de connecter ce réseau local du Médoc à celui de la Coopérative Tiers-Lieu(x). Ce réseau des tiers lieux de la région Nouvelle Aquitaine partage son expérience avec d'autres réseaux régionaux en France. Des membres de tous ces réseaux collaborent enfin au sein de France Tiers Lieux, association qui a pour mission de structurer la filière des tiers lieux à l'échelle nationale, depuis juin 2018.

### **Conclusion : quels territoires apprenants pour un monde en transition(s) ?**

Le succès des théories de la ville créative puis de la notion de tiers lieux relève du besoin de nouveaux récits mobilisateurs dans un monde d'incertitudes croissantes. Les inégalités socio-économiques, intra et inter-territoriales d'une part, la transition numérique et écologique d'autre part sont autant de défis à relever. Si, dans les années 1980, le modèle des technopoles

accordait aux scientifiques et ingénieurs le pouvoir de contribuer au développement des territoires par le biais d'écosystèmes d'innovations technologiques, le modèle de la ville créative élargit les écosystèmes innovants à la sphère artistique et aux « manipulateurs de symboles » (avocats d'affaire, traders, ingénieurs, créatifs, publicitaires...), catégorie d'emplois imaginée dès 1991 par l'économiste américain Robert Reich (Ardinat, 2010). Donner aux tiers lieux la capacité de participer au développement des territoires revient à élargir encore plus la sphère de ceux qui peuvent être créatifs, entrepreneurs (sans forcément être entrepreneurs), voire inventeurs puis innovateurs : potentiellement toute la population, pourvu qu'elle puisse accéder à des lieux qui autorisent l'apprentissage par le partage, la collaboration, la mise en confiance, la solidarité. La figure de l'usager (citoyen, habitant, immigrant, chômeur, étudiant...) est au cœur des réflexions scientifiques et politiques actuelles, ainsi que celle de l'amateur (sous-entendu sans expertise professionnelle validée par un diplôme mais mu par sa passion à connaître - autrement- l'objet de sa curiosité).

Le paradoxe tient en ce que les quartiers créatifs puis les tiers lieux sont, dans la phase originelle d'émergence de ces expérimentations, le fruit de l'initiative privée ou associative. Le succès de quelques uns de ces espaces, majoritairement dans les grandes métropoles branchées sur la dynamique de mondialisation, attire l'attention des politiques, en quête de nouveaux outils pour résoudre les contradictions socio-économiques et

territoriales du capitalisme. Cet intérêt transforme des initiatives apprenantes, non formalisées et qui fonctionnent en mode aléatoire (essais-erreurs-leçons à tirer), en dispositifs d'action publique qui, par définition, doivent être formalisés et organisés pour en diminuer au maximum les risques et impacts négatifs. Or, la littérature sur la ville créative a montré les limites de cet usage « abusif » des politiques visant à créer ex-nihilo des quartiers créatifs (Lavanga, 2013). La curiosité politique pour les tiers lieux est plus récente et tente d'éviter cet effet d'instrumentalisation, qui irait plus encore à l'encontre des valeurs, pour ne pas dire de l'ADN, des tiers lieux (Liefoghe, 2019). Suite à une mission portant initialement, en 2018, sur le coworking, le travail et le numérique pour le Ministère de la cohésion des territoires, le gouvernement français a lancé une politique nationale en faveur des tiers lieux et de leur ancrage local pour un renouveau des espaces ruraux, des villes moyennes, voire des quartiers prioritaires de la politique de la ville. Un des outils de cette politique consiste à favoriser l'émergence de 300 Fabriques de territoire, tiers lieux structurants qui, du fait de l'expérience accumulée par les apprentissages organisationnels collectifs, pourront accompagner des tiers lieux plus récents et plus petits, pour mailler le territoire français.

Lieux transitionnels (Liefoghe, 2018b), au sens d'espaces sécurisants qui autorisent l'apprentissage par l'expérimentation et l'échec, le gouvernement français attend des tiers lieux qu'ils favorisent l'innovation sociale, la transition écologique et

la réinvention des modes de travail. Si l'élaboration comme la mise en oeuvre de cette politique relève aussi d'une gouvernance partagée, les élus sont-ils prêts à accepter des lieux où les habitants apprennent à élaborer des solutions alternatives, voire subversives au regard des normes économiques et politiques actuelles ? Comme le disait Charles Landry, la ville créative passe aussi par une gouvernance créative qui associe citoyens et habitants à l'exercice de la fabrique des politiques, voire à la prise de décision. Et comme le montrent des travaux en cours sur la transformation numérique de l'action publique, au-delà des discours incantatoires sur le e-gouvernement et la e-administration, ce n'est pas seulement l'illectronisme de près de 13 millions de Français qu'il faut combattre, mais la transition numérique passe aussi par les élus et professionnels de la ville ou du développement des territoires, qui doivent apprendre à être plus créatifs pour sortir des cadres de référence de leur formation, de leur culture professionnelle et de leurs pratiques usuelles pour co-inventer le monde de demain avec leurs administrés. Les tiers lieux, qu'ils soient éphémères et transitoires, ou installés plus durablement dans des espaces à réhabiliter, sont des « grains de territoires apprenants » où tout un chacun, quel que soit son statut, peut ouvrir le champ des possibles par une collaboration bienveillante qui favorise la créativité et l'apprentissage.





## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ambrosino C., Guillon V., Talandier M., 2018, Introduction. Résiliente, collaborative et bricolée Repenser la ville créative à « l'âge du faire », *Géographie, économie et société*, n°1, pp.5-14.
- Ardinat G. 2010, « L'économie mondialisée de Robert Reich : approche géographique », *Camets de géographes* [En ligne], mis en ligne le 01 octobre 2010. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1935>.
- Asheim B.T., 2010, Creativity, Innovation and the Role of Cities in the Globalising Knowledge Economy, *Communication at the Knowledge Cities World Summit*, 16-19 november, 37 p.
- Bernardy de Sigoyer M., Boisgontier P., 1988, *Grains de technopole. Micro-entreprises grenobloises et nouveaux espaces productifs*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Berrebi-Hoffmann I., Bureau M-C., Lallement M., 2018, *Makers. Enquête sur les laboratoires du changement social*, Paris, Editions du Seuil.
- Cohendet P., Grandadam D., Simon L., 2010, « The Anatomy of the Creative City », *Industry and Innovation*, Vol. 17, n°1, 2010, p. 91-111.
- Crevoisier O., Jeannerat H., 2009, Territorial Knowledge Dynamics: From the Proximity Paradigm to Multi-location Milieus, *European Planning Studies*, 17: 8, pp. 1223-1241.
- Florida R., 1995, Toward the learning region, *Futures*, 27/5, p. 527-536.
- Florida R., 2002, *The rise of the creative class*, New York, Basic Books.
- Lallement M., *L'âge du faire. Hacking, travail, anarchie*, Paris, Seuil, Coll. La couleur des idées, 2015.
- Landry C., 2000, *The creative city. A toolkit for urban Innovators*, Londres, Earthscan Publications.
- Lavanga M., 2013, « Artists in Urban Regeneration Processes : Use and Abuse ? », *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement* [En ligne], 17-18. URL : <http://journals.openedition.org/tem/1971>.
- Liefooghe C., 2013, «Éditorial : Place et rôle des artistes dans la dynamique des quartiers culturels et créatifs», *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement* [En ligne], 17-18, p. 1-5 (<http://tem.revues.org/1969>).
- Liefooghe C., 2014, «L'économie de la connaissance et de la créativité : une nouvelle donne pour le système productif français», *L'information géographique*, n°4, p. 48-68.
- Liefooghe C., 2015a, (dir.), *L'économie créative et ses territoires*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Liefooghe C., 2015b, «La créativité : nouvelle ressource économique pour les territoires ?», in E. Campagnac-Ascher (dir.), *Economie de la connaissance : une dynamique métropolitaine ?*, Paris, Editions Le Moniteur/POPSU, p. 137-157.
- Liefooghe C., 2015c, «Économie créative et trajectoires de développement des métropoles françaises», in E. Campagnac-Ascher (dir.), *Economie de la connaissance : une dynamique métropolitaine ?*, Paris, Editions Le Moniteur/POPSU, p. 159-191.
- Liefooghe C., 2015d, «Des quartiers dédiés à l'économie créative : concepts et enjeux pour les métropoles régionales françaises», in E. Campagnac-Ascher (dir.), *Economie de la connaissance : une dynamique métropolitaine ?*, Paris, Editions Le Moniteur/POPSU, p. 193-235.
- Liefooghe C., (2018a), Les tiers-lieux à l'ère du numérique : diffusion spatiale d'une utopie socio-économique, *Géographie, Économie, Société*, vol. 20, n°1, 33-61.
- Liefooghe C., 2018b, «Le tiers-lieu, objet transitionnel pour un monde en transformation», *L'observatoire. La revue des politiques culturelles*, n° 52, p. 9-11.
- Liefooghe C., 2019, «Créer des tiers-lieux en ville petite et moyenne : imaginaires collectifs et fabrique des politiques publiques», in G. Krauss, D-C. Tremblay, *Tiers-lieux : travailler et entreprendre sur les territoires*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 93-113.
- Liefooghe C., Mons D., Paris D. (dir.), 2016, *Lille, métropole créative ? Nouveaux liens, nouveaux lieux, nouveaux territoires*, Villeneuve d'Ascq, Editions du Septentrion.
- Liefooghe C., Taniguchi Y., 2016, L'air de la ville rend créatif. Compétitivité et communautés au service de l'innovation, In : B. Pecqueur et E. Glon, *Au cœur des territoires créatifs : proximités et ressources territoriales*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 95-105.
- Lundvall B.A., Johnson B., 1994, The learning economy, *Journal of Industry Studies*, Vol. 1, No 2, December, p. 23-42.
- Maillat D., Kebir L., 1999, Learning regions et systèmes territoriaux de productions, *Revue d'économie régionale et urbaine*, 3, p. 429-448.
- Moriset B., 2017, «Inventer les nouveaux lieux de la ville créative : les espaces de coworking», *Territoire en mouvement, Revue de géographie et aménagement*, n° 34 [<http://journals.openedition.org/tem/3868>].
- Novel A-S., Riot S., 2012, *Vive la co-révolution ! Pour une société collaborative*, Paris, Éditions Alternatives.
- Oldenburg R., 1989, *The Great Good Place*, New-York, Paragon House.
- Rouquette M. L., 1973, *La créativité*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1528 (édition 2007).
- OCDE, 1996, *L'économie fondée sur le savoir*, Paris ([https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=OCDE/GD\(96\)102&docLanguage=Fr](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=OCDE/GD(96)102&docLanguage=Fr)).
- World Bank, 1998, Knowledge for Development, *World Development Report 1998/1999*, September.



## LES COMPOSANTS D'UN TERRITOIRE APPRENANT

Laurent **RIEUTORT**

DIRECTEUR DE L'IADT  
 PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ CLERMONT-AUVERGNE  
 UMR TERRITOIRES



Dans cette intervention, nous voudrions prolonger les propos du Recteur Alain Bouvier sur les communautés apprenantes et discuter la notion de ville apprenante ; s'agit-il d'un nouveau paradigme pour le développement durable et la résilience des territoires ? Si oui, quels en sont ses principaux composants ?

1. Peut-on transposer la notion d'organisation apprenante aux villes et territoires ? Rappelons à la suite d'Alain Bouvier qu'une « organisation apprenante » développe sans cesse sa capacité d'apprentissage – notamment à partir de l'action et de l'expérimentation –, de régulation, de retours d'expérience et de mémoire collective. D.-A. Garvin<sup>1</sup> la définit comme une organisation capable de créer, d'acquérir et de transférer des connaissances, de modifier son comportement en fonction de nouvelles connaissances et de prises de conscience. Peter Senge<sup>2</sup> dans son ouvrage fondateur intitulé « *La cinquième discipline* » évoque, quant à lui, la nécessité d'une progression organisationnelle et le développement des compétences individuelles et collectives, en insistant sur l'idée de capitaliser et de diffuser les apprentissages ou nouvelles connaissances, de remettre en cause constamment les expériences ou comportements, et de les transformer en savoir accessible à l'ensemble de l'organisation et en adéquation avec son projet principal. Pour Senge, cette « cinquième discipline » accroît la capacité à bâtir son futur par la pensée systémique, la maîtrise person-

nelle, la remise en question des modèles mentaux, la vision partagée et l'apprentissage en équipe.

Si l'on peut, dans une première lecture (voir tableau 1), considérer qu'une organisation de type entreprise ou établissement, est plus simple à circonscrire, plus homogène, avec des objectifs communs à plus ou moins court terme et davantage de liens verticaux hiérarchiques qu'un territoire, il n'en reste pas moins que ce dernier est aussi une organisation, certes complexe et diffuse, avec de nombreuses parties prenantes n'ayant pas toujours des raisons d'agir ensemble, et un emboîtement d'échelles dans un « environnement » – du local au global –, gérée de façon plus « horizontale » et nécessitant des formes de gouvernance adaptées. L'échelle de temps est, en outre, beaucoup plus longue. Pour autant, les territoires comme toutes organisations, possèdent des enjeux communs liés au management des compétences, à la capitalisation des connaissances, à l'organisation des acteurs – individuels et surtout collectifs ou en réseaux –, à la conduite de projets – de l'idée à l'expérimentation et à l'évaluation et aux retours d'expériences – et à la recherche de régulations et de pilotage via notamment la conception de formes de gouvernance qui accorde une place essentielle aux différentes parties prenantes, et à leur responsabilisation individuelle et collective. Pour Bernard Bier<sup>3</sup>, « *organisation, société ou territoire apprenants fonctionnent sur le même modèle : ils appellent la coopération des acteurs, la mobilisation des ressources (savoirs et compétences) dans* »

3 BIER B., 2010, « 'Territoire apprenant' : les enjeux d'une définition », Spécificités, 1, n° 3, p. 7-18.

1 GARVIN D.A., 1991, « Building a learning organization », Harvard Business review, vol. 69, n°6, p. 78-91.

2 SENGE, P., 2016, *La cinquième discipline : levier des organisations apprenantes*. Paris, Eyrolles, 466 p.

Une organisation apprenante (ex. association, entreprise, collectivité, etc.)	Un territoire apprenant
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des limites franches, une homogénéité relative</li> <li>• Des objectifs communs</li> <li>• Une diversité d'acteurs/d'usagers</li> <li>• Des liens verticaux hiérarchiques</li> <li>• Un temps « court »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une construction sociale complexe et diffuse</li> <li>• De nombreuses parties prenantes</li> <li>• Un emboîtement d'échelles – du local au global –</li> <li>• Des liens plus « horizontaux » et le poids des interactions informelles</li> <li>• Des circulations complexes</li> <li>• Des formes de gouvernance diverses</li> <li>• Un temps long</li> </ul>
<p><b>Mais des défis communs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construire un sentiment d'appartenance</li> <li>• Manager des compétences et des connaissances</li> <li>• Rechercher des régulations et un pilotage jusqu'à la conception de formes de gouvernance adaptées</li> <li>• Conduire des projets (de l'idée à l'expérimentation et à l'évaluation et aux retours d'expériences)</li> <li>• Développer des coopérations et organiser les acteurs (en réseau)</li> <li>• Mobiliser des ressources, créer de nouvelles valeurs ajoutées, voire gérer ensemble des « biens communs »</li> </ul>	

Tableau 1 : De l'organisation au territoire apprenant : différences et points communs

le cadre d'un projet partagé. À la logique verticale, ils substituent celle de l'horizontalité, à l'organisation hiérarchique, ils substituent celle des réseaux. [...] ce qui compte c'est le lien plus que le lieu ».

2. Dans le **champ du « développement territorial »**, le renouvellement des approches a intégré les enjeux d'éducation et d'innovations. Bien qu'il soit relativement récent<sup>4</sup>, le concept de ville ou de région apprenante se positionne au cœur de stratégies de développement régional qui considèrent que la capacité d'un territoire à pouvoir s'appuyer sur l'organisation collective des acteurs et sur ses ressources spécifiques non délocalisables (souvent immatérielles, comme des savoir-faire, des patrimoines, des cultures et valeurs partagées), constitue un atout précieux et est à l'origine d'un cercle vertueux de valorisation économique et de compétitivité ; on rejoint ici le thème des « milieux innovateurs ». L'approche par les capacités d'Amartya Sen (1998) insiste justement sur cette mobilisation des capacités, des compétences et des aptitudes que les acteurs développent grâce aux ressources matérielles et immatérielles du territoire.

Le concept de région apprenante (ou *learning region*) associé à la notion d'« économie de la connaissance », a été introduit par Richard Florida<sup>5</sup>. Le chercheur observe que les capacités d'interaction et d'apprentissage des différents acteurs sont au cœur des économies dynamiques de certaines villes « créatives ». La région apprenante fait la synthèse de l'innovation et de la production en s'appuyant sur la création de connaissances, l'organisation en réseaux, l'apprentissage à vie, l'innovation, les activités culturelles et artistiques ou l'utilisation créative des technologies de l'information et de la communication. La formation et la culture deviennent donc un facteur essentiel du développement et de l'attractivité des villes. Certains territoires peuvent élaborer une stratégie de développement fondée sur la connaissance – et donc la création et la circulation de différentes formes d'apprentissage et de savoirs – et la valorisation/recherche de valeur ajoutée des ressources (humaines, matérielles et immatérielles) en réponse à des besoins, des problématiques locales. Le territoire apprenant n'est donc pas seulement un territoire éducatif qui ordonne ses lieux et dispositifs de formation, mais il va au-delà en inscrivant l'apprentissage individuel dans un contexte plus large, plus collectif et partenarial, où les diverses institutions, et notamment les collectivités territoriales, sont conscientes de la nécessité d'innover et d'apprendre. Ce processus peut-il alors conférer plus de résilience aux territoires et villes ?

5 FLORIDA R., 1995, « Toward the learning region », *Futures*, 27, p. 527-536.

3. Le concept de résilience est issu de la physique des matériaux, mais aussi de l'écologie pour décrire la transformation et/ou l'adaptation d'un matériau ou d'un écosystème face à des perturbations. Le concept a été élargi en intégrant des phénomènes d'ajustement, d'apprentissage et les interactions entre l'homme et la nature<sup>6</sup>. Cette notion a alors été utilisée pour décrire le fonctionnement des systèmes anthropisés, intégrant l'Homme dans leur pilotage. La résilience permet alors d'évaluer la capacité des systèmes territoriaux à se reproduire, voire à intégrer les perturbations à leur fonctionnement. On sait par ailleurs que les territoires sont soumis à des défis et enjeux complexes, instables et en rapide évolution, qu'il s'agisse de changements environnementaux, technologiques, organisationnels, économiques ou éthiques. Dans ces conditions, des systèmes sont considérés comme « apprenants » et « résilients » car l'idée n'est plus tant celle d'un retour à l'état initial après une perturbation, que celle de la capacité à résister, à s'adapter, à réagir, à anticiper ou à s'auto-organiser en restant conforme à des objectifs, des projets, ainsi qu'à la vision des parties prenantes sur les évolutions futures<sup>7</sup>. La résilience peut donc désigner à la fois un résultat et un processus qui y conduit, un état aussi bien que les facteurs (exposition, vulnérabilité physique et socioéconomique) ou les capacités et capabilités permettant d'atteindre cet état.

6 Gunderson L.H., Holling C.S., Light S.S., 1995. *Barriers and bridges to the renewal of ecosystems and institutions*. Columbia University Press. New York.

7 Walker B., Carpenter S., Anderies J., Abel N., Cumming G., Jansen M., Lebel L., Norberg J., Peterson G.D., Pritchard R., 2002. Resilience management in socio-ecological systems: a working hypothesis for a participatory approach. *Conservation Ecology*, 6 (1), 14.

<http://www.consecol.org/vol16/iss1/art14>

4 Voir JAMBES J.-P., 2001, *Territoires apprenants. Esquisses pour le développement local du XXe siècle*, l'Harmattan, 250 p.

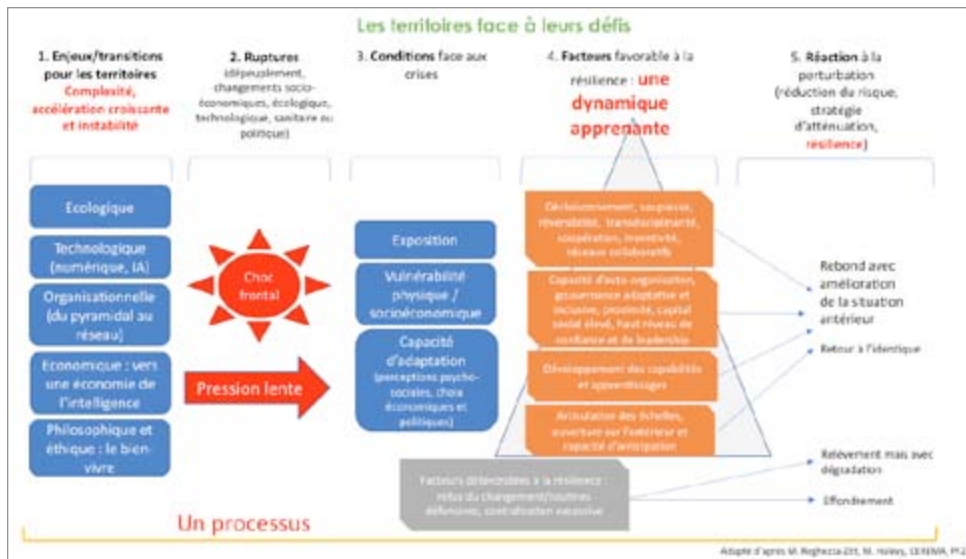


Fig. 1 : Résilience et territoires apprenants

Selon Gunderson<sup>8</sup>, trois stratégies permettent d'accroître le niveau de résilience des systèmes : l'accroissement du pouvoir tampon du système (ses marges de manœuvre), le pilotage à différents niveaux d'échelle (spatiale et temporelle) ce qui rejoint les enjeux de gouvernance adaptative et inclusive, et la création des conditions d'émergence d'innovations (capacité d'apprentissage, décloisonnement et coopération, auto-organisation, confiance et anticipation, etc.). Les systèmes peuvent donc évoluer et atteindre différents états d'équilibre et non plus un seul qui serait l'état « initial » avant la perturbation ; ils peuvent aussi connaître une déstructuration rapide (effondrement ?) avant une autre phase de reconstruction et de réorganisation. Rappelons enfin que les chercheurs ont montré différentes formes de résilience, depuis la simple capacité à absorber des chocs – ou des pressions lentes – jusqu'à la capacité à transformer radicalement le modèle socioéconomique, en passant par des changements pour adapter le système et le rendre plus résistant. Les dynamiques des villes apprenantes ne participent-elles pas finalement à ces trois formes de résilience que l'on pourrait qualifier d'absorbatives, adaptatives et transformatives ?

8 Op. cité, 1995.

4. La conception de ces territoires apprenants repose donc sur trois piliers :

> d'une part un **ancrage territorial** défini par Zimmermann<sup>9</sup> comme un « processus d'apprentissage collectif localisé et orienté vers la création de ressources » – avec la prise en compte des particularités et ressources locales comme l'environnement, le marché du travail, les réseaux et voisinages, les savoir-faire et technologies, les écosystèmes de recherche et d'innovation, l'histoire, les valeurs, normes et perceptions partagées ; l'ancrage territorial repose sur cet assemblage complexe de spécificités matérielles, organisationnelles et symboliques dans une dynamique de projet et de construction de la « ressource territoriale » ; le changement territorial est vu comme une opportunité de développement personnel et collectif des acteurs, et, l'auto-organisation, la réflexion coopérative et collaborative, la coordination comme outils de gestion. La recherche des partenariats et de relations vise la mobilisation, l'autonomie des acteurs mais aussi la confiance, les dépendances mutuelles, l'organisation en réseaux ; ce

9 ZIMMERMANN J.-B., 2005, « Entreprises et territoires : entre nomadisme et ancrage territorial », *La revue de l'IREs*, n°1 (47), p. 21-36.

« capital stratégique » est un facteur déterminant pour que les territoires apprenants puissent fonctionner. Les formes de gouvernance, de leadership et de coordinations montrent que tous se soucient du bien commun et peuvent s'appuyer sur des « acteurs intermédiaires » (chercheurs, experts, responsables associatifs ou socio-professionnels... ) ;

> d'autre part, **l'apprentissage tout au long de la vie**, ce qui suppose des organisations basées sur les savoirs et l'expertise de chacun, des formations, de l'information et l'« intelligence collective » tout en insistant sur la recherche du sens, sur l'amélioration continue par la capitalisation des connaissances et des compétences acquises ; ce système commun repose sur une « culture locale » du collectif qui favorise l'ouverture, la participation, les partenariats, les innovations et les améliorations permanentes dans un processus itératif où la réflexion stratégique, les régulations et l'évaluation occupent une grande place. Les acteurs identifient alors collectivement la connaissance, tant tacite qu'explicite, tant locale qu'issue de « transferts » verticaux ou construite par l'action, comme une clé pour accroître leurs capacités d'analyse, de décision et d'action pour transformer la ville ou le territoire. Ils réfléchissent, expérimentent, produisent de nouvelles connaissances qu'ils « hybrident » avec les connaissances locales ou « importées ». Ils font face collectivement à des mutations/ruptures technologiques ou organisationnelles, voire à des conflits, et intègrent leurs spécificités et la « mémoire collective » au processus de transformation, remodelant ainsi leur propre identité territoriale ;

> et enfin, la prise en compte des **conditions « externes »** au territoire (réseaux d'échange et d'influence, chaînes de valeur économiques, politiques publiques) et les multiples enjeux des transitions en cours ; les acteurs locaux créant leurs propres réponses face aux changements globaux, en intégrant leurs spécificités territoriales au processus de transformation.



Figure 2 : La dynamique apprenante d'un territoire et ses composantes

5. Les dynamiques apprenantes d'un territoire combinent alors des processus associant les acteurs et des dynamiques locales d'apprentissages<sup>10</sup>.

