

Du diagnostic à la prise en compte du territoire

Pierre Champollion, Michel Floro

► **To cite this version:**

Pierre Champollion, Michel Floro. Du diagnostic à la prise en compte du territoire: La démarche d'“ intelligence territoriale ”. Diversité: ville école intégration, CNDP, 2015, Ecole, territoires, et partenariats, Hors série (16). hal-01440498

HAL Id: hal-01440498

<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01440498>

Submitted on 19 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Du diagnostic à la prise en compte du territoire *La démarche d'« intelligence territoriale »*

Pierre CHAMPOLLION
Michel FLORO

La démarche d'« intelligence territoriale » dans l'éducation promeut le développement de projets partenariaux locaux fondés sur la co-construction de diagnostics territoriaux. Afin d'opérationnaliser leurs projets, les acteurs de ces partenariats répertorient et s'approprient caractéristiques, atouts et contraintes des cadres spatiaux environnants comme des territoires institutionnels, des territoires vécus comme des territoires symboliques. À charge pour eux – alors, mais alors seulement – de décider, puis de mettre en œuvre collectivement les projets développés dans le cadre de gouvernances locales coopératives.

Co-construction, diagnostic territorial, gouvernance, intelligence territoriale, territoire

Introduction

La problématique « école et territoire », au sein de laquelle la démarche d'« intelligence territoriale » issue des sciences de l'information et de la communication a pris progressivement corps dans le champ éducatif, ne s'est véritablement développée dans les sciences de l'éducation qu'à l'orée des années 1980. Elle s'est progressivement construite en s'adossant aux recherches entreprises un peu plus tôt sur les contextes éducatifs, dès les années 1960, dans le cadre plus large des sciences humaines et sociales mais surtout, plus particulièrement, de la sociologie de l'éducation. Plusieurs initiatives, de facto convergentes, y ont ensuite beaucoup contribué dans les décennies suivantes en prenant la suite des analyses sociologiques publiées dès ces années 1960 par la revue *Population*, de l'Institut national d'études démographiques (INED), et des analyses du même type fondatrices de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) : les travaux d'un certain nombre de chercheurs de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP)¹ – entre autres Davailon et Œuvrard – menés dans les années 1980 en réponse à une « commande » du ministère de l'Éducation nationale sur l'« efficacité » de l'école rurale, les recherches conduites au sein l'Institut de recherche sur l'éducation : sociologie et économie de l'éducation (IREDU) de l'université de Bourgogne, dans les années 1980 également, sur les classes et les écoles rurales – par Alain Mingat et Marie Duru-Bellat, parmi bien d'autres –, ainsi que, enfin, un certain nombre de travaux spécifiques liés à la montagne alpine datant également de 1980 (numéro « hors-série » de la *Revue de géographie alpine* intitulé « L'enfant montagnard... Son avenir ? ») et, un peu plus tardifs, à la montagne auvergnate (Moracchini, 1992 ; Lacouture, 2000).

1 Devenue depuis Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).

L'ouvrage coordonné par Bernard Charlot en 1994 – *L'École et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux* – a ensuite jeté les premières bases théoriques solides des rapports qu'entretiennent l'école et le territoire. Ceux-ci furent enfin explorés plus avant dans les années 2000, entre autres par le CÉREQ, en matière d'insertion professionnelle (Arrighi, 2004 ; Grelet, 2004 ; Caro, 2006), la FNER, en termes d'aménagement éducatif et de pédagogie (Jean, 2007) et l'OER-OET, dans le cadre d'une démarche d'« intelligence territoriale » qui sera présentée plus loin, pour les questions de réussite scolaire et d'orientation (Alpe, Champollion, Poirey, notamment, 2002-2010). Les sciences de l'éducation, dans le cadre multifactoriel de la production des inégalités scolaires liées aux différents contextes entourant et traversant l'éducation, ont ainsi dégagé un certain nombre de facteurs contextuels influant sur l'école qui n'appartenaient directement ni aux facteurs sociologiques (Bourdieu, Passeron, 1964, 1970), ni aux facteurs institutionnels (Bressoux, 1994) préalablement identifiés. Si cette prise en compte de la dimension contextuelle de l'éducation, et notamment de sa part territoriale, est donc relativement nouvelle, il ne s'agit pas pour autant d'une question insignifiante. L'influence du contextuel territorial sur l'éducatif au sens large n'est en effet pas négligeable (Champollion, 2013).

L'intérêt d'une approche territorialisée de l'école au sens large (écoles, collèges et lycées) réside évidemment dans la possibilité de rendre la « chose éducative » située, donc potentiellement visible et compréhensible à partir d'une étude systémique des interactions reliant des individus, habitants et acteurs locaux, leur milieu territorial de vie et leurs représentations dudit milieu territorial de vie. Sur le plan de la « gouvernance » éducative locale, cette approche permet d'éclairer les enjeux et les modalités de mise en œuvre des dispositifs institutionnalisés qui se sont développés dans cette perspective depuis quelques années – projets éducatifs locaux (PEL), projets éducatifs territoriaux (PEdT), etc. – et, qui plus est, de redonner du sens aux projets d'école et projets d'établissement en tant qu'éléments d'adaptation des cadrages institutionnels aux spécificités des publics et des contextes locaux. Au-delà, sur le plan de la compréhension des organisations, une telle approche comparative est susceptible de permettre aussi, potentiellement, d'envisager une généralisation, voire une modélisation, des monographies localisées dans la perspective d'une contribution de l'école à l'intelligence territoriale (Girardot, 2004). C'est avec cette perspective en ligne de mire que l'Observatoire de l'école rurale (OER) a construit, en mobilisant conjointement chercheurs et acteurs, sa première base de données fondée sur le suivi longitudinal d'un panel d'élèves du CM2 à la classe de seconde (1999-2005), et que l'Observatoire Éducation et Territoires (OET) qui lui a succédé bâtit actuellement la seconde (2011-2016), comme on le verra plus loin ².

