

Vers des territoires apprenants

(Extrait du dernier livre de Jean Pascal Derumier « Pour une société contributive »)

L'apprentissage ne se réduit effectivement pas à l'école ou à l'appareil éducatif formel. Il est placé sous l'influence d'une communauté éducative¹ et est, plus largement, le produit de nos expériences ou interactions sociales, des projets ou actions dans lesquels on s'implique, de nos contacts avec les médias et de notre curiosité (autoapprentissage). Dans un univers de plus en plus riche, de plus en plus « prégnant » et où une grande partie du savoir de l'humanité est à portée de clic, la place et les méthodes de l'apprentissage, historiquement fondées sur la transmission, tendent à être (re)questionnées. Si l'on ajoute à cela les enjeux de la transition souvent très contextualisés, la diversité des savoirs souvent inscrits dans des spécificités locales et la complexité des transformations à opérer à tous les niveaux de la société, il devient difficile de continuer à penser une éducation formelle, dont l'école est le principal vecteur, déconnecté de son territoire. Or, l'école de la République s'est construite sur un des mythes des Lumières, nous dit Bernard Bier². Elle avait pour ambition de conduire le citoyen « à rompre avec les appartenances communautaires, incarnées dans les solidarités territoriales et familiales, elles-mêmes marquées du sceau d'infamie de l'Ancien Régime et d'une Église catholique hostile à la République ». Dans le même dessein, l'école de la république a pris soin de bien distinguer les savoirs scientifiques, des savoirs profanes considérés comme des superstitions ou de fausses croyances. Tout cela contribua à faire de l'école un lieu sanctuaire où le savoir s'impose d'en haut par l'abstraction. L'affaire était donc entendue, la mission émancipatrice de l'éducation incombait essentiellement à l'école qui se devait de se protéger de toutes influences extérieures. Cette posture institutionnelle, longtemps intangible, s'est pourtant infléchie en ouvrant progressivement la porte à une éducation plus partagée. En octobre 2000, nous dit Bernard Bier³, une circulaire interministérielle (Éducation nationale, Jeunesse et Sports, Culture, Délégation interministérielle de la Ville) affirme sa « conviction que l'éducation est une mission partagée... » et invite les collectivités territoriales à s'engager dans la signature de Contrats éducatifs locaux (CEL). Quelques centaines de communes vont se lancer dans des projets d'éducation partagée en actant le fait que les jeunes se construisent tout autant dans le cadre du temps scolaire et familial qu'au travers des autres formes d'interactions avec leur territoire (espaces, activités, acteurs...). Ce faisant, elles s'inscrivaient dans l'héritage de villes pionnières comme Hérouville-Saint-Clair ou Saint-Fons, qui s'étaient déjà inscrites dans des politiques d'éducation territoriales dans les années 1970 en tablant sur les complémentarités de l'éducation formelle et informelle. Le Réseau français des villes éducatives (RFVE) naîtra dans la mouvance de cette dynamique en 1998 avec la conviction que « l'on apprend dans la ville, mais aussi de la ville ». Penser l'éducation, nous dit Bernard Bier, nécessite « de ne plus s'adresser aux seuls professionnels de l'éducation, mais de convoquer aussi aménageurs, urbanistes, architectes, et de s'inscrire dans une politique de développement du territoire », car du monde des « choses » au monde social dans lequel nous sommes immergés, tout participe à notre éducation. Mais au-delà de la seule éducation des jeunes, il convient aussi de prendre en compte, dans un monde où tout évolue de plus en plus vite, la nécessité d'une éducation tout au long de sa vie. Cette seconde obligation de plus en plus prégnante incombe aussi au territoire et gagne à être pensée dans le cadre global des territoires par lequel on pourrait « rouvrir de

¹ L'expérience éducative de chacun d'entre nous est placée sous l'influence d'une très grande diversité d'acteur dont : les parents, les enseignants, les médecins, les réseaux, les amis, le monde professionnel voire aussi l'église pour certains. Ces derniers vont peser plus ou moins dans notre éducation selon la place qu'ils occupent dans nos vies à une période donnée.

² Bernard Bier, « Territoire apprenant : enjeu d'une définition », in *Spécificités*, 2010/1 (n° 3).