> Du côté, des acteurs on identifie un système associant sept éléments :

- le rôle des organisations collectives locales et à taille humaine, des groupes d'interconnaissance territorialisés aux compétences variées (collectivités publiques, associations, coopératives, organisations professionnelles), et qui, par proximité géographique ou organisationnelle, seront à l'origine, par boucle de rétroaction, d'actions collectives dépassant les seules initiatives individuelles qui sont certes importantes, essentielles même, mais qui n'entraîneront la dynamique apprenante que si des coordinations, des collaborations, de l'animation et de la médiation, permettent de dépasser l'addition de chaque action ; on reconnaît là l'importance d'une « culture de la communauté » souvent fondée sur un « attachement » au territoire qui repose sur

une « identité locale » et qui est toujours le résultat de rencontres avec autrui ;

- le rôle des leaders, des pionniers ou innovateurs, parfois « résistants » ou alternatifs » qui possèdent une triple légitimité d'action, d'intérêt et de partie prenante qui pourront être des fédérateurs, des catalyseurs d'actions collectives, en restant sensibles à l'acceptation collective de modalités de pilotage voire de gouvernance, ainsi qu'à l'émergence de nouveaux leaders, donc au renouvellement du leadership sur le territoire ;
- le rôle des acteurs « facilitateurs » ou « intermédiaires », qui pourront jouer un rôle décisif pour obtenir de nouvelles collaborations, faciliter l'émergence de nouveaux réseaux et, parfois, apaiser des conflits. Sur ce plan, le rôle des « techniciens », des animateurs du développement, de cette « ingénierie territoriale » est décisif ;
- le rôle des « espaces de rencontres », des plateformes d'échange et de coopération, avec au-delà des ateliers communs et lieux dédiés à la rencontre des populations, des outils de type « laboratoire d'idées », « *living lab* » et autres « tiers lieux » permettront la diffusion

des informations et l'émergence d'actions et d'innovations ; en effet, les processus de changement sont, entre autres, le produit d'interactions sociales et les organisations collectives locales engendrent un espace de discussion et facilitent la mise en place de réseaux socio-économiques en leur sein de par la proximité organisée combinée à la proximité géographique qu'ils créent ;

- les outils et usages numériques viennent conforter ces espaces d'échanges, permettant une ouverture à l'apprentissage coopératif et collaboratif des acteurs impliqués dans les objectifs de développement territorial ;
- le rôle des réseaux d'échanges et d'influence, des réseaux « d'émulation collective », internes et externes, partageant des représentations et valeurs communes (proximité organisée/culturelle ; désir d'apprendre en commun) qui faciliteront l'action collective, l'émulation, les relations de confiance et la réceptivité, tout en accordant une place décisive aux apports « exogènes » au territoire local (place des diasporas, accueil de nouvelles populations et « porteurs de projets », etc.). Les réseaux conduisent à la fois à partager les informations, à réviser, conforter et recomposer les solidarités et les appartenances culturelles, à stimuler les relations positives entre les acteurs locaux, en encourageant notamment le travail collaboratif en partageant des intérêts communs et en établissant un consensus autour de projets de développement territorial. Des boucles de rétroaction conduisent également à accroître la confiance dans les systèmes et institutions de participation, la capacité d'articulation avec d'autres acteurs ou communautés organisées, avec d'autres territoires et avec les réseaux de développement territorial ; l'objectif est bien, de façon systémique, de consolider les capacités d'articulation afin de démultiplier les réseaux de participation et d'autonomiser les acteurs locaux dans leurs actions, y compris en matière de gestion des conflits, de recherche de consensus pour la transformation territoriale ;
- le rôle de la gouvernance territoriale, soit une représentation équilibrée des différentes catégories d'acteurs et structures, et qui intègre les institutions publiques et privées et la société civile avec la recherche de la participation accrue de chacun, de formes de coordinations partagées entre les organisations, de la combinaison de régulations (objectifs communs, principes régulateurs, responsabilisation

10 DELGADO BARRIOS J.-C., 2017, "Territorial talent management for development: learning Territories", *Vision gerencial*, Vol. 16, n° 1, p. 87-102.

de l'ensemble des parties prenantes, etc.). Cette capacité à gérer les « communs » et à se coordonner en installant des formes de gouvernance adaptée – avec les compétences, la capacité et la volonté de participer au système de prise de décision qui implique l'ensemble des parties prenantes – est un élément décisif pour fonder les actions collectives, voire gérer les conflits dans la construction, la mise en œuvre et l'évaluation des stratégies de développement territorial. Tout cela suppose de développer des compétences nouvelles, de diffuser une culture de la participation, par une attitude tolérante, ouverte aux différences pour la construction de visions partagées. Plus généralement, il s'agit aussi de développer une « culture de la qualité » dans la valorisation durable des ressources du territoire avec une responsabilité sociale et environnementale, dans l'offre et la demande collective de services, ainsi que dans la transparence de la gestion publique et la démocratisation des institutions.

> Sur le volet « apprentissage », le territoire apprenant accorde une grande place à la formation, à la recherche et à l'action, associées à diverses formes de diffusion des connaissances et de l'information et en mobilisant les comparaisons par rapport à des références locales, les outils de visualisation graphique ou plus récemment numériques. L'ensemble est mobilisé dans la durée, souvent progressivement dans une logique de « petits pas ». Six éléments nous paraissent particulièrement importants :

- le rôle de la formation initiale et « tout au long de la vie » est une première condition pour accroître les capacités des acteurs ;
- la mise en accessibilité des savoirs combinée à diverses formes de diffusion des connaissances et de l'information renforce la dynamique apprenante ;
- la combinaison des savoirs, la mutualisation des connaissances et la capitalisation permettent d'agir. Un des défis, est de renouveler les ressources de formation pour le développement territorial, ce qui suppose souvent d'hybrider des formes d'enseignement « verticales » et peu territorialisées, avec des formes plus contextualisées aux caractéristiques locales, pour avancer dans les processus d'intégration de l'éducation formelle ; l'appren-

tissage repose plutôt sur un mécanisme de collaboration qui vise à développer des habitudes de travail en équipe, de solidarité et de coopération entre pairs, des compétences positives et une éthique de l'action collective qui peut s'appuyer sur des valeurs d'éducation populaire pour favoriser la citoyenneté ;

- la place de la recherche, des « bouquets d'innovations » - que celles-ci soient techniques, organisationnelles, ou de rupture... - et des expérimentations à base d'essais-erreurs. Cette recherche-action-innovation s'inscrit dans le territoire qui devient un terrain d'expérimentation dans une approche comparative (par rapport à d'autres espaces y compris lointains), pluridisciplinaire, pluri-acteurs (étudiants, chercheurs confirmés, experts, etc.), participative (en associant les usagers et habitants) et pluri-échelles (intégrant des comparaisons et coopérations interterritoriale). Elle est à l'origine de rétroactions positives : la recherche et la formation stimulent l'implication des acteurs et les dynamiques collectives, et donc suscite l'action, qui, à son tour, motive de nouveaux besoins d'apprentissage et de recherche ; dit autrement, les « groupes de formation » génèrent souvent les « groupes d'action », puis les actions collectives engagées suscitent de nouveaux besoins de formation et d'information ;

- l'intérêt des approches stratégiques, prospectives et rétrospectives (et donc évaluatives), pouvant déboucher sur des « plans » d'aménagement ou de filières économiques autorisant une approche intégrée et multifonctionnel ; l'approche prospective des acteurs impliqués dans le développement territorial est particulièrement nécessaire ; elle peut mobiliser des méthodes et outils de participation et de restitution pour identifier les nœuds critiques du développement, développer des visions stratégiques qui permettent de se projeter collectivement et donc de contrôler les processus de transformation ;

- le rôle de la mémoire et de la transmission de celle-ci ; on évoque parfois la notion d'« esprit des lieux » faite d'une compréhension historique et culturelle partagée, de références et repères communs ; cela suppose aussi d'une part d'identifier les connaissances existantes sur un territoire, qu'elles soient tacites ou explicites, en équilibre avec la culture, l'environnement et les conditions sociotechniques,

et d'autre part, d'entreprendre un travail sur les « images » du territoire, les représentations qu'il suscite auprès des acteurs locaux comme « exogènes » (visiteurs/touristes, consommateurs, etc.) ; le territoire apprenant s'appuie sur la dimension culturelle et recherche une articulation respectueuse avec les divers héritages territoriaux ; il développe une éthique pour la valorisation durable de son patrimoine mais aussi pour servir d'élément d'unité et d'identité réellement commune, reconnaissant l'ensemble des parties prenantes. Il ne s'agit donc pas de s'enfermer dans une nostalgie du passé ou dans une vision « fermée » de l'identité ; dans la dynamique apprenante, les acteurs tirent du passé des savoirs locaux et des traits culturels significatifs ; ils peuvent identifier des ressources spécifiques et chercher à convertir les héritages et les réalités actuelles en une réflexion stratégique ; ils reconnaissent l'existence de connaissances accumulées au fil du temps qui ont été à la base du développement et valorise les individus ou les groupes qui possèdent des savoirs essentiels pour le développement territorial durable et souvent disposés à les partager.

Quelles sont alors les conditions facilitant l'émergence de territoires apprenants et qui se développent selon une temporalité spécifique et progressive ? Il ne s'agit pas de produire en conclusion une méthode qui serait généralisable partout, un « modèle de développement » unique et des préconisations générales, souvent peu applicables sur le terrain. L'objectif est bien d'avancer sur un « discours de la méthode », nécessairement pluridisciplinaire, multi-acteurs, multi-institutionnels et multi-scalaires en partant des réalités concrètes, des expertises des acteurs locaux et des résultats des recherches scientifiques et techniques afin notamment de créer de nouvelles modalités de développement territorial. Il ne s'agit pas non plus d'ériger des expérimentations de telle ou telle ville, en « bonnes pratiques » qu'il suffirait de reproduire dans chaque territoire, mais bien de nourrir la réflexion de l'ensemble, permettant de connecter les acteurs et de repérer des innovations dont chacun pourrait s'inspirer tout en tenant compte des spécificités et problématiques locales. Que peut-on alors retenir sur ce « discours de la méthode » ? Nous proposons de retenir trois phases principales dans le processus de construction d'un territoire apprenant :

> Temps 1 - Partir d'une question authentique, « impliquante », qui contribue à la résolution de problèmes :

- Dans une perspective inclusive, systémique (co-construction) et vivante (des rétroactions, des bifurcations, des adaptations se produisent) ;
- Avec une culture partagée de l'innovation et de leadership, faite de droit à l'erreur, de soutien mutuel et de bienveillance ;
- En mobilisant des méthodes d'intelligence collective, de co-conception, d'innovation ouverte avec les habitants du territoire.

> Temps 2 - Créer des expériences de coopération et de formations diverses/hybridées :

- Pour accroître le pouvoir d'agir individuel et collectif ;
- Pour générer des liens ;

> Temps 3 - Soutenir des communautés de projets en réseau avec :

- Mise en réseau des acteurs voire définition de nouvelles modalités de gouvernance
- Poursuite de la mise en œuvre de méthodes d'intel-

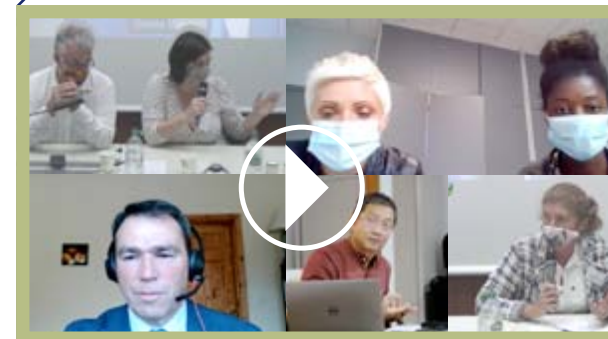
ligence collective, de prospective, de mobilisation des usages numériques, de créativité et d'innovation ouverte avec les habitants.



# TABLE RONDE

animé par Mohammed **CHAHID**

CONSULTANT  
PROFESSEUR ASSOCIÉ UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE  
UMR TERRITOIRES



## RETOUR D'EXPÉRIENCES NATIONALES ET INTERNATIONALES DES VILLES APPRENANTES : SPÉCIFICITÉ DE LA DÉMARCHE APPRENANTE ET CAPACITÉ DE RÉSILIENCE

Truong-Giang **PHAM**

DOCTEUR EN ECONOMIE À L'UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE  
CHEF DE PROJETS - RÉSEAU DES « TERRITOIRES APPRENANTS » EUROPÉENS

Denis **BARRETT**

CORK LEARNING CITY CO-ORDINATOR

Emmanuelle **FACQ**

RESPONSABLE ÉTUDES ET PROJETS, DÉPARTEMENT RÉUSSITE ÉDUCATIVE  
VILLE DE MONTPELLIER

Christel **DUBOIS**

CONSEILLÈRE MUNICIPALE DÉLÉGUÉE DE MANTES-LA-JOLIE

Aminata **DIAWARA**

CHARGÉE DE MISSION VILLE, MANTES-LA-JOLIE

Alexandra **LION**

CHARGÉE DE MISSION VILLE APPRENANTE, EVRY-COURCOURONNES

Jérémie **DURAND**

DIRECTEUR DU GRAND PROJET ÉDUCATIF, EVRY-COURCOURONNES







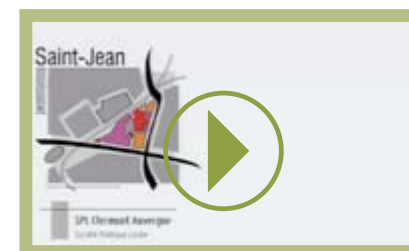
## CENTRE D'INITIATION À L'ART POUR LA PETITE ENFANCE (0-6 ANS) « MILLE FORMES »

Sarah **MATTERA**  
DIRECTRICE



## PRÉSENTATION D'UN FUTUR QUARTIER APPRENANT : LE QUARTIER SAINT-JEAN

Marie-Anne **OLIVIER**  
DIRECTRICE DE PROJETS, ARCHITECTE





## LES NOUVEAUX DÉFIS DES TERRITOIRES INTELLIGENTS

Sébastien CÔTE

FONDATEUR DE « MON TERRITOIRE NUMÉRIQUE »



Cette intervention tente de montrer comment la notion de « Smart » a été appliquée successivement au territoire, et comment on est passé de la « Smart City », concept inventé par IBM il y a un plus d'une vingtaine d'années, au « smart village » et peut-être aujourd'hui à une nouvelle conception qui est celle du « smart territoire » cultivant les réciprocitys entre villes, métropoles et ruralités.

### La smart city comme vitrine technologique

La notion de « smart city » apparaît d'abord dans l'offre technique d'IBM, spécialiste des systèmes informatiques lourds (*mainframes*) destinés aux grandes entreprises. Pour IBM, la grande ville est comme une entreprise industrielle et doit améliorer ses *process*. Finalement une ville c'est un ensemble de fonctionnalités, de réseaux, de services que et l'on doit pouvoir gérer et améliorer avec de multiples logiciels. Il ne s'agit pas de questionner le fonctionnement de la ville mais bien de l'optimiser. Cisco, Toshiba, puis plus tard les Chinois Huawei et ZTE ou les français Bouygues Énergie Services et Engie se positionneront sur ce créneau d'une smart city comme ensemble de solutions techniques permettant de piloter les grandes fonctions urbaines : circulation et stationnement, secours, fluides, sécurité, traitement des déchets... A ce jour les réalisations demeurent peu convaincantes et chaque ville affiche un travail qui demeure en silo, en améliorant le stationnement (Issy-les-Moulineaux), la sécurité (Nice) ou l'éclairage et la dépense énergétique (Dijon)... Le « Smart » demeure plaqué sur la City,

en optimisant seulement certains de ses processus techniques. En filigrane, la Smart City est avant tout un outil au service de la métropolisation. Elle doit contribuer à la rendre plus vivable, moins insupportable et continuer de rendre aussi viable que possible la concentration des populations dans les métropoles. C'est pourquoi elle travaille à essayer de lutter contre les problèmes produits par la concentration : pollution, criminalité, congestion des mobilités, surconsommation énergétique, minéralisation des sols...

### Le smart village, *small is beautiful*

Inaugurée lors de RURALITIC 2015 en présence d'Axelle Lemaire, Secrétaire d'État au Numérique et de Vincent Descoeur, alors Président du Conseil départemental du Cantal, la notion de *Smart Village* s'est organisée autour d'un Manifeste national fixant les 10 points d'attention pour devenir un « village intelligent » :

- Se mettre en situation de disposer, par tous moyens possibles, d'une connexion Internet de qualité pour chaque foyer et chaque entreprise, et d'une couverture complète en Internet mobile sur le territoire communal ;
- Favoriser, à travers les outils numériques mais pas seulement, la participation active des citoyens aux projets intéressant la commune pouvant aller jusqu'à des processus de financement participatif ;
- Rechercher par tous les moyens la sobriété du territoire : eau, électricité, gaz, carburants... Les smart villages



s'appuient sur des réseaux de capteurs pour identifier les fuites, gérer intelligemment l'éclairage public et le chauffage des bâtiments publics, ils privilégient le recours aux énergies renouvelables et les mobilités douces (covoiturage, transport à la demande électrique...);

- Promouvoir la construction durable, privilégier les formes d'habitat éco-citoyen, économes en énergie et s'intégrant le mieux aux paysages (habitat bioclimatique, maisons earthship ou « géonef » autonomes en énergie et en eau);

- Se donner pour projet le développement du capital humain local, à travers la formation à distance, la médiation numérique, l'école numérique, les universités populaires...

- Développer une culture de l'entrepreneuriat « enraciné » et permettre aux populations de la commune d'accéder à la connaissance des clés pour « créer son emploi ICI » (télétravail, statut d'indépendant);

- Proposer un service public en ligne complet à ses administrés, à travers un site web communal permettant d'accéder à toutes les formalités, locales ou nationales (dont l'usage sera assimilé par tous dans le cadre d'ateliers de médiation numérique) et partager sur le territoire un dispositif de télésanté ;

- Développer les relations internationales et utiliser les outils numériques pour rendre plus permanentes et intenses les relations de jumelage ;

- Privilégier les dispositifs d'alimentation en circuit court, et développer une culture de santé publique par la prévention, l'alimentation et le bien-être par l'activité physique ;

- Favoriser toute initiative ayant pour conséquence la mise en réseaux des habitants du territoire, entre eux et au-delà (réseaux sociaux, groupes professionnels, associations...).

On voit que les champs du possible sont nombreux et j'insisterai seulement sur quelques points. Premièrement, suite à la crise COVID-19, au confinement et au déploiement du télétravail, il est évident que l'on assiste à une mutation sociale de grande ampleur que l'on peut résumer ainsi : « à partir du moment où j'ai le réseau, je peux travailler n'importe où et de temps en temps retrouver le lien social dans mon entreprise ». C'est la première fois dans l'histoire de l'humanité que chacun d'entre nous peut

se dire, je peux vivre et travailler où je veux ! Et rappelons qu'en 2025 la France sera effectivement à très haut débit et que l'on pourra faire partout de l'e-éducation, de l'e-formation, de l'e-santé. Deuxièmement, les outils numériques permettent de fabriquer du lien et de la co-construction ; on peut donc associer plus largement les habitants aux projets de territoire et renforcer leur participation, en ville comme à la campagne. C'est une vraie mutation démocratique, qui renforcera le capital humain des territoires et permettra de déployer de nouveaux projets locaux y compris dans le champ de l'entrepreneuriat, de l'innovation sociale. Troisièmement, ces usages numériques facilitent la multiplication des circuits courts et de proximité. Nous l'avons vu au moment du confinement avec de multiples initiatives des producteurs agricoles face à une forte demande des consommateurs, notamment en produits frais, et avec création de nouveaux outils de commercialisation (drives, systèmes de livraison à domicile...) facilités aussi par des outils numériques ainsi que la création de réseaux de consommateurs (groupement d'achats informels, regroupement de la demande).

Aujourd'hui, les initiatives sont très nombreuses : à titre d'exemples, on peut citer le Cantal avec le projet Cybercantal, le village d'Arviou (800 habitants) dans le Lévezou de l'Aveyron dont le projet de Smart village est né de l'investissement d'ingénieurs informaticiens formés à Toulouse et originaires du département, ou encore la Communauté de Communes Royans-Vercors pour son projet « la Place des Possibles », programme d'inclusion sociale par le Numérique et la transformation d'une ancienne usine en tiers-lieux multi fonctions (recyclerie, lieu de culture, lieu d'échanges, de formation et d'inclusion digitale) ou bien Luzy, village du futur, dans le Morvan. Désormais, un « *Atlaas de villes internet* » (<http://www.villes-internet.net/atlaas>) localise les villes et villages qui ont des @ à l'entrée de leur commune, en fonction du degré de digitalisation de leurs services et en termes d'initiatives intégrant le numérique dans la stratégie de développement.

A travers le programme européen *smart and eco-social villages*, la notion de smart village est aussi pressentie pour s'inscrire dans les axes de la prochaine génération de PAC (Politique Agricole Commune) en 2021 et être introduite pour soutenir et structurer les projets de développement rural.

Formulé ainsi, le Smart Village, au contraire de la Smart City, est un outil au service de la décentralisation. Il vise à redonner de l'attractivité positive aux territoires ruraux en permettant aux urbains qui veulent quitter la ville de ne pas perdre en services et en commodités, tout en accédant à une nouvelle qualité de vie. C'est une forme de contre-modèle pour repenser l'aménagement du territoire mais il n'est pas en opposition à la Smart City ; c'est au contraire une solution qui permettrait justement aux métropoles de vivre mieux tout en partageant une partie de la richesse et en faisant des relations réciproquement profitables : la ruralité se revitalise et l'urbanité vit mieux !

### La perspective de la réciprocité rural-urbain : les Smart Territoires

On débouche alors sur la notion de « smart territoires ». Ceux-ci ne se définissent pas par leur cartographie, mais par leurs interactions. C'est l'ensemble des interactions réciproquement profitables entre une ville ou une métropole et ses territoires. Par exemple une métropole qui se nourrit sainement grâce au circuit-court alimentaire avec sa ruralité qui développe ainsi ses richesses, ou une ville qui s'appuie, pour se désengorger et se dépolluer des mouvements pendulaires, sur des espaces de télétravail dans sa périphérie, sources de revitalisation économique... Dans cette acception, aucun territoire n'est smart tout seul car le concept impose des liens et coopérations inter-territoriales. C'est le point de vue retenu par le projet Smart Territoire de la Communauté de Communes du Haut pays Val d'Alzette (Moselle) à la frontière luxembourgeoise. C'est aussi le cas de Toulouse avec le Pays des Portes de Gascogne, grâce à un contrat de réciprocité qui a été passé entre les deux, et qui permet des interactions profitables en matière de produits alimentaires locaux, de création d'entreprises, de télétravail, de mobilités, de tourisme ou de culture.

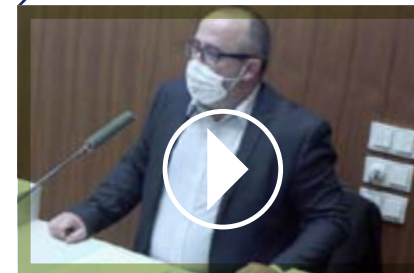
Le dialogue s'engage donc entre des *Smart Cities* qui peinent à rendre la ville plus vivable et des *Smart Villages* qui peuvent les aider dans ce projet sous réserve d'échanges réciproquement avantageux.



## LES ENJEUX DE LA RÉCIPROCIÉTÉ VILLE/TERRITOIRES

Jean-Christophe **CERVANTÈS**

DOCTORANT ÉCOLE DE DROIT À L'UNIVERSITÉ CLERMONT-AUVERGNE  
CENTRE MICHEL DE L'HOSPITAL



Pour une collectivité territoriale, l'obtention d'un label national, européen voire international est toujours une étape importante qui marque la consécration d'une dynamique territoriale indéniable. Le label permet de structurer des politiques publiques à différents niveaux et de mettre en réseau un certain nombre d'acteurs publics et privés autour de thématiques précises.

Nous pouvons transposer cette logique de structuration autour des labels aux démarches d'adhésion des collectivités territoriales à différents réseaux. Dans ce cadre, le réseau des villes apprenantes invite les entités locales à co-construire des politiques publiques avec les institutions publiques ou privées, les associations ou les entreprises d'une commune ou d'un territoire plus large. L'adhésion d'une collectivité territoriale à un réseau international permet une valorisation territoriale des acteurs locaux autour de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. La définition de « *ville apprenante* » nous donne des précisions utiles pour en comprendre l'importance.

Pour le sociologue Bernard Bier, « la notion de territoire apprenant apparaît et s'inscrit dans le contexte plus global de la société de la connaissance, terme renvoyant à la fois à la réalité de la société présente et au modèle de société qu'il importe de développer dans un monde en mutations rapides et de forte concurrence économique »<sup>1</sup>. La déclaration de Pékin précise que les villes apprenantes sont des villes qui relèvent les défis de la connaissance, diffusent les

<sup>1</sup> Bier Bernard, « « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition », *Spécificités*, 2010/1 (N° 3), p. 7-18. DOI : 10.3917/spec.003.0007. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-specificites-2010-1-page-7.htm>

savoirs en direction de tous leurs citoyens réservent une place de choix à l'apprentissage tout au long de la vie<sup>2</sup> dans la conduite de leurs politiques publiques.

La candidature à ce réseau mobilise les compétences des collectivités territoriales comme l'éducation, l'éveil culturel, l'apprentissage, la formation ou encore l'accès à l'emploi. La déclaration de Pékin appelle aussi les villes signataires à relever les défis liés à l'urbanisation croissante en créant « une communauté caractérisée par la sécurité, l'harmonie et l'inclusion ». La ville apprenante peut et doit se concevoir au-delà du simple périmètre administratif de la commune. La déclaration appelle « les gouvernements nationaux à encourager les administrations à créer des régions et communautés apprenantes ». La construction de partenariats et de dialogues « interterritoriaux » sont indispensables pour atteindre les objectifs d'un territoire apprenant. De nombreux outils juridiques existent pour opérer cette mise en réseau. En ce sens, la réforme territoriale a instillé plus d'horizontalité dans le système territorial français. Les collectivités et les EPCI sont incités à collaborer et à contractualiser autour de leurs compétences et de leurs politiques publiques. Face à un recul de l'État sur les territoires, l'horizontalité s'impose de fait, comme pour tenter de corriger certains effets néfastes de la métropolisation qui a consacré le fait urbain.

<sup>2</sup> Déclaration de Pékin sur la création des villes apprenantes Apprentissage tout au long de la vie pour tous : inclusion, prospérité et pérennité dans les villes, adoptée par la Conférence mondiale sur les villes apprenantes Pékin (Chine), 21-23 octobre 2013



Pourtant, la ville n'est pas une catégorie juridique. Selon Gérard Marcou, « la ville n'est ni un territoire, ni une institution. Pour le droit, l'administration de la ville, et toutes les fonctions qui en découlent, y compris la planification de l'usage des sols ou le développement local, sont assurées, dans le cadre d'un territoire communal et intercommunal, par des institutions communales ou intercommunales »<sup>3</sup>. L'héritage révolutionnaire de 1789 veut que la ville « subisse » les conséquences du principe d'égalité qui implique que toutes les communes françaises sont régies par le même droit, s'organisent de manière identique et dispose, en principe, des mêmes compétences. Mais pourtant, la Constitution de 1946, avec son article 89 prévoyait bien que « des lois organiques [...] pourront prévoir, pour certaines grandes villes, des règles de fonctionnement et des structures différentes de celles des petites communes et comporter des dispositions spéciales pour certains départements ». Il n'y a eu finalement aucune traduction de cet article, puisque les lois organiques n'ont jamais vu le jour, laissant la ville orpheline d'un statut juridique.

Il faut ensuite attendre l'essor de l'intercommunalité pour voir émerger « une construction juridique de la ville par l'agglomération »<sup>4</sup>. L'urbanisation et la métropolisation participent à la construction d'un *quasi* statut juridique de la ville sur des bases plus solides. Comme le rappelle J.-B Auby, c'est « par le biais doctrinal que les concepts de ville et de droit de la ville pourraient s'imposer à un haut niveau de la configuration actuelle du droit administratif »<sup>5</sup>.

Dans ce texte, la notion de ville désignera les communautés urbaines et surtout les métropoles. Concernant les territoires, la notion est encore plus vague que celle de « ville », elle ne dispose pas d'une définition juridique même si on peut considérer que le territoire puisse être vu comme le support juridique sur lequel les normes s'appliquent. Toutefois, pour aller dans le

sens de l'énoncé de cette intervention, on nommera territoires les EPCI situés en périphérie et dans les zones d'influence des métropoles. Sont donc concernées des zones périurbaines et rurales qui doivent désormais interroger, de manière permanente, leurs liens et leurs coopérations avec les grands centres urbains.

Ces coopérations trouvent une résonance toute particulière après la reconfiguration de la carte régionale. Le redécoupage des intercommunalités et la création de 11 puis de 22, métropoles ont largement redistribué les cartes sur l'ensemble du territoire national. Le territoire français s'est couvert d'institutions intercommunales XXL avec des intercommunalités pouvant regrouper jusqu'à près de 150 communes. On est ici dans une logique d'adaptation à un standard européen qui peut aussi bien accentuer les concurrences et les inégalités territoriales que renforcer les liens entre les territoires.

La métropolisation consiste en effet en un processus de concentration des pouvoirs, des compétences stratégiques et des moyens financiers sur un territoire très urbanisé et donc très attractif. Avec un statut juridique très intégré, les métropoles peuvent avoir pour effet d'accentuer les disparités entre l'urbain et le rural. Ce sont donc surtout ces territoires qui peuvent subir le renforcement de la métropole par cet effet de concentration.