Cette posture, globalisante, de recherche développée dans le cadre de la problématique « éducation et territoire » prend en compte non seulement les échelles des territoires, les

2 Plus de précisions sur le site de l'OET : <http://observatoire-education-territoires.com>

différences de territorialité, les aménagements des territoires, les politiques éducatives territorialisées, les zonages et les dispositifs institutionnels éducatifs et, plus largement, interministériels, les réseaux affinitaires et les réseaux institutionnels, bref, l'ensemble de la contextualisation scolaire, mais aussi la multiplicité des acteurs éducatifs, c'est-à-dire les équipes pédagogiques, les personnels éducatifs, les parents et leurs représentants, les élus locaux, les associations, ainsi bien entendu que les pratiques sociales et culturelles, les représentations et les mobilités des élèves, de leurs parents et de leurs enseignants. On pourrait ainsi presque dire que ce courant de recherche s'inscrit, au moins partiellement, dans une co-construction du diagnostic et du développement territoriaux. Par exemple, l'école rurale est perçue aujourd'hui non seulement comme un « acteur » fédérateur du développement territorial qui joue son rôle dans la mise en valeur durable du territoire, mais encore comme un « laboratoire » d'innovations pédagogiques et didactiques susceptibles d'intéresser, dans un transfert de technologie « à rebours » des us éducatifs antérieurs, les écoles urbaines, non seulement en France, mais également, et surtout, en Espagne³. Au-delà des approches comparatives entre types de ruralité de différents pays, les chercheurs tentent aujourd'hui, en étudiant les rapports entre territoire et éducation dans des zones urbaines – les « zones urbaines sensibles » liées à la mise en œuvre de la « politique de la Ville » (Observatoire des quartiers Sud de Marseille) par exemple – de voir si d'éventuels « effets de territoire » se manifestent aussi dans ces zones.

Finalement, la prise en compte des différentes dimensions territoriales par les sciences de l'éducation dans le cadre de la problématique « éducation et territoire » s'enrichit plus aujourd'hui d'un renouvellement « paradigmatique » mis en évidence par quelques auteurs (Feu, Soler, 2002 ; Piveteau, 2010 ; Barthes, Champollion, 2012) qu'elle ne fait table rase du passé, très récent parfois, qu'elle ne renie du reste absolument pas. Car si l'étude des impacts territoriaux sur l'éducation demeure d'actualité, il s'approfondit aussi progressivement à mesure du développement à l'œuvre des enquêtes de terrain sur les contextes éducatifs liés au territoire et à la territorialité. Les deux « rôles » territoriaux qu'interprètent aujourd'hui territoires et territorialités au niveau éducatif et, partant, le questionnement territorial par les sciences de l'éducation ne sont en effet pas du tout contradictoires : le territoire comme « acteur », qui participait déjà depuis les années 1970 à la construction de l'offre de formation professionnelle initiale et continue et qui en vient peu à peu aujourd'hui à jouer un rôle de « prescripteur de fait » de contenus « curriculaires », au moins dans l'éducation au développement durable, ne rejette donc absolument pas aux

3 Un certain nombre de projets de recherche actuellement en cours devraient non seulement pouvoir éclairer les questions pendantes, potentiellement vives, évoquées, mais encore, dans la perspective d'une démarche comparative entre différentes écoles rurales (Chili, Espagne [Andalousie-Aragon-Catalogne], France, Portugal et Uruguay, dans le cadre de la recherche internationale pilotée par l'Université de Barcelone déjà mentionnée ; France et Italie [Val d'Aoste] dans le cadre de l'OET), pouvoir faciliter le repérage – et la caractérisation si nécessaire – des régularités entre les différentes écoles rurales, comme ont pu être identifiés des traits communs entre les différents territoires de montagne fondant la « territorialité montagnarde » (Bozonnet, 1992 ; B. Debarbieux, 2008).

oubliettes universitaires le territoire en tant que « contexte », qui impacte ponctuellement, et parfois globalement, la « chose » éducative dans son ensemble. Les deux postures de recherche, par-delà même leurs chevauchements inévitables, ne correspondent en effet pas fondamentalement à la même dimension du territoire : le territoire « acteur » renvoie d'abord à la dimension « sociale et économique » du territoire, aux « jeux » de ses acteurs locaux, tandis que le territoire « contexte » renvoie, lui, davantage à la dimension « symbolique » du territoire, à la notion de territorialité, donc.

Cadre conceptuel

Plusieurs notions et concepts, qui sont à la base des réflexions et des démarches relatives au diagnostic territorial, à sa co-construction, à son partage et à son utilisation dans le cadre d'une gouvernance locale participative et coopérative, doivent être interrogés et précisés avant de s'intéresser aux expérimentations sociales présentées : territoire, territorialité et intelligence territoriale, notamment, figurent en tête de ces questionnements.

« Territoire » et « territorialité »

Le territoire est une variable explicative qui reste encore sous-utilisée (Arrighi, 2004), voire trop souvent négligée, dans les sciences de l'éducation, bien sûr, mais au-delà, dans la recherche, la gestion et le management de l'éducation en général. Il s'agit en effet, comme le notait le récent colloque genevois « Actualité de la recherche en éducation et formation » (AREF), d'un point encore « presque aveugle » (Champollion, 2010). Mais de quoi parle-t-on exactement quand on convoque le territoire dans les sciences de l'éducation ? Et de quel territoire est-il plus exactement question ? Le « contexte » – ici territorial, donc – n'est pas une réalité extérieure à l'élément que l'on cherche à comprendre (Lahire, 2012), comme pouvait l'être la notion d'espace géographique, par exemple. Car le territoire renvoie à un « construit » humain éventuellement réticularisé, qui consiste en un véritable « tissage » sociospatial effectué progressivement par des « acteurs », que les habitants se sont avec le temps « appropriés », au point d'en tirer souvent une partie de leur identité collective.

Différentes « dimensions » traversent de ce fait la notion complexe de territoire utilisée par les sciences de l'éducation et, plus généralement, par les sciences humaines et sociales :

- la dimension « spatiale », première dimension mise en évidence par les géographes au milieu du xx^e siècle (George, 1970 ; Brunet, 1993) ;
- la dimension « sociologique », repérée et analysée un peu plus tard à partir des années 1960 à la suite, notamment, des travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) ;
- la dimension « politique » et « institutionnelle » liée aux politiques éducatives territorialisées (comme l'« éducation prioritaire » ou l'école rurale), ainsi qu'aux différents effets-maître, effets-classe et effets-établissement, et mise en évidence dès les années 1980-1990 par des chercheurs de l'Institut de recherche sur l'éducation de l'université de Bourgogne, Duru-Bellat et Mingat (1988), entre autres (Bressoux, 1994) ;
- la dimension « économique », qui intègre les éléments constitutifs du tissu territorial (Frémont, 1976), incluant bien entendu les incitations et les financements émanant de l'État

national et des collectivités territoriales concernées ainsi que les fonds structurels européens ayant vocation à combattre les déséquilibres régionaux ;

– la dimension « symbolique » ou « rêvée », identifiée dans les années 1990, notamment par le Groupe de recherche sur la socialisation (GRS) piloté par Bernard Lahire, qui s'appuie essentiellement sur les « représentations sociales » du territoire concerné et renvoie globalement à la notion de « territorialité » (Le Berre, 1992).