³ *Ibid.*

manière institutionnelle tout l'éventail des dimensions éducatives ». L'UNESCO, convaincue de la nécessité de développer des systèmes éducatifs plus résilients pour l'avenir, ne s'y est pas trompée en créant le « réseau mondial des villes apprenantes » qui regroupe aujourd'hui 229 villes dans 64 pays. Le document d'orientation publié en 2015 en donne la définition suivante⁴ : « Une ville apprenante mobilise les ressources humaines et autres pour promouvoir un apprentissage intégrateur de l'éducation de base à l'enseignement supérieur ; elle ravive l'apprentissage au sein des familles et des communautés ; elle facilite l'apprentissage pour l'emploi et au travail ; elle étend l'usage des techniques modernes d'apprentissage ; elle accroît la qualité de l'apprentissage ; et elle favorise une culture de l'apprentissage tout au long de la vie. Ce faisant, elle crée et renforce la prise d'autonomie individuelle, la cohésion sociale, la prospérité économique et culturelle ainsi que le développement durable ».

Ce concept de « villes apprenantes » ou de « territoires apprenants », selon le périmètre des projets, est hérité du monde des organisations⁵ et ses contours restent encore largement à consolider. Selon Frédéric Huet⁶, un territoire peut être qualifié d'apprenant si la dynamique de transformation dans laquelle il est engagé nourrit conjointement la construction territoriale et l'évolution des cadres de perception et d'action des acteurs. Dans ce mouvement itératif entre les modes organisationnels du territoire et l'évolution de ses acteurs, chacun des citoyens est appelé à devenir acteur, auteur et en même temps, sujet apprenant. Simultanément à ces apprentissages, une intelligence collective va émerger pour soutenir les transformations souhaitées, voire les dépasser. Une définition très intéressante du territoire apprenant a été apportée par Gwiadzinski et Cholat⁷ : « Le territoire apprenant est un lieu, un temps et un réseau où l'on favorise l'apprentissage in situ et in vivo, hors les murs des institutions, en associant d'autres acteurs de l'environnement. C'est un processus situationnel dans lequel le partage de la connaissance par le faire devient une fonction fondamentale pour déployer un imaginaire, créer des visions et des politiques participatives pour le développement croisé des individus, des organisations et des territoires et le bien-être de tous. L'expression sert à qualifier les démarches, acteurs, dispositifs et protocoles multiscales qui œuvrent dans ce sens. » Un territoire apprenant reconnaît donc la pluralité et la légitimité des différents savoirs qui ne descendent pas (uniquement) d'en haut, mais se situent plus globalement dans une population porteuse, voire aussi productrice de savoirs. Il ne peut pas se construire dans un modèle uniquement descendant, en partant du haut vers le bas. Il sera la résultante d'une multitude d'initiatives tournées vers le développement des capacités⁸ individuelles et collectives de ses acteurs dans une logique démocratique et émancipatrice. Cette approche territoriale va privilégier les pédagogies dites « actives », par lesquelles on engagera les apprenants dans une logique de projet permettant tout à la fois de remettre en question les représentations, de produire de nouveaux savoirs, de créer de nouveaux liens, d'expérimenter de nouvelles formes de coopérations, etc. Ces apprentissages « dans » et « par » l'action vont nécessiter de multiplier

⁴ Document d'orientation « Réseau mondial UNESCO des villes apprenante » publié en 2015 par l'UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie).

⁵ Selon Jean-Pierre Jambes, cité par Bernard Bier, une organisation apprenante est « une organisation capable d'apprendre d'elle-même et de son action ». Il s'agit aussi « d'une méthode, selon laquelle le territoire serait en quelque sorte un outil d'apprentissage collectif, une régulation par l'apprentissage collectif ».

⁶ Frédéric Huet, « Du territoire productif au territoire apprenant : une dynamique d'agencement », 2011.

⁷ Gwiadzinski L., Cholat F, *Territoires apprenants, un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, Elya Éditions, 2021.

⁸ Une « capacité » ou « capacité » ou « liberté substantielle » est, suivant la définition qu'en propose Amartya Sen, la possibilité effective qu'un individu a de choisir diverses combinaisons de « mode de fonctionnements », les « modes de fonctionnement » étant, par exemple, se nourrir, se déplacer, avoir une éducation, participer à la vie politique (Wikipédia).

les situations apprenantes orientées vers les besoins du territoire (actuels et à venir) et les besoins de l'individu. Elles participent donc, en même temps, à l'évolution du territoire et à celle de ses acteurs.