Toutefois, les effets énoncés de la métropolisation peuvent être nuancés. Les 22 métropoles recouvrent assez bien une grande partie du territoire national sur lequel on ne retrouve pas de zones blanches ou de déserts métropolitains trop étendus.

Ensuite, comme on le constate en Auvergne, Clermont-Auvergne-Métropole, ne s'est pas construite pour assécher les autres territoires mais au contraire pour leur permettre de profiter du rayonnement de la métropole. La volonté politique affichée par la métropole clermontoise est de se positionner comme la capitale du Massif central, à l'ouest de la région Auvergne Rhône-Alpes. On voit donc en Auvergne une métropole qui veut jouer son rôle « de ville-mère » au sens étymologique du terme c'est-à-dire une métropole qui irrigue les territoires environnants.

Cette vision de la métropole, celle d'un modèle métropolitain solidaire qui donne du sens aux idées d'interterritorialité et de

coopération entre les territoires. Pour le géographe Martin Vanier, l'interterritorialité est l'idée selon laquelle « la recherche de l'efficacité de l'action publique territoriale » s'exerce « par l'articulation, l'assemblage des territoires, tels qu'ils sont »<sup>6</sup>. Elle permet d'envisager une mise en réseau des territoires et une valorisation des interdépendances.

Sans aller plus loin, l'interterritorialité, est une idée qui interpelle le juriste. La question qu'il se pose est de savoir comment le concept se traduit du côté du droit de la décentralisation ? Il faut alors regarder la réforme territoriale pour découvrir que des outils juridiques et institutionnels existent pour concrétiser des formes de coopération supra communautaires (c'est-à-dire entre EPCI). On pensera ici aux pôles métropolitains et à la logique de contractualisation engagée entre l'Etat et les métropoles mais aussi entre les métropoles et les territoires environnants.

On a donc choisi de comprendre les enjeux des réciprocity Ville-Territoires au travers des mutations de la réforme territoriale en revenant sur deux formes de coopérations traditionnelles : la coopération institutionnelle représentée par les pôles métropolitains (1) et la coopération contractuelle avec les contrats de réciprocity « ville-campagne » (2).

## 1. La coopération institutionnelle et l'apport des pôles métropolitains

Les pôles métropolitains ont été créés par la loi portant réforme des collectivités (RCT) du 16 décembre 2010 sous la forme juridique du syndicat mixte fermé (qui ne pouvait inclure ni le département, ni la Région). Cette création est intervenue au même moment que la création du statut de métropole, qui devait être réservé à une dizaine des plus grandes villes françaises. Selon la loi de 2010, le « pôle métropolitain regroupe des établissements publics de coopération intercommunale à fiscalité propre formant un ensemble de plus de 300 000 habitants. L'un d'entre eux (EPCI) compte plus de 150 000 habitants ». Dans le cadre d'un pôle métropolitain limitrophe d'un État étranger, le seuil est abaissé à 50 000 habitants situés sur un territoire d'un seul tenant et sans enclave.

<sup>6</sup> Martin Vanier, *Le pouvoir des territoires – Essai sur l'interterritorialité*, ed. Economica, 2008

<sup>3</sup> Gérard Marcou, *Gouverner les villes par le droit* ? pp.174-205 in CURAPP, *La gouvernabilité*, PUF, Paris, 1996

<sup>4</sup> Jacques Caillosse, *La ville, le droit et la redistribution des territoires administratifs in Politiques et management public*, vol. 13, n° 3, 1995. La gestion des collectivités locales et régionales face à l'incertitude - Actes du septième colloque international organisé en collaboration avec l'Ecole Nationale d'Administration Publique - ENAP - du Québec - Montréal - 3/4 novembre 1994 - Tome 1 - Gérer dans l'incertain : mutations du cadre institutionnel et nouveaux outils. pp. 83-119.

<sup>5</sup> Jean-Bernard Auby, *La ville, nouvelle frontière du droit administratif* ? AJDA 2017, p. 853

Devant le succès rencontré par le format introduit par le pôle métropolitain, la loi de Modernisation de l'Action Publique Territoriale et d’Affirmation des Métropoles (MAPTAM) du 27 janvier 2014, a assoupli leur statut juridique et les critères de constitution. Les pôles métropolitains peuvent désormais être des syndicats mixtes ouverts avec un seuil de population pour l’EPCI centre de 100 000 habitants au lieu des 150 000 précédents. Les Régions et les départements ont la possibilité d’adhérer à un pôle métropolitain ce qui peut avoir pour effet de consolider les projets portés par les pôles. Ils sont ainsi devenus « des outils encore plus souples et ouverts favorisant l’interterritorialité et moins focalisés sur la spécificité métropolitaine »<sup>7</sup>.

Ce sont les EPCI qui s’accordent sur les compétences transférées au Pôle autour de l’innovation, de la recherche, des infrastructures de transports ou encore du tourisme. Le statut de syndicat mixte ouvert permet de disposer d’un cadre large dans lequel peuvent intervenir différents territoires sur des projets concrets. Comme le souligne un rapport du Sénat, « la force des territoires de projet est de pouvoir couvrir un nombre particulièrement vaste de domaines et de sujets tout en ayant une liberté de choix sur les priorités qu’ils souhaitent se fixer »<sup>8</sup>. Pour Martin Vanier, les pôles métropolitains traduisent la volonté de produire non pas des territoires mais des réseaux. Ils « ne fonctionnent pas à l’autorité, à l’exercice exclusif de compétences, mais à la négociation, à l’articulation de capacités ». Le pôle métropolitain est avant tout conçu pour s’adapter aux particularités locales dans le cadre de territoires larges et de différentes formules d’association différentes. Tandis que la métropole se situe dans une logique intégratrice, le pôle métropolitain se distingue avant tout par un projet fédératif.

La motivation est ici de concevoir l’action des pôles métropolitains au-delà des structures. Il s’agit de prendre au sérieux le constat selon lequel les limites administratives des EPCI deviennent trop étroites au regard des évolutions de la société telles que, par exemple, les mobilités, le développement économique ou les enjeux du réchauffement climatique.

La recherche permanente d’interterritorialité justifie que le pôle métropolitain ne soit pas soumis au principe de continuité terri-

7 Fédération Nationale des Agences d’Urbanisme, Les pôles métropolitains : Outils d’interterritorialité, Les dossiers FNAU, juillet 2013, n°26

8 Table ronde « Nouveaux territoires de projets : les pôles d’équilibre territoriaux et ruraux et les pôles métropolitains » - 1er décembre 2016, Rapport d’information de MM. Jean-Marie BOCKEL et Charles GUENÉ, fait au nom de la délégation aux collectivités territoriales n° 588 (2016-2017) - 23 juin 2017

toriale, qui est un principe central en droit de l’intercommunalité. Alors que d’autres catégories de communautés intercommunales sont constituées de communes regroupées autour d’un ensemble d’un seul tenant et sans enclave, le pôle métropolitain peut présenter un périmètre discontinu. On s’aperçoit que les pôles métropolitains peuvent revêtir deux formes différentes avec des pôles aréolaires composés d’EPCI formant une aire continue, qui sont souvent le fruit des évolutions des périmètres des SCOT et des pôles réticulaires, réseaux de villes et de communautés sans continuité géographique<sup>9</sup>.

Il s’agit d’inventer une nouvelle approche interterritoriale puisque jusqu’à présent « la continuité territoriale est conçue par les acteurs du droit comme un moyen de produire des espaces économiques permettant d’assurer l’aménagement et le développement des territoires »<sup>10</sup>. La discontinuité territoriale, qui caractérise les pôles métropolitains, permet de penser de plus larges territoires de projets adaptés aux réalités des aires urbaines avec pour conséquence, l’amplification d’une réelle différenciation territoriale. La Fédération Nationale des Agences d’Urbanisme (FNAU) souligne justement que le pôle métropolitain est conçu à géométrie variable pour mieux s’adapter aux spécificités territoriales puisque « sa forme et son contenu dépendent de la façon dont les territoires s’en saisissent »<sup>11</sup>.

C’est aussi du côté du fonctionnement et de la gouvernance des pôles métropolitains que l’on retrouve des innovations importantes. Tout d’abord un même EPCI peut appartenir à deux pôles métropolitains en même temps. C’est le cas pour la métropole du Grand Nancy qui fait partie du Sillon Lorrain et du pôle métropolitain Sud-Meurthe-et-Moselle. Pour ce qui est de la gouvernance, elle est adaptable par consensus, lequel prévaut dans les prises de décisions entre EPCI membres. Ainsi, aucun EPCI ne peut avoir plus de 50 % des sièges dans l’assemblée délibérante du pôle métropolitain. A titre d’exemple, le Sillon Lorrain fonctionne autour d’une gouvernance partagée avec un mandat de six ans, marqué par une alternance au niveau de la présidence. Toutes les décisions y sont prises à l’unanimité.

9 Fédération Nationale des Agences d’Urbanisme, Les pôles métropolitains : Outils d’interterritorialité, Les dossiers FNAU, juillet 2013, n°26

10 Mickaël Lavaine, La continuité territoriale en droit public français, RDP 2018, p. 457

11 FNAU, Les pôles métropolitains, accélérateurs de coopérations territoriales, Points FNAU n°7, 2017

Le mode coopératif, la souplesse de création et de fonctionnement, rendent le statut de pôle métropolitain particulièrement attractif pour les élus locaux. En dix ans, les pôles métropolitains se sont multipliés sur l’ensemble du territoire national. Début 2020, ils étaient au nombre de 25 rassemblant plus de 15 millions d’habitants.

On peut donc conclure que le pôle métropolitain « autorise une pluralité de coopération, au sein d’espaces plus ou moins voisins, sur des compétences à géométrie variable »<sup>12</sup>. La réciprocité reçoit, par le pôle métropolitain, un statut institutionnel souple et varié, s’adaptant facilement aux spécificités locales. Cependant, la réforme territoriale a également conduit l’État à réfléchir à d’autres coopérations sous formes contractuelles.

## 2. La coopération contractuelle et l’expérimentation de contrats de réciprocité

La reconfiguration des territoires et les changements de logique invitent plus que jamais à penser la notion de réciprocité territoriale comme un fondement des politiques publiques de coopération.

Pour le philosophe, la réciprocité est « la relation mutuelle entre deux êtres, telle que chacun apporte à l’autre, en principe, l’équivalent de ce qu’il en reçoit »<sup>13</sup>. L’anthropologue avance l’idée selon laquelle « le principe de réciprocité correspond à un acte réflexif entre sujets, à une relation intersubjective et non pas à une simple permutation de biens ou d’objets comme l’échange »<sup>14</sup>. On retrouve alors l’idée de Marcel Mauss pour qui la réciprocité implique de donner, recevoir et rendre<sup>15</sup>.

Plus concrètement, pour le Commissariat Général à l’Egalité des Territoires (CGET), la logique de réciprocité permet la coopération interterritoriale « puisqu’il s’agit de reconnaître chacune des parties dans sa spécificité et de mettre l’accent sur la relation de réciprocité qui doit s’établir entre ces parties ». Toujours selon le CGET, « à l’amorce de la relation de coopé-

12 Négrier Emmanuel, « Métropolisation et réforme territoriale », *Revue française d’administration publique*, 2012/1 (n° 141), p. 73-86. DOI : 10.3917/rfap.141.0073.

URL : <https://www.cairn-int.info/revue-francaise-d-administration-publique-2012-1-page-73.htm>

13 André Comte Sponville, *Dictionnaire Philosophique*, PUF Coll. Quadrige, 2013

14 Éric Sabourin, « Réciprocité et organisation rurales », in *Revue Tiers Monde*, 2013/3 (n°215), p. 165-182. DOI : 10.3917/rm.215.0165. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-tiers-monde-2013-3-page-165.htm>

15 Marcel Mauss, *Essai sur le don : Forme et raison de l’échange dans les sociétés archaïques* In *Sociologie et Anthropologie*, PUF, Coll. Quadrige, 1973.

ration, chacune des parties fait en quelque sorte le pari d'un gain sur le plus ou moins long terme et non au cas par cas »<sup>16</sup>. La logique décrite se retrouve dans les contrats de réciprocité ayant vu le jour depuis 2015. Dans les conventions observées, les cocontractants, établissent d'abord un diagnostic des territoires concernés afin de mieux identifier leurs apports mutuels. Ici, la logique est de mettre en avant les interdépendances qui existent entre les différents territoires.

Les interdépendances entre les différentes zones sont très nombreuses entre l'urbain, le périurbain et le rural. Elles se situent au niveau des flux quotidiens entre les centres urbains et les territoires environnants. La construction de l'intercommunalité et des métropoles ont ainsi amené l'État, les collectivités territoriales et les EPCI à revoir leurs manières de coopérer dans un contexte aussi marqué par la rétractation de la dépense publique.

Le contrat est certainement le support le mieux adapté pour un épanouissement de la réciprocité territoriale. Depuis l'essor de la décentralisation, la formule contractuelle a pris une place importante dans la construction de rapports plus horizontaux entre les différentes personnes publiques. Pour Jacques Chevalier « la contractualisation constitue un instrument privilégié de formalisation de la gouvernance : elle donne une traduction juridique à l'approche pluraliste et consensuelle de l'action publique »<sup>17</sup>.

Le contrat est ainsi « devenu une véritable technique d'administration ou de gouvernance »<sup>18</sup>. Il constitue même « un instrument de prévision et de programmation d'actions ou de projets permettant aux acteurs concernés de fixer des objectifs à moyen et long terme ».<sup>19</sup>

Lors de la dernière réforme territoriale, l'État a imaginé plusieurs formes de contrats comme les pactes métropolitains d'innovation conclus avec 15 métropoles autour de thématiques précises parmi lesquelles figurent les coopérations métropoles-

16 CGET, étude sur les coopérations interterritoriales, Zoom sur les coopérations entre métropoles et territoires environnants mars 2019 [http://franceurbaine.org/fichiers/documents/franceurbaine.org/evenements/les\\_journees\\_nationales/toulouse\\_2019/en\\_detail\\_synthese\\_cooperations\\_interterritoriales\\_web.pdf](http://franceurbaine.org/fichiers/documents/franceurbaine.org/evenements/les_journees_nationales/toulouse_2019/en_detail_synthese_cooperations_interterritoriales_web.pdf)

17 Jacques Chevalier, Contractualisation(s) et action publique, RFDA 2018, p.209

18 Sébastien Hourson, Philippe Yolka, *Droit des contrats administratifs*, LGDJ coll. Systèmes cours, 2ème éd., 2020

19 Charles-André Dubreuil, *Droit des contrats administratifs*, PUF, Thémis, 2019

territoires environnants. C'est justement dans ce cadre qu'ont été réfléchis les contrats de réciprocité apparus lors du comité interministériel sur la ruralité qui décida, le 23 mars 2015, de lancer une expérimentation portant d'abord sur quatre d'entre eux.

Ici le contrat de réciprocité intéresse donc le juriste sur trois points essentiels. D'abord son objet et les liens coopératifs que le contrat permet de tisser entre les parties (a). Ensuite, l'analyse des contrats conclus laisse apparaître des contrats à géométrie variable, adaptés aux réalités locales (b). Enfin, les effets juridiques qui ne paraissent pas centraux doivent aussi être relevés pour comprendre et qualifier ces conventions interterritoriales (c).

### L'objet des contrats de réciprocités

Pour mener à bien cette expérimentation, les quatre contrats de réciprocité identifiés par Le comité interministériel furent en 2015 : la métropole de Lyon et Aurillac, la métropole et le Centre Ouest Bretagne, la métropole de Toulouse et le Massif des Pyrénées, la Communauté Urbaine du Creusot et le PNR du Morvan.

Par les contrats de réciprocité, il s'agit de concevoir des « accords stratégiques entre territoires urbains et ruraux » comme des « leviers d'équilibre et de cohésion entre territoires, facteurs d'efficacité des politiques publiques ». La réciprocité des échanges est centrale afin d'éviter « que ces accords ne servent exclusivement les intérêts des centres ».

Les contrats de réciprocité visent ainsi à encourager le dialogue, les coopérations et les partenariats autour de projets liés à des thématiques très larges comme l'environnement et la transition énergétique, le développement économique et l'accueil d'entreprises, la revitalisation des commerces de centre-bourg, la question de l'offre de service de mobilité, les pratiques culturelles.

La conclusion de contrats de réciprocité se fait sur la base du volontariat entre les différents acteurs publics signataires. Le CGET a été missionné pour piloter l'expérimentation et apporter une ingénierie aux projets conventionnés. Les contrats ne génèrent pas de soutien financier spécifique, l'inscription d'un projet permettant de bénéficier d'une visibilité accrue à l'occasion d'une demande de subvention sur les crédits de droit commun. Enfin, pour les métropoles ayant signé un pacte

d'innovation métropolitain avec l'État, les contrats de réciprocité sont inscrits dans le volet de coopération de ce pacte.

### Les contrats existants et le bilan des expérimentations engagées depuis 2015

Fin 2019, sept métropoles avaient signé un contrat de réciprocité. On ne retiendra ici que les suivants :

- Brest et le PETR Pays du Centre-Ouest Bretagne (2016)
- Clermont Auvergne Métropole et le PNR du Livradois-Forez (2019).

Le contrat conclu entre Brest Métropole et le pays du COB concerne une métropole urbaine de 207 000 habitants composée d'une population jeune avec la présence de cadres tandis que la COB est un territoire agricole qui souffre d'un recul flagrant de l'emploi productif lié aux difficultés du secteur agro-alimentaire.

Les cocontractants sont au nombre de six : la métropole et le pays du COB, l'État, la Région Bretagne, le département du Finistère et la CDC (Caisse des Dépôts et Consignations). Chaque partie s'engage sur des aspects divers. La métropole et le pays du COB s'engagent à assurer l'animation des instances de gouvernance et de la démarche de coopération territoriale en construisant des partenariats, et à réaliser des bilans d'étapes du contrat de réciprocité.

Les différences entre les deux territoires servent d'opportunités pour construire « des complémentarités à valoriser dans le cadre du contrat de réciprocité ». Il est ainsi rappelé que « la métropole dispose d'une offre de service, d'équipements, d'ingénierie qui doit pouvoir irriguer le Centre Ouest Bretagne ». Le PETR du COB « dispose d'une nature et d'un environnement préservés pouvant bénéficier au territoire de la métropole ». On aperçoit bien, ici, que la notion de réciprocité se traduit par des apports mutuels entre les deux EPCI.

Le contrat se concentre sur des coopérations autour de trois grands domaines que sont l'économie et l'insertion, la santé et la culture, et l'énergie et l'environnement. Ces domaines sont ensuite déclinés en quinze projets opérationnels.

Par ailleurs, ce contrat de réciprocité est marqué par la discontinuité territoriale puisque la métropole et le PETR ne sont pas contigus. Cette caractéristique fait partie de l'expérimentation souhaitée par l'État, car le document issu du comité interministériel

riel sur les ruralités exprimait bien une volonté de construire des réciprocity non contiguës.

En Auvergne, Clermont Auvergne Métropole (CAM) a conclu deux contrats de réciprocity, l'un avec Saint-Flour Communauté l'autre avec le Parc Régional du Livradois-Forez. Un EPCI peut ainsi s'engager sur plusieurs conventions portant sur des thématiques et domaines différents. Cette faculté permet à la CAM de multiplier des formes de coopérations variées avec ses territoires environnants.

Le contrat conclu avec le PNR présente la caractéristique d'être signé par une métropole et un parc naturel régional constitué en syndicat mixte pour une durée de 3 ans. Il a pour objet de définir les conditions du partenariat entre les deux institutions publiques, de favoriser le dialogue permanent et les échanges d'informations entre les parties, d'enrichir la compréhension des enjeux communs et de favoriser, par effet d'entraînement, la réalisation d'actions concrètes.

Ce contrat se concentre sur trois axes stratégiques que sont la filière bois et sa gestion vertueuse, l'alimentation avec le Projet Alimentaire Territorial (en lien avec le PETR du Grand Clermont) et la mobilité. Pour ces trois axes, les deux signataires détaillent leurs atouts et leurs engagements réciproques. Concernant la valorisation de la filière bois la CAM et le PNR, s'engagent, à partir de leurs actions déjà existantes, autour de deux axes de coopération stratégiques que sont le soutien aux pratiques de gestion et d'exploitation forestière vertueuses et la promotion du bois local dans la construction-rénovation et le chauffage pour des bâtiments durables.

La gouvernance du contrat se décompose en deux instances caractérisées par leur souplesse avec la mise en place d'un comité de pilotage (COPIL) chargé de suivre, à minima une fois par an, l'évolution des objectifs poursuivis et l'avancement des actions faisant l'objet d'avenant au contrat. Ce COPIL est composé essentiellement d'élus et d'agents des deux entités publiques. Le comité technique constitue la deuxième instance composée des directions et services des secteurs concernés par la coopération du contrat de réciprocity. Il se réunit deux fois par an et définit les actions à mettre en œuvre.

La convention conclue entre la CAM et le PNR est moins précise quant aux actions à mettre en œuvre, ce implique que d'autres contrats ou avenants puissent intervenir pour traduire concrètement les grands objectifs définis par les parties.

### Forces et limites des contrats de réciprocity

Le contrat de réciprocity passé entre la métropole de Brest et le pays du COB est certainement un des contrats les plus aboutis tant sur ses engagements que sur ses déclinaisons opérationnelles. Il fait intervenir plusieurs acteurs dans l'objectif que toutes les parties puissent s'engager sur des mesures concrètes afin de rééquilibrer les relations ville-campagne. On entre ici pleinement dans une logique de réciprocity puisque les deux territoires ciblés dans le contrat attendent bien des engagements mutuels et un retour en termes de retombées.

La force du contrat de réciprocity réside dans la capacité des acteurs publics à dialoguer et à concrétiser leurs engagements autour de projets opérationnels. Cette coopération horizontale permet aux territoires de se comprendre et d'échanger sur des procédés et des pratiques dans les domaines identifiés. Plus globalement, on constate qu'il existe autant de contrats de réciprocity que de territoires engagés dans la démarche. Ils ne sont pas calqués sur un modèle unique qui trouverait à s'appliquer sur l'ensemble du territoire national. Les alliances territoriales et les coopérations construites font ainsi émerger une forme réelle de différenciation territoriale véhiculée par l'outil conventionnel. On se situe dans le modèle du sur-mesure avec des conventions qui s'imprègnent des réalités locales et des besoins des collectivités ou EPCI cocontractants.

Toutefois, on peut légitimement se poser la question des limites des contrats de réciprocity que nous venons de décrire. Il est explicitement reconnu, en préambule de certains contrats, qu'ils ne sont pas « de vrais contrats » au sens juridique. La convention bretonne explique « que le terme contrat retenu dans la dénomination de cette expérimentation, fait davantage appel à la notion de convention, d'accord de partenariat, qu'à une forme juridique formelle ». Le contrat de réciprocity « ne génère, en effet, pas un soutien financier spécifique ».

Se pose alors la question de la valeur juridique des contrats de réciprocity pour connaître les engagements liant véritablement les parties signataires entre elles. Selon l'article 1101 du Code civil « le contrat est un accord de volontés entre deux ou plusieurs personnes destiné à créer, modifier, transmettre ou éteindre des obligations ».

Dans les contrats de réciprocity, on ne retrouve pas d'engagements financiers, aucun engagement précis ni d'obligations.

En conséquence, il nous est permis de douter quant aux effets juridiques de ces conventions. Nous sommes plutôt dans l'énoncé de grandes intentions et de déclarations de principes qui doivent amener les parties à préciser, par l'intermédiaire d'autres contrats, les actions concrètes découlant de ces contrats de réciprocity. Il s'agit effectivement, d'une forme de droit souple conventionnel que le Professeur Sébastien Hourson a classé dans une nouvelle catégorie, les « conventions d'administration ». <sup>20</sup>

En guise de conclusion, on peut affirmer que le pôle métropolitain comme instrument institutionnel et le contrat de réciprocity comme outil conventionnel de coopération, semblent tous deux enrichir la différenciation territoriale pour tenter d'adapter le droit, les institutions et les politiques publiques aux particularismes locaux dans une logique de souplesse indéniable.

20 Sébastien Hourson, Les conventions d'administration, LGDJ, 2014, Bibliothèque de droit public, 622 p





## TERRITOIRES APPRENANTS ET INVENTION DES INTERNETS DES TERRITOIRES

Jean-Pierre **JAMBES**

MAÎTRE DE CONFÉRENCES, HDR À L'UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR  
LIREM (LABORATOIRE DE RECHERCHE EN MANAGEMENT)  
<http://numericuss.com>



Au fil de la décennie 1990, nombre d'entre nous ont cru que l'Internet, ce réseau des réseaux neutre et ouvert, annonçait l'avènement d'un monde moins contraint par les effets de distance, plus ouvert à l'innovation, à la formation permanente et aux échanges, notamment en mode pair à pair. Quelques-uns d'entre nous y ont même vu une opportunité exceptionnelle pour revoir des modèles dont on mesurait déjà les dysfonctionnements. Nous rêvions fluidité des moyens d'accès à la connaissance. Nous militions pour un Internet en mode rhizomes, au sens de Deleuze-Guettari (1976), et pour des organisations à même d'inventer le nouveau contrat social rousseauiste du XXI<sup>e</sup> siècle. Nous avons sans doute raison de croire dans le caractère structurant de l'Internet pour réussir, ou pour empêcher, les indispensables transitions sociales, écologiques et économiques.

Pourtant, quelques décennies plus tard, la réalité questionne. Le sens et l'intérêt général du projet digital se dissolvent dans des formes de retour sur soi. L'Internet se concentre autour des oligopoles GAFAM et BATX. Le numérique consomme de plus en plus de terres rares et d'électricité. La culture se *Googlise* et, pour apprendre comme pour s'informer, nombre de nos concitoyens misent plus sur les réseaux sociaux que sur les systèmes traditionnels de l'éducation ou de la communication.

Dans une Europe devenue numériquement marginale, ces constats font enfin quasi consensus. Le temps de l'innocence numérique publique serait-elle enfin révolue? Quelques pre-

mières pistes de réaction se dessinent : régulation des plateformes, *Digital Service Act* du futur règlement européen, révisions fiscales, lutte contre les harcèlements sur les réseaux sociaux, soutiens aux innovations... À ce jour pourtant, la plupart de ces solutions restent à opérationnaliser, parfois même à inventer. Mais une dynamique nouvelle semble émerger.

### 1. Redonner du sens aux stratégies numériques territoriales

Dans ce vaste chantier, la piste que nous explorons concerne les stratégies numériques des territoires. Elle examine de quelles manières elles pourraient davantage faire levier en matière notamment de souveraineté numérique, de formation, de relocalisation socio-économique ou de soutien aux transitions, notamment écologiques. Nos expérimentations se fondent pour cela sur trois hypothèses complémentaires.

1. La première estime qu'il faut redonner du sens aux projets technologiques en travaillant plus fermement leurs dimensions politiques, écologiques, sociales ou encore, par exemple, cognitives. C'est le postulat récemment affirmé par exemple par le maire de Grenoble, Éric Piolle (2020). Il affirme que la smart city à la Grenobloise, consiste à se demander « comment les humains font réseau ». Faire davantage réseau? Tel est bien l'un des premiers moyens pour réussir.



2. La seconde hypothèse estime que pour exploiter les potentialités des innovations digitales, la puissance publique doit inventer de nouveaux modèles et oser tenir de nouveaux rôles. Nous défendons l'avènement de collectivités territoriales suffisamment exemplaires et productrices d'organisations pour transformer les opportunités digitales en véritables ressources. Exemplaire, car elle ferait siennes des solutions en ligne à valeur ajoutée locale. Organisatrice, puisqu'elle comblerait les graves déficits de coopérations qui pénalisent encore grandement l'action de notre pays.