Le territoire – si l'on ose ici une définition synthétique d'un concept non encore stabilisé qui, par bien des aspects, s'apparente à une « question socialement vive » (Legardez, Simonneaux, 2006) – représente un système en tension reliant un espace [réticularisé] au jeu social [aux actions, aux projets, aux représentations, etc.] de ses acteurs (Ormaux, 2008). Sous l'angle de sa dimension symbolique, inscrite et développée dans la durée, génératrice d'identité collective et d'appartenance sociale (Champollion, Legardez, 2008), le territoire constitue de facto une « territorialité activée » (Vanier, 2009), qui s'alimente d'une « conscience collective » (Caillouette, 2007). Selon Aldhuy (2008), cette territorialité reproduit les rapports au territoire via figures, images, catégories et objets géographiques de façon plus ou moins intentionnelle.

Plus généralement, le territoire peut être pris soit comme un « contexte » impactant l'éducation, ponctuellement ou bien globalement via des « effets de territoire » (Champollion, 2013), soit comme un nouvel « acteur » éducatif (Feu, Soler, 2002) allant même – dans le cas de l'éducation au développement durable (EDD) – jusqu'à jouer un rôle de prescripteur de curriculum à partir de l'élaboration et de la réalisation de projets éducatifs locaux (Barthes, Champollion, 2012). À ce dernier titre, il a été montré que, dans les milieux montagnards français, le territoire ou plutôt la territorialité correspondante – toutes variables confondues – impactait réellement les résultats scolaires, les choix d'orientation et les trajectoires scolaires, en tant que contexte, donc. De manière moins intense, certes, que la dimension sociologique – qui « explique » environ la moitié de la « variance expliquée », ou « inertie », liée aux facteurs contextuels –, mais de façon tout de même non négligeable, la territorialité ou dimension territoriale symbolique « explique » plus de 20 % de la variance en zone de montagne (Champollion, 2013).

L'intelligence territoriale

L'intelligence territoriale – qui ne fait aujourd'hui encore pas totalement l'unanimité au sein des sciences de l'information et de la communication – renvoie, sur un plan général, à un processus cognitif que les différentes communautés territoriales mettent en œuvre pour assurer le développement équitable et soutenable de leurs territoires (Girardot, 2004), via des méthodes collaboratives de transformation et de partage des connaissances (Bozzano, 2009). Historiquement, l'intelligence territoriale, correspond à « l'ensemble des connaissances pluridisciplinaires nécessaires pour connaître et agir sur des territoires » (Girardot, 2004). Plus précisément, elle relève d'un « processus cognitif d'organisation de l'information » (Dumas, 2004) qui résulte de « l'appropriation [par les acteurs] des ressources d'un territoire » (Bertacchini, 2004) via, notamment, l'utilisation pertinente

d'outils numériques de diagnostic territorial. Plus précisément, elle se décline aujourd'hui comme un « processus de coopération communautaire » mettant en œuvre une « intelligence embarquée utilisant les TIC » (Bertacchini, Girardot, Gramaccia, 2006).

C'est dans ce nouveau cadre conceptuel qu'ont été analysés l'expérimentation italienne de Sérino⁴ et le développement plus récent d'un diagnostic territorial sur la commune wallonne déshéritée de Seraing, près de Liège, de même que l'utilisation du débat argumenté et réglé de type « habermassien » dans le cadre de la « co-construction de savoirs » développée dans l'enseignement du « développement durable » (Legardez, 2007), et également les actions de vulgarisation auprès des acteurs territoriaux des résultats scientifiques obtenus par l'OER, puis par l'OET. Car, de facto, cet observatoire, tout au long de son histoire, et l'Observatoire des quartiers Sud de Marseille ont tous les deux empiriquement mis en œuvre, dans les activités qui sont mentionnées ci-dessous, une démarche d'investigation collective et coopérative se rapprochant de l'intelligence territoriale, avant même que la notion ne fût véritablement, ès qualités, scientifiquement conceptualisée.

L'intelligence territoriale à l'œuvre

Toutes ces pratiques expérimentales d'acteurs territoriaux ont eu, et ont toujours, en commun – il s'agit là de la démarche fondamentale de l'intelligence territoriale – de vouloir redonner prise sur eux-mêmes à des habitants dépossédés de la maîtrise de leur « destin », aussi bien collectivement qu'individuellement. Développées dans le cadre renouvelé du développement durable – incluant donc des formes de participation coopérative relevant d'une dynamique à visée démocratique –, elles ont pour objectifs premiers de favoriser l'auto-construction d'identités collectives fondées sur la notion de « décision participative » (Froger, Oberti, 2002), qui dépassent l'identité patrimoniale pour se tourner vers l'avenir en tant que forces de proposition et d'action. De plus en plus de pratiques éco-socio-citoyennes d'acteurs territoriaux, telles que les a dès le début expérimenté l'OER, et comme il continue de le faire, promeuvent aujourd'hui dans ce but l'appropriation collective d'instruments numériques – mais pas seulement – de diagnostic territorial et de compréhension contextuelle. En dehors du cas immédiatement précité de l'OER, il en va également ainsi, par exemple, de trois autres expérimentations sociales qui sont aussi présentées rapidement à

4 Réfléchir collectivement sur le plan local à l'avenir des élèves – ici dans le territoire, mais sans les y « enfermer » ! –, c'est ce qui avait été tenté, dans le contexte déshérité de la vallée de Serino, en Campanie, dans l'Italie du Sud, un milieu très défavorisé. Dans cette vallée déshéritée de Campanie, les enseignants des établissements scolaires locaux (écoles, collèges et lycées), au milieu des années 1990, avaient regroupé leurs efforts pour essayer, au travers d'un développement local adossé aux savoirs locaux, patrimoniaux entre autres, qui était essentiellement conduit par les acteurs éducatifs locaux, de favoriser, avec leurs projets socio-économiques, l'avenir – c'est-à-dire l'insertion professionnelle locale – des élèves qu'ils scolarisaient. Sinon, ces derniers étaient « voués » à se retrouver durablement au chômage (Pesiri, 1998 ; Champollion, 2013, p. 40-41).

titre d'illustration ci-après : l'Observatoire numérique territorial développé par l'association belge Optim@ (expérimentation terminée), les Journées de formation acteurs-chercheurs à l'« éducation au développement durable » (JEDD, expérimentation en cours) et l'Observatoire des quartiers Sud de Marseille (OSQM, expérimentation en cours). La dernière de ces quatre expérimentations sociales présentées – l'OSQM – fait, elle, l'objet d'une présentation un peu plus approfondie en raison de sa volonté clairement affirmée et affichée de se construire en tant que dispositif d'intelligence territoriale.