En France, l'association Printemps de l'entreprise – Territoire apprenant en pays de Vannes s'inscrit dans cette ligne d'action. Elle a été lancée à l'initiative du club des entreprises du pays de Vannes en réponse au souhait des acteurs de la semaine du « printemps de l'entreprise » (établissements, enseignants, entreprises) de prolonger des actions tout au long de l'année. Son ambition est de « construire, de porter et de partager un territoire apprenant, avec tous les acteurs ». Elle regroupe à cet effet des membres d'entreprises, d'établissements scolaires et de collectivités locales. L'une de ses principales ambitions est de mettre en place un label « Territoire apprenant » permettant à d'autres territoires de s'engager dans cette dynamique et de partager leurs apprentissages. L'association valorise différents types d'enseignements, dont l'apprentissage à la citoyenneté et l'apprentissage à la transition écologique.

Le concept de territoire ou ville apprenante s'inscrit aussi plus globalement dans un projet de société⁹ apprenante au sujet de laquelle un rapport a été rendu à la demande de l'éducation nationale. Pour les auteurs, la société apprenante aurait pour but de faciliter les apprentissages individuels et collectifs et aurait vocation à soutenir et à faciliter l'ensemble du parcours d'une personne ou d'un collectif tout au long de la vie. Elle s'appuierait, pour cela, sur tous les acteurs de la société, les citoyens, les écoles, les entreprises, les associations, etc.

L'école comme catalyseur de la dynamique apprenante territoriale

Dans cette approche globale, résolument tournée vers la transition par l'éducation, il convient bien sûr de distinguer les modes d'éducation de la jeunesse tournés vers l'exigence républicaine de « l'éducation égale pour tous », de tous les autres répondant à des besoins en rapport avec leurs situations spécifiques (contexte, niveau, projet, expérience...). Autrement dit, une plus grande articulation entre l'école, dont les enseignements prendraient en compte les enjeux d'un développement durable, et les enjeux éducatifs d'un territoire engagé dans la transition sont nécessaires. Cela peut et doit se faire en conservant l'exigence républicaine et la rigueur des enseignements. Cette approche à dominante active conjuguée à une certaine rigueur dans la nature des apprentissages permettrait de rapprocher les conceptions de John Dewey et d'Émile Durkheim longtemps considérées comme incompatibles (voir encadré).

Durkheim et Dewey : deux approches de l'éducation¹

L'approche française de l'enseignement doit beaucoup à l'influence de Durkheim (1858-1917) qui fut l'un des premiers universitaires à occuper une chaire de pédagogie. De l'autre côté de l'Atlantique, le maître à penser de l'éducation fut John Dewey (1859-1952), l'un des chefs de file de la philosophie pragmatique. Leurs approches de l'enseignement ont été très différentes et ont contribué à structurer le discours éducatif des deux pays. Pour Durkheim, « la connaissance doit cultiver une révérence pour les acquis culturels et scientifiques de l'humanité – la vérité, l'érudition, le patrimoine culturel. Les rigueurs que nécessite cette acquisition transforment l'individu, faisant de lui non plus une simple entité biologique, mais une personne, capable de juger et de raisonner ». Dewey considère en revanche que « les individus sont portés au savoir par les questions que suscite leur expérience quotidienne. La curiosité enfantine est la première et la plus naturelle manifestation de ce désir de savoir : l'école doit l'encourager et le

⁹ Francois Taddei, Catherine Becchetti-Bizot, Guillaume Houzel, « Vers une société apprenante », Education.gouv.fr, mars 2017.

susciter, non s’y substituer. La connaissance étant avant tout une expérience, le but de l’école doit être, selon Dewey, de créer des occasions où l’enfant puisse faire ce genre d’expérience. »

Ces deux postulats de départ se traduisent par deux visions antagonistes de l’accès aux savoirs. Pour Durkheim, « la vérité – les lois de la science, les savoirs éprouvés – étant au-dessus de tout, il faut refuser l’erreur. Ainsi, l’école ne saurait se réduire à un simple lieu où l’individu viendrait faire ses propres découvertes : sa mission est de transmettre un corpus de savoirs, sans quoi notre humanité s’en trouverait diminuée. Toutes les opinions ne se valent pas ; il n’y a qu’une seule vérité à laquelle seuls quelques-uns ont accès. » Ainsi, toujours selon Durkheim, « si le vrai savoir dépasse notre existence individuelle, l’école ne peut être tout à fait de notre monde et devra donc être comme un sanctuaire protégé de la société pour son propre bien ». En bon pragmatique, Dewey soutient que « le savoir est en perpétuelle évolution, qu’il est fuyant et protéiforme par nature. Chacun peut donc y trouver sa part : le dogme des éducateurs états-uniens est que “Tout le monde peut apprendre” ».

