

*Mémoire de Master 2 Professionnel  
Ingénierie de Formation de formateur*

*Université de Nancy 2  
U.F.R. connaissance de l'Homme  
Département Sciences de l'éducation*

***USAGES DE L'ESPACE ET  
CONNIVENCES AVEC L'AGIR  
PÉDAGOGIQUE DU FORMATEUR***

*Présenté par Sylvain RISS  
Sous la direction d'Antoine ZAPATA  
2009/2010*

## **REMERCIEMENTS**

*Je remercie tous mes collègues étudiants de master, les personnes qui ont accepté mon statut d'observateur avec simplicité dans leur séquence de formation.*

*Je remercie tous les formateurs que j'ai croisé en chemin, comme apprenant ou collaborateur ; je remercie particulièrement mes compagnons de formation et relecteurs, mes parents, Alexis Gérard, Lamia Benkortbi, Aurélie et Antoine Minaud, Jean-Louis Billot, Marcela Sepulveda.*

*Je remercie également les enseignants qui m'ont guidés et accompagnés dans ce travail ; Antoine Zapata, Jean-Marc Paragot, Eirick Prairat.*

*« Il suffit d'un lieu. N'importe quel lieu. Il suffit d'un « ici ».  
Puisque nous n'avons rien choisi. Nous avons été parachutés au milieu  
de nos vies. Nous n'avons rien demandé, et voilà : nous sommes là. Il  
nous faudra bien tout le temps du passage pour comprendre ce que  
nous y faisons. Écrire peut y aider. »*

M.Seonnet, *Pourquoi y'a-t-il une ville plutôt que rien*, 1998

# SOMMAIRE

<b>PREMIÈRE PARTIE.....</b>	<b>4</b>
<b>CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>4</b>
OBJET DE RECHERCHE.....	5
ESPACES - CONCEPTS FONDAMENTAUX.....	7
PROXEMIE - ANALYSE PSYCHOLOGIQUE DE L'ESPACE.....	7
SCENOGRAPHIE.....	13
URBANISME.....	17
<b>HYPOTHÈSES DE TRAVAIL.....</b>	<b>22</b>
<b>Trois modalités d'agir pédagogique (d'après Leclercq, 2000).....</b>	<b>22</b>
Triangle de Houssaye.....	23
Triangle revisité de Leclercq.....	23
Ce que dit G. Leclercq : l'Artisan.....	24
Ce que dit Leclercq : le Jardinier.....	25
Ce que dit Leclercq : le Médiateur.....	26
Pour conclure.....	28
Ce que j'en dis.....	28
UN ESPACE A VOIR.....	30
Disposition spatiale ilotière.....	36
Disposition spatiale en U.....	37
Points d'ancrage.....	39
TRACES DE FORMATEUR.....	42
A partir du coin, une logique spatiale.....	44
Centralité dans l'espace de formation.....	47
Les effets de seuils.....	49
L'espace utile.....	51
Trajectoires.....	51
Un cadre symbolique pour l'autorité.....	52
<b>Observation de moments de formation.....</b>	<b>55</b>
Mode opératoire.....	59
Questionnaire type pour le formateur.....	59
<b>Exploitation des observations.....</b>	<b>61</b>
DETAIL SUR L'OBSERVATION N°1.....	62
DETAIL SUR L'OBSERVATION N°4.....	67
DETAIL SUR L'OBSERVATION N°5.....	69
ANALYSE SYNTHETIQUE DES AUTRES OBSERVATIONS.....	73
CONCLUSIONS GENERALES SUR LES OBSERVATIONS.....	77
LIMITES ET ATOUTS DE L'OUTIL UTILISE.....	78
PERSPECTIVES.....	79
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>81</b>

**PREMIÈRE PARTIE**

## **CADRE THÉORIQUE**

*« L'espace de notre vie n'est ni continu, ni infini, ni homogène, ni isotrope. Mais sait-on précisément où il se brise, où il se courbe, où il se déconnecte et où il se rassemble ? On sent confusément des fissures, des hiatus, des points de friction, on a parfois la vague impression que ça se coince quelque part, ou que ça éclate, ou que ça se cogne. Nous cherchons rarement à en savoir davantage et le plus souvent nous passons d'un endroit à l'autre, d'un espace à l'autre sans songer à mesurer, à prendre en charge, à prendre en compte ces laps d'espace. **Le problème n'est pas d'inventer l'espace, encore moins de le réinventer [...] mais de l'interroger, ou, plus simplement encore, de le lire ; car ce que nous appelons quotidienneté n'est pas évidence, mais opacité : une forme de cécité, une manière d'anesthésie.** »*

Georges PEREC, *Espèces d'espaces*, 2000.