La reconquête des friches industrielles de Seraing

Optim@ travaille depuis 1998 sur un site industriel en pleine reconversion socio-économique à Seraing, ville de 60 000 habitants proche de Liège, en Belgique. Ce contexte local difficile accentue l'exclusion sociale des plus précaires des habitants de la ville. Les premières analyses de l'Observatoire local de la santé mis en place en 1998 ont montré que les difficultés recensées relevaient principalement de la perte d'autonomie liée à la précarité économique. Ces constats ont alimenté les projets collectifs initiaux : construction d'un diagnostic territorial partagé, réactivation des relations sociales, aide à l'insertion, etc. Un site expérimental administré localement a ainsi été créé à la demande des habitants. Il a constitué un véritable outil d'animation sociale à l'échelle du quartier : il a ainsi accueilli une exposition photo, *Ougrée-Bas : pile et face*, qui a été visitée par 1 200 habitants, destinée à mieux partager le diagnostic porté sur le développement du quartier.

L'observation territoriale a été réalisée de façon collective par les acteurs locaux avec la méthode d'analyse statistique développée en collaboration avec le service de géographie de l'Université de Liège. Élaboré collectivement par les acteurs, un guide d'entretien permet de recueillir les informations jugées utiles à la connaissance globale des publics et de leur territoire d'action. Ces informations sont ensuite encodées afin d'en extraire une analyse collective, quantitative et qualitative, menée via différents outils d'analyse. Les TIC utilisées donnent rapidement aux acteurs accès à une connaissance de leur territoire en vue d'orienter leurs actions ; envisagées dans le cadre d'une démarche globale d'animation territoriale, elles facilitent la concertation entre les différents acteurs. Elles ont également un effet structurant sur les partenaires qui participent à l'élaboration d'une vision partagée du territoire et des actions à venir.

L'Observatoire Éducation et Territoires

Sur le terrain, on observe actuellement de nouvelles pratiques citoyennes, par exemple dans la région Provence-Alpes-Côte d'Azur en France, fondées sur la co-construction de savoirs, ici territoriaux, la recherche impliquée et le débat argumenté (Legardez, 2007). Utilisatrices pertinentes et efficaces des outils d'investigation scientifiques numériques, ces actions rejoignent pour autant des pratiques sociales plus anciennes, aujourd'hui en plein renouvellement, destinées à reconquérir les territoires abandonnés par la mondialisation. Tel a été, notamment, le sens premier du développement, à partir de 1999, de l'OER⁵,

5 Voir Anne Piponnier (2005), « Le dispositif de diffusion mis en œuvre par l'OER : une approche des

devenu l'OET en 2009 pour tenir compte de l'élargissement aux territoires urbains de son champ d'investigation rural initial. L'OER, en rassemblant praticiens de l'éducation et chercheurs universitaires en sciences humaines et sociales au sein d'un projet de recherche appliquée fondé sur l'analyse numérique⁶ territorialisée du suivi longitudinal, sept ans durant, d'une cohorte significative d'élèves ruraux et montagnards français, a permis à ses membres de co-construire progressivement un solide corpus de connaissances territoriales sur l'école rurale et montagnarde française⁷, dont se sont saisis nombre d'acteurs locaux de l'éducation (parents d'élèves, élus locaux, collectivités territoriales, cadres de l'éducation, associations périscolaires, mouvements pédagogiques, et même syndicats) pour tenter de développer localement le tissu éducatif territorial. Ce faisant, l'OER-OET a empiriquement mis en œuvre une démarche se rapprochant de l'intelligence territoriale avant l'heure. D'autres actions similaires ont été et sont encore actuellement développées, ou bien sont en cours de mise en route, notamment au sein de la CAENTI (*Coordination Action of European Network of Territorial Intelligence – Action [de recherche européenne] de coordination du réseau européen d'intelligence territoriale*) : c'est par exemple le cas dans le Sud de l'Espagne, à Huelva, et en Wallonie belge, à Seraing et à Chapelle-lez-Herlaimont.

Les rencontres acteurs-chercheurs de Digne

Depuis 2011, cette manifestation annuelle illustre à plusieurs titres les principes de l'intelligence territoriale dont les principales caractéristiques sont développées ci-après.

– Un dialogue entre acteurs et chercheurs

Les Journées régionales « Dialogue acteurs/chercheurs en éducation au développement durable » (JEDD) de Digne-les-Bains ont été créées pour établir un dialogue entre acteurs et chercheurs. Cette manifestation s'appuie sur les deux composantes universitaires dignoises d'Aix-Marseille Université (AMU) : l'ESPE et l'IUT, ainsi que sur le laboratoire ADEF (Apprentissages, didactiques, évaluation, formation) et avec le soutien de la Région PACA et des autres collectivités locales. La manifestation s'adresse, aux étudiants d'AMU ainsi qu'à ceux d'autres universités françaises et internationales ; aux acteurs et chercheurs régionaux, nationaux et internationaux engagés dans l'EDD. Les journées sont organisées selon plusieurs modalités : des conférences-débats, des tables rondes, des présentations croisées associant des binômes acteurs/chercheurs ; des points de vue critiques sur l'EDD en termes de pratiques et de contenus ; des analyses croisées des freins et des leviers à la généralisation de l'EDD, à la lumière de recherches et de comparaisons internationales ; des

stratégies de communication au service de la recherche et de la formation », in Yves Alpe, Pierre Champollion, Jean-Louis Poirey (dir.), *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Vol. 3 : « Collégiens à mi-parcours », Besançon, PUFC, p. 153-171.

⁶ L'OER a utilisé les mêmes outils d'investigation scientifique, développés par l'Université de Franche-Comté, qu'Optim@.

⁷ Cf. les six tomes de *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, publiés entre 2001 et 2014 par les Presses universitaires de Franche-Comté, présentant l'essentiel des résultats scientifiques obtenus par l'OER et l'OET.

ateliers thématiques, suivis de temps d'échanges entre les différents participants autour de questions transversales de l'EDD.

– Des approches complémentaires

L'objectif est de croiser des regards de différents niveaux d'expertise scientifique et de terrain, sur les stratégies éducatives dans le domaine de l'EDD. Dans cette perspective générale, une orientation spécifique est donnée chaque année. La quatrième édition de ces Journées, en avril 2015, s'intéressait particulièrement à l'intégration de la dimension patrimoniale dans les pratiques en EDD. Ces regards croisés ont pour vocation de sensibiliser les différents acteurs qui y participent aux questions actuelles du développement durable et de l'EDD, ancrées dans des contextes réels de recherche et de participation citoyenne. Les praticiens amènent des expériences, des questions pratiques, des projets à accompagner ou à évaluer ; dans le but de comprendre les faits, les chercheurs renvoient une réflexion outillée. Ils proposent de transformer les postures et les points de vue. En d'autres termes, le praticien participe à la démarche du chercheur car, en l'interrogeant pour rendre les faits plus compréhensibles, il lui permet de mieux les interroger.