Si le modèle insufflé par Dewey semble plus propice au développement de la créativité et au développement personnel, en revanche, il a conduit à créer une école avec des cursus différents et des diplômes à valeurs inégales dont les minorités ont eu le plus à souffrir. À l’inverse l’approche durkheimienne, à laquelle on a souvent reproché d’entretenir un certain élitisme, avait en réalité un vrai souci égalitaire conforme aux exigences républicaines. Dans les années 1990, les idéaux de Dewey ont été abandonnés sous la poussée du standards movement (mouvement en faveur des standards éducatifs imposant des objectifs et des niveaux pédagogiques précis). Les écoles sont désormais, depuis 2001, soumises à un régime d’examen attestant de l’atteinte des « bons » niveaux au regard d’un standard défini par l’État. Un nouveau modèle a alors émergé, « combinant un système durkheimien sans véritable transmission culturelle (on privilégie les “skills” – “capacités” – plutôt que les connaissances) au système deweyien (la priorité du concret) sans son encouragement à la créativité. »

Il est aussi utile de noter que pour Dewey, l’éducation devait aussi, voire surtout, former les enfants à l’exercice de leurs responsabilités citoyennes. De ce fait, elle avait aussi pour mission de les préparer à la vie démocratique et à la participation sociale en cultivant tout particulièrement leurs capacités d’auto apprentissage et d’auto organisation (je reviendrai sur ce dernier aspect dans le chapitre sur la gouvernance). Pour lui « l’éducation est la méthode fondamentale du progrès et de la réforme de la société¹⁰ ».

¹ Arguments extraits de l’article de Michael Behrent « Instruire ou éveiller ? Un débat transatlantique », publié en octobre 2014 dans *Sciences humaines*. Les phrases placées entre guillemets sont directement extraites de l’article.

Plus fondamentalement, une approche éducative, tournée vers la transition, s’organisant au sein de « territoire apprenant » pourrait être, pour reprendre les termes de Bernard Bier, une « utopie éducative et politique » très puissante... à la condition qu’elle s’inscrive « dans le cadre d’un projet politique renouvelé, qui pose la démocratisation comme moyen et comme fin ». L’heure n’est plus aux améliorations à la marge, destinées à préserver un système d’éducation devenu inadapté. Il nous faut opérer une vraie rupture en mettant au centre de notre action les enjeux d’une éducation au service de la transition ; centre autour duquel graviteraient, dans un jeu de coopération renouvelé autour d’un projet local, l’ensemble des acteurs formels et informels de l’éducation. Une telle approche se retrouve à l’opposé d’une logique où l’éducation s’organiserait par le haut sous la (seule) tutelle des autorités légitimes. Elle impliquerait au contraire, en cohérence avec les enjeux nationaux, « une forte dynamique communautaire, fondée sur la mobilisation des savoirs de tous sans exclusive au service du développement et

¹⁰ Joëlle Zask, Introduction à John Dewey, op. cit.

de la créativité du territoire¹¹ ». Il s'agit, ni plus ni moins, d'inventer un nouveau paradigme au sein duquel les actuelles oppositions vont se diluer pour laisser place à un nouveau jeu d'alliances entre tous les acteurs de l'éducation où chacun trouvera sa place « à égalité de dignité » en fonction de ses singularités.

Requestionner les fondamentaux et les missions de l'école

Dans ce nouveau cadre, l'école gardera bien évidemment un rôle moteur. Mais elle devra pour cela requestionner les fondamentaux sur lesquels elle s'est construite. Nous ne sommes plus à l'heure du combat de la raison contre les chimères religieuses dont l'école a gardé bien des stigmates, mais à l'aube d'une bataille qui va s'avérer décisive pour l'avenir de l'humanité