3. Pour y parvenir, la troisième hypothèse postule que, à côté de l'Internet des plateformes, il y a place pour ce que F. Martel (2014) nomme astucieusement « *les internets* » avec un « i » minuscule. Après avoir constaté que le numérique était fragmenté, en partie territorialisé et que sa dimension globale restait finalement limitée, nous pensons, comme F. Martel, qu'il est temps d'inventer *les internets* des territoires et les modèles microéconomiques associés évoqués par E. Kerrouche (2017) dans Numericus<sup>1</sup>. C'est cette piste qui nous semble la plus proche des enjeux liés aux territoires apprenants.

Ce concept d'internet des territoires est au centre d'expérimentations toujours en cours. Leurs résultats permettront de finaliser une définition. Dans l'attente, il est toutefois possible de présenter provisoirement un projet d'internet de territoire comme l'opérationnalisation d'une stratégie numérique conçue en fonction d'intérêts et d'objectifs locaux travaillés par des ressources maîtrisées et mutualisées. Cet internet des territoires s'appuie notamment sur quatre leviers complémentaires.

1. La puissance publique locale garde (ou exploite) une partie de la propriété des réseaux optiques. Ces infrastructures composent un patrimoine de télécommunications public proche des logiques des communs au sens de Bollier (2014), c'est-à-dire des ressources partagées, co-gouvernées par leurs utilisateurs selon les règles qu'ils ont choisies.

2. 100% des résidents ont accès aux services digitaux locaux qui transitent soit par la fraction de réseau conser-

vée en quasi communs publics, soit ou/et par une plateforme mutualisée.

3. La maîtrise d'ouvrage publique joue donc le rôle d'assembler, notamment d'API et de services à plus-value locale. Elle est également garante des données qui transitent par cet internet local.

4. Il y a par ailleurs mutualisation locale, et supra locale (par exemple avec les ressources déjà proposées par l'État), de moyens (infrastructures, connecteurs, services...). Cette mutualisation s'étend aux données, et à leur valorisation, en fonction d'une subsidiarité numérique précisée par exemple sur la base d'un contrat entre acteurs publics et entre organisations publiques et privées.

Ces hypothèses fondent l'ensemble des travaux consacrés aux projets de réinvention des stratégies numériques territoriales au centre de nos expérimentations. Peuvent-elles faire sens pour enrichir les projets « territoires apprenants » tels qu'évoqués lors des échanges du colloque? Apporter quelques éléments de réponse à cette interrogation est l'une des finalités des lignes qui suivent.

## 2. Des territoires plus apprenants grâce à des stratégies numériques territoriales enrichies ?

Malgré sa polysémie, le concept de territoire apprenant que nous avons esquissé dès 2001 (Jambes, 2001), comme les labels plus récents, à l'image de celui des « cités éducatives », convergent autour de quelques grands principes qui, par bien des aspects, confirment les proximités avec les précédentes hypothèses numériques.

• **Le premier d'entre eux consiste à ouvrir les périmètres.** Les moments d'apprentissage dépassent en effet chaque jour davantage les murs, les moments comme les acteurs de l'univers éducatif. Éducation hors les murs, formations tout au long de la vie, rencontres et échanges informels, tutoriels synchrones ou asynchrones, webinaires, on se forme de plus en plus partout, à n'importe quel moment, auprès d'acteurs très différents et en hybridant des métriques territoriales et réticulaires.

• **Un second principe, consécutif du précédent, associe donc la performance des moments d'apprentissage à la qualité des collectifs sociaux et des ressources mises à la disposition et maîtrisées par ces collectifs.** L'idée de la « grande alliance éducative » inventée par le label citées éducatives<sup>2</sup> exprime habilement cette convergence entre acteurs de l'éducation et de la société civile.

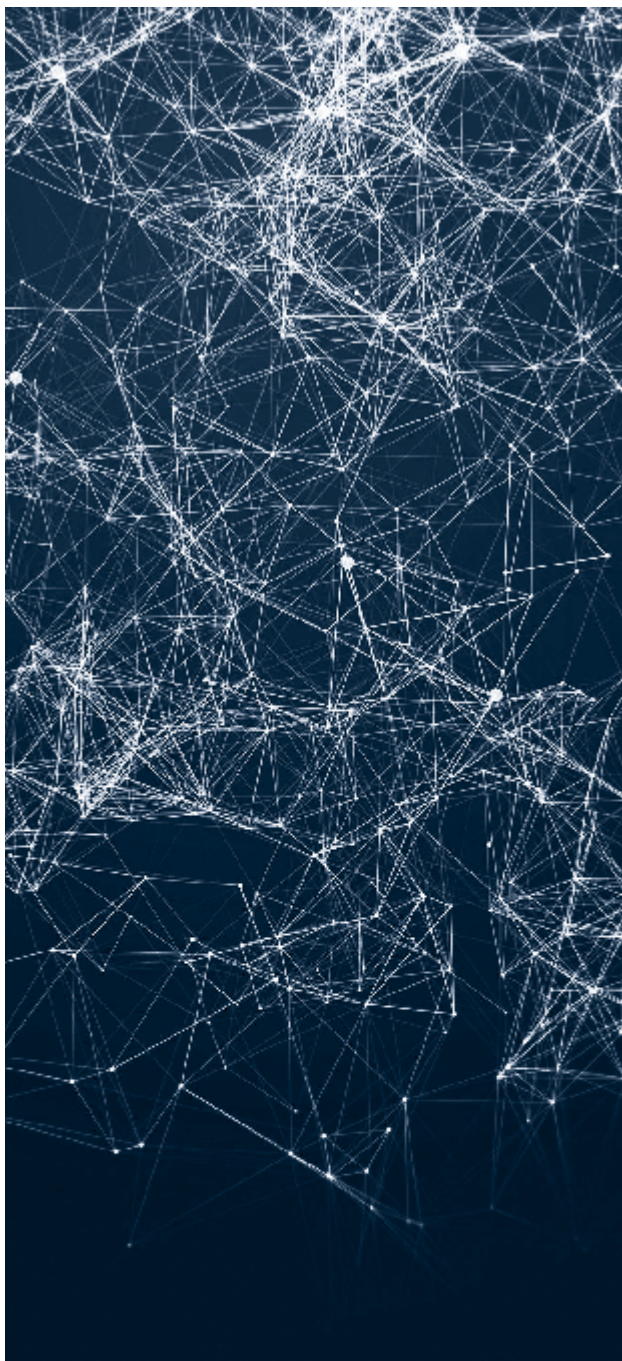
• Le troisième principe **consiste à embarquer les offres de formation dans une perspective plus large, celles par exemple d'un projet.** Projets de villes et de territoires, projet d'entreprise ou d'association, ou, dans l'hyperproximité, centralités réinventées ou jardins partagés par exemple, s'affirment comme de puissants stimulants à la fois du désir d'apprendre et des moyens d'y parvenir. Cette intégration des opérations de territoires apprenants dans une démarche de projet reste toutefois sans doute, si ce n'est plus sujet à débats, mais tout au moins encore en phase de construction. Dès nos premiers travaux à ce sujet (Jambes, 2001), elle nous a pourtant semblé primordiale. Nous en sommes plus convaincus encore en 2021.

Ouverture des périmètres de formation, organisation de collectifs locaux et insertion des leviers d'éducation dans des projets plus larges, si l'on reconnaît que ces trois principes constituent quelques-uns des marqueurs forts des démarches de type territoires apprenants, la proximité avec les hypothèses numériques présentées supra, semble peu contestable. Ces internets des territoires cherchent en effet à faciliter la mise en réseaux des acteurs en respectant leurs temporalités, leurs spatialités et leurs centres d'intérêt. Ils visent également à mieux distribuer les ressources, notamment éducatives, et à intensifier les liens entre, par exemple entre écoles et sociétés locales.

Ils stimulent ainsi la constitution d'un *capital humain* au sens de P. Calame (2009). Ce dernier définit le capital humain non seulement comme l'ensemble des savoirs des hommes, mais aussi et surtout comme la qualité de leurs aptitudes à coopérer. Dans ces domaines, les travaux de P. Calame convergent d'ailleurs avec ceux de J.-M. Callois (2006) qui, sans sa thèse, aborde

<sup>2</sup> <https://www.citeseducatives.fr/le-projet/les-cites-educatives-un-label-d'excellence>

<sup>1</sup> <https://numericuss.com/2016/06/13/eric-kerrouche-il-faut-enrichir-les-strategies-macro-des-grands-operateurs-par-des-projets-numeriques-plus-micro-qui-respondent-aux-besoins-des-territo/>



le développement économique local par ce qu'il nomme un *capital social*. Ce type de capital représente, « un ensemble de ressources (au sens large : information, biens, services, comportements...) pour des individus, qui sont liés à des rapports sociaux... » Pour disposer de ce capital social, il ne suffit pas de « connaître du monde, ni même de connaître du monde qui possède des ressources : il faut connaître du monde qui possède des ressources et qui est prêt à les partager. Avoir du capital social, c'est donc être en mesure de mobiliser des relations sociales à son avantage. » On retrouve une piste comparable dans les recherches sur la notion de *capabilité* telle que définie par Amartya Sen, prix Nobel d'Économie en 1988 pour ses contributions à l'économie du bien-être. V. Petit (2017) estime que l'accroissement des capacités figure bien parmi les effets à travailler via les réseaux numériques.

Capital humain, capital social, capabilité ou encore intelligence collective, parler de territoire apprenant consiste bien à travailler la qualité des coopérations entre acteurs dans le cadre d'un projet partagé. Pour y parvenir, à la logique verticale, les territoires apprenants rajoutent celle de l'horizontalité. Ils enrichissent les organisations hiérarchiques, propres à la démocratie représentative, par les échanges en réseau. Ils encouragent à s'organiser en projets partagés. C'est une perspective enthousiasmante. Mais comment faire? Comment dépasser la séduction du concept pour l'ancrer dans la vraie vie et dans nos quotidiens?

### 3. Comment procéder ?

La réussite de ces projets semble exiger non seulement plus de coopérations, mais sans doute surtout un renouvellement des stratégies numériques et des manières d'insérer l'école au sens large dans la société. Nous examinerions successivement l'un et l'autre de ces leviers.

#### *Inventer les stratégies publiques de l'après aménagement numérique des territoires*

Côté stratégies territoriales numériques, la prise en compte des objectifs de type territoires apprenants suppose un enrichissement des logiques qui prévalent depuis 20 ans. Aujourd'hui

en effet, ces modèles publics, à l'instar du Plan National Très Haut Débit, misent toujours sur les Fournisseurs d'Accès à l'Internet (FAI). Hors zones très denses par exemple, la puissance publique subventionne le déploiement de réseaux optiques pour que ces FAI puissent commercialiser leurs services auprès des entreprises et des ménages. L'immense majorité des infrastructures optiques restent de fait la propriété des opérateurs ou des délégataires et assimilés (DSP, AMEL...). La puissance publique sous-exploite encore largement les potentialités de ces réseaux locaux très haut débit. Pendant ce temps, les grandes plateformes mondiales renforcent leurs positions. Amazon concurrence plus facilement les commerçants locaux. La régie publicitaire de l'écosystème Facebook capte plus efficacement les données qui alimentent son algorithme. Netflix, qui utilise déjà aujourd'hui 15% de la bande passante mondiale, en consommera demain plus encore.

Ne serions-nous pas en train de nous tromper? Comment ne pas envisager cette probabilité? Sans aller jusqu'à penser que ces investissements numériques territoriaux détruisent plus de valeur socio-économique locale qu'ils n'en génèrent, ne devons-nous pas admettre que le contrat numérique national reste asymétrique et que cette asymétrie ne nous est pas favorable? **Définitivement, le web n'est vraiment pas qu'une affaire de tuyaux et, en continuant de faire semblant de le croire, n'est-ce pas des pans entiers du fonctionnement de notre pays que nous exposons dangereusement?** Il semble indispensable d'inventer les prochaines étapes du Plan National Très Haut Débit et des stratégies numériques territoriales. Pour y parvenir, il faudra notamment inventer de nouveaux modèles d'investissement public numérique (Micro) différent de ceux des grands opérateurs (Macro). Cela ne semble pas impossible; la fin de la naïveté numérique publique française, rappelée plus haut, ouvre en effet des perspectives nouvelles.

Les projets d'internet des territoires proposent une évolution à valeur ajoutée locale. Ils cherchent à favoriser la relocalisation de ressources digitales maîtrisées et accessibles pour tous. Service universel d'accès à Internet, plateforme E-commerce de proximité, services dédiés sports, spectacles et culture, moyens d'information et d'interactions avec et entre la population, accès à des solutions de mobilité partagée (...), ces quelques

exemples montrent bien la richesse potentielle de ces hybridations entre, d'un côté, acteurs, lieux et offres du territoire et, de l'autre, projet d'internet local.

Les démarches territoires apprenants devraient naturellement fournir l'un des moteurs les plus puissants pour animer cette mise en convergence entre sociétés locales et stratégie numérique. Elles semblent en effet de nature à donner plus de sens, individuels comme collectifs, à des stratégies digitales qui en manquent souvent cruellement. Elles encouragent notamment à concevoir une politique numérique locale en fonction d'objectifs du quotidien tangibles, personnalisés et mesurables.

### **Se doter des ressources en ligne indispensables**

Pour l'Éducation Nationale, pour les enseignants comme pour leurs syndicats, ce renouvellement des modèles demandera à minima moins de procédures, plus de prises d'initiatives contributives, plus d'agilité et donc plus de temps dégagés dans les programmes pour ces projets territoires apprenants. Pour

beaucoup, le chantier apparaîtra sans doute lourd à engager. Comment ne pas le comprendre ? Il fixe toutefois une perspective fertile pour réussir les transitions qui vont s'imposer dans le court moyen terme.

Bernard Bier (2010) résume fort bien l'enjeu. « *Se revendiquer du « territoire apprenant », c'est poser aussi ce qui peut être une utopie éducative et politique. À l'opposé d'une logique qui confierait l'éducation aux seules institutions légitimes, il impliquerait une forte dynamique communautaire, fondée sur la mobilisation des savoirs de tous sans exclusive au service du développement et de la créativité du territoire. À l'instar du mouvement de « l'école pour tous » qui fut l'utopie des 19e et 20e siècles, le « territoire apprenant » est l'utopie éducative et politique du 21e siècle. Mais cette utopie réaliste n'a de sens que dans le cadre d'un projet politique renouvelé, qui pose la démocratisation comme moyen et comme fin.* » Pour matérialiser ce projet, il faut donc donner vie à ces communautés de savoirs partagés.

Telle est bien l'une des finalités des internets des territoires. Mais bien sûr, le numérique n'est pas magique ; il ne suffira pas de déployer ces solutions digitales pour qu'un territoire devienne apprenant. Nous formulons toutefois l'hypothèse que sans ces internets de proximité, les écosystèmes territoires apprenants manqueront d'une des ressources indispensables à leur réussite. Ce qui compte c'est bien plus que jamais, « *le lien plus que le lieu* » (Jambes, 2001). Travailler les liens plus que les lieux et leurs limites spatiales ? Sans doute est-ce la moins mauvaise formule pour exprimer la finalité première de cette convergence entre internets des territoires et territoires apprenants. Nous sommes ainsi convaincus que l'augmentation des capacités d'apprentissage est aussi une question géographique.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bier B, 2010, « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition, in *Spécificités* 2010/1 (N° 3), p. 7-18  
<https://www.cairn.info/revue-specificites-2010-1-page-7.htm>
- Bollier D, 2014, *La renaissance des communs*, Ed. Mayer.
- Calame P, 2009, *Essai sur l'oeconomie*, Edition Mayer.
- Callois JM, 2006, *Approches microéconomiques du développement économique local : prise en compte de la notion de capital social dans l'analyse des espaces périphériques*.  
Thèse Sciences Économiques Université de Bourgogne.
- Deleuze G, Guattari (F), *Rhizome*, Ed. de Minuit, 1976,
- Jambes JP, 2001, *Territoires apprenants*. Ed L'Harmattan
- Kerrouche E, 2017 : il faut enrichir les stratégies « macro » des grands opérateurs par des projets numériques plus « micro » qui répondent aux besoins des territoires. In *Numericus*  
<https://numericuss.com/2016/06/13/eric-kerrouche-il-faut-enrichir-les-strategies-macro-des-grands-operateurs-par-des-projets-numeriques-plus-micro-qui-repondent-aux-besoins-des-territo/>
- Kuhn Th, *The structure of scientific revolutions*, 1962. Traduction : Kuhn Th, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1970.
- Martel F, 2014, *Smart, Enquête sur les internets*, Ed. Stock
- Monnet E, 2007, La théorie des « capabilités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme. *Tracés, Revue Sciences Humaines*, n° 12.
- Petit V, Transition écologique et numérique. Vers des territoires communs ? *Revue d'Économie Régionale & Urbaine* 2017/5 (décembre), pp 797 - 818.
- Piolle E, 2020, Interview dans la revue "We demain" de novembre 2020, n° 32, p. 60.



## PARTICIPATION CITOYENNE À LA VILLE INTELLIGENTE : TEST D'UN MODÈLE DES DÉTERMINANTS DE LA PARTICIPATION À LA VILLE INTELLIGENTE

Corinne **ROCHETTE**,  
Cédrine **ZUMBO-LEBRUMENT**,  
Norbert **LEBRUMENT**

ÉCOLE DE MANAGEMENT À L'UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE  
CENTRE DE RECHERCHE CLERMONTOIS EN GESTION ET MANAGEMENT



La ville intelligente peut être définie comme une ville qui s'appuie sur les technologies de l'information et de la communication pour garantir un contexte favorable et durable à son développement (économique, social, ...) et à son environnement (qualité de vie, santé, sécurité, tourisme, ...).

L'analyse de la littérature sur la *smart city* permet de mettre en exergue un impensé : la participation des habitants. Si la littérature sur la *smart city* souligne la nécessité d'intégrer la participation citoyenne au sein des démarches *smart city*, elle ne propose :

- Aucun modèle des déterminants de la participation aux différents projets d'une démarche *smart city* ;
- Aucune explication de cette participation par l'efficacité politique perçue des habitants, la satisfaction à l'égard de l'administration publique ou le sentiment d'appartenance à un lieu.

La communication s'interroge donc sur les déterminants de la participation des habitants aux démarches *smart city* en France. Un questionnaire a été diffusé auprès d'habitants de communes françaises avec un échantillon final de 604 répondants. Un test empirique du modèle a aussi montré que la satisfaction de l'administration publique constitue le pivot de l'intention de participation à la ville intelligente

La recherche permet d'identifier des leviers d'amélioration de l'intention de participer à la ville intelligente : si les actions/projets des acteurs ne sont pas centrés sur la satisfaction à l'endroit de l'administration publique, il n'est pas nécessaire de développer des démarches participatives qui ne resteront que de la communication politique ou du marketing politique.



# ECHANGES ET DISCUSSION





## LA LITTÉRATIE EN SANTÉ, UN ENJEU CLÉ POUR DES TERRITOIRES APPRENANTS

Didier **JOURDAN**

PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE  
TITULAIRE DE LA CHAIRE UNESCO ET DIRECTEUR DU CENTRE COLLABORATEUR OMS "EDUCATIONS & SANTÉ"  
LABORATOIRE ACTÉ



Du fait du contexte pandémique actuel, les questions de santé ont pris place au premier plan du débat public et politique. Les difficultés rencontrées cette année dans le domaine de l'information et de l'action en santé révèlent plus que jamais la complexité des enjeux de santé et combien la santé des populations se joue avant tout à l'échelon local, au sein des territoires de vie. Il importe dans un premier temps de partir des constats et des principaux défis rencontrés dans le champ de la santé pour ensuite y apporter des éléments de réponse, sur la base des données scientifiques dont nous disposons actuellement.

### 1. Les constats : la santé change

#### Les défis de la santé mondiale

**Les maladies non transmissibles (MNT)** sont responsables de 41 millions de morts chaque année, soit l'équivalent de 71% de tous les décès dans le monde. Elles constituent un problème qui ne cesse de prendre de l'ampleur : la charge des maladies non transmissibles pèse principalement sur les pays en développement, où se produisent 82 % des décès prématurés dus à ces maladies. S'attaquer aux facteurs de risque permettra donc non seulement de sauver des vies, mais aussi de donner un élan considérable au développement économique des pays<sup>1</sup>.

**Les maladies transmissibles (MT)** restent un enjeu central bien au-delà de la présente pandémie de Covid-19. Les infections des voies respiratoires inférieures sont à l'origine de

<sup>1</sup> <https://www.who.int/activities/preventing-noncommunicable-diseases/>

3 millions de décès dans le monde, les affections diarrhéiques 1,4 million, la tuberculose 1,3 million et le VIH/sida 1 million<sup>2</sup>.

**La santé des personnes n'est déterminée qu'à 15 à 20 % par le système de soins<sup>3</sup>.** Les 80 à 85 % restants dépendent de déterminants sociaux et environnementaux. Pour agir efficacement en faveur de la santé des populations, une **approche intersectorielle** engageant l'ensemble des acteurs du monde sanitaire, social, éducatif, économique est nécessaire.

**Les inégalités sociales de santé** sont persistantes voire en augmentation entre les pays et au sein même des pays<sup>4</sup>. Elles se mettent en place très tôt dans l'enfance.

#### Un rapport renouvelé à la santé

Les sociétés sont confrontées à un ensemble de transitions démographique (vieillesse des populations pour les pays du nord), épidémiologique (flambée des MNT), technologique (révolution numérique, boom des applications santé) et environnementale (changement climatique, prise de conscience de l'interrelation étroite entre l'homme et l'environnement) déterminant un rapport renouvelé à la santé.

#### L'importance des enjeux éthiques et culturels

Ces différentes transitions nous rappellent que la santé est avant tout une notion qui prend corps dans un contexte ; elle est ancrée dans un écosystème de sens, de pratiques sociales

<sup>2</sup> <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death>

<sup>3</sup> <https://www.gainvo.com/vision/determinants-of-health/>

<sup>4</sup> <https://www.telegraph.co.uk/news/health/news/9413096/Life-expectancy-by-tube-station-new-interactive-map-shows-inequality-in-the-capital.html>

ou culturelles, qu'il est indispensable de prendre en compte pour toute intervention en santé.

Ils nous introduisent également à l'importance et l'ampleur des problématiques éthiques que soulèvent les questions de santé. Il n'est ni possible ni souhaitable de prétendre répondre de façon unilatérale à la question de ce qu'est ou serait une bonne santé. C'est pourquoi on considère davantage que l'objet de la promotion de la santé est de créer les conditions de possibilité de la santé de tous, en agissant sur les écosystèmes de vie et en développant les moyens d'agir des gens et leurs capacités à faire leurs propres choix, plutôt que de définir ce que sont les bons choix en santé.

### 2. Comment agir efficacement ?

#### Les principes clés pour améliorer efficacement la santé des populations

##### Agir sur les déterminants

Les données de la recherche montrent que la santé des personnes et des populations dépend non seulement de l'accès et de la qualité des soins mais également de facteurs liés tant à l'environnement qu'aux habitudes de vie. Améliorer la santé et le bien-être, réduire les inégalités passent par une action décidée sur ces facteurs. L'éducation et le soin sont les deux principaux leviers d'action. Les enfants et les jeunes sont au cœur de toute démarche d'amélioration de la santé et de réduction des inégalités : d'une part, parce que leur santé toute

au long de leur vie dépend de leur éducation, des conditions et des habitudes de vie durant l'enfance et l'adolescence et, d'autre part, parce que la santé est l'un des facteurs clés de la réussite éducative puis sociale et professionnelle.

L'objectif est de mobiliser les moyens d'une action sur ces différents déterminants de deux manières :

- a. **via une action sur les conditions de vie qui influencent la santé** : l'environnement physique et social, l'éducation et l'accès aux services de santé appropriés ;
- b. **via une action d'éducation à la santé** qui vise à donner les moyens à chacun de prendre en charge sa propre santé c'est-à-dire d'avoir un niveau suffisant de littératie en santé.

### L'enjeu de la littératie en santé

La littératie en santé désigne la capacité d'un individu à trouver de l'information sur la santé, à la comprendre et à l'utiliser dans le but d'améliorer sa santé. Il s'agit d'un déterminant fondamental de la santé des personnes. Améliorer la littératie en santé est un enjeu clé pour la santé publique pour les populations soient en mesure de prendre en charge leur santé.

La capacité à prendre en charge la santé individuellement et collectivement est une compétence citoyenne : il s'agit d'être en mesure de faire des choix éclairés et responsables, en tant qu'individu, en tant que membre de la communauté et en tant qu'habitant de la planète.

### Lutter contre les inégalités

Afin d'améliorer la santé de tous et notamment ceux qui en ont le plus besoin, la lutte contre les inégalités sociales de santé est prioritaire. Pour cela, elle se doit d'articuler des dispositifs destinés à l'ensemble de la population et d'autres spécifiques pour les plus vulnérables.

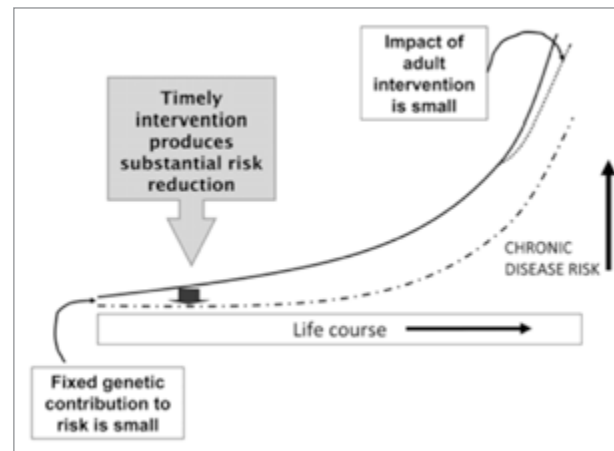
### Intervenir au plus près des populations

De fortes inégalités territoriales existent entre les pays et au sein même des pays. L'intervention à l'échelon local vise à rendre possible un accès équitable aux soins et à la prévention. Parce qu'elle est ancrée dans les contextes et les écosystèmes locaux, l'action au plus près des populations offre les perspectives d'efficacité les plus importantes, notamment pour les plus vulnérables<sup>5</sup>.

5 Darlington, P., Mannix MC Namara, D., Jourdan (2020) Enhancing the efficacy of health promotion interventions: a focus on the context, *Public Health in Practice*, Vol

### L'enjeu d'une action précoce

Les interventions sont d'autant plus efficaces qu'elles interviennent tôt dans la vie des individus, comme le montre la figure ci-dessous extraite des travaux de Hanson et Gluckman (2011)<sup>6</sup>.



Tous les enfants sont affectés par leurs conditions de **développement précoce**, et pas seulement les enfants exposés à un environnement très déficient, cela a des conséquences à long terme sur leurs prédispositions aux MNT<sup>7</sup>. Investir dans la santé, l'aide sociale et l'éducation de la petite enfance et travailler avec les familles qui ont besoin d'un soutien pour améliorer leurs compétences parentales, s'est avéré être **le moyen le plus efficace d'améliorer le développement et de réduire les inégalités**. Il est prouvé que des investissements et des services de qualité dans la petite enfance peuvent compenser les effets des désavantages sociaux sur le développement des jeunes enfants et favoriser le plein développement de tous les enfants. Ces efforts doivent être poursuivis tout au long de l'enfance et de l'adolescence.

1. 2020 <https://doi.org/10.1016/j.puhip.2020.100002>.