– La construction d'une communauté de recherche

Les actions proposées s'inscrivent dans la perspective d'une éducation fondée sur l'action collective et sur la co-construction des savoirs et des expériences, éclairés par les apports de la recherche. Elles visent à rendre intelligibles les activités du quotidien, de l'ordre d'une reconstruction de leur signification. Il s'agit d'engendrer un débat, une controverse fondée sur des questions vives (Legardez, Simonneaux, 2006), pour faire émerger une nouvelle expérience de l'activité. Par ailleurs, cette activité s'appuie sur l'idée que des communautés plurielles de recherche, au sens d'Oddone *et al.* (1981), dans une perspective de mise en débat des problèmes, sont pertinentes. Les journées de Digne sont un outil de l'intelligence territoriale dans le sens où elles contribuent à enrichir la réflexion sur la démarche EDD, où elles permettent de tisser des relations entre des pratiques (dont celles des étudiants) et des savoirs issus de recherches, où elles prennent en compte la multiplicité des regards impliqués – savants, experts, institutionnels et citoyens – sur ces questions et, enfin, où elles facilitent l'émergence et l'expansion d'un réseau territorial susceptible de développer les consciences individuelles comme les réseaux intelligents d'acteurs.

L'Observatoire des quartiers Sud de Marseille

C'est une rencontre, en 2008, entre des habitants de trois arrondissements de Marseille soumis à des difficultés sociales et des enseignants chercheurs de l'IUFM, à l'époque, convaincus que le champ des sciences humaines ne pouvait ignorer le territoire (Bourdieu, 1993), qui est à l'origine de l'Observatoire des quartiers Sud de Marseille (OQSM).

– Une image locale à interroger

Malgré la pérennité d'une image des quartiers Sud de Marseille qui laisse penser qu'une population plutôt aisée y habite, les 8^e, 9^e et 10^e arrondissements regroupent aussi des familles à faibles revenus qui vivent des situations difficiles, et parfois même atteintes par la

pauvreté. Ces situations sociales, impactées par des questions liées à l'emploi, à l'habitat, à une forme de ségrégation urbaine (Oberti, Preteceille, 2004) ou au cadre de vie (Chamboredon, Lemaire, 1970), génèrent des problématiques d'éducation et de réussite scolaire pour les jeunes.

– *Une réflexion collective*

La genèse de toute action conditionnant son avenir, une des forces de l'Observatoire est qu'il repose sur la demande des travailleurs sociaux et des habitants. À partir de cette demande, une réflexion collective associant toutes les structures présentes dans le secteur a conduit à définir un cadre et un mode d'action pour mieux connaître les quartiers Sud, comprendre les problématiques et analyser les pratiques. Une association⁸ a donc vu le jour à la fin du mois de juin 2008, réunissant des praticiens et des chercheurs, des gens de terrain et des institutionnels, des personnes venus à titre individuel ou représentant un groupe. Tous partagent les mêmes convictions : une pensée collective est toujours plus efficace qu'une pensée isolée, et la diversité n'est pas un handicap, mais au contraire une source de réussite.

– *Un questionnement territorialisé*

C'est donc pour résoudre une question pratique, dans une perspective d'intelligence territoriale partagée par les acteurs, que l'action de l'OQSM a été initiée : comment prendre en compte le territoire de façon effective pour comprendre les processus d'éducation, dans le but de trouver des solutions à des problèmes éducatifs et sociaux locaux ? Cette perspective prend pour sujet la communauté éducative territoriale, et pour objet son développement. Quels processus intelligents collectifs se développent dans un espace géographique vécu, singulier, à travers les pratiques culturelles, sociales, économiques et politiques des acteurs ? Quel est le fruit d'une adaptation à un espace territorial donné, comment l'intelligence qui s'y déploie assujettit-elle, en retour, les acteurs qui le constituent ?

– *Les principes de l'Observatoire : vers l'intelligence territoriale*

Un partage commun des principes orientés « intelligence territoriale » guide l'action de l'association et la distingue d'une démarche classique. L'OQSM ne répond pas à une commande publique, ou bien à un appel d'offres à l'initiative des chercheurs, mais aux besoins des acteurs, dans un cadre éthique respectant leur statut. Cette approche, inscrite dans le cadre du « développement durable » et dans une démarche participative, se détache d'une perspective scientifique appuyée sur une matrice conceptuelle, des systèmes d'hypothèses et des problématiques à la recherche de la preuve, induisant une démarche expérimentale dans laquelle le chercheur construit seul l'ensemble des indicateurs et désigne les variables à neutraliser. Dans cette perspective, le territoire est un cadre d'action

8 L'Observatoire des quartiers Sud de Marseille. Contact : oqs.marseille@gmail.com

pour penser les faits dans un système complexe qui produit à la fois les contraintes, les ressources, les points d'appui et les obstacles.

– *La transformation du statut des acteurs*

Au sein du collectif, le statut des acteurs change. Il n'y a plus de séparation entre les sujets supposés d'une expérience, détenteurs plus ou moins conscients de l'information, et le chercheur, qui leur assignerait ce rôle. Chacun occupe une position d'acteur dans un système d'actions territorialisé, devenant à la fois producteur et destinataire des savoirs produits. La méthodologie collective conduit du schéma classique de construction de l'objet, fondé sur un système de production, d'interprétation des données et de retour aux hypothèses, à une co-construction du projet entre praticiens et chercheurs, débouchant sur une communauté scientifique élargie (Oddone, 1984) de recherche. Les acteurs sont copropriétaires des résultats. Leur restitution, orientée vers l'action, procède d'une confrontation permanente entre professionnels et chercheurs. Acteurs et chercheurs diffusent ces résultats en même temps que les outils et les méthodes qui ont servi à leur obtention.