L'école doit donc renouer avec le combat de l'émancipation en contribuant, cette fois, à la formation d'individus autonomes à même de contribuer à la construction du monde à venir. Ils doivent, pour cela, bien en comprendre les enjeux et être en mesure de s'inscrire dans la dynamique collective néguentropique, c'est-à-dire dans le projet collectif tourné vers la régénération de la planète. L'école devra se donner comme ambition de faire de chaque citoyen un acteur à même d'agir au plus juste dans un contexte local ou global en mobilisant, voire en construisant, les savoirs nécessaires. Dans cette nouvelle époque marquée par l'accélération de la production des connaissances¹² et par la possibilité pour chacun, d'accéder à une très grande partie des connaissances du monde, le rôle des enseignants, et plus largement des formateurs, sera de moins en moins de transmettre des connaissances, mais de développer la capacité « d'apprendre à apprendre » de chacun. Il devra pour cela se garder le plus possible d'« enseigner le besoin d'être enseigné », car nous dit Ivan Illich, « une fois cette leçon apprise, l'homme ne trouve plus le courage de grandir dans l'indépendance, il ne trouve plus d'enrichissement dans les rapports avec autrui, et il se ferme aux surprises de l'existence lorsqu'elle n'est pas prédéterminée par la définition institutionnelle¹³ ». On voit à cet égard de plus en plus d'enseignants s'inscrire dans la vague numérique et adopter la pédagogie de la classe inversée¹⁴ par laquelle ils ont la possibilité de se recentrer sur le cœur de leur mission : la facilitation. Il convient aussi de développer l'esprit critique des apprenants en les aidant, par exemple, à bien distinguer les faits des opinions ou à faire face aux biais cognitifs par lesquels de simples corrélations sont trop souvent confondues avec des causalités. C'est essentiel pour immuniser les futurs citoyens des épidémies de (fausses) croyances collectives dont nous sommes de plus en plus victimes et les armer en prévision des débats démocratiques à venir. Dans ce cadre, un effort particulier devra être porté sur l'enseignement du langage sous-jacent à notre capacité à nous représenter le monde et à entrer en contact avec lui. Il s'agit de combattre la tendance à la réduction et à l'appauvrissement du langage, propre à une catégorie grandissante de jeunes, car « lorsque le langage est étriqué nos croyances le sont aussi ». Cela les conduit, en tout cas, à restreindre leurs capacités à se représenter le monde et donc à agir de la façon la plus juste possible.

Rendre compte de la complexité du monde, suppose aussi d'inventer de nouveaux termes en rapport avec les nouveaux enjeux et les nouvelles réalités à appréhender. On voit par exemple émerger de nouveaux mots comme solastalgie pour caractériser les émotions suscitées par notre

¹¹ Bernard Bier, « "Territoire apprenant" : enjeu d'une définition », op. cit.

¹² Selon François Taddei, « Une civilisation produit cent fois plus de connaissances par siècle, soit un million de fois plus aujourd'hui par rapport au XVIII^e siècle (« À quoi ressemblera l'école dans 30 ans », *L'Obs*, 5 décembre 2019).

¹³ Ivan Illich, *Une société sans école*, Point Essais, 2003.

¹⁴ La classe inversée consiste à demander aux élèves de préparer, à la place des devoirs, le cours chez eux à partir des ressources qui leur sont données (souvent des vidéos en ligne). Une fois en classe l'enseignant se centre sur l'acquisition et la consolidation du cours sur la base de la compréhension des élèves.

relation à la terre. Ce concept, inventé par le philosophe australien Glenn Albrecht, désigne la sensation que notre monde familier est en train de disparaître. Selon lui, « du fait de la destruction de notre environnement, nous sommes en train de perdre ces “émotions de la terre” qui nous meuvent et nous affectent [...] Nommer, c’est faire exister, rendre visible ce qui est en train de s’éroder¹⁵ ». Cette inventivité dans le langage est, selon ce philosophe, d’autant plus importante que certains mots comme « durabilité » ou « résilience » sont assimilés par les cadres de références de l’Ancien Monde. Or, « nous avons besoin d’un langage difficile à corrompre, de bombes conceptuelles secouant les schémas anciens », ou a minima de concepts donnant à réfléchir. C’est d’autant plus essentiel que nous sommes aussi entrés dans une crise de relation avec le vivant dont notre monde conceptuel fait de moins en moins cas. Baptiste Morizot, dans son livre *Manière d’être vivant*¹⁶ nomme cette difficulté de plus en plus patente à entretenir nos liens avec le vivant « la crise de la sensibilité ». De ce fait, dit-il, nous considérons essentiellement le vivant « comme un décor, comme une réserve de ressources à disposition pour la production, comme un lieu de ressourcement ou comme un support de projection émotionnel et symbolique ». Pour illustrer ce qu’il nomme aussi l’« extinction de l’expérience de la nature », il relate une étude récente montrant qu’un enfant de 4 à 10 ans est capable de reconnaître plus de 1 000 logos de marques mais n’est pas en mesure d’identifier les feuilles de dix plantes de sa région. Selon lui, nous avons sorti le vivant du champ de l’important ou du champ du dialogue sociopolitique exclusivement réservé aux humains. On ne dialogue pas avec un décor. C’est le rôle et le devoir de l’école de rétablir ces équilibres, de forger une nouvelle relation à l’ensemble du vivant en relayant de nouveaux concepts et en développant une nouvelle sensibilité au monde. J’y reviendrai un peu plus loin, notamment au travers des exemples d’écoles dans la nature.