6 Hanson, M., & Gluckman, P. (2011). Developmental origins of noncommunicable disease : Population and public health implications. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 94(suppl\_6), 1754S-1758S. <https://doi.org/10.3945/ajcn.110.001206>

7 Hanson, M., & Gluckman, P. (2011). Developmental origins of noncommunicable diseases : Population and public health implications. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 94(suppl\_6), 1754S-1758S. <https://doi.org/10.3945/ajcn.110.001206>

### Développer la recherche et la formation

L'une des principales limitations des dispositifs actuels est leur trop faible ancrage dans la recherche et la formation. Les liens doivent être renforcés entre les universités et les acteurs de l'intervention et des données scientifiques doivent être mises au service de la mise en œuvre de politiques intersectorielles pertinentes.

Dès la conception des interventions et tout au long de leur mise en œuvre et de leur évaluation, la façon dont seront partagés les acquis issus de l'expérience doit être prévue. La capitalisation de l'expérience de terrain, son articulation aux données issues de la recherche scientifiques et sa mise en forme pour être partagée avec différents acteurs (populations, décideurs, professionnels, chercheurs...) doit être partie intégrante de de tout processus d'intervention.

Ces connaissances sont appelées à être partagées et à nourrir la formation initiale et continue des professionnels qui est un enjeu crucial, notamment dans les pays en développement.

### Des connaissances à produire

La santé des personnes est sous l'influence des déterminants sociaux, environnementaux et liés au système de soin. Or les données scientifiques relatives à une mise en œuvre efficace d'une politique locale de promotion de la santé des enfants et des jeunes sont encore lacunaires et celles disponibles restent insuffisamment diffusées.

Afin de pouvoir développer des dispositifs et des interventions efficaces sur la santé des enfants et ses différents déterminants, il s'avère crucial de produire des données scientifiques permettant de :

- Comprendre les déterminants des pratiques réelles de professionnels sur le terrain, identifier les processus de mise en œuvre des dispositifs de promotion de la santé dans différents contextes, comprendre les conditions de l'efficacité du déploiement de ces dispositifs ;
- Comprendre les mécanismes de changement politique local qui conduisent à une amélioration de la santé ;
- Identifier les facteurs qui conditionnent l'accès au soin des enfants et des jeunes les plus vulnérables ;
- Identifier les leviers d'une intersectorialité réelle santé, éducation et social au service des enfants et des jeunes. Travailler aux dispositifs de partage de savoir sur la santé à l'échelon local ;



- Comprendre les moyens d'une action efficace sur les inégalités sociales de santé ;
- Développer les connaissances sur l'efficacité de l'implantation des programmes et leur généralisation (*scaling-up*).

### Se centrer sur l'écosystème de vie des individus...

Bien qu'une large variété de dispositifs de prévention émanant des différents États, des collectivités territoriales ou du secteur associatif soient opérationnels, les politiques actuelles ont encore un impact limité sur les conséquences des problèmes de santé. L'une des principales difficultés tient à l'absence de mise en cohérence des différents dispositifs. Une action efficace n'est en effet possible que si l'on **créé autour des populations un écosystème de vie favorable à la santé**. Elle doit donc associer l'ensemble des acteurs de la santé, de l'éducation et de l'accompagnement social du territoire.

### ... et coordonner les différents acteurs à l'échelon du territoire

Les défis de santé appellent une réponse collective et coordonnée de l'ensemble des acteurs impliqués et le développement de politiques et de pratiques intersectorielles, en articulant les volets sanitaire, éducatif et social.

#### Volet sanitaire

Ce volet mobilise, selon les pays, les acteurs de santé de première ligne du territoire (médecins et paramédicaux libéraux, pharmacies) et les structures spécifiques (maisons de santé...) de la prévention médicalisée : vaccinations, dépistage, diagnostic, prise en charge, accompagnement des personnes porteuses de handicap, de maladies chroniques, santé environnementale, ...

#### Volet éducatif

Les politiques et les pratiques de santé visent à permettre à chaque personne de disposer des connaissances, des compétences et de la culture lui permettant de prendre en charge sa propre santé de façon autonome et responsable.

Trois dimensions sont abordées :

- Apprendre à prendre soin de soi et des autres (Alimentation, Hygiène, Rythmes de vie, Sexualité, Activité

physique, Sécurité : domestique, routière, professionnelle, Apprentissage du porter secours, Usage du système de santé) ;

- Éviter les conduites à risque (Usage de substances psychoactives licites ou illicites : toxicomanies, consommations à risque, Violence dirigée contre soi ou contre les autres, Conduites dangereuses sur la route et dans le cadre d'activités sportives, Conduites sexuelles à risque) ;
- Être en santé dans son environnement (Pollution, rapport aux êtres vivants et au milieu).

Ce volet éducatif est traditionnellement porté par les acteurs de la santé scolaire, de la prévention et de la promotion de la santé. Les milieux de la culture, du sport et des loisirs sont aussi concernés.

#### Volet social

Cet axe concerne d'une part ce qui relève spécifiquement des communautés et, d'autre part, la politique territoriale de santé qui mobilise tous les acteurs et vise à agir sur les déterminants de santé de la vie des populations à l'échelon local.

Mobiliser et mettre en synergie les champs sanitaire, éducatif et social suppose de développer des perspectives et des pratiques intersectorielles. Seule une approche collective, coordonnée et intersectorielle permettra de répondre efficacement et durablement aux défis actuels de la santé des enfants.

C'est sur la base de ces constats que la chaire UNESCO et centre collaborateur OMS « EducationS & Santé » a été créée. Son but est à la fois de produire et partager les connaissances et de contribuer au changement social en faveur de la santé en favorisant le développement des capacités d'action à l'échelle des territoires.

### 3. La Chaire UNESCO « EducationS & Santé », un espace de partage de savoir au service la santé

#### Qu'est-ce que la Chaire UNESCO « EducationS & Santé » ?

Une Chaire UNESCO désigne « un projet et une équipe dans une université qui travaille en partenariat avec l'UNESCO afin de faire progresser les connaissances et la pratique dans un domaine prioritaire à la fois pour l'établissement et l'UNESCO

». Le partenariat est officialisé par un accord signé entre la Directrice générale de l'UNESCO et le président de l'établissement qui accueille la Chaire UNESCO.

La Chaire UNESCO « EducationS & Santé » a pour particularité d'être couplée à un Centre collaborateur OMS. Les centres collaborateurs de l'OMS sont des institutions, instituts de recherche, départements d'universités ou d'instituts universitaires qui sont désignés par le Directeur général pour mener des activités de soutien scientifique en faveur des programmes de l'Organisation. :

La Chaire est ainsi par nature intersectorielle et à la croisée des secteurs de l'éducation et de la santé. Son action se réfère aux stratégies de l'UNESCO et de l'OMS. Elle prend place dans la dynamique des Nations Unies dans la perspective d'ensemble des objectifs 2030 de développement durable.

#### Les missions de la Chaire

La Chaire a pour ambition de contribuer au changement social en faveur de la santé des enfants et des jeunes. La vision qu'elle porte associe la connaissance des déterminants de la santé et les pratiques sociales et culturelles des populations. Elle conduit ainsi à une approche équilibrée entre action sur les écosystèmes de vie et développement des capacités d'agir par l'information et l'éducation.

Ancrée au sein des différents réseaux nationaux et internationaux, la Chaire contribue à la production et au transfert de connaissances, à la formation, au soutien scientifique pour le développement d'outils d'intervention et à l'élaboration de politiques intersectorielles dans le champ de l'éducation et de la santé. Sa contribution spécifique est celle d'un catalyseur, d'un médiateur entre monde académique, institutions, réseaux, communautés professionnelles et collectivités à l'échelon mondial, national, régional et local.

Ses objectifs sont de :

1. **Construire une communauté globale** : favoriser la collaboration à l'échelle mondiale en matière de recherche, de formation et de partage de connaissances ;
2. **Produire des connaissances** : contribuer à développer des projets de recherche et produire des connaissances orientées vers l'action pour accompagner les évolutions des politiques et des pratiques ;

**3. Développer les compétences** : promouvoir la formation et le développement des capacités de l'ensemble des acteurs et contribuer au renforcement et à la professionnalisation du secteur de la prévention ;

**4. Partager les connaissances** : contribuer au partage des connaissances produites au niveau local, régional, national et mondial.

### Un réseau unique

La Chaire est une communauté ouverte. Elle vise à constituer un espace de dialogue et d'action, basés sur la co-création et la participation active de l'ensemble des acteurs.

Elle forme une communauté internationale qui rassemble plus de 70 Universités au niveau mondial et regroupe les principales parties prenantes de la promotion de la santé (IUHPE, SHE, EUPHA, REFIPS...).

Sa vocation est de créer des connexions :

- Entre les universités, les agences des nations unies (OMS, UNESCO), les institutions, les réseaux internationaux, les acteurs locaux, les entreprises, les mutuelles...
- Les cultures du nord et du sud ;
- Mais aussi entre les disciplines et les secteurs.

### La valeur ajoutée du projet

Sa contribution spécifique est celle d'un hub de connaissances, d'un médiateur entre monde académique, institutions, syndicats, réseaux internationaux, communautés professionnelles, collectivités régionales ou locales. L'enjeu majeur, dans un paysage où intervient une multiplicité d'opérateurs, est d'agir de façon synergique, d'inscrire ce projet non comme un élément supplémentaire mais bien comme un catalyseur, une ressource au service des institutions, réseaux, associations... Sa contribution est centrée sur d'une part la production et le transfert de connaissances et d'autre part sur le développement des capacités d'action des institutions et des individus. Elle vise à :

- accompagner des projets de recherche interdisciplinaires dans un cadre éthique et épistémologique renouvelé ;
- contribuer à la production de savoirs orientés vers l'action ;
- rendre disponibles les données issues des travaux de recherche ;

- renforcer la formation et contribuer au soutien aux politiques et pratiques.

### Contribuer à l'émergence d'un champ renouvelé de la prévention

Cet engagement dans des démarches de production et de partage de savoirs est lié à une ambition, celle de contribuer à faire évoluer les politiques et les pratiques dans le but d'améliorer la santé de tous, réduire les inégalités et préserver notre planète. Pour y parvenir la communauté s'appuie sur une large diversité de savoirs : des savoirs issus de la recherche scientifique comme des savoirs issus de l'expérience des acteurs dans une large variété de contextes sociaux et culturels. Il s'agit de tenir ensemble pratiques sociales, savoirs profanes et savoirs scientifiques et donc de créer les conditions d'une véritable écologie des savoirs.

Pour faire droit à la diversité des réalités humaines en particulier dans les situations de vulnérabilité, il est indispensable que ces savoirs ne soient pas limités aux données produites dans les zones urbaines des pays du nord, mais proviennent d'espaces différents au plan géographique, social et culturel. C'est sur cette base, et en collaboration avec l'ensemble des parties prenantes, que la Chaire ambitionne de contribuer à une définition renouvelée du champ de la prévention et ainsi des politiques et des pratiques. Cette redéfinition passe par des corpus de savoirs structurés, des démarches de professionnalisation des acteurs et des outils d'aide à la décision politique.

### Les productions

La Chaire met en œuvre ses missions par le biais de 4 activités principales :

#### Activité 1 - Cartographie et développement de la communauté

L'ambition est d'abord de développer une cartographie mondiale des équipes, des groupes de recherche et des professionnels en sciences humaines et en sciences de la santé, impliqués dans la promotion de la santé en direction des enfants et des adolescents et de répertorier comment la promotion de la santé est mise en œuvre dans leur pays. C'est ensuite de créer une communauté entre ces différentes équipes, groupes de recherche et individus.

Productions :

- Une carte interactive des équipes, des groupes de recherche et des professionnels produisant des recherches dans ce domaine (coordonnées, structure, projets, publications) ;
- Publication d'articles ;
- Une communauté ouverte de chercheurs et de groupes de recherche (publics et privés) et leurs réseaux professionnels.

#### Activité 2a : Création d'un nouveau cadre pour la recherche et l'intervention en prévention : un processus global et participatif

En raison de la perspective intersectorielle et de l'accent mis sur le milieu scolaire et les approches communautaires, la conception des protocoles de recherche est complexe, tant d'un point de vue épistémologique qu'éthique. L'objectif de cette activité est d'élaborer un cadre de recherche fondé sur un dialogue, qui tienne compte des différents contextes et relations au(x) savoir(s) et aux données probantes en Asie, en Afrique, en Océanie, en Amérique et en Europe.

Productions :

- Manuel de référence pour la recherche en promotion de la santé (Global handbook for health promotion research) ;
- Ouvrage « Les mots pour comprendre la prévention » ;
- Ouvrage « Prévention, promotion de la santé et éducation à la santé » ;
- Séminaires, conférences, ateliers.

#### Activité 2b. Production de connaissances

Cette activité correspond au développement de programmes de recherche interventionnelle dans différents contextes culturels. Ils sont centrés sur l'écosystème de vie des enfants et des jeunes et il se base sur une approche locale-numérique durable.

Productions :

- *Position paper* pour le *Lancet* ;
- Enquête internationale sur les processus de réouverture des écoles en contexte pandémique ;
- Publication des résultats dans des revues à comité de lecture ;

- Initiative de recherche visant à aider les écoles à se préparer aux futures épidémies et crises sanitaires.

#### Activité 4. Développement des compétences : formation, outils et conseil

Cette activité consiste à renforcer les capacités des professionnels de l'éducation, du social et de la santé en matière de promotion de la santé des enfants aux niveaux local, régional et national (école et communauté) en reliant les programmes académiques existants au sein des universités ainsi que leurs programmes de formation professionnelle continue.

##### Productions :

- Masterclasses ;
- Diplômes universitaires ;
- MOOC.

#### Activité 5. Partage de connaissances : diffusion d'informations via un site web interactif, les réseaux sociaux, des fiches de synthèse.

Cette activité consiste en la publication de fiches d'information multilingues sur les données scientifiques disponibles et les pratiques les plus pertinentes dans divers contextes nationaux, sociaux et culturels et l'organisation de webinaires interactifs destinés à un large public d'acteurs de la santé, de l'éducation et du social.

##### Productions :

- Webinaires ÉducationS & Santé ;
- Publications ;
- Évènements scientifiques ;
- Site Web ;
- Conférences ;
- Fiches d'information à l'intention des décideurs et des praticiens.





## LES CITÉS ÉDUCATIVES : UNE DEMARCHE DE TERRITOIRE, UNE DEMARCHE DE TERRITOIRE APPRENANT ?

Annie **TOBATY**

INSPECTRICE GÉNÉRALE HONORAIRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,  
MEMBRE DU BUREAU DU CNO



### Introduction : définition de la démarche « cité éducative »

La création des cités éducatives est une des propositions du plan dit Borloo de 2018, et s'appuie sur une expérience menée à Grigny dans l'Essonne en 2016-2017. La démarche « consiste en un programme national d'appui aux dynamiques locales de coopération éducative dans les quartiers à faible mixité sociale » (*Vademecum* Citées éducatives). Elle comporte deux objectifs :

- Élaborer et déployer une stratégie éducative ambitieuse à l'échelle d'un territoire identifié: ce n'est pas nouveau, comme en témoignent par exemple les PEDT (Projet Éducatif de Territoire). Mais le public cible est élargi de 0 à 25 ans ;
- Bâtir un écosystème de coopération des acteurs éducatifs autour de l'école, en associant systématiquement les parents, les jeunes et les habitants concernés.

Il s'agit donc de constituer un cadre local pour agir dont la gouvernance est précisée. Chacun des trois principaux acteurs désignera un responsable référent de haut niveau : principal de collège, représentant du préfet, cadre de haut niveau pour la collectivité. C'est la « *troïka* ». Un chef de projet opérationnel devra également être désigné (circulaire du 13 Février 2019 EN/ Ville). Autour de la « *troïka* », un COPIL élargi à d'autres acteurs institutionnels (CAF, collectivités etc...) ou associatifs sera constitué.

Chaque Cité reçoit du ministère de la ville (ANCT : Agence Nationale de la Cohésion Sociale) 15 000 euros par an, auxquels l'Éducation Nationale ajoute la même somme allouée au collège tête de fil. L'enjeu est de « conforter les marges d'autonomie des établissements pour mobiliser les équipes »

L'intérêt de cette démarche réside dans l'accent mis sur au moins la coordination, sinon la collaboration des acteurs d'un territoire, sur un pilotage de proximité, sur une autonomie relative sur 3 ans. Les cadres d'action précédents étaient portés par les collectivités : communes souvent (Projet Éducatif Local, PEDT). Ici, l'état est intégré, en particulier les établissements scolaires. D'après les représentants des collectivités, c'était indispensable ; sinon les établissements scolaires étaient plus observateurs que participants. « Ça mouille l'Éducation Nationale » dit un Maire-Adjoint.

Cependant, deux problèmes sont posés :

- une définition du territoire à la fois statique (Quartier Politique de la Ville ou quartiers à faible mixité) et dynamique (des acteurs plus ou moins en réseau) ;
- un pilotage de proximité avec des marges d'autonomie, mais une présence forte de l'État centralisateur (préfecture/Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale). Il est donc intéressant d'observer la façon dont cela s'articule.

### 1. La gouvernance réelle : entre verticalité d'un état centralisateur et horizontalité recherchée par les acteurs du territoire.

Une partie des cités existantes se sont dotés d'une *troïka* telle que définie plus haut par la circulaire, véritable pilote stratégique et opérationnelle. Mais c'est encore assez rare. D'autres, plus nombreuses, ont « déplacé le curseur » vers une échelle moins locale : à la place d'un chef d'établissement (principal de collège), on trouve un représentant du Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale : Directeur adjoint souvent ou chargé de mission rattaché directement au directeur. Le représentant de la Préfecture est parfois le ou la Préfet Délégué à l'Égalité des Chances, plus souvent une sous-préfète ou une déléguée. Il s'agit d'une *troïka* certes, mais plus institutionnelle. C'est en particulier vrai dans les départements où il y a peu de cités éducatives (2 ou 3). Le pilotage opérationnel est alors délégué à un « chef de projet ». De façon très fréquente, on a donc déplacé le pilotage stratégique (celui des choix) vers une échelle moins locale, et gardé une *troïka* dite « opérationnelle » ou un chef de file ou un chef de projet chargé de l'opérationnalisation.

Cela témoigne bien de l'existence des contradictions structurelles entre des organisations institutionnelles qui sont presque par nature « verticales » et la nécessaire « gouvernance horizontale » que demande la mise en mouvement des « synergies » entre acteurs sur le terrain. Sortir de cette contradiction, n'est

pas assurer la suprématie de l'une sur l'autre (car les enjeux de pouvoirs sont importants). C'est plutôt formaliser une structuration qui intègre les éléments pertinents des deux approches, les rendre compatibles pour les mettre au service d'une orientation partagée. Ce sujet ne peut être évité. Il est l'une des garanties de la pérennité d'une cité éducative.

C'est pourquoi le Conseil National d'Orientation et d'Évaluation des cités éducatives en a fait un de ses axes principaux d'observation. De même qu'il recommande aux cités de travailler systématiquement le cadre des lettres de missions des chefs de projet et des chefs de file (souvent des principales ou principaux de collège) en veillant à expliciter les marges d'autonomie de ces acteurs.

De plus, l'épreuve traversée pendant le confinement a montré l'importance cruciale d'une gouvernance horizontale, très en phase avec le terrain. Au-delà de la troïka plus institutionnelle, le rôle des chefs de file opérationnels, des chefs de projet, dans la mobilisation et la coordination d'acteurs locaux, institutionnels, associatifs, parfois économiques a été déterminant, lorsque le partenariat a pu s'organiser de façon équilibrée entre éducation nationale, préfecture et collectivités territoriales. Mais il est aussi arrivé que la définition des besoins et des réponses se fasse par une expertise ignorante du territoire précis et impose aux chefs de mission ou de file, des « solutions » clés en main insuffisantes voire inadaptées : par exemple, les aides étudiants pour les élèves confinés ou des dotations en matériels informatiques, alors que les besoins et possibilités étaient autres.

## 2. Les types de stratégies des cités éducatives telles qu'elles ont déclinées dans les projets : de la coordination à la collaboration

J'ai pu caractériser trois types de stratégies :

- Un premier, très « institutionnel ». Les diagnostics sont antérieurs, voire extérieurs (REP - réseau d'Éducation prioritaire -, PEDT, PEL, etc...). Ils ne posent pas la question de ce qui « manque » pour créer une synergie, de ce qui existe, des leviers à mettre en marche immédiatement. Ce sont des « mises à plat » de l'existant, avec un enrobage

d'éléments de langages : écosystème, participation (mais aucune structure de participation prévue). Cela concerne le quart des cités éducatives.

- **Un modèle centré sur la coordination**, la complémentarité des acteurs et des actions, la cohérence, le « qui fait quoi ». On y trouve un état des lieux des ressources, la mise en place de structures de coordination. On met en avant l'interconnaissance, l'amélioration de la lisibilité des actions. Le grand mot est le respect de la mission et de l'autonomie de chacun. On est sur une forme de rationalisation de l'action. Un bon tiers des cités se retrouvent sur ce modèle.

- **Un modèle « collaboratif »** : le diagnostic tente d'être à la fois plus dynamique (état des relations entre acteurs ou de leur absence) ; il est élaboré de façon participative avec les enseignants, les acteurs de la petite enfance, les divers services sociaux, les services de la ville, les animateurs jeunesse, bref les institutionnels, mais aussi avec les associations et habitants, au moins les parents, parfois les jeunes. Le processus a été plus long. Le projet stratégique est centré sur la co-construction, la co-élaboration, la co-évaluation (avec un observatoire participatif de la cité par exemple) et la collaboration. On parle de la création de « plateforme collaborative », de formations interprofessionnelles, inter-publics sur des sujets ciblés, souvent appuyées sur des laboratoires de recherche ou des consultants. On parle « d'acculturer les acteurs et les professionnels ».

Exemple de ces démarches plus collaboratives, l'établissement d'une cartographie dynamique, qui étudie les relations entre acteurs, entre acteurs et territoire. Autre illustration avec la création d'un outil dit « la Toile éducative » qui au lieu de partir des ressources éducatives sur un territoire, part des questions ou des besoins des enfants et des jeunes pour indiquer par tranche d'âge les ressources possibles sur le territoire.

Les villes qui se retrouvent dans ce modèle ont souvent une forte culture partenariale locale ancienne.

Il faut noter qu'en deux ans les situations, les stratégies ont évolué : certaines cités, qui faute de temps sans doute, n'avaient pas pu peaufiner leur stratégie, s'orientent résolument aujourd'hui vers des démarches collaboratives, au moins au niveau de la gouvernance tripartite.

## 3. L'articulation des différentes échelles : locales, départementales ou régionales, nationales

Le schéma théorique souhaité est le suivant : le niveau local serait le lieu de l'action, de la création ; le niveau départemental (parfois régional) celui de la coordination et de la mutualisation ; le niveau national celui de la mutualisation et de l'évaluation de la démarche générale.

Ceci dit cette articulation est encore imparfaite. Témoigne des difficultés d'articulation, le début d'existence complexe des « Groupes Pilotes » thématiques qui ont pour objectif de créer des groupes d'acteurs de cités éducatives volontaires et engagés sur des thématiques prioritaires partagées. » Appuyés par des experts, institutions, chercheurs, associations ou têtes de réseaux associatives, les acteurs des cités éducatives doivent trouver dans ces Groupes pilotes un soutien renforcé dans le déploiement d'un axe prioritaire d'intervention et une offre de « capitalisation partagée ». Ces groupes pilotes entendent faciliter la mise en réseau des différents acteurs pour mutualiser les travaux de chacune des cités et croiser leurs approches sur un même sujet. Ils se sont réunis pour la première fois le 23 septembre 2020, en distanciel et continuent leur travail selon cette modalité. Il y en a 10.

A travers l'étude des comptes rendus de travail de ces groupes on voit apparaître les difficultés de l'articulation entre la verticalité institutionnelle et l'horizontalité du pilotage des Cités Éducatives, mais aussi entre les niveaux nationaux et locaux :

- Par exemple le groupe « Citoyenneté » veut mieux coordonner écoles et espaces non scolaires. Il fonctionne comme un lieu de mutualisation des expériences menées dans les Cités (exemple des ateliers pensée critique de Gennevilliers : expression des jeunes à partir de supports qui remobilisent les connaissances acquises dans le cadre scolaire). Mais parallèlement à cela on relève : « les expérimentations menées par le CLEMI (Centre de liaison entre l'enseignement et les médias d'information) et par la DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire) seront pilotées indépendamment dans le cadre des conventions contractées par le CLEMI avec l'ANCT. Elles pourront toutefois être complémentaires et inspirer ou être dupliquées dans les cités éducatives à l'occasion d'actions éduca-

tives (journées, semaines thématiques) inscrites à l'agenda du ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports » On voit bien la permanence d'habitudes à la fois nationale et verticale de pilotage. Dans ce cas précis la rencontre n'a pas lieu.

- Un autre exemple, celui du Groupe Pilote « numérique » montre cependant une recherche d'articulation plus aboutie. Il s'appuie sur les expériences menées au sein des Cités lors du confinement pour définir un plan d'action cohérent et concerté. Mais en amont, la Division du Numérique Éducatif (Éducation Nationale), s'appuyant sur son expertise, avait de son côté préconisé des actions sur le développement du numérique dans les Cités Éducatives. Le groupe a alors décidé que ces préconisations seraient étudiées **après** le recensement des besoins de terrain, puis croisées avec ces mêmes données, indiquant par là un chemin pour articuler les deux démarches.

On le voit la démarche des Cités Éducatives est un processus à la fois complexe, parce qu'il tend à inventer un nouveau modèle de gouvernance et d'action, territorialisé, plus horizontal et en rupture avec les pratiques en silo. Ce faisant elle heurte des cultures institutionnelles plus centralisatrices. Le travail en réseau n'est pas une habitude, y compris au sein des collectivités locales. Si elles réussissent à déplacer ce problème, à trouver de nouvelles modalités de fonctionnement, et certaines ont commencé, alors elles pourront peut-être constituer des parties de territoires apprenants.

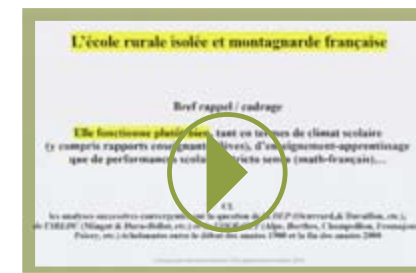




## SAVOIRS EXPÉRIENTIELS, DIDACTIQUE DU TERRITOIRE ET TERRITOIRE APPRENANT : CE QUE L'ÉCOLE RURALE ET MONTAGNARDE NOUS APPREND

Pierre **CHAMPOLLION**

INSPECTEUR D'ACADÉMIE HONORAIRE,  
UNIVERSITÉ DE GRENOBLE,  
LABORATOIRE ÉDUCATION, CULTURES, POLITIQUES,  
PRÉSIDENT D'HONNEUR DE L'OBSERVATOIRE ÉDUCATION ET TERRITOIRES (OET)



L'école rurale isolée et montagnarde française fonctionne plutôt bien, tant en termes de climat scolaire (y compris rapports enseignants-élèves), d'enseignement-apprentissage que de performances scolaires stricto sensu (math-français).

Ses principales caractéristiques pédagogiques

- Flexibilité dans la gestion de la classe (de l'espace, du temps, du groupe, des programmes) ;
- Diversité des modalités de prise en charge pédagogique des élèves (via des pédagogies « innovantes » et / ou « actives » souvent inspirées de mouvements pédagogiques de type Freinet) ;
- Simultanéité dans la mise en œuvre des activités pédagogiques destinées aux différents groupes ou cours ;
- Postures généralement accompagnatrices et non plus magistrales de l'enseignant ;
- Insertion systématique de la classe et, plus largement, de l'école dans le contexte local environnant : territoire et territorialité.

Cette communication cible deux de ses principales caractéristiques constitutives de la « didactique du territoire » ainsi dénommée en Italie (Pesiri, 1998) et décrite en Espagne (Feu & Soler, 2002)

- L'utilisation pédagogique systématique de toutes les dimensions et les ressources du territoire environnant (pour notamment donner du sens aux apprentissages).  
Exemples : « Mai des monuments » à Naples, projet « éducation et territoire » de la vallée de Serino en Campanie, figures géométriques inscrites dans le bâti des villages, etc.