– *La forme des activités réalisées*

Les deux types d'activités que sont les séminaires et les enquêtes de terrain s'articulent pour mieux nourrir les analyses collectives en termes de vie sociale des familles, de cadre de vie des habitants, de parcours et de devenir scolaire des enfants. D'une part, l'OQSM organise et anime des séminaires publics mensuels, ouverts à tous. Ces échanges visent à faciliter les rencontres entre les divers acteurs sociaux, les experts et les chercheurs dont les travaux pourraient éclairer la réflexion commune. Ils ont pour vocation de construire des savoirs partagés et de diffuser les résultats des travaux réalisés sur le territoire. Il existe des séminaires animés par les acteurs de terrain, pour témoigner d'une forme de réalité vécue et les façons de vivre le quartier dans toutes ses dimensions. Il s'agit de décrire les activités des acteurs sociaux locaux à travers leurs pratiques contextualisées telles que les façons de vivre l'espace (urbanisme, habitat, projets de rénovation urbaine)⁹, ou la qualité environnementale¹⁰; mais aussi les pratiques alimentaires ou l'organisation de la vie familiale, ou bien encore les questions sociales préoccupantes comme les violences sociales (délinquance, harcèlement). Les séminaires animés par les chercheurs interrogent les faits qui impactent la vie quotidienne des habitants, qui traduisent l'acuité de certaines tensions urbaines et reflètent une évolution des modes de vie et des représentations des citoyens – des façons de *vivre ensemble*, à la *fragmentation du territoire* (Élisabeth Dorier), en passant par la *mixité sociale*, la *dimension pédagogique du territoire* (Andrea Traverso) et ses interactions avec les processus d'éducation (Pierre Champollion). D'autre part, l'OQSM met en œuvre des activités de recherche et d'enquête pour comprendre les faits observés et produire des indicateurs sociaux territoriaux. Ces travaux portent sur les perceptions et les pratiques de vie des habitants (Palma Toth), sur le sens du travail scolaire et l'implication

9 Projet de rénovation urbaine des Hauts de Mazargues.

10 Association *Robin des villes*.

territoriale des acteurs de l'éducation (Thomas Floro). Les étudiants du master MEEF trouvent ainsi un terrain d'enquête dans l'OQSM ; des travaux sont menés sur les questions d'éducation familiale et de résultats scolaires des enfants de milieux populaires urbains et sur les pratiques familiales d'aide au devoir dans les quartiers Sud de Marseille (Essono Ndong).

– *Un centre de ressources*

Ces interventions donnent lieu à l'édition et à la diffusion de documents, à la mise en réseau des différents partenaires pour établir des contacts avec d'autres groupements, associations ou personnes poursuivant des buts analogues. L'objectif est de permettre à chacun de construire des connaissances scientifiques qui auront pour vocation, d'une part, d'élargir le champ de la réflexion collective, donner du sens aux faits et ouvrir de nouveaux horizons ; d'autre part, de diffuser les éléments de savoirs produits par l'équipe elle-même. Depuis sa création, en juillet 2008, jusqu'à juin 2015, 37 séminaires publics ont été organisés pour répondre aux besoins exprimés par les partenaires de l'Observatoire et de nombreux documents édités à ces occasions (textes, diaporamas) sont consultables et chargeables librement sur le site de l'OQSM.

– *L'évolution en cours*

L'Observatoire est passé par une phase caractérisée par la sociabilité, à travers un travail collectif autour de la construction d'un questionnaire en direction des élèves et des parents. Si ce travail a revêtu un caractère essentiel, il s'est avéré que, malgré leur intérêt, les séances de débats empêchaient la réalisation du questionnaire cent fois défait et refait. Une deuxième étape, centrée sur la production d'outils (questionnaire d'enquête, organisation de séminaires), a permis de diffuser des questionnaires aux élèves du collège du Roy d'Espagne, de recueillir les premiers résultats et de les diffuser aux acteurs (enseignants du collège, parents, associations). Avec cette recherche, l'OQSM est devenu un terrain d'étude privilégié pour les doctorants et les étudiants des parcours Recherche des masters d'Aix-Marseille Université (ESPE). La phase de travail actuelle vise l'ouverture et l'intégration d'autres chercheurs sur des thématiques éducatives répondant à des questions sociales, ou à des demandes institutionnelles sur la grande pauvreté, le déterminisme social de l'échec scolaire ou encore l'aménagement du temps scolaire. L'OQSM s'inscrit dans des projets de recherche internationaux (Erasmus Plus ou Alcotra, sur le développement des modes d'éducation informels). Il s'agit en particulier de travaux sur la localisation/délocalisation des processus éducatifs (Andrea Traverso), ou sur les processus d'intelligence territoriale adossés à des savoirs endogènes, ancrés dans un territoire.

– *Un rôle de médiateur à développer*

Dans son rôle de médiateur social, l'OQSM invite des intervenants d'origines diverses : professionnels de l'action sociale ou de l'Éducation nationale, militants associatifs, chercheurs et universitaires, fonctionnaires des institutions locales publiques. À partir de là, la structure favorise les transferts de compétences entre des catégories d'acteurs de cultures différentes. Les exposés et les débats permettent d'articuler les approches et les

expériences locales avec des points de vue plus généraux, pour mieux cerner les réalités, formuler les problèmes rencontrés et prendre du recul par rapport à l'activité quotidienne. Une aide reconnue utile par tous les participants dans le cadre de leurs activités.

– *La mobilisation difficile des enseignants*

Mais cette démarche, qui recompose, densifie ou revitalise les liens sociaux, permet la construction de réseaux, la mise en œuvre de stratégies de développement durable et l'évolution des pratiques, ne mobilise pas toujours les enseignants. L'association a du mal à accrocher ces personnels, bien qu'ils soient encouragés par leur administration. Comment interpréter ce fait ? Est-il lié à un espace ou à un temps – les enseignants sont nombreux à habiter loin de leur lieu de travail, et les réunions ne sont pas toujours en adéquation avec l'organisation de chacun ? À une légitimité liée à une rupture entre recherche et pratique – les problèmes scolaires ne peuvent être pensés et réglés qu'au sein de l'école, et seuls ceux qui pratiquent la classe peuvent la comprendre ? Cela est-il inhérent à la démarche, avec une mise à l'écart du territoire lui-même, où le quartier n'aurait aucune pertinence dans les problèmes scolaires ? Ou encore ce fait cacherait-il une séparation historique entre l'école et la société ?

Conclusion

La réalité d'un territoire ne peut être approchée qu'en le regardant sous toutes les facettes qui le caractérisent (humaines, géographiques, sociales, politiques, etc.) et en explorant toutes les questions qu'il produit – et dont cette question fait partie. L'intelligence territoriale ne s'impose pas, elle est le fait d'une volonté commune. Seule une approche multidisciplinaire adossée aux façons de penser et aux compétences multiples de chacun, à une mise en réseau des acteurs, à la mutualisation et à la collecte de données relatives à l'environnement, à la confrontation des points de vue des acteurs locaux, à l'impulsion et à la création de connaissances sur le territoire, permet de donner du sens aux faits et, surtout, de développer une gouvernance locale coopérative appuyée sur un diagnostic territorial partagé. Est-il enfin utile de rappeler que le territoire ne pense pas à la place des acteurs, mais que ce sont les acteurs qui le pensent ?

Les « points cardinaux » de ces nouveaux dispositifs sociaux d'investigation et de gouvernance collectives locales, toujours en cours de construction pour trois d'entre eux, correspondent à nos yeux au sens profond de la démarche de diagnostic-développement territorial promue par l'intelligence territoriale :

- utilisation systématique des outils numériques d'observation territoriale ;
- observation participative et coopérative du territoire conjointement conduite par chercheurs et acteurs ;
- élaboration partagée des connaissances développée sur le territoire ;
- communication collective des résultats pour l'action.