L’école, pour mieux entretenir la curiosité naturelle et le désir d’apprendre des enfants, devra aussi revenir sur le principe des notations par lesquels elle stigmatise les plus faibles et favorise les logiques de compétitions aux dépens des principes de coopération dont nos sociétés ont tant besoin. C’est un vrai défi pour toutes les parties prenantes de l’école tant cette pratique participe de la logique d’enseignement. Dès 1900, une sous-commission de la notation, présidée par Octave Gréard mettait pourtant en garde sur le danger des comparaisons individuelles et de « l’émulation surexcitée. » On pouvait aussi lire dans le rapport final du colloque d’Amiens organisé par l’Éducation nationale en mars 1968 (soit un peu avant mai 68...) : « Les excès de l’individualisme qui doivent être supprimés en renonçant au principe du classement des élèves, en développant les travaux de groupe, en essayant de substituer à la note traditionnelle une appréciation qualitative et une indication de niveau (lettres A,B,C,D,E)¹⁷. » Certaines évolutions ont bien eu lieu dans l’enseignement primaire qui a adopté l’appréciation qualitative par les lettres, mais à partir du collège, la notation sur 20 (une singularité française) a continué de s’imposer à quelques exceptions près. Le lycée expérimental de Saint-Nazaire a, par exemple, remplacé les notes par de l’auto et de la coévaluation. C’est la preuve que cela est possible... si l’on se donne les moyens de revoir, en même temps, l’ensemble du projet pédagogique d’un établissement. En effet, dans ce lycée où il n’existe pas d’équipe de direction, on propose une pédagogie institutionnelle et cogestionnaire. En d’autres termes, les élèves y partagent, à égalité de droit, la gestion des institutions et participent pleinement au processus de décision. Les prises de décisions sont basées sur le consensus et les élèves participent à la

¹⁵ Interview de G. Albrecht par Rémy Noyon dans *L’Obs* du 19 mars 2020, Rémy Noyon, « Il faut nommer les émotions de la terre ».

¹⁶ Baptiste Morizot, *Manière d’être vivant*, Actes Sud, 2020.

¹⁷ Claude Lelièvre, « Comment les notes ont-elles pris tant d’importance dans le système scolaire ? », *Theconversation.com*, 23 août 2020.

vie de l'établissement en s'impliquant dans des tâches aussi diverses que le secrétariat, la cuisine, la cafétéria, la gestion de la documentation ou l'entretien des locaux¹⁸.

Au-delà de l'acquisition de solides savoirs et savoir-faire individuels en cohérence avec les enjeux du développement durable, l'école devra aussi participer au développement de la créativité, de la confiance en soi, de la maîtrise émotionnelle et à l'acquisition de savoir-être constitutifs d'un mieux vivre ensemble comme la coopération, l'empathie, l'altérité ou l'altruisme. Ces compétences comportementales sont le ciment du collectif sur lequel il faudra fonder notre réinvention individuelle et collective. Cet ensemble constitue la base des compétences collectives sans lesquelles il sera difficile d'affronter les difficultés à venir et à la construction desquelles l'école devra prendre sa part (voir encadré suivant). Ainsi, après s'être longtemps focalisée sur la construction d'acteurs sociaux individuellement compétents, adaptés aux besoins de notre économie, cette dernière devra également orienter son activité pédagogique sur la formation d'acteurs sociaux à même de s'inscrire collectivement dans la dynamique de la transition. Nos sociétés n'ont sans doute encore jamais comporté autant de personnes avec un niveau d'éducation individuel aussi élevé... mais elles n'ont peut-être jamais été aussi peu intelligentes collectivement par la faute d'un individualisme exacerbé. Or, la capacité d'une société à produire de la valeur et à démontrer de la résilience face aux difficultés rencontrées réside essentiellement dans le nombre et la qualité des liens constitutifs de ses compétences collectives, et plus globalement de son intelligence collective. Il est donc impératif de corriger cette tendance anormale en développant le plus possible la capacité de tous les acteurs d'une société « à faire corps » autour des enjeux du développement durable. Ce rôle incombe à l'ensemble du collectif éducatif et, pour une bonne part, à l'école.