*« Ne pourrait-on pas estimer que la vie est un questionnement constant, formulé après coup, sur les connaissances que l'on a sur l'espace d'où tout découle ? Et la scission de la société entre ceux qui en savent quelque chose et ceux qui n'en savent rien : n'est elle pas plus profonde aujourd'hui que jamais ? »*

Peter SLOTERDIJK, *le palais de Cristal*, 2006

## OBJET DE RECHERCHE

---

Ce mémoire et cette formation de master s'inscrivent dans mon parcours de formateur, de manière assez logique, c'est une passion qui m'habite depuis longtemps et dans laquelle, si une opportunité professionnelle se présente à l'avenir, je n'hésiterais pas à m'aventurer. Mes deux expériences associatives et professionnelles dans le domaine de la formation m'ont invitées à intégrer ce cursus, pour valoriser par un diplôme cette expérience.

Mon étude souhaite mettre en exergue un lien entre la manière dont un formateur utilise l'espace confiné de son moment de formation et son agir pédagogique de formateur. Selon Fisher<sup>1</sup>, les chercheurs constatent l'existence d'une relation causale entre l'organisation de l'espace et le type de comportement observable. C'est la manière dont le formateur appréhende, utilise, vit son espace de formation, qui m'intéresse. Il me semble aujourd'hui important d'être attentif à cette notion d'espace en situation de formation. Appréhender l'espace, c'est aussi appréhender le groupe, les apprenants, cela est nécessaire en formation ; c'est prendre conscience de la forme en formation, et de son incidence sur le processus de formation. Il y a une signification à l'utilisation de l'espace qu'il me reste à vérifier.

Postuler que le style d'aménagement spatial mis en œuvre et vécu par le formateur reflète son agir pédagogique en formation est la question centrale de cet objet de recherche.

La méthodologie que je souhaite pratiquer est celle de l'observation de situations de formation. Je m'attarderai sur les apparences topologiques pour saisir la mise en scène du savoir. Je crois que l'observation de situations de formation d'un point de vue spatial me permettra, de mieux appréhender les différents styles de formateurs, et donc d'affiner et éclairer le mien avec les observations que je pourrais faire.

Cette décentration me permettra de passer de l'espace vécu (le mien) à l'espace perçu (celui de l'autre), ainsi passer à la perception de l'espace aura pour but d'observer les fonctions de l'espace dans l'action de formation, les fonctions de mises en scène choisies ou contraintes et les mobilisations d'espaces personnels du formateur.

La mise en scène du savoir en formation, la manière dont est utilisé l'espace peut relever à la fois du théâtre, de l'urbanisme, de la sociologie et de la proxémie. Je m'attarderai sur le point de vue psychosocial

---

<sup>1</sup> FISHER, Gustave-Nicolas. *Psychologie de l'environnement social*, 1997. Dunod Ed.

de l'environnement développé par Fisher<sup>2</sup>. Je puiserai également aux sources de la scénographie théâtrale et dans les théories et conceptions d'aménagement urbain. La vision panoptique de l'observateur que je serais me permettra d'avoir le recul nécessaire pour prendre en compte ces différentes dimensions à l'aide d'une grille d'observation que j'établirai.

Il s'agira de lire et décrypter des situations de formation pour comprendre comment spatialement former se traduit, pour envisager l'espace comme caisse de résonance des manières de penser et d'agir du formateur, son agir pédagogique très bien décliné par Gilles Leclercq<sup>3</sup>. Il s'agira d'identifier ce style par les interactions spatiales au savoir, interactions spatiales à l'apprenant, interactions spatiales au groupe, et interactions spatiales du formateur avec l'espace lui-même.