- L'utilisation pédagogique, chaque fois que c'est nécessaire et possible, des « savoirs » locaux, souvent qualifiés de naturels, intermédiaires et / ou expérientiels, ainsi que des représentations, des valeurs et des identités liées à la territorialité locale, comme « médiateurs » et « tremplins » didactiques (pour notamment faciliter l'accès aux savoirs académiques et scientifiques universels : pas de double acculturation nécessaire aux supports pédagogiques et aux savoirs visés).  
Exemples : érosion fluviale en montagne, succession des saisons, repérage de points cardinaux, notion de chaîne alimentaire, etc.

Ces deux pratiques professionnelles - fréquentes dans l'école rurale et montagnarde / parentes de mouvements pédagogiques type Freinet - sont favorisées et, surtout, plus facilement mises en œuvre lorsqu'il y a partage de la même territorialité entre enseignants et élèves (Rothenburger, 2016)

Notre intervention montre que ces pratiques pédagogiques actives, territorialement situées et souvent innovantes sont transférables en ville, comme le montre le développement actuel des classes de plus de deux cours (« multigrades ») : près de 50% sur la France entière, près de 75% en Drôme.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Champollion, P. (dir.) (2020). *Territorialisation de l'éducation. Tendance ou nécessité*. Londres : ISTE, 232 p.
- Rothenburger, C. & Champollion, P. (2018). De la didactique du territoire au territoire apprenant. In *Diversité*, n° 191, L'expérience du territoire. Apprendre dans une société durable. Canopé, pp. 54-63.
- Barthes, A., Champollion, P. & Alpe, Y. (dir.) (2017). *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*. Londres : ISTE, 349 p.
- Champollion, P. (2015). Education and territory : conceptual framework. In Boix, R., Champollion, P. & Duarte, A. (coord.) "Territorial Specificities of Teaching and Learning"; *Sisyphus - Journal of Education*.
- Flora, M. & Champollion, P. (2015). Du diagnostic territorial à la prise en compte du territoire. La démarche d'« intelligence territoriale ». In *Diversité*, hors-série n° 16, Ecole, territoires et partenariats. Canopé, pp. 66-77.
- Boix, R., Champollion, P. & Domingo, L. (2012). Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa "La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?" *Revista Educação do UFSM*. Santa Maria, Brasil.



## LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE FACE AU DÉFI DES TERRITOIRES, VERS LA VIE BONNE

Charles **MORACCHINI**

INSPECTEUR D'ACADÉMIE - IPR - ÉTABLISSEMENTS ET VIE SCOLAIRE,  
DÉLÉGUÉ ACADEMIQUE À LA FORMATION DES PERSONNELS D'ENCADREMENT,  
ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND



### Introduction : des territoires apprenants pour relever le défi de la résonance au monde en ces temps de crises systémiques

Les systèmes éducatifs doivent faire face aux grands défis posés par les crises systémiques écologiques, économiques, sociales et sanitaires mondiales. Les effets de ces crises s'entremêlent car elles ont souvent des causes identiques et elles ont pour les populations et leurs environnements des effets particulièrement dévastateurs. A ce titre, on se réjouira de voir que l'École de la République a joué un rôle éminent dans la résilience sociale de la crise de la COVID-19, grâce notamment à la réussite de la continuité pédagogique pendant le confinement et à son exemplarité dans le cadre de la gestion d'un accueil sanitaire réifié qui a permis à l'école française de scolariser tous les élèves à la rentrée 2020, ce qui est encore loin d'être le cas dans bien des pays développés.

Pour aborder de manière significative tous ces grands défis de civilisation, la question des territoires apprenants est très novatrice pour les systèmes éducatifs, car elle appelle à penser ensemble, certes la réussite éducative de tous, tout au long de la vie, mais aussi, car ce n'est pas la même chose, les conditions de la réussite de sa vie. La question des territoires apprenants postule ainsi une véritable interrogation anthropologique et civilisationnelle : qu'est-ce qui fait que notre vie est suffisamment bonne pour nous comme pour autrui ?

Dans cette volonté de présenter un projet anthropologique global qui soit parlant à la Nation tout entière, la recherche de la « vie bonne » constitue la colonne vertébrale de l'école de la confiance<sup>1</sup> en plaçant au centre de la Cité la communauté éducative. On pensera notamment à la demande d'engagement explicite de ses membres dans la mise en actes des valeurs qui constituent le cœur battant de la République, à la structuration d'une école véritablement inclusive<sup>2</sup>, à la mobilisation de tous pour combattre le décrochage scolaire, à la lutte contre les discriminations et les inégalités d'accès à toutes les formes de réussite et à l'organisation de l'accompagnement de chaque élève dans ses besoins éducatifs particuliers au plus près de ses territoires de vie.

Cette préoccupation civilisationnelle portant sur la façon dont nous voulons vivre une vie que nous jugeons bonne est essentielle pour installer plus de conscience dans notre modernité tardive subjuguée par l'emballage de la technique, des changements sociaux et du rythme de la vie moderne<sup>3</sup>. Cette

1 Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, JORF n°0174 du 28 juillet 2019

2 Cf. Code de l'éducation, Article L112-1 modifié par LOI n°2019-791 du 26 juillet 2019 - art. 27

3 Si notre sentiment de vivre une « vie bonne » s'est dégradé, c'est d'abord parce que, explique Hartmut Rosa dans son ouvrage paru en français en 2012 « Aliénation et accélération, vers une théorie critique de la modernité tardive », notre rapport au temps s'est tellement métamorphosé qu'il est devenu le principal facteur d'aliénation dans nos vies. Plus nous allons vite, plus le temps nous manque, et plus nous perdons le contrôle de notre propre destinée, nous dit l'auteur en posant des diagnostics qui résonnent particulièrement lorsque l'on considère notre expérience quotidienne de la vie moderne. Hartmut Rosa élabore sa théorie critique de la

question centrale des territoires apprenants, l'expérimentation et la valorisation des différents styles de vie, tout au long de la vie, nous met en situation de rechercher une définition non plus de ce que nous ne voulons pas, mais de ce que nous désirons collectivement comme fruit de nos plus beaux engagements. C'est ainsi que, dans le cadre d'une civilisation matérielle de plus en plus soumise aux effets dévastateurs de l'anthropocène tardif, se pose à nous d'un point de vue quasiment expérimental le questionnement portant sur le concept de résonance tel qu'il est proposé par le sociologue Hartmut Rosa dans son ouvrage « Résonance, une sociologie de la relation au monde<sup>4</sup> » et qui nous permettra de retrouver de « nouvelles relation responsables au monde, à l'existence ou à la vie dans son ensemble<sup>5</sup> ».

La théorie sociologique de la résonance, en posant un nom sur ce rapport de responsabilité entre le sujet et le monde, a le grand mérite de guider le regard vers ce que l'on est en droit d'apprécier positivement et en toute conscience dans son travail, ses études, sa famille, ses loisirs, ses engagements,

modernité désignant le rôle pernicieux du mécanisme de l'accélération à l'œuvre dans les trois grands domaines impactant le plus nos existences : la technique, les changements sociaux et le rythme de la vie. Cette triple accélération infernale qui caractérise ce qu'il appelle la « modernité tardive » – depuis le tournant des années 1990 –, se manifeste par ses effets délétères : la catastrophe écologique, la crise démocratique et l'augmentation du mal-être (comme les maladies professionnelles et le burnout).

4 Hartmut Rosa, Résonance, Une sociologie de la relation au monde, Editions La Découverte, Paris, 2018, p 15.

5 Hartmut Rosa, Résonance, Op. Cit., 2018, p 15.



etc. De par nos yeux qui s'illuminent, la résonance nous aide à découvrir que : « *ce n'est pas la richesse de nos ressources et de nos options qui fait que notre vie est réussie en elle-même mais, aussi banal ou tautologique que cela puisse paraître, le fait que nous l'aimions – qu'un lien véritablement libidinal nous attache à elle.* » Elle », c'est l'ensemble des personnes, des espaces, des tâches, des idées et des outils qui croisent notre chemin et auxquels nous avons affaire. » comme le dit si bien Hartmut Rosa<sup>6</sup>. La résonance – comme envers de l'aliénation – se caractérise ainsi par deux mouvements complémentaires en direction des territoires de vie : d'un côté, une ouverture au monde, une capacité à l'inviter et à se voir affecté par lui ; d'un autre côté, le pouvoir d'y agir, et de reconnaître en lui le fruit de nos engagements.

Le concept essentiel de la qualité des axes de résonance pour les sujets est d'autant plus fécond qu'il permet enfin de comprendre pourquoi, en dépit de leurs hauts niveaux de vie, les citoyens des pays développés se sentent de moins en moins capables de définir ce que devrait être une « vie bonne » pour leur temps ; depuis les années soixante, les citoyens-consommateurs dressent le constat alarmant de la perte de qualité de leurs existences, en se concentrant notamment sur les effets délétères de l'accélération de leurs rythmes de vie et du développement du sentiment inconfortable de se sentir comme en dehors d'eux-mêmes, que ce soit dans leur travail, dans leurs amours<sup>7</sup> ou dans leurs loisirs. Pour le sociologue Hartmut Rosa, cette expérience de rupture avec le monde provoque en nous le sentiment que « la plus grande part de nos vies personnelles et sociales exige d'être changée<sup>8</sup> ». En héritier de l'École de Francfort<sup>9</sup>, le sociologue renoue ici avec le concept d'aliénation en le définissant comme obstacle à la réalisation d'une « vie bonne ».

6 Cf. Hartmut Rosa, *Résonance*, Op. Cit., 2018, p 15.

7 Eva Illouz, *Pourquoi l'amour fait mal, L'expérience amoureuse de la modernité*, Editions du Seuil, 2012, Paris, 450 p.

8 Hartmut Rosa, *Aliénation et accélération*, Op. Cit. p. 8

9 En 1930, Max Horkheimer prend la direction de l'Institut de recherches sociales situé à Francfort. Il réunit d'autres universitaires comme Theodor W. Adorno, Erich Fromm ou Herbert Marcuse. Ces chercheurs élaborent une théorie sociale pour penser la société dans sa globalité. Ils refusent le cloisonnement disciplinaire en menant une synthèse de la philosophie et de la théorie sociale. La théorie critique présente une pensée originale qui associe Marx avec Nietzsche, Freud ou Max Weber.

Le travail d'éclaircissement de la notion de territoires apprenants est ainsi facilité par cet attracteur que représente la résonance car, en tant que corde vibrante entre le sujet et le monde, elle s'enracine dans le questionnement réflexif que chacun peut porter sur le style de son existence. L'imaginaire des territoires apprenants est incarné dans chaque histoire de vie et c'est ce qui fait toute sa grandeur. La question existentielle de chaque territoire apprenant est donc : « Comment vis-tu ? ». Cette question si anodine et si profonde fait écho au chef d'œuvre fondateur du cinéma vérité « *Chronique d'un été*<sup>10</sup> », tourné à Paris en 1960 par Edgar Morin<sup>11</sup> et Jean Rouch<sup>12</sup>. Il s'agit pour ces deux compères d'un travail pionnier mené sur le sens même de la vie bonne avec en arrière-plan toutes les contradictions de la société des « Trente glorieuses ». Le mal-être et la résistance cognitive des personnages, enquêteurs et sondés dans la rue, à la sortie du métro, à Boulogne-Billancourt devant les usines Renault, ou dans des appartements, est palpable au sein de cette société obnubilée par les cisaillements opérés par l'amnésie de la déportation des juifs<sup>13</sup>, la décolonisation,

10 Edgar Morin, Jean Rouch, *Chronique d'un été, Êtes-vous heureux ?*, Prix de la critique internationale Cannes 1961, Argos film, 1961

11 Edgar Morin est surtout connu aujourd'hui du grand public comme un penseur attaché aux grandes problématiques sociétales et politiques de notre époque. On ignore souvent qu'il a été le premier chercheur au CNRS à faire du cinéma son objet d'étude, faisant ainsi entrer de plain-pied le cinéma dans le champ des disciplines universitaires, avant d'initier, avec Jean Rouch, grâce à *Chronique d'un été*, cette révolution que fut le cinéma vérité. Le passage à la réalisation avec Jean Rouch en 1960, pour *Chronique d'un été*, permet à cette pensée de s'incarner dans un objet, qui va d'une part bouleverser le cinéma et, d'autre part, conduire Edgar Morin vers un nouveau tournant de sa pensée, qui se recentrera sur l'humain et la question de la compréhension, qui sont entre autres les fondements de La Méthode. Cf. sur ce thème, le film de Céline Gailleurd et Olivier Bohler « Edgar Morin, *Chronique d'un regard* », Paris, 29 avril 2015, Tamasa.

12 Jean Rouch est un réalisateur et ethnologue français (1917-2004). Le Niger, où il est arrivé dans les années 1940, en tant qu'ingénieur des ponts et chaussées, est son terrain d'enquête de prédilection. Il fait partie des inventeurs d'un genre à part, l'ethno fiction. Jean Rouch capte dans ses films l'évolution du continent africain mais aussi de la société française. Il se saisit dans les années 60 des avancées techniques (son synchrone et caméras légères) et devient un des pionniers du cinéma direct dont le style a largement influencé les cinéastes de la Nouvelle Vague. Par sa conception formelle et technique (utilisation de la caméra légère 16mm, son direct), « *Chronique d'un été* » donnera naissance au cinéma vérité.

13 En effet, la véritable héroïne du film c'est Marceline Loridan-Ivens, dont on apprendra subrepticement, au hasard de la pudeur de ses dévoilements les plus imperceptibles, que sous les traits de la jeune parisienne moderne et superficielle, qui déclare « ne pas aimer du tout son travail », qu'elle est une survivante d'Auschwitz. Dans une scène époustouflante, Marceline traverse la place de la Concorde et marche jusqu'aux Halles. Dans ce film en noir et blanc, ce pavillon Baltard prend des allures de la gare d'où partaient quinze ans plus tôt de mortels convois.

la guerre froide et la demande obsessionnelle d'accès aux biens matériels. Ce film est une recherche poignante qui ne se contente pas de décrire le réel comme un simple documentaire ; pour Jean Rouch, « *Cette recherche concerne la vie réelle (...). C'est un film ethnographique au sens le plus fort du terme : il cherche l'essence de l'homme dans son existence. C'est une expérience historique d'interrogation cinématographique. La question transversale à tout le film « Comment vis-tu ? » – déclinée en « Êtes-vous heureux ? », interroge non seulement le mode de vie (logement, travail, loisirs), mais le style de vie, l'attitude à l'égard de soi-même et des autres, la façon de concevoir ses plus profonds problèmes et la réponse à ces problèmes*<sup>14</sup> ». « *Comment vis-tu ?* » est donc bien plus encore qu'un questionnement sur la façon de vivre des gens ordinaires ; il s'agit d'un questionnement sur le sens de sa vie quotidienne, dans son groupe et ses territoires de vie, et d'un renvoi de chacun vers sa capacité à agir au sens de l'action chez Hannah Arendt.

Soixante ans plus tard, la question de la valeur que nous donnons à la vie quotidienne reste encore particulièrement incertaine, même si nous savons désormais mieux nous orienter hors des non-lieux de la survie, car, comme le souligne Edgar Morin, « *Survivre c'est sous-vivre*<sup>15</sup> ». A la lumière des grandes crises actuelles de civilisation, il convient dorénavant de promouvoir comme de grands invariants des formes d'universalité désirables par tous les constituants de la maison commune terrestre, non-humains compris, pour promouvoir un leadership territorial qui permette à chacun d'être en mesure d'épanouir ses qualités et aptitudes propres.

## 1. La leçon des villes apprenantes en matière d'éducation à la vie bonne

Le principal invariant des organisations apprenantes consiste à prendre au sérieux et par conséquent à respecter la dimension territoriale des pratiques sociales comme nous invite à le faire l'UNESCO, en se dégageant de la réflexion accélérée-automatique qui ne fait que propager le sentiment d'impuissance généré par des crises systémiques sur lesquelles on

14 Jean Rouch, *Chronique d'un été*, Editions de l'Aube, Paris, 2019, p. 21

15 Edgar Morin, *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud, Paris, 2014, p. 23

pense n'avoir aucune prise. Cette dimension territoriale de l'action humaine, consciente et fière de ses résonances, délivre de toute servitude à l'égard des injustices et des inégalités. La leçon des villes apprenantes et de leur éducation à la vie bonne, c'est de promouvoir une culture scolaire qui, en tant qu'organisation apprenante, développe la pratique de l'apprentissage collectif tout au long de la vie, dans chaque territoire, en stimulant l'apprentissage mutuel, les partenariats et les échanges de pratiques académiques et non-académiques. Le modèle du réseau mondial UNESCO des villes apprenantes permet de relier les bénéfices des apprentissages individuels et collectifs à une vision globale de l'organisation dans le but d'améliorer durablement les performances économiques, sociales et humaines au service de la maîtrise de ce qui fait la vie bonne des habitants d'un territoire. Le réseau territorialisé favorise ainsi naturellement toutes formes de partenariats et de coopérations. L'UNESCO définit la ville apprenante comme étant celle qui mobilise efficacement ses ressources dans tous les secteurs afin de promouvoir un apprentissage inclusif allant de l'éducation de base jusqu'à l'enseignement supérieur ; elle ravive l'apprentissage au sein des familles et des communautés, facilite l'apprentissage pour l'emploi et au travail, étend l'usage des techniques modernes d'apprentissage, et favorise une culture de l'apprentissage tout au long de la vie<sup>16</sup>. Ce faisant, la ville comme organisation apprenante favorise l'autonomisation individuelle et la cohésion sociale, le développement économique et la prospérité culturelle sans omettre le développement durable.

## 2. La leçon des « Cordées de la réussite » comme organisations apprenantes au service de l'engagement collectif et de la réussite de tous les élèves dans chaque territoire

Les Cordées de la réussite<sup>17</sup> sont des organisations appre-

16 L'idée d'apprendre la vie durant est fortement ancrée dans toutes les cultures. Mais elle revêt aujourd'hui une importance croissante dans un monde en rapide mutation, où les normes sociales, économiques et politiques sont constamment redéfinies. L'apprentissage tout au long de la vie et la société apprenante sont par conséquent décisifs pour l'autonomisation des citoyens et la transition vers des sociétés pérennes.

17 « Les transformations engagées depuis 2017 ont pour objectif de donner à chaque élève les mêmes chances, quelles que soient ses origines sociales ou territoriales, notamment en matière d'orientation. Pour accompagner les transformations que constituent la réforme du lycée d'enseignement général et technologique et la revalorisation de la voie professionnelle ainsi que la Loi relative à l'orientation et

nantes territorialement très solidaires fondées sur des axes de résonance forts à développer chez les élèves pour les savoirs, la culture et les qualifications au plus près de territoires où la vie y est plus difficile qu'ailleurs. Les « Cordées de la réussite », telles qu'elles viennent d'être renouvelées, visent ainsi à faire de l'accompagnement à l'orientation un levier efficace pour l'égalité des chances en luttant contre l'autocensure, en suscitant de nouvelles résonances scolaires des élèves par un accompagnement continu dès la classe de quatrième, jusqu'au baccalauréat et au-delà. Le suivi progressif en amont des choix d'orientation et dans la durée permettra d'ouvrir les possibles, de donner à chacun les moyens de sa réussite dans l'élaboration de son projet personnel d'orientation quel que soit le parcours envisagé, poursuite d'études dans l'enseignement supérieur ou insertion professionnelle. Dès la rentrée 2020, les « Cordées de la réussite » sont déployées dans tous les collèges des réseaux d'éducation prioritaire renforcée ; le nombre d'élèves résidant en zone rurale et qui bénéficient du dispositif sera également appelé à doubler.

Une « Cordée de la réussite » repose sur le partenariat entre, d'une part, une « tête de cordée » qui peut être un établissement d'enseignement supérieur (grandes écoles, universités) ou un lycée comportant une CPGE ou une STS et, d'autre part, des établissements dits « encordés » (collèges et lycées de la voie générale, technologique ou professionnelle). Les établissements encordés relèvent plus particulièrement des réseaux d'éducation prioritaire, des quartiers prioritaires de la politique de la ville ou de zones rurales éloignées des métropoles. Ce partenariat se traduit par un ensemble d'actions d'accompagnement mises en œuvre dans le collège ou le lycée « encordé » en faveur des élèves volontaires. Il ne se résume pas à une seule mise en relation entre un élève et un étudiant mais doit se concrétiser par un programme d'accompagnement global

la réussite des étudiants et la création de la plateforme Parcoursup, les dispositifs en faveur de l'égalité des chances doivent être davantage mobilisés, et ce d'autant plus que la crise sanitaire liée au Covid-19 risque de creuser encore les inégalités sociales et scolaires. Aussi, afin de créer un continuum d'accompagnement de la classe de 4e au lycée et jusqu'à l'enseignement supérieur pour les collégiens et lycéens issus de milieux modestes, « Cordées de la réussite » et « parcours d'excellence » sont fusionnés en un seul dispositif sous l'appellation « Cordées de la réussite ». À la rentrée 2020, le nombre d'élèves accompagnés sera doublé à l'échelle du territoire national » cf. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid26250/cordees-de-la-reussite.html>

conçu conjointement entre la tête de cordée et les établissements « encordés ». Ce continuum d'accompagnement suppose donc une gradation dans les actions déployées et une réflexion quant à leur progressivité et leur articulation, tout particulièrement lorsque survient le passage de relais entre le collège et le lycée.

Les Cordées sont en définitive des organisations stratégiques chargées de tarir toutes les sources d'inégalité ou d'isolement territoriaux. Cet engagement collectif, où le terme « collectif » prend tout son sens, promeut une nouvelle forme scolaire en s'appuyant sur une exigence de cohérence d'un agir collectif. Cette mise en mouvement de la forme scolaire propre à une école inclusive – ou de la réussite de tous – fait appel à de nouvelles initiatives pour élaborer des projets éducatifs solidement ancrés dans des territoires apprenants. Pour renforcer le sens de l'action publique dans un territoire, la constitution de collectifs d'usagers est un levier très important pour dépasser des relations socialement trop segmentées. Cette vision stratégique partagée n'est pas une affaire d'experts : elle se construit en cohérence avec une vision dynamique des usagers dans une éthique de la discussion. C'est au plus près du terrain que se détermine ainsi un développement durable des territoires éducatifs fondé sur les continuités d'études, les complémentarités éducatives et les passerelles.

## 3- Vers un nouvel apprentissage du leadership éducatif face au défi des territoires

Depuis 35 ans, l'action publique connaît des évolutions importantes en direction des territoires apprenants. La formation des personnels d'encadrement se doit d'intégrer ces évolutions pour permettre à ces derniers de pouvoir pleinement remplir leurs missions, comme le souligne le *Schéma interministériel de la formation tout au long de la vie 2018-2020*<sup>18</sup> adopté par le Gouvernement le 30 janvier 2018. La formation est ainsi identifiée comme l'un des principaux leviers de construction de la professionnalité des personnels au service notamment

18 Les plans ministériels de formation doivent désormais être rendus compatibles avec les orientations du schéma directeur et sont transmis à la direction générale de l'administration et de la fonction publique. Cf. <https://www.fonction-publique.gouv.fr/schema-directeur-de-la-formation-professionnelle-tout-au-long-de-la-vie-des-agents-de-letat>.

de la transformation de l'action publique. Dans cette logique apprenante soucieuse des territoires, le schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale - 2019-2022 chargé de mettre en œuvre ces directives interministérielles postule dans son axe 3 « *Les actions de formation continue doivent être, aussi souvent que possible, menées en proximité. Seront donc privilégiées les formations en école, en établissement et en réseau ou bassin, notamment en lien avec le service RH de proximité, afin de proposer des services diversifiés, adaptés aux besoins exprimés par les personnels dans une logique d'établissements de service et de centre de ressources mutualisées*<sup>19</sup> »

Cette année 2020-2021 est caractérisée par de grandes mutations pour la formation initiale des personnels d'encadrement pédagogique par le rapprochement du parcours de formation initiale proposé par l'IH2EF avec ce qui pourrait être un parcours de master ; la formation est présentée sous la forme de 6 unités d'enseignement, dont 5 réalisées lors de présentiels-distanciels à l'IH2EF et une unité en académie d'exercice (UE 6). Même si cette formation ne donne pas encore lieu à ce jour à la délivrance d'un master, elle permet néanmoins, grâce à sa formation modulaire, une identification précise des contenus abordés et d'engager un dialogue avec les universités sur le territoire national, en lien avec les académies, afin d'envisager des perspectives de validation diplômante des personnels d'encadrement, notamment dans le cadre de l'année de post-titulisation. C'est exactement ce que fait l'académie de Clermont-Ferrand depuis 2017 avec la mise en place d'un master « Territoires et pilotage des systèmes éducatifs ». Ce parcours de mastérisation est réservé aux personnels d'encadrement et plus particulièrement aux néo-titulaires, afin de les inscrire dans la démarche apprenante pilotée par l'IH2EF. Cette mastérisation prend toute son importance dans le cadre du protocole parcours professionnels carrières rémunérations (PPCR) : nombre de personnels d'encadrement ne sont titulaires que d'une licence ; ces personnels demandent par conséquent, dès leur première année de titularisation, de pouvoir acquérir un niveau universitaire qui est le propre des personnels qu'ils auront à évaluer. Ils s'inscrivent ainsi dans le parcours du master

<sup>19</sup> Schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale - 2019-2022, NOR : MENH1927275C ; Circulaire n° 2019-133 du 23-9-2019 ; MENU ; DGESCO C1-2 ; DGRH F1

qui leur a été destiné par l'académie de Clermont-Ferrand et où ils auront à travailler en inter-catégorialité sur leurs problématiques de terrain correspondant à leurs situations d'exercice (par exemple mise en place des PIAL ; les conseils écoles-colèges ; les problématiques d'évaluation ; etc.).

Parcours Master pratiques et ingénieries de la formation ; Territoires et pilotage des systèmes éducatifs  
Inspé Clermont-Auvergne

Ce diplôme, premier du genre en France, est pluridisciplinaire. L'objectif du parcours est de former les professionnels de l'encadrement dans le milieu de l'enseignement aux enjeux de territorialisation de l'éducation. La formation, fondée sur l'engagement des projets de recherche-action, vise à développer l'expertise des professionnels notamment dans le diagnostic territorial, les stratégies de développement et de gouvernance éducative, la mobilisation des acteurs locaux ou encore dans la réalisation d'une veille sur les apports scientifiques, les réglementations, les outils et méthodes du pilotage et du développement territorial.

Le principe de base de la formation est de croiser les éléments conceptuels pluridisciplinaires (sciences de l'éducation, sciences de gestion et sciences du territoire) et les outils méthodologiques ou savoir-faire professionnels.

La formation est fortement adossée à la recherche et la dimension internationale est également bien présente (partenariats avec le Québec et la Belgique). En matière d'environnement de la formation, il est important de préciser que celle-ci est accueillie au sein de l'Institut d'Auvergne-Rhône-Alpes du Développement des Territoires (IADT), Groupement d'Intérêt Public qui réunit les collectivités territoriales et l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur clermontois. Les objectifs sont non seulement de mutualiser les compétences et l'ingénierie pédagogique avec un important investissement dans les outils numériques, mais aussi d'en accroître la visibilité et l'attractivité dans ce secteur de formation et d'expertise, y compris à destination des cadres étran-

gers, des élus ou des agents territoriaux français. Environ 50% des enseignements s'effectuent en mode distant.