En revenant un peu plus en détail sur ces quatre différents points, qui sont très fortement corrélés entre eux dans la démarche d'intelligence territoriale, il est possible de les préciser plus avant deux par deux. L'utilisation d'un certain nombre d'outils numériques d'observation territoriale doit progressivement permettre aux acteurs, accompagnés par les chercheurs, de se familiariser avec, puis de s'appropriier des techniques d'enquête sociologique, des procédures d'encodage des données recueillies, enfin, des modes d'utilisation des logiciels de traitement de données fournissant tris à plat ou bilans, tris croisés simples ou multiples, analyses factorielles des correspondances et classifications ascendantes hiérarchiques... En résumé, des méthodes d'interprétation quantitative et qualitative des phénomènes statistiquement observés. Ce travail d'observation conjoint acteurs-chercheurs fournit également potentiellement l'occasion aux chercheurs de bâtir des questionnements mieux adaptés aux terrains d'investigation et aux besoins de connaissance des acteurs et, surtout, en confrontant leurs hypothèses de recherche, puis leurs interprétations initiales, aux réalités locales exprimées par les acteurs, de co-construire avec ces derniers une vision partagée du territoire, plus fine et plus proche desdites réalités, éloignée de tout artéfact.

Ce processus de confrontations et d'échanges réciproques met en mesure les différents partenaires du diagnostic territorial de construire progressivement une vision globale du territoire qui s'appuie sur une réelle complémentarité des points de vue. Car, face à la complexité des problèmes rencontrés, les acteurs ont besoin de méthodes et d'outils pour orienter leurs actions, et les chercheurs de revenir au terrain pour valider et affiner leurs résultats. La démarche participative et coopérative d'observation territoriale, alimentée par les échanges entre les acteurs, donne ainsi accès à une connaissance opérationnelle du territoire d'action susceptible de transformer rapidement les connaissances acquises en actions. Dans ce but, tous les partenaires s'accordent pour s'appuyer sur une diffusion collectivement partagée des résultats obtenus afin d'éviter que ne se greffe sur la complémentarité des fonctions et des approches un cloisonnement des attitudes et des regards. Mais, au-delà, ce qui importe en premier lieu est bien d'apprécier, une fois un projet territorial développé, dans quelle mesure la démarche coopérative de co-construction des savoirs territoriaux relevant de l'intelligence territoriale aura permis à tous les partenaires du projet, locaux compris bien entendu, de prendre conscience des effets « suspectés » au démarrage ; de ceux qui relèvent du cadre spatial environnant, de ceux qui sont issus du territoire institutionnel (politiques territorialisées), évidemment, mais également de ceux qui proviennent du territoire vécu et ressenti et, enfin, de ceux qui tirent leur origine du territoire symbolique ¹¹, rêvé et, éventuellement, intériorisé. À charge alors pour les acteurs locaux, cette prise de conscience effectuée, de décider et de mettre en œuvre collectivement les éventuelles actions et corrections jugées nécessaires...

Ces quatre différentes expériences collectives ont mis en œuvre un management coopératif et partenarial – une gouvernance – qui a intégré les acquis antérieurs. À ce titre, on peut

¹¹ Ou « territorialité » (Champollion, 2013).

affirmer qu'elles relèvent pleinement, ce faisant, d'une véritable démarche d'intelligence territoriale, combinant intelligence « externe » du territoire et intelligence « interne » des acteurs de ce territoire. Finalement, cette démarche participative et coopérative des acteurs de terrain, développée en vue de mettre en œuvre un projet territorial fondé sur un diagnostic co-construit et partagé, ne se rapproche-t-elle pas, dans l'esprit, de ce qui fut appelé « projet d'école » ou « projet d'établissement », selon le niveau scolaire considéré ? Ne s'agissait-il pas dans l'esprit de bâtir collectivement – enseignants, parents, partenaires, c'est-à-dire les acteurs éducatifs locaux – un état des lieux – un diagnostic – des contextes sociaux, culturels et territoriaux et des publics pour servir de base à un projet collectif pluriannuel qui réponde positivement et efficacement aux constats partagés effectués sur le terrain, en adaptant l'école ou l'établissement secondaire aux besoins des publics et aux caractéristiques des contextes ? Rarement mis en œuvre dans cet esprit, souvent conçus comme des réponses administratives convenues ou attendues à une injonction hiérarchique¹², certains projets d'école ou d'établissement montrèrent pourtant la voie, même si l'initiative de départ appartenait aux textes ministériels et à leurs déclinaisons locales, à ce qui pourrait relever de l'intelligence territoriale. La gouvernance territoriale n'était peut-être pas si loin...

PIERRE CHAMPOLLION

inspecteur d'académie, HDR, Laboratoires ECP
(« Éducation, Politiques, Cultures »), Lyon 2
et ESO-Caen (« Espaces et Sociétés »), Caen

MICHEL FLORO

maître de conférences, Laboratoire ADEF (« Apprentissage,
Didactique, Évaluation, Formation »), Aix-Marseille

Références bibliographiques

- ALDHUY J. (2008), « Au-delà du territoire, la territorialité ? », *Géodoc*, n° 55, p. 35-42.
ARRIGHI J.-J. (2004), « Les Jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable », *Formation Emploi*, n° 87, p. 63-78.
BARTHES A., CHAMPOLLION P. (2012), « Éducation au développement durable et territoires ruraux. Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement »,

¹² La plupart des collèges de la « zone de montagne », dans lesquels le principal problème relevait de la problématique de l'orientation (« modestie », à résultat égal, de l'ambition scolaire des élèves, des parents et des enseignants et non des performances scolaires des élèves), indiquaient par exemple en 2004 comme « axe prioritaire » de leur projet d'établissement l'amélioration de la seule réussite scolaire de leurs élèves (Champollion, 2005)!

Éducation relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexions, n° 10, Québec, p. 36-54.

BERTACCHINI Y. (2004), « Entre information et processus de communication : l'intelligence territoriale », *ISDM*, n° 16 : « 3^{es} Rencontres "TIC & Territoire", Lille » (http://isdm.univ-tln.fr/articles/num_archives.htm#isdm16).

BERTACCHINI Y., GIRARDOT J.-J., GRAMACIA G. (2006), « De l'intelligence territoriale : théorie, posture, hypothèses, définitions », *ISDM*, n° 26 : « V^e Colloque "TIC & Territoire" : quels développements ? » (http://isdm.univ-tln.fr/articles/num_archives.htm#isdm26).