Ce nouvel enjeu, par-delà les aspects déjà abordés, la met face à une difficulté ou en tout cas un nouveau défi : l'acquisition de compétences collectives, non transmissibles sur une base théorique, est forcément expérientielle. Elle oblige à fonder ses enseignements sur les méthodes actives, c'est-à-dire à partir de projets et de mises en situation, avec lesquels tous les enseignants ne sont pas forcément à l'aise. Pour décider de ces mises en situation, l'enseignant ne se demandera plus « quelles connaissances je dois enseigner », mais « quelle situation je dois faire vivre à mes élèves pour qu'ils acquièrent les compétences ou aptitudes souhaitées » ; avec à la clef des difficultés pour trouver une base d'évaluation individuelle objective.

Les compétences collectives et compétences organisationnelle¹

Les compétences collectives peuvent se définir, selon Valéry Michaux, de la façon suivante : « il s'agit de savoirs et savoir-faire tacites¹⁹ (partagés et complémentaires) ou encore d'échanges informels supportés par des solidarités qui participent à la "capacité répétée et reconnue" d'un collectif à se coordonner pour produire un résultat commun ou coconstruire des solutions²⁰ ». Frédérique Bataille considère quant à elle qu'il s'agit de « la capacité reconnue à un collectif de travail de faire face à une situation qui ne pourrait être assumée par chacun de ses membres seuls²¹ ». Ces deux définitions ont en commun de considérer que les compétences collectives sont différentes, voire supérieures à la somme des compétences individuelles sur lesquelles elles reposent. Les compétences collectives sont ainsi, selon les principes de la complexité, des émergences des compétences individuelles. Cette particularité illustre la

¹⁸ <https://lycee-experimental.org/>

¹⁹ Les savoirs dits « tacites », car ils ne peuvent pas être codifiés dans un langage permettant leur transmission à autrui. Ils renvoient aux savoirs inconscients ou intériorisés.

²⁰ Valéry Michaux, « Compétence collective et système d'information. Cinq cas de coordination dans les centres de contacts », thèse de doctorat en sciences de gestion, université de Nantes, 2003.

²¹ Frédérique Bataille, « Compétence collective et performance », *Revue de gestion des ressources humaines*, 2001, p. 66-81.

difficulté à les développer. Elles sont effectivement le résultat d'une certaine alchimie, fondée à la fois sur les compétences des individus et sur la qualité de leurs relations. Ainsi, pour prendre un exemple classique, des joueurs de football moyens peuvent former une équipe solide quand des joueurs brillants peuvent constituer un collectif bancal. On revient encore une fois sur la centralité des liens dans la qualité d'un collectif. Dans un territoire apprenant, nous dit le sociologue Bernard Bier, ce qui compte c'est « le lien plus que le lieu²² ». Les territoires devront porter une attention particulière à leur capacité à produire des liens de qualité, pour cultiver les compétences collectives essentielles à leur développement.

Les compétences collectives vont également entretenir un fort rapport d'interdépendance avec les compétences organisationnelles d'une école ou d'un territoire. Ce troisième niveau de compétence participe également de l'apprenance d'une organisation. Il se traduit par les routines organisationnelles qui encodent les expériences antérieures, les procédures, les règlements, les savoirs capitalisés (techniques, scientifiques, administratifs). Par exemple, dans un territoire, à la différence d'une entreprise, ces compétences organisationnelles sont diffuses et ne sont donc pas toujours faciles à identifier. Elles émanent en effet des diverses organisations en situation d'influence dans un territoire, dont une grande partie relève des services publics territoriaux. Chacun connaît la rigidité de leurs différents cadres réglementaires et la façon dont ils conditionnent l'action territoriale. C'est aussi très souvent contre ces « étaux normatifs » qu'un territoire va avoir à se battre pour conduire ses transformations. Le combat pour faire évoluer les compétences organisationnelles, dont les réglementations constituent souvent le socle, est en général très difficile, mais rarement impossible lorsqu'il est « juste ». Une organisation, à l'instar de ses acteurs, va résister aux changements ; aussi il faudra mobiliser beaucoup d'énergie pour la conduire à s'adapter. Si ces changements correspondent à des enjeux collectifs partagés et qu'ils ne bousculent pas trop les cadres en place, ils vont pouvoir s'opérer sur des durées assez courtes. Dans tous les autres cas, les changements de fond prennent un certain temps, voire un temps (in)certain.