De la même manière, lancé en 2019, le cycle des auditeurs de l'IH2EF a vocation à interroger les grandes thématiques des politiques éducatives à la lumière des évolutions sociétales et des avancées de la science dans une perspective européenne. Chaque année, le ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des sports et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation ouvrent leurs portes à des décideurs de tous les horizons sur un sujet qui fait débat dans la société civile. Engagés dans un parcours de haut niveau et partant de la représentation personnelle qu'ils ont des problématiques, les auditeurs tirent parti de l'expertise des acteurs, comprennent les orientations et stratégies mises en œuvre et contribuent au rayonnement de la politique éducative. En fin de cycle, ils restituent un rapport d'étonnement au plus haut niveau de l'État. Chaque auditeur devient ensuite invité permanent de l'Institut, bénéficie de l'accès à son fonds documentaire et intègre son réseau d'experts associés.

Le cycle des auditeurs de l'IH2EF 2020-2021  
Éducation, formation et territoires

Tissé par Nicolas de Condorcet à la fin du 18e siècle, le lien indéfectible qui existe entre éducation, formation et territoires est une spécificité française. Ce lien, à la fois géographique et temporel, est identitaire du parcours de chaque élève. Il façonne sa réussite et souvent même oriente ses choix de vie d'adulte. C'est par ce lien que naît la citoyenneté. Le cycle annuel de l'IH2EF « Éducation, formation et territoires » est ouvert aux candidatures. Aux auditeurs, il propose un observatoire inédit des dynamiques éducatives et territoriales. En immersion dans la variété des territoires, croisant les apports d'experts de haut niveau et de praticiens, les auditeurs exerceront leur regard critique sur les dimensions scientifiques et éducatives de la thématique. À l'issue du cycle annuel, ils remettront leur rapport d'étonnement collectif au ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Destinés aux

cadres des trois fonctions publiques, du secteur privé, aux représentants de la société civile, aux journalistes, aux élus et aux personnels de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, le cycle est également ouvert aux personnalités étrangères. Il se compose de 10 sessions, de septembre 2020 à juin 2021.

## En guise de conclusion

Face à l'augmentation généralisée des maux de civilisation, retrouver le cap des territoires apprenants – autrement dit de la vie bonne – est plus que jamais nécessaire pour la conduite des politiques publiques. Du point de vue de ce nouvel humanisme, la réussite éducative ne prend pleinement son sens que lorsque les populations sont en capacité de cultiver leur art de vivre au sein de leurs territoires de vie comme le montrent les trois exemples que nous avons choisis de mettre en avant : les villes apprenantes, les Cordées de la réussite et les nouveaux attendus du leadership territorial au sein de la formation initiale et continue des personnels d'encadrement pédagogique. Nous retirerons de ces exemples l'émergence de nouvelles formes scolaires privilégiant la mise en réseau et la lutte contre toute inégalité comme le moyen pour chaque membre de chaque communauté éducative de développer la qualité de ses relations avec le monde. Ces belles expériences de résonance intimes et concrètes au sein de chaque territoire de vie sont constitutives de l'identité humaine car elles permettent d'être ému ou saisi par son expérience et de bâtir ainsi sa propre intériorité, tel un refuge chaleureux où l'on aime à passer du temps pour recouvrer ses forces, se souvenir ou encore imaginer de nouvelles façons d'entreprendre et d'aimer.

Cette question de la vie bonne remise au cœur de la définition d'une éducation réussie montre aussi que les territoires ne sont pas des cadres prédéfinis artificiellement telles des pages quadrillées où les prétendus usagers et administrés devraient inscrire leurs comportements en prenant garde de ne pas pénétrer dans la marge, mais des lieux d'engendrement de véritables communautés de destin où « *se multiplient des points de vie et pas seulement des points de vue*<sup>20</sup> » comme le fait remarquer Bruno Latour .

20 Bruno Latour, *Où atterrir ? Comment s'orienter en politique*, La Découverte, Paris, 2017, p. 113

Cette nouvelle approche du leadership des organisations apprenantes par la responsabilité et l'accompagnement est d'une importance stratégique pour la vie démocratique, les institutions publiques et leurs leaders : cette approche du réel par le sens et l'empathie est le levier capital à partir duquel les citoyens seront à même d'entrer dans une relation de résonance avec, certes, leurs institutions, mais surtout leurs territoires dont plus aucun ne sera mis de côté. Un leader éducatif se doit ainsi de disposer aujourd'hui d'une sociologie fine, à l'image de la sociologie de la résonance, pour rendre compte de la variété infinie des relations qu'il est susceptible de nouer et des stratégies qu'il adopte afin de redonner voix à des personnes vivant dans des territoires en mutation rapide, des territoires apprenants dont les habitants désirent être en capacité de définir ce que doit être le meilleur pour eux et leurs enfants, autrement dit une vie quotidienne pleinement nourrie par des relations au monde collectivement résonantes. La théorie de la résonance permet dans ce cadre de comprendre ce que savaient déjà intuitivement les tenants de l'Éducation populaire : il existe des formes d'organisation démocratique des apprentissages qui instituent et valorisent le cadre d'une vie réussie. Lorsqu'elles sont soucieuses de la qualité des expériences de résonance partagée, les formes d'organisation scolaires ouvrent des perspectives d'expérience d'auto-efficacité et des rapports de résonance collective qui participent au sens du travail de l'élève, y compris dans leur vie de loisir, comme l'a si bien montrée l'organisation des vacances apprenantes<sup>21</sup> pendant l'été 2020.

Exercer un leadership résonant, cela s'apprend, et c'est cette capacité d'appréhender et d'affronter la complexité croissante de l'organisation de nos sociétés qui est au cœur du nouvel exercice de l'autorité dans un territoire apprenant : celui qui consiste à susciter en premier lieu l'adhésion à un projet collectif au nom des résonances de ses habitants. Il s'agit alors de travailler la capacité à mettre en relation des individus, des cultures, à faire le lien entre des savoirs, des compétences, des comportements, des valeurs et à gérer ces relations dans toute leur complexité afin d'exercer un leadership territorial digne de ce nom. Il ressort de cette approche du leadership que la territorialisation de l'éducation ne nécessite pas la création de

21 L'opération « vacances apprenantes » a concerné presque un million d'enfants. Elle a reposé sur plusieurs dispositifs allant de l'école ouverte à des séjours en colonies de vacances. Objectifs et points communs ? Le renforcement des apprentissages, la culture, le sport et le développement durable.

nouvelles structures, comme le montre l'exemple des Cordées, mais un nouvel agir compétent. Elle suppose seulement que soient toujours mieux articulés les établissements scolaires, les collectivités territoriales et les réseaux d'acteurs endogènes et exogènes, grâce à des mécanismes appropriés aux spécificités locales et à l'accompagnement d'une ingénierie de pilotage collectif lisible et respectueuse de tous, adaptée à des communautés apprenantes et non à des sujets passifs dont les besoins inextinguibles de sens ne seraient gérés qu'au coup par coup telles des crises. En définitive, le projet anthropologique de l'école de la confiance est celui des Lumières que l'on étend à tous les membres d'une Nation devenue communauté apprenante car résonante aux valeurs de la République dans le cadre d'un rapport au monde et à soi-même toujours plus exigeant et que tous partagent.



## LE PROGRAMME E.P3C : L'Auvergne, territoire apprenant ?

Pascal **HUGUET**

DIRECTEUR DE RECHERCHES CNRS  
 UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE  
 UMR LAPSCO



Le projet eP3C (Pluralité des Contextes, Comportements et Compétences) est le fruit d'une réflexion concertée entre cadres et enseignants de l'Éducation nationale, chercheurs et acteurs économiques, réunis en 2016 par le Rectorat de Clermont-Ferrand sous forme d'un consortium pour répondre à l'appel à projets national e-FRAN (espaces de formation, de recherche et d'animation numériques).

Ce consortium associait une cinquantaine d'IA-IPR, de chefs d'établissements et d'enseignants, deux laboratoires de l'Université Clermont-Auvergne et du CNRS (le Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive/LAPSCO-UMR 6024 ; le Laboratoire d'Informatique, de Modélisation et d'Optimisation des Systèmes, LIMOS-UMR 6158), la Maison pour la Science en Auvergne (MPSA), l'Institut de Recherche pour l'Enseignement des Mathématiques (IREM), et deux entreprises (Maskott et Perfect Memory).

L'objectif était la création de dispositifs numériques innovants pour une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité scolaire des élèves.

### 1. La toile de fond du projet e.P3C

La classe, cette cellule de base du système éducatif, est le plus souvent hétérogène. Au sein d'une même classe, les élèves diffèrent généralement les uns des autres s'agissant de leurs sensibilités et capacités cognitives propres, de leurs origines sociales et/ou migratoires, du niveau de soutien scolaire at-

taché à l'environnement familial, etc. Les contenus délivrés à l'école étant quant à eux encore assez souvent uniformes, les difficultés scolaires sont dès lors inévitables.

Cette hétérogénéité demeure régulièrement débattue avec parfois la conviction qu'elle représente un obstacle pour la réussite de tous les élèves alors même que la diversité du vivant (et donc l'hétérogénéité des élèves) est la règle.

De plus, des travaux scientifiques attestent ses effets souvent bénéfiques et montrent dans le même temps les influences contre-productives – stigmatisantes – du regroupement par niveau de compétences pour les élèves les plus faibles, et parfois même pour les plus forts.

Précisément, en suggérant l'intérêt de diversifier les contextes d'apprentissage et les modes d'accès au savoir, les recherches en psychologie sociale et cognitive offrent des repères innovants pour la prise en charge non stigmatisante de l'hétérogénéité scolaire.

S'agissant des mathématiques, par exemple, les mêmes individus peuvent échouer ou réussir un même exercice selon que sa présentation est formalisée ou fait au contraire écho à un problème de la vie quotidienne. C'est aussi ce que nous enseigne la recherche sur les « schémas pragmatiques de raisonnement » qui montre l'importance de l'expérience personnelle et des facteurs contextuels (et donc les insuffisances des approches

strictement logico-mathématiques) pour comprendre la manière dont raisonne le sujet humain (jeune ou adulte).

En effet, de très nombreux travaux montrent que les difficultés scolaires expriment souvent davantage l'influence de représentations de soi construites au fil du temps par les élèves à l'égard de certaines disciplines ou objets d'apprentissage que leurs faiblesses, incompétences, ou limites supposées (Monteil & Huguët, 2013 ; Régner, 2010).

Tous ces travaux plaident pour une pluralité des contextes d'apprentissage et des modes d'accès au savoir dans le but d'augmenter la probabilité que tous les élèves expriment davantage sinon tout leur potentiel.

Or, les technologies numériques, en permettant des présentations plus variées de l'information, offrent des possibilités sans précédent pour développer cette stratégie.

Sur cette base, l'ambition du projet e.P3C est d'enrichir le répertoire des pratiques pédagogiques des enseignants pour créer ou renforcer les contextes susceptibles de permettre à des élèves nécessairement différents d'exprimer toutes leurs capacités, sans ségrégation aucune.

## 2. Une expérimentation à grande échelle

Testée sur 8000 collégiens et lycéens, la solution e.P3C couple une stratégie dite de la pluralité des contextes d'apprentissage à un Système de Tutorat Intelligent (STI).

Concrètement, il s'agit de présenter un même objet d'apprentissage (un théorème, un principe de physique, un phénomène biologique ou historique) et leurs exercices afférents selon différentes modalités (des plus formelles aux plus ludiques ou concrètes), pour en augmenter la probabilité de compréhension par tous les élèves. Le tout au sein d'un STI capable de recommandations en fonction des actions, erreurs et succès de chacun dans toutes les modalités proposées.

L'efficacité de cette solution est évaluée à partir de tests de performance standardisés via une méthodologie expérimentale, en comparant les élèves utilisateurs du STI à ceux non utilisateurs ou exposés à une pédagogie innovante mais différente de celle testée dans les groupes expérimentaux (pédagogie par investigation adossée à l'action « La main à la pâte »).

Cette grande expérimentation intègre au total 39 collèges et lycées et 750 enseignants issues de 8 disciplines. Les indicateurs d'efficacité sont recueillis et centralisés sur une plateforme « big data » pour des analyses permettant de quantifier pré-

cisément les conséquences des actions entreprises (effets expérimentaux) en matière de performances scolaires mais aussi d'observables généralement ignorés dans la littérature sur le numérique éducatif (sur ce point, cf. Leroux, Monteil, & Huguet, 2017) : auto-évaluations dans les différentes disciplines scolaires, sensibilité à l'erreur, buts et stratégies d'autorégulation, capacités de contrôle cognitif. . .

Très riches du fait de la variété des indicateurs considérés, ces analyses sont en outre combinées à des modélisations multi-niveaux pour tenir compte de la nature nécessairement emboîtée des données individuelles en contexte scolaire (des élèves dans des classes dans des établissements) et éviter ainsi des interprétations par ailleurs souvent erronées liées à la confusion entre deux types de variance (la variabilité des données individuelles et la variabilité attachée aux classes et aux établissements).

Les résultats jugés les plus solides et les plus attractifs, outre leur diffusion dans des revues scientifiques spécialisées, feront l'objet d'un essaimage intra- et inter-académiques.

À ce jour, le projet e.P3C a généré plus de 90 réunions de travail (associant cadres/chefs d'établissements/enseignants, chercheurs, et acteurs économiques), 8 prototypes de STI, et la production de 200 000 données de pré-tests. Deux millions de données sont attendues après deux déploiements des pro-

tocoles à grande échelle (39 établissements) où l'efficacité des STI sera comparée à l'efficacité de méthodes alternatives déployées dans les groupes contrôles.

En conclusion, ce projet inscrit l'Académie de Clermont-Ferrand et l'Auvergne dans une démarche apprenante. Il pose l'hypothèse que les Systèmes Tutoriels Intelligents favorisent la pluralité des apprentissages et impactent positivement ces derniers, tout en participant à réduire les fractures sociales et spatiales. Il est fortement partenarial (éducation nationale, laboratoires de recherche et start-up) mais aussi ancré dans un contexte territorial, avec les établissements locaux, les collectivités territoriales – qui interviennent notamment en matière d'équipement numérique – et des entreprises du numérique.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Leroux, C., Monteil, J-M, & Huguet, P, 2017. Apprentissages scolaires et technologies numériques: une revue critique des méta-analyses. *L'Année Psychologique*, 117, pp. 433-465.

Monteil, JM, & Huguet, P, 2013, (2nd édition). *Réussir ou Échouer à l'École: Une Question de Contexte ?* Grenoble: PUC.

Régner, I., Smeding, A., Gimmig, D., Thinus-Blanc, C., Monteil, J-M, & Huguet, P, 2010). Individual differences in working memory moderate stereotype threat effects. *Psychological Science*, 21, 1646-1648.

# TABLE RONDE / RETOURS D'ATELIERS

animé par Mohammed **CHAHID**

CONSULTANT  
PROFESSEUR ASSOCIÉ UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE  
UMR TERRITOIRES



## ENJEUX DE GOUVERNANCE, DE PARTICIPATION ET D'ÉVALUATION

- > QUELLE ÉVALUATION DE LA CAPACITÉ DE RÉSILIENCE DES VILLES APPRENANTES ?
- > QUELLE GOUVERNANCE EN « TERRE APPRENANTE » ?
- > QUELS EFFETS EN MATIÈRE D'ORGANISATION DES TERRITOIRES

### Rapporteurs

Laurent **RIEUTORT**

DIRECTEUR DE L'ADT  
PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ CLERMONT-AUVERGNE  
UMR TERRITOIRES

Philippe **BOHELAY**

CHARGÉ DE MISSION « CLERMONT-FERRAND-VILLE APPRENANTE UNESCO »  
VILLE DE CLERMONT-FERRAND

Mohammed **CHAHID**

CONSULTANT  
PROFESSEUR ASSOCIÉ UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE  
UMR TERRITOIRES





## VERS DES DEMOCRATIES APPRENANTES ?

Henri GALINON

MAITRE DE CONFÉRENCES À L'UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE  
LABORATOIRE PHILOSOPHIES ET RATIONALITÉS



Comme philosophe, dans mes recherches je me suis intéressé à l'intelligence collective et j'ai par ailleurs, dans les années 2000, travaillé dans les nouvelles technologies de la participation et du travail collaboratif au moment de l'explosion d'Internet. J'ai une expérience personnelle dans ce monde de l'utopie, parfois de la dystopie, du travail collaboratif numérique avec ses grands espoirs et puis aussi parfois ses échecs. Fabriquer de l'intelligence collective avec des nouveaux outils collaboratifs, est une question technique et je voudrais un peu élargir le propos, au-delà de la question des moyens et des méthodes, en allant vers la question des fins, de ce que l'on vise avec ces moyens d'être « collectivement plus intelligents », et donc finalement sur la portée de cette idée de ville ou de territoire apprenants qui nous réunit ici aujourd'hui. Dans ce paradigme naissant de développement territorial des villes apprenantes, il y a nous l'avons vu matière à penser pour une nouvelle « administration du territoire », et cela à différents niveaux d'organisation ; c'est un paradigme qui peut en somme enrichir la méthodologie de la « bonne gouvernance », et en cela on peut dire que c'est un paradigme de « gestion » ; mais il y a aussi peut-être, et c'est quelque chose qui je crois gagnerait à ne pas être trop laissé de côté, une interrogation politique, politique au sens noble du terme, à avoir sur ce paradigme, au sens où il faut l'interroger aussi à la lumière de l'idée démocratique d'individus qui ne sont pas seulement, et pas même d'abord, des administrés, mais des citoyens qui exercent leur liberté, leur autodétermination dans un territoire. Ce que je voudrais aborder avec vous ici c'est cette question : est-ce que

ce paradigme de territoire apprenant peut prendre en charge cette dimension de notre réflexion qui touche à la question de la démocratie, de la participation ?

Le point par lequel je voudrais commencer concerne la notion de résilience ; c'est un sujet qui est revenu souvent dans ce colloque ; je ne veux pas rentrer dans une querelle de définition et je retiendrai simplement l'idée que la résilience correspond à la capacité qu'a une organisation de retrouver un type de fonctionnement « normal », avec toutes les ambiguïtés de ce terme, suite à un certain nombre de chocs qui rendent difficile voire impossible le fait de continuer le fonctionnement tel qu'il était auparavant. Cette capacité de retour à un fonctionnement « normal » est, dans les termes de la distinction entre gestion et politique que j'ai commencé à installer et qui apparaissait également à la fin de l'intervention d'Alain Bouvier, un objectif typique d'une problématique de gestion, définie en référence à une certaine norme donnée en avance. Ce n'est pas une notion politique au sens où, pour pouvoir parler de résilience, il faut être déjà d'accord sur beaucoup de choses et en particulier sur ce que c'est que la normalité. Qu'est-ce que le fonctionnement « normal » d'une organisation ? Si vous êtes une école, si vous êtes une entreprise, vous avez des finalités qui sont définies de manière en quelque sorte intangible ; par exemple l'entreprise doit être rentable, le Rectorat doit s'assurer que les missions éducatives fixés par l'État sont remplies. Malgré l'ampleur que peut prendre le défi, on peut dire que l'enjeu pour ces organisations finalisées se résume à

chercher à mettre en place des innovations organisationnelles qui leur permettront d'absorber les chocs et de retrouver un mode de fonctionnement « normal » au sens où il permet de réaliser ces finalités. Par exemple, un Rectorat cherchera comment faire pour surmonter une crise comme celle du Covid-19, c'est-à-dire comment continuer à assurer ses missions en dépit des circonstances, en développant toute une série de mesures pour rendre plus efficace l'enseignement à distance, pour l'accompagnement des élèves en fragilité numérique, en mettant en place tant des infrastructures matérielles que des flexibilités organisationnelles qui seront réactivables en cas de besoin, etc. De même, pour une entreprise qui fabrique des avions, et alors que le marché aérien s'effondre, il s'agira de continuer à être rentable en diversifiant sa production ou en valorisant des savoir-faire sur de nouveaux marchés en déclinant de nouveaux produits ou de nouveaux services. Dans ce contexte, la résilience, si elle n'est pas facile à atteindre, a du moins un sens assez facile à circonscrire.

Mais nous sommes aussi confrontés à des crises politiques qui portent fondamentalement sur les finalités ; c'est-à-dire que nous ne sommes pas tous d'accord sur la manière dont nous voulons vivre, sur ce que c'est que « la vie bonne » pour parler comme les anciens. Il y a une pluralité de points de vue, voire même des oppositions de point de vue dans la société. Si vous parlez de résilience à un cadre qui travaille au centre de Nantes et à quelqu'un qui vit en périphérie sur la « Zone à défendre », l'idée de ce qu'est le fonctionnement normal vers





lequel on doit tendre à l'issue de la crise, n'est pas du tout la même. C'est ce que je veux dire quand je dis que la résilience n'est pas une idée politique mais qu'elle appartient au champ lexical de la gestion, gestion qui fonctionne elle-même sur l'arrière-plan d'un consensus citoyen sur les finalités. Le paradigme des villes apprenantes est un paradigme intéressant, fonctionnel, pour essayer de produire de la résilience, via un échange des expériences, via le fait de réfléchir sur les façons de partager et valoriser des savoir-faire, de continuer à apprendre, de s'adapter en se formant tout au long de la vie. Il s'agit bien là de facteurs clé de la résilience. Le territoire apprenant donne des clés pour penser des pistes d'administration, d'aménagement, de « management » du territoire. Mais pour autant, est-ce que l'idée d'un territoire apprenant a un sens politique, un sens citoyen ? Dans ce contexte l'idée de « ville apprenante » aurait peut-être de quoi inquiéter : quel'un prétend-il m'apprendre la façon dont je dois vouloir vivre ou dont il faut que nous vivions collectivement ? S'agit-il d'un avatar de cette idée qu'il y a des gens qui savent et que les autres ont besoin de « pédagogie » (souvenez-vous les 80 km/h !) ? Pour ma part je serais heureux de pouvoir apprendre la sidérurgie après avoir eu une première formation de philosophie, mais je n'attends de personne qu'il vienne m'apprendre ce que doit être la vie de demain, la façon dont je dois vivre ou dont nous devons vivre collectivement. Par exemple : est-ce qu'on doit aller vers la décroissance ou vers de la croissance verte ou autre chose encore ? Sur ce genre de question on voit bien qu'il y a une discussion, qu'il y a un antagonisme. Et c'est bien le lieu de la politique que de résoudre ces antagonismes. Or, cette pluralité de points de vue existe aussi dans les territoires où il y a une part de souveraineté, et les citoyens sont attachés à cette « part territoriale » de leur souveraineté, que ce soit dans leur ville, dans leur quartier, dans leur département.

En réalité, il y a bien une histoire de la démocratie qui a à voir avec la notion d'apprentissage et je voudrais souligner ce fait avec quelques éléments d'histoire de la philosophie.

Qu'est-ce qui justifie le fonctionnement démocratique ? Nous savons tous que la démocratie n'est pas le seul mode de fonctionnement politique et qu'il y a une concurrence très forte d'autres systèmes de gouvernement dans le monde. Un pre-

mier type de justification de la démocratie dont nous sommes familiers, renvoie à l'égalité des êtres humains, une égalité qui n'est pas une égalité de force, d'intelligence ou de richesse, mais une égalité morale. Cette égalité de dignité et du respect qui est dû à chacun peut se comprendre philosophiquement comme un effet de la reconnaissance que ce qui fait d'abord l'humanité de l'être humain c'est sa capacité à s'auto-déterminer et à s'auto-déterminer par une délibération morale – pas seulement agir par instinct ou par appétit. La démocratie n'est pas le gouvernement du meilleur – avec tous les désaccords sur qui est le meilleur – ; elle ne fonde pas sa légitimité non plus sur une idée prédéfinie d'un bon ordre des choses qu'il faudrait maintenir ou parfaire ; elle repose d'abord et avant tout sur les idées d'égalité et de liberté. Nous avons besoin de démocratie parce que nous sommes tous également des êtres libres de nous autodéterminer.

Cependant, il y a en fait une autre manière de justifier la démocratie et c'est là que l'on rejoint les questions d'apprentissage et de territoire apprenant. Cette autre forme de justification de la démocratie est en vogue dans certaines discussions en philosophie contemporaine. On parle de justification épistémique de la démocratie, fondée sur l'idée que c'est un système de gouvernement qui est efficace dans sa capacité à trouver les bonnes solutions, les vraies réponses aux questions que l'on se pose. La démocratie ne crée pas seulement de la justice mais aussi de l'efficacité ; elle permet de prendre de bonnes décisions. Cette idée était déjà défendue par le marquis de Condorcet en 1785, juste avant la Révolution. Pour cet homme de l'Ancien Régime, avec le vote démocratique tout le monde contribue de son savoir aux décisions à prendre : est-ce bon pour la France de déclarer la guerre à la Prusse ? Est-il dans l'intérêt général de lancer de coûteux travaux d'assèchement des marais ? Mieux que le seul avis du Roi ou d'un expert, le vote va agréger l'avis informé – partiellement – d'un grand nombre de personnes et il y a davantage de chances que l'avis ainsi rendu « à la pluralité des voix » soit correct. Ce n'est donc pas l'idée qu'on va construire un consensus acceptable ou qu'il y a une légitimité qui est conférée à la décision par le caractère juste de la procédure du vote, c'est l'idée que l'on va avancer sur le chemin de la vérité. Sous cette forme cette pensée pourra sembler un peu naïve à certains, on va y revenir, mais l'idée que l'exercice des libertés individuelles,

sous la forme du vote ou autrement, a une valeur épistémique, que ça sert la connaissance, c'est une idée que l'on retrouve sous d'autres formes tout au long de l'histoire de nos démocraties au moins depuis J. S. Mill. Des politologues expliquent que le succès de l'Ouest dans le conflit des blocs Est-Ouest pendant la guerre froide tient pour une part à la supériorité d'un système de gouvernance démocratique ouvert qui permet l'existence d'une forme de diversité cognitive, de faire varier les perspectives sur les problèmes que l'on rencontre, de faire remonter des informations variées et vérares vers les centres de décision, face au système autoritaire et centralisateur en vigueur à l'Est. On retrouve aussi au moins depuis A. Smith des justifications du même type dans la réflexion économique sur les vertus des marchés et des systèmes décentralisés d'organisation où chacun achète, vend, fixe les prix et les quantités comme il veut ; c'est une idée assez démocratique fondée sur le respect de la liberté des agents et l'idée que les marchés régulent mieux – même avec des failles – l'allocation des biens et des ressources dans un territoire, par rapport à un individu qui essaierait de le faire simplement en relevant les besoins des uns et des autres, en essayant d'attribuer ou d'obliger à produire telle ou telle quantité de biens et de tels services.