BOIX R., CHAMOLLION P., DUARTE A. (coord.), (2015), « Territorial Specificities of Teaching and Learning », *Sisyphus. Journal of Education*.

BOURDIEU P. (dir.), (1993), *La Misère du monde*, Paris, Seuil (dern. éd. Points 2015).

BOURDIEU P., PASSERON J.-Cl. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit

BOURDIEU P., PASSERON J.-Cl. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BOZZANO H. (2009), *Territorios, Actores, Gobernanza : a project of territorial intelligence for the Mercosur*, Colloque CAENTI, Université de Salerno.

BRESSOUX P. (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, Vol. 108, p. 91-137.

BRUNET R. (1993), *Les mots de la géographie*, Paris, La Documentation française

CAILLOUETTE J. et al. (2007), « Territorialité, action publique et développement des communautés », *Économie et Solidarités*, Vol. 38, n° 1, p. 9-23.

CARO P. (2006), « La dimension spatiale des systèmes formation-emploi », *L'Espace géographique*, n° 3, p. 223-240.

CHAMBOREDON J.-Cl., LEMAIRE M. (1970), « Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement », *Revue française de sociologie*, Vol. 11, p. 3-33.

CHAMPOLLION P. (2013), *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*, Paris, L'Harmattan.

CHAMPOLLION P. (coord.), (2010), Symposium « Éducation au développement durable et territoires », in *Actes du Congrès international « Actualité de la recherche en éducation et formation »* (AREF), (13-16 sept. 2010), Genève.

CHAMPOLLION P. (2005), *Impact de la scolarisation en « zone de montagne » sur la réussite scolaire et l'orientation*, Thèse de doctorat soutenue le 14 nov. 2005 à l'Université de Provence (Aix-Marseille 1).

CHAMPOLLION P., DELVOYE J.-M., PIPONNIER A. (2011), « Observatoires numériques au service du développement durable : vers une démarche participative citoyenne ? », *Terminal. Technologie de l'information, culture et société*, n° 106-107 : « Le développement durable à l'épreuve des TIC ».

CHAMPOLLION P., LEGARDEZ A. (2010), « Mieux prendre en compte les contextes territoriaux de l'école pour mieux adapter la formation des enseignants aux évolutions de la société et des élèves », in BAILLAT G., NICLOT D., ULMA D. (dir.), *La Formation des enseignants en Europe. Approche comparative*, Bruxelles (Belgique), De Boeck, chap. 6, p. 267-287.

- CHAMPOLLION P., LEGARDEZ A. (2008), « L'intelligence territoriale à l'œuvre : une démarche coopérative et partenariale de diagnostic territorial rassemblant acteurs et chercheurs », in *Actes de la sixième conférence internationale CAENTI sur l'intelligence territoriale (15-18 oct. 2008)*, Besançon, ISDM.
- CHAMPOLLION P., PIPONNIER A. (2013), « Inscription ou effacement ? Rôles et enjeux de l'imagier territorial institutionnel dans la représentation des territoires au sein de l'Éducation nationale française », in NOYER J., PAILLIART I., RAOUL B., *Médias et territoires. L'espace public entre communication et imaginaire territorial*, Villeneuve-d'Ascq (Nord), Presses universitaires du Septentrion, p. 235-256.
- CHARLOT B., ROCHEX J.-Y. (dir.), (1994), *L'École et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.
- DAVAILLON A., ŒUVRARD F. (1998), « Réussit-on à l'école rurale ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 365, p. 33-35.
- DUMAS P. (2003), « Entre la création de contenus et l'intelligence territoriale : la dimension éthique », *ISDM*, n° 14 : « 2^{es} Rencontres internationales "TIC & Territoire" : quels développements ? », Saint-Raphaël » (http://isdm.univ-tln.fr/articles/num_archives.htm#isdm14).
- FEU J., SOLER J. (2002), « Més enllà de l'escola rural : cap a un model integral i integrador de l'educació en el territori », *Temps d'Educació*, n° 26, p. 133-156.
- FRÉMONT A. (1976), *La Région, espace vécu*, Paris, PUF (dern. éd. Flammarion 2009).
- FROGIER G., OBERTI P. (2002), « Gouvernance et développement durable. L'aide multicritère à la décision participative », *Sciences de la Société*, n° 57, p. 57-74.
- GEORGE P. (1970), *Dictionnaire de la géographie*, Paris, PUF
- GIRARDOT J.-J. (2004), « Intelligence territoriale et participation », *ISDM*, n° 16 : « 3^{es} Rencontres "TIC & Territoire", Lille » (http://isdm.univ-tln.fr/articles/num_archives.htm#isdm16).
- GRELET Y. (2004), « La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire », *Formation Emploi*, n° 87, p. 79-98.
- HABERMAS J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Vol. 1 et 2, Paris, Fayard.
- HERBAUX Ph. (2007), *Intelligence territoriale. Repères théoriques*, Paris, L'Harmattan.
- LACOUTURE M. (2000), *Réseaux scolaires et moyenne montagne. Les écoles des hautes terres du Puy-de-Dôme*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal.
- LAHIRE B. (2012), *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil.
- LE BERRE M. (1992), « Territoires », in BAILLY A., FERRAS R., PUMAIN D. (dir.), *Encyclopédie de géographie*, Paris, Economica (2^e éd. 1995).
- LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L. (coord.), (2006), *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine), ESF éditeur.
- MORACCHINI Ch. (1992), « Système éducatif et espaces fragiles : les collèges dans les montagnes d'Auvergne », Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal.
- OBERTI M., PRÉTECEILLE Ed. (2004), « Les classes moyennes et la ségrégation urbaine », *Éducation et Sociétés*, n° 14, p. 135-153.
- ODDONE I. (1984), « La compétence professionnelle élargie », *Société française*, n° 10.

- ODDONE I., RE A., BRIANTE G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?*, Paris, Éditions sociales (2^e éd. 2015).
- ORMAUX S. (2008), « Territoire et éducation : une relation en mouvement », *Diversité*, n° 155 : « Où vas-tu à l'école ? Les liens aux lieux », p. 43-45.
- PASCARU M. (2006), *Intelligence territoriale et gouvernance locale*, Cluj (Roumanie), Presa universitara clujeana Publishing House.
- PIVETEAU V. (2010), « Territoire-formation-développement : un triptyque à revisiter par temps changeant », *Éducation permanente*, n° 185 : Développement des territoires et formation (2).
- VANIER M. (2009), (dir.), *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Sites web

- OET** – Observatoire Éducation et Territoires : <http://observatoire-education-territoires.com>
- OQSM** – Observatoire des quartiers sud de Marseille : <https://oqsm.hypotheses.org>
- ENTI** – *European Network of Territorial Intelligence*: <http://www.territorial-intelligence.eu>