¹ Éléments extraits de mon précédent livre *Territoire lieu de vie. Redonner le pouvoir aux citoyens*.

La pédagogie expérientielle prend également toute sa valeur et tout son sens lorsqu'il s'agit de faire évoluer des représentations et des comportements bien ancrés. Aucune démonstration intellectuelle, aussi brillante soit-elle, n'a assez de puissance pour lutter contre nos certitudes. Pour comprendre la pertinence d'une autre réalité, il faut non seulement la vivre concrètement afin de l'éprouver au plus profond de sa chair, mais aussi y associer des émotions positives. Autrement dit, c'est seulement par l'expérimentation du bien-fondé d'un comportement dit « plus vertueux » que l'on créera les conditions de son adoption. Nous connaissons en effet, grâce aux neurosciences et tout particulièrement à des chercheurs comme Antonio Damasio²³, l'énorme influence des émotions sur la raison et nos comportements. Nos comportements les plus profondément ancrés sont associés à des émotions qui vont les déclencher. Nous devons donc apprendre à dédaigner les émotions à la base des comportements jugés « non pertinents ». Or la raison nous sera, pour cela, d'une faible utilité, car une émotion ne peut être combattue que par une émotion plus forte. Il nous dit en effet, sur la base de ses travaux, que « la puissance des affects est telle que le seul espoir que nous ayons à surmonter un affect dommageable – une passion irrationnelle – consiste à le contrer par un affect positif plus fort ». Vérité que Spinoza avait été le premier à énoncer en se basant sur sa seule raison.

²² Bernard Bier, « Territoire apprenant : les enjeux d'une définition », *op. cit.*

²³ Il s'est fait connaître sur ce sujet avec son livre *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob, 1995. Il a sorti un peu après, en 2003, un autre ouvrage dans lequel il approfondit ce thème, *Spinoza avait raison. Joie et tristesse le cerveau des émotions*, Odile Jacob, 2003.

Ces nouvelles exigences invitent les enseignants, et plus globalement l'ensemble des acteurs de l'éducation formelle, à s'ouvrir sur leur territoire en inventant de nouvelles formes de coopérations avec les différents autres acteurs, car l'espace de développement de ces compétences devient non seulement l'école elle-même, mais aussi son environnement immédiat. Ces mêmes enseignants trouveront bien d'autres avantages dans l'approche par projet et les mises en situation propres à la pédagogie active défendue par Dewey, Montessori, Freinet et autres : elle favorise les enseignements transversaux mêlant les apports de connaissances issus de diverses disciplines, les apprentissages comportementaux et les expériences formatrices ; elle autorise les expériences, les approximations et les apprentissages par essais et erreurs ; elle ouvre à une autre forme de dialogue entre l'élève et l'enseignant, dialogue au sein duquel le point de vue de l'apprenant est encouragé dans le but de l'aider à acquérir une autonomie de pensée ; elle permet aux apprenants d'acquérir les clefs de la construction de leur savoir. L'école doit pour cela donner la priorité au « faire » et rompre avec certains de ses attributs et plus particulièrement avec le principe de verticalité par lequel le maître se situe en haut et l'élève en bas. J'y reviendrai dans le chapitre suivant consacré aux organisations.

Bien sûr, l'école ne peut pas tout à elle seule, mais elle peut être le catalyseur de ces nouvelles dynamiques d'apprentissages sur un territoire apprenant soucieux du développement de ses capacités de coopération, de solidarité, d'adaptation et de résilience. À défaut de l'existence de territoires apprenants par lesquels on serait en mesure de mettre en place une politique éducative globale et cohérente, elle se doit au moins de participer à cette transformation. Les évolutions à l'œuvre, dans nombre d'écoles et d'organismes de formation, témoignent de cette prise en compte grandissante de ces nouvelles exigences dans les contenus des formations et les modes d'organisation.