Pour autant vous voyez bien qu'il y a une difficulté dans cette conception de la valeur épistémologique de la démocratie. C'est en fait toujours cette idée qu'il y a une vraie réponse, une « bonne » décision à prendre qui serait en accord avec une vérité objective qui existerait nécessairement au-delà des

points de vue en conflit. Pour que l'idée d'apprentissage ou de progrès vers la connaissance aient un sens, il faut admettre qu'il y a bien quelque chose à apprendre et pas seulement un sujet sur lequel on est en opposition, où les volontés d'affrontent. La question de l'existence de cette « vérité objective » que l'on pourrait chercher à apprendre et qui nous ferait converger, se pose avec d'autant plus d'acuité qu'il y a aujourd'hui une crise de la représentation politique, et que cette représentation, dans les différentes assemblées nationales ou locales, était traditionnellement le lieu dans lequel un consensus pouvait émerger sur les questions disputées – même si c'était parfois dans la douleur, ou après coup et bon an mal an, souvenez-vous du « mariage pour tous ». On le dit souvent, une partie des citoyens ne se sentent plus représentés ; ils vivent de plus en plus leurs revendications politiques de manière identitaire et peu enclines aux concessions, s'engagent dans des affrontements qui se forment de façon irréductible. Face à cette réalité morcelée, l'idée d'une démocratie apprenante peut-elle encore avoir un sens ? Une réponse proposée par le philosophe contemporain Habermas, est de dire qu'à la question de savoir ce qu'il est bien de faire collectivement il n'existe pas de réponse objective donnée en avance mais que si l'on se met à la table des discussions et que les conditions éthiques et démocratiques de la discussion sont remplies, quelque chose va se passer ; les dispositions créées par l'horizon de la collaboration, puis le jeu de l'échange, avec ses remontées des informations et la prise en compte nécessaire des points de vue qu'implique la discussion, la force naturelle des arguments rationnels aussi, tous ces

éléments font qu'une réponse se construit dans la discussion. La démocratie délibérative n'est pas seulement une démocratie de vote mais c'est aussi une démocratie dans laquelle les citoyens sont appelés à délibérer sur des grandes questions, et donc à replacer leurs antagonismes et leurs conflits d'intérêt dans l'horizon d'une collaboration juste et perçue comme telle par chacun. C'est une démocratie que l'on pourrait appeler apprenante, non seulement parce que chacun est appelé à verser au débat son expertise et son expérience, mais aussi parce que c'est une démocratie dans laquelle on essaie de construire des réponses qui ne nous préexistent pas à des questions qui se posent à nous en commun – ces réponses qu'on n'a pas au départ, qu'il faut construire, on les apprend ensemble chemin faisant. Il me semble en tout état de cause que le paradigme politique de territoire apprenant pourrait avoir beaucoup de choses en commun avec les idées de démocraties délibératives appliquées au niveau de la démocratie locale.

En conclusion, le paradigme apprenant n'a pas seulement une application pour les problématiques de gestion durable et résiliente des territoires. Il peut être également appliqué à un niveau politique pour repenser le rôle des institutions de proximité dans la construction d'un consensus politique territorial, dans l'apprentissage et la définition de ce qu'est notre identité locale et peut être une certaine idée de ce que pourrait être pour nous ensemble « la vie bonne » dans le territoire.

# ECHANGES ET DISCUSSION





# CONCLUSION

Marie-Danièle **CAMPION**

ANCIENNE RECTRICE  
CO-PRÉSIDENTE DU COMITÉ DE SUIVI DES INSPE



Je voudrais vraiment vous remercier de m'avoir permis de participer à cet extraordinaire colloque qui est probablement un des premiers du genre, à la fois interdisciplinaire, international et maillant tous les regards des chercheurs, des élus, des cadres des collectivités et de l'État ou des membres d'associations. La question des dynamiques apprenantes est fondamentale à un moment de crises systémiques : pandémie de la Covid-19 présente dans tous les esprits avec ses multiples conséquences, mais aussi urgence climatique, fractures sociales et territoriales.

Vous m'avez proposé d'être « grand témoin » en rappelant que le Rectorat de Clermont-Ferrand avait été parmi les premiers en France à se saisir d'une démarche apprenante. Mais nous avons aussi la chance d'avoir dans ce colloque, Alain Bouvier, un autre Recteur auvergnat et grand spécialiste des organisations apprenantes, et je lui rends moi aussi un très profond hommage. C'est grâce à tous que nous avons pu être aux côtés de la ville de Clermont-Ferrand dans cette démarche, aux côtés de Monsieur le maire Olivier Bianchi, et de Philippe Bohelay que j'ai le plaisir de revoir. C'est aussi pour moi l'occasion de saluer à la fois Daniel Janicot, Philippe Desgouttes, Suzy Halimi et Alexandre Navarro, et leur dire combien nous avons beaucoup appris ensemble pour œuvrer dans cette démarche apprenante avec humilité. Je voudrais aussi adresser toute ma gratitude à mes successeurs, Benoît Delaunay et Karim Benmiloud qui font vivre et qui transforment collectivement

la dynamique apprenante de l'Académie ; un territoire apprenant est toujours un processus de co-construction en lien avec l'Université et je voudrais saluer son Président Mathias Bernard.

Dresser des conclusions et ouvrir quelques pistes prospectives, est un exercice très difficile du fait de la très grande richesse des idées qui ont été échangées lors de ces deux journées extrêmement denses. Beaucoup d'interventions étaient convergentes mais on pouvait aussi percevoir quelques différences sémantiques sur lesquelles je reviendrais. Ce qui m'a frappé c'est la volonté de tous les collègues scientifiques, français ou étrangers, de tous les élus, des professionnels de l'éducation, des associations ou des citoyens présents lors des tables-rondes, de poser les bases d'un second humanisme. Cet objectif témoigne à la fois d'une volonté de changer – car nous ne voulons pas revenir au même point de départ – et de la nécessité de créer les conditions d'une résilience pour les villes et territoires et pour envisager un vrai « Commun », une vraie communauté de destin.

Alors, que retenir de ces journées ? Quel fil conducteur avec tous les grands thèmes abordés ? L'exercice est délicat et j'avoue avoir un prisme déformant, encouragé par Laurent Rieutort, qui est celui d'une vision d'universitaire étant dans un colloque de partage entre le monde de l'enseignement supérieur et celui des villes apprenantes. Si vous le permettez je vais

essayer d'aborder l'ensemble des thèmes en quatre points et j'ai pris le parti de ne citer personne car ce serait trop long, mais j'ai essayé de « picorer » chaque fois quelques mots de chacun, et donc vous retrouverez très certainement vos propos et en espérant que vous me pardonneriez mes oublis.

## 1. Du concept de territoires apprenants et de villes intelligentes

Le concept de ville apprenante a occupé nos premiers échanges avec des mots clés, des besoins qui ont été énoncés en filigrane : ceux de structuration et de passerelles ou d'alliances. Tous les intervenants étaient d'accord sur l'existence partout dans le monde d'un foisonnement d'initiatives avec le défi de créer une société collective apprenante, riche à la fois de sa diversité et de sa liberté ; il s'agit finalement de créer les conditions d'intelligence collective, concept remis chaque fois au goût du jour et qui me rappelle les cinq cercles des jeux olympiques qui montrent que nous sommes tous liés les uns aux autres mais que tout ceci est porteur de sens avec les mêmes valeurs partagées.

En croisant vos interventions et les riches réflexions du rapport BECCHETTI-BIZOT, HOUZEL et TADDEI de 2017, j'ai isolé deux grands thèmes qui me semblent majeurs dans tout ce que vous avez dit : il s'agit des alliances territoriales et de la place de

la recherche avec tout l'intérêt du croisement des réseaux ; cela a été dit pour les chaires UNESCO, pour les réseaux des villes autour de la santé et pour les villes apprenantes plus généralement ; on voit tout ce que nous pouvons apprendre les uns des autres.

**a.** La promotion des alliances territoriales, c'est rechercher à stimuler des liens entre espaces, en déployant des « tiers lieux » qu'ils soient physiques ou numériques, dans l'esprit de « Communs » d'Elinor Ostrom bien évidemment, première femme prix Nobel d'économie, pardonnez-moi mais dès qu'il s'agit d'une femme je le souligne, en s'assurant de la participation de tous, y compris les plus fragiles et là aussi c'est un invariant, c'est le souci que vous avez tous évoqué de la prise en compte des plus fragiles. C'est encourager la création des réseaux entre les territoires, les villes de taille intermédiaire, les métropoles et enfin des espaces peu denses, parfois en déprise démographique et caractérisées par le vieillissement de leurs populations ; ces nouveaux réseaux renvoient à des termes souvent cités comme l'équilibre, la réciprocité, l'interterritorialité. Je voudrais aussi évoquer un nom qui m'est cher, c'est celui de Bernard Stiegler, récemment disparu, et qui exprimait sa volonté d'établir un premier territoire apprenant contributif où il voulait lier le web, l'économie, le vivre ensemble, en alliant ville intelligente et apprenante avec des frontières poreuses. On pourrait également citer le concept de « territoire d'émergence » de Bruno Latour que nous aimons tous et ses remarquables publications depuis le début du vingt-et-unième siècle. Vous avez aussi tous souligné un processus qui n'apparaît peut-être pas forcément au premier regard sur les villes apprenantes, mais qui est celui de respecter l'histoire, la géographie des lieux et la mémoire des Hommes ; il est essentiel de se situer dans le temps, dans l'espace et dans le respect. Un autre point que vous avez largement abordé dans cette logique d'alliance, de réseaux, c'est le rôle clé du numérique pour assurer la cohésion sociale, réduire les fractures. C'est une forme de Ying et de Yang, que de savoir utiliser le plus intelligemment possible l'ensemble des ressources qui sont à notre disposition. Un des orateurs l'a indiqué dans son intervention mais vous retrouvez aussi cette logique dans certains projets du Programme d'investissements d'avenir, comme les TIGA (Territoire d'Innovation de Grande Ambition) qui peuvent être intéressants dans vos

réflexions avec, sur ces 24 TIGA « accélérateurs d'innovation », l'accent qui est souvent mis sur l'amélioration de la qualité de vie de tous, y compris les plus éloignés, ou sur la résilience, avec des modèles comme le handicap, la santé ou la mobilité et donc tout cela peut constituer des sources de recherche ou d'informations partagées.

**b.** La place de la recherche est un thème fondamental. On mesure bien les uns et les autres, combien nous voulons étayer nos travaux à la fois sur la recherche, y compris une recherche participative, mais aussi sur des apprentissages pour mobiliser cette intelligence collective, pour mesurer/évaluer les territoires apprenants. Par ailleurs, nous souhaitons tous créer des réseaux de recherche pour partager ces initiatives, et donc pourquoi pas ici, demain, partant de Clermont-Ferrand et du Massif central, ne pas créer un réseau international, une plateforme qui permettrait une capitalisation des expériences, une hybridation des échelles, des mises en système, des partages de travaux sur de nombreuses thématiques. Une telle perspective nous rendrait plus fort en nous permettant d'avancer ensemble – non pas forcément plus vite mais chacun selon ses sensibilités et ses souhaits –, de prendre de plain-pied le numérique, l'intelligence artificielle en ayant la capacité d'anticiper, de faire confiance mais en étant suffisamment informés, en connaissant parfaitement les biais qui sont introduits par les algorithmes. J'ai regardé les programmes de recherche en Europe – y compris les initiatives franco-allemandes – ou en France et il y a actuellement par exemple un très bel appel à projets générique de l'Agence Nationale de la Recherche pour 2021 qui vient de sortir en juillet 2020, axe 4.3 Commission éducation formation, et il pourrait peut-être aussi vous permettre de renforcer la dimension recherche dans la mise en place des villes apprenantes.

## 2. De la place de l'humain et de la résilience

Le deuxième aspect que je retiens du colloque est celui de la place de l'humain, des citoyens dans les villes apprenantes, et de la résilience, je dirais même de la résistance. Nous avons vu ensemble des présentations très fortes et qui vont bien au-delà du concept de démocratie participative, de déconcen-

tration et de décentralisation. Nous sommes engagés à aller vers une démocratie contributive qui est un terme extrêmement important avec un empowerment, une capacitation de tous, une responsabilisation des citoyens dans des démarches d'interterritorialité, et je crois que c'est ce qui caractérise ce que font les villes apprenantes : une vision beaucoup plus ascendante, plus horizontale et avec une vraie architecture en réseau. Ce que je retiens de ces deux journées, c'est cette volonté d'être en réseau entre tous les pays en évitant la verticalité et avec ce sens du partage entre les villes et leurs expériences. Je définirais bien ce défi de la place de l'humain avec trois grandes sous-parties : le besoin d'une société inclusive qui est vraiment majeur, la capacité à innover et enfin la résilience même si cette notion est difficile à mesurer.

**a.** Le besoin d'une société inclusive a été évoqué dans toutes les interventions, dans toutes les tables rondes, et cette exigence d'inclusion sociale rejoint les vœux de l'Assemblée Générale des Nations Unies et l'esprit de Copenhague avec cette approche juridique croisée entre le droit souple et les politiques publiques. En filigrane dans vos propos, il y avait aussi la société du « care ». Lorsque j'étais dans l'Académie de Clermont-Ferrand, c'est un sujet que nous avons beaucoup travaillé en reprenant la définition de Joan Tronto : « comment prendre soin d'autrui » et en regroupant tout ce que nous faisons dans le but de maintenir, de perpétuer, de réparer notre monde afin que nous puissions vivre tous aussi bien que possible. Vous avez cité ATD Quart Monde et j'évoquerais en écho le rapport essentiel de l'inspection générale de l'Éducation Nationale sur la grande pauvreté, que l'on doit à Jean-Paul Delahaye et à Marie-Aleth Grard d'ATD Quart Monde. J'ai retrouvé dans vos propos beaucoup de leurs propositions mais qui mériteraient encore d'être travaillées sur le terrain de nos villes. Vous êtes intervenus également sur Internet en montrant comment il peut rapprocher les êtres humains, en dépassant les seuls défis des fractures numériques, pour permettre aux personnes vulnérables, comme les enfants, d'accéder à des services, de continuer à suivre des enseignements, de participer à la vie locale. Une société inclusive, et c'était aussi en filigrane de vos propos, doit viser à rééquilibrer nos consommations de biens et services. Comment mieux partager les richesses ? Il y a là le rôle de l'action publique, de nouvelles façons de penser,

et un moteur majeur de la résilience de nos sociétés urbaines et apprenantes.

**b.** La capacité à innover des organisations est aussi fondamentale. Comment reconnaître l'homme ? Comment sortir des silos ? Comment « bousculer » nos habitudes puisque le terme a été utilisé ? Comment faire vivre toutes ces structures, organisations et associations ? En filigrane de toutes les présentations, et de manière très explicite pour certaines, l'innovation organisationnelle a été abordée même si les intervenantes et intervenants ont tenté de cartographier différentes expériences, nous avons bien vu qu'il n'y avait pas de modèle unique que ce soit en France ou à l'étranger. Dans une note récente, France stratégie a montré qu'il fallait un programme d'innovations managériales et organisationnelles qui puisse connecter les problématiques économiques aux questions liées à la qualité de vie, aux conditions de travail, au bien-être de tous.

**c.** La mesure de la capacité de résilience d'un territoire ; je dois vous avouer que j'ai un peu de mal à saisir le terme de résilience parce que, comme le disait Henri Galinon, il y a de multiples acceptions du terme. C'est un sujet qui est extrêmement délicat et très controversé avec, là encore, différents modèles possibles. Les villes apprenantes sont certainement sur un modèle de résilience sociale mais il y en a certainement d'autres. Il y a peut-être un point de départ qui est celui de mesurer les effets du « syndrome de Castor » , ce héros de la Montagne magique de Thomas Mann et qui avait la crainte de « redescendre » de sa station alpine protectrice, initiant « un nouveau rapport au temps et à son effacement » selon Paul Ricœur ; ce thème peut évidemment nous faire penser à la situation du post-confinement. Plus généralement, quelles sont les capacités qui pourraient être vues comme des résultats représentatifs d'un processus de renforcement de la résilience ? Mais tout dépend de ce que vous attendez de la résilience et donc des indicateurs qui pourraient être utilisés. On peut aussi évoquer le rôle des Big data et de l'intelligence artificielle pour mesurer la résilience mais là aussi tout va dépendre de ce que vous souhaitez mesurer derrière un algorithme ; il y a toujours un choix scientifique mais aussi politique et stratégique. Enfin, la question de la résilience des territoires soulève, comme vous l'avez dit à de maintes reprises, le défi de l'éducation.

### 3. De la contribution de l'éducation

Je voudrais maintenant passer à une petite focale sur l'éducation en partageant totalement ce qui a été dit. J'ai été Recteur dans plusieurs académies et je voudrais juste rappeler, que l'éducation nationale est une très grande maison, qui a parfois du mal à travailler en intelligence collective car elle est évidemment soumise à des cloisonnements. Je reconnais également que nous ne prêtons pas toujours assez attention, dans un environnement aussi évolutif, au monde périscolaire, au monde extra-scolaire. La situation que nous connaissons actuellement avec ce monde dit VICA autrement dit Volatil, Incertain, Complexe et Ambigu, nous amène probablement à réfléchir et travailler autrement, avec l'exigence d'une vraie coopération, avec des continuités pédagogiques et avec des évaluations continues comme dans toute organisation apprenante.

**a.** Le premier point c'est cette exigence d'une coopération qui n'est pas une coopération proclamée mais qui est bien une vraie coopération co-construite, avec un mode projet, comme on peut le faire dans la durée avec une gouvernance respectueuse. Ce que vous avez dit, je le pense aussi : il nous faut des objectifs, il nous faut des conseils extérieurs, des conseils scientifiques, des comités d'usagers ou d'autres formes à différentes échelles et qui nous permettent de nous interpeller sans tomber dans une comitologie chronophage. J'ai beaucoup aimé le terme de palimpseste et cette capacité de rebondir, de réfléchir sur des triptyques recherche/formation/pratique pour avoir un écosystème souple, agile, réactif mais sans perdre nos valeurs. Plusieurs exemples consubstantiels du monde éducatif, ont été donnés : c'est le développement durable face à l'urgence climatique et le Recteur Karim Benmiloud est bien intervenu sur ce point, c'est l'éducation artistique et culturelle surtout pour Clermont-Ferrand au sein du Massif central et de cette dynamique de capitale européenne de la culture.

**b.** Cette crise nous permet aussi de mieux travailler ensemble avec cette forme de « continuité pédagogique » tant à l'école qu'à l'université. . . car je ne voudrais pas oublier l'université et le courage qu'ont les étudiants et les enseignants de renouveler leurs pratiques collectives. La crise nous ramène à des fondamentaux avec tout d'abord la place primordiale de l'enseignant, le

numérique ne remplaçant ni le lien individuel entre l'enseignant et l'élève, ni le lien collectif avec la classe, cette bienveillance, cette relation essentielle de confiance et d'empathie qui est au cœur de la dynamique apprenante comme le colloque l'a rappelé. Un deuxième aspect renvoie à la place du numérique éducatif qui permet de travailler et d'apprendre ensemble en partenariat avec les collectivités, avec l'enseignant, avec les parents, en mobilisant toutes les ressources y compris celles qui sont inscrites dans chaque territoire. Un troisième point renvoie au repositionnement stratégique des parents, qui reviennent en force et pour moi c'est quelque chose de très important, comme d'ailleurs la participation renouvelée des associations ; ces dynamiques sont fondamentales pour qu'il y ait ce sentiment d'appartenance à la cité, cette qualité de vie des élèves, le bien-être de toutes les parties prenantes et bien sûr les liens tissés avec le scolaire, le périscolaire et l'extrascolaire pour qu'il y ait le moins de ruptures possibles entre tous ces temps. Les villes et territoires apprenants offrent la possibilité de repenser collectivement les formes éducatives avec l'objectif de réduire la fracture sociale et territoriale et cette crise nous en donne peut-être malheureusement l'occasion.

**c.** Là encore, vous avez également évoqué le sujet de l'évaluation des apprentissages, et vous y êtes revenu régulièrement. L'évaluation des initiatives éducatives et leurs articulations, leur complémentarité et si possible leur synergie. On voit bien que cette évaluation systémique est redoutable parce qu'on évalue ce qu'on a envie d'évaluer et au moment où on pense le projet et rarement en se projetant. Il est donc important d'avoir cette réflexion d'anticipation, de penser à l'autoévaluation ou à des évaluations ex-ante et ex-post, et surtout en associant les jeunes, les parents, les associations. . . pour qu'il y ait cette hybridation de l'évaluation qui nous permet d'avancer ensemble. Une autre question fondamentale est de savoir comment assurer la diffusion des évaluations et vous avez utilisé le terme de médiateur pour faire réfléchir ensemble, pour faire avancer les dossiers ; il y a un autre terme que j'aime beaucoup et qui est celui du passeur, terme que l'on trouve aussi dans certaines structures ou dans les programmes d'Investissement d'Avenir, et ce sont peut-être de nouveaux métiers ou de nouvelles fonctions qui émergent pour nous permettre d'avancer plus vite ensemble et de nous enrichir les uns les autres.

#### 4. Des choix éthiques

A travers ces propos je crois que nous sommes tous ramenés à la question des choix éthiques. Dans toutes les interventions, toutes les synthèses, vous avez convoqué des maîtres à penser. J'en ai choisi deux ; Edgar Morin bien sûr dont les propos sont souvent revenus dans le colloque et dans la mesure où il nous invite à « changer de voie » avec les défis qu'il énonce, et tous les enjeux qu'il nous invite à mesurer ; changer de voie signifie, bien réfléchir, savoir ce que nous voulons. J'ai beaucoup aimé la dédicace de son dernier ouvrage qu'il adresse à tous ceux qui ont risqué leur vie pour sauver la nôtre et c'est pour moi l'occasion de leur rendre également hommage. J'ai aussi en tête, vous vous en doutez, les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur qui dépassent bien sûr l'éducation nationale. Un autre auteur que j'aime beaucoup, est Riccardo Petrella qui nous invite à une démarche puissante et à un devoir d'audace dans son ouvrage « Au nom de l'humanité ».

Au final, j'aurais surtout quelques questions à partager avec vous. La première est associée à l'idée de bâtir des alliances territoriales et donc de constituer des formes de méta-organisation. Faut-il, dans ces conditions, constituer une méta-gouvernance ? Le défi est surtout d'associer l'ensemble des territoires. Dans une société apprenante, il faut que tous les espaces soient embarqués et on ne peut pas laisser de côté des territoires qui seraient plus fragiles. De même, il est fondamental de rechercher des articulations, des symbioses entre les différents territoires. Faut-il se contenter de les mettre « les uns à côté des autres » ou bien essayer de susciter des catalyses ? Comment s'enrichir mutuellement ? Comment avoir un effet de « caisse de résonance » ?

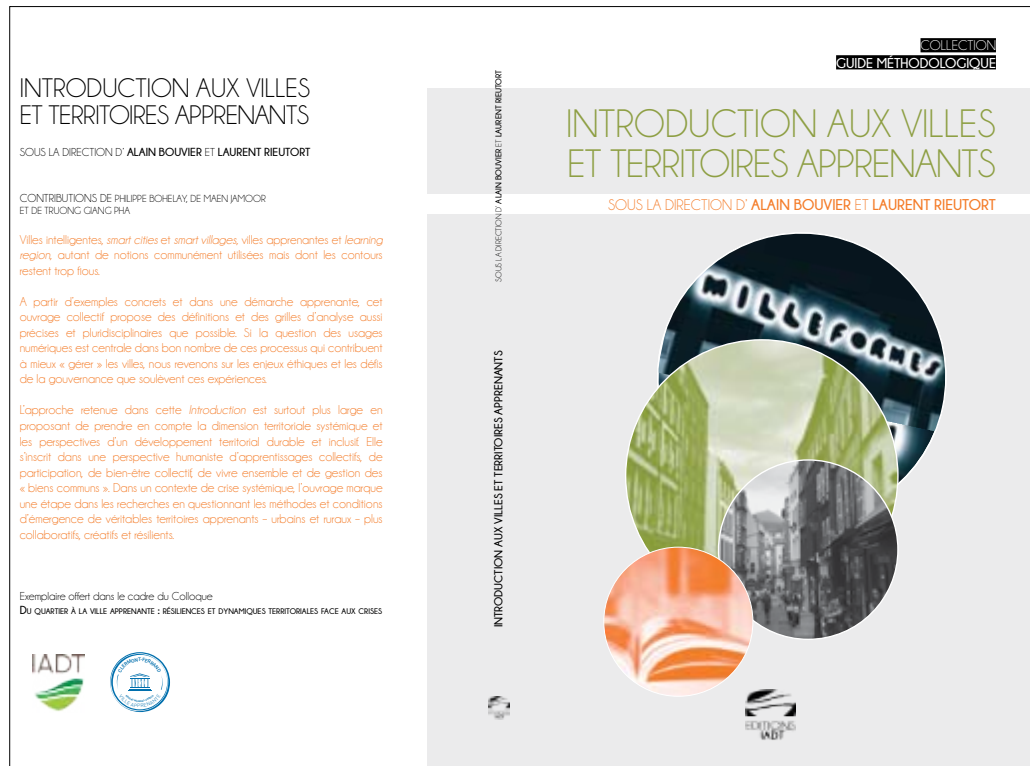
Un deuxième questionnement que je voudrais partager vraiment avec vous est celui de la confiance, de la citoyenneté, du sentiment d'appartenance à cette communauté de destin. Je suis depuis longtemps soucieuse comme vous, de la place de la jeunesse, de cette place qui me paraît insuffisante dans les contributions face à cette urgence climatique et aux difficultés que nous connaissons en termes de croissance – et je ne parle pas uniquement de la croissance économique. Dès lors, comment avoir cette confiance ? Comment être digne d'une confiance raisonnée de la jeunesse sur tout ce que nous faisons. La troisième question est celle de l'innovation. On sait bien que l'innovation n'est pas toujours synonyme de progrès. Mais alors quelles sont nos valeurs ? Que voulons-nous et où allons-nous ? Qu'est-ce que l'innovation pour nous ? Avec, dès que l'on aborde le sujet de la recherche, le droit à l'échec ou à l'erreur. Mais cela suppose un environnement scientifique, culturel ou économique clair, une volonté politique et un accès à l'information et au partage de l'information pour tous les acteurs. C'est aussi la question des données – des « métadonnées – dont la valeur ajoutée est fondamentale. On sait bien que la « Plateforme des données de santé » (Health Data Hub) avait été créée en France pour éviter une gestion par des entreprises privées sans évoquer les questions liées à l'hébergement. Les récents arrêts de la Cour de justice des Communautés européennes cette semaine vont conduire à une « européanisation » des données sur le territoire de l'Europe, donc on voit bien qu'il y a là un véritable enjeu démocratique et un enjeu de partage.

Ma conclusion sera celle de la résonance, de la « vie bonne » et celle de biens communs sachant que bien sûr nous avons tous nos propres acceptions et qu'il faut respecter l'autonomie de tous mais en ayant quand même en tête que certaines grandes actions sont dirimantes. Je voudrais vraiment saluer, en présence de l'UNESCO, l'ONU, et son prix Nobel de la Paix pour le Programme alimentaire mondial, et au travers de celui-ci on voit bien les grands enjeux qui sont devant nous. Le sujet est finalement celui de notre ouverture au monde : cette capacité à inviter le monde et à se voir affecté par lui. La possibilité d'y agir, de reconnaître notre activité en lui, donc comment faire en sorte que tous les êtres humains, tout ceux avec qui nous travaillons, soient dans cette dynamique. Je crois que vous avez évoqué le PIB, puis le passage à l'IDH et j'ai beaucoup aimé la proposition de l'Insee de mesurer un « PIB ressenti », c'est à dire la façon dont nous pouvons vivre nos valeurs, nous sentir bien dans cette société. Il me semble qu'il appartient, en particulier à la jeunesse, que je voudrais saluer de nouveau, de ré-enchanter le monde – je pense à Bernard Stiegler – de lui donner aussi une espérance partagée. Comment retrouver cette confiance et comment en être digne ?

Au-delà de la dynamique de Clermont-Ferrand et du Massif central, j'ajouterais que tous ceux qui le souhaitent peuvent créer des territoires apprenants, en particulier nos amis de toutes les villes apprenantes, partout dans le monde, pour former un grand territoire mondial apprenant.

# REMERCIEMENTS

L'équipe de l'IADT tient à remercier les intervenants ainsi que les participants qui ont pris part à cet événement...



Cet ouvrage, édité dans le cadre du Colloque, a été offert aux participants.

Enfin, une version papier rassemblant une sélection d'articles des actes numériques que vous êtes en train de parcourir est également disponible.



## QUELQUES RÉACTIONS ISSUES DE LA DISCUSSION DE LA SALLE VIRTUELLE

*Un immense merci pour ces deux journées très intenses et passionnantes*

*Merci beaucoup pour la qualité de ce colloque*

*Un grand merci pour ces moments d'échange et d'apprentissage*

*Merci beaucoup pour la qualité de ces échanges, ce fut un colloque très intéressant et enrichissant*





© IADT / 2021