---

<sup>2</sup> Ibidem

<sup>3</sup> LECLERCQ, Gilles. *Lire l'agir pédagogique : une lecture épistémologique*, 2000. Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVI, n°2, p243-262.

## ESPACES - CONCEPTS FONDAMENTAUX

---

### *PROXEMIE - ANALYSE PSYCHOLOGIQUE DE L'ESPACE*

Les lieux dans lesquels nous vivons et travaillons façonnent nos manières d'être et nos comportements par ce que nous constituons nous-mêmes dans les relations que nous entretenons avec eux. La variation des comportements sociaux peut, dans ce sens, être comprise dans un prolongement et un reflet de l'image qu'une société se fait d'elle-même. Cette proxémie nous invite à questionner les situations de formation.

L'environnement humain, l'environnement de formation, est social dans sa structuration, car il est le produit d'interventions qui déterminent l'espace dans lequel nous évoluons, au sein d'un environnement façonné culturellement. Cet espace est une image de notre culture ; une image de notre comportement, une image de notre style de formateur pour mon cas d'étude.

Le territoire n'existe pas en soi, il n'a de réalité qu'à travers celui qui s'y trouve et qui lui donne d'être un objet de connaissance. Il est souvent aménagé pour une activité définie et pour accueillir une personne ou un groupe. Il se traduit par une configuration particulière selon les fonctions qu'il accueille et détermine un style d'occupation de l'espace pour ceux qui s'y trouvent à l'aide de marqueurs et d'éléments d'appropriation.

Il y a plusieurs types de territoires :

- **Le territoire primaire** est occupé de façon stable et clairement identifié. Il a des fonctions d'intimité, et l'intrusion constitue une violation. Il s'agit de s'y sentir à l'abri du monde extérieur (ex : logement).
- **Le territoire secondaire** évolue entre le privé et le public. Il s'agit de lieux sociaux qui permettent à des personnes de se retrouver. Ils peuvent faire l'objet d'une appropriation spécifique si le groupe a l'habitude de s'y réunir (ex : bistrot, classe)
- **Le territoire public** est occupé temporairement par une personne ou un groupe. En théorie, il appartient à tous, mais on observe que les premiers occupants en sont les propriétaires provisoires. Les comportements sont en grande partie régis par les normes sociales et les coutumes. La rue devient pour les jeunes un cadre de vie. N'ayant pas d'espaces personnels, ils utilisent et investissent comme des espaces privés temporaires ces zones publiques que sont certains trottoirs ou certaines portions de rue.

L'homme tend à occuper un territoire de manière à le contrôler et à y insérer une sorte de droit de possession, véritable zone d'emprise à laquelle il peut s'identifier (extension du Moi). La dominance territoriale révèle le type d'interactions en termes d'emprise sur les lieux. Les catégories sociales qui ne sont pas bien intégrées dans l'espace public sont celles qui ont le plus besoin d'investir un espace personnel (espace-refuge) et qui trouvent à y exercer une domination territoriale. Par analogie, la variété des territoires est présente dans les moments de formation, elle révèle des informations sur l'espace de formation qu'il est nécessaire de déplier.

Les frontières s'expriment par des marqueurs depuis la table d'école jusqu'aux murs de la classe, et ceux de l'enceinte de formation encore plus large. Ces marqueurs sont d'autant plus prégnants que la durée d'occupation est grande. Ils renseignent sur le degré de personnalisation d'un lieu ou des espaces publics. Les objets personnels que je dispose disent ma possession de l'espace.

La définition (ou l'identification) d'un territoire correspond à une organisation sociale productrice de frontières qui inscrivent dans l'espace les règles et les usages culturels du groupe. Tout territoire a une fonction sociale : il désigne l'usage qu'en fait chacun et quelle est sa place.

L'espace se définit par la place occupée par le corps et la relation qui se développe à partir de lui avec l'environnement immédiat. L'individu se définit dans l'espace à travers l'affirmation d'une place. L'espace personnel désigne les enveloppes dont s'entoure l'individu, enveloppes comparées à des zones ou bulles invisibles qui interviennent dans un ensemble de situations.

L'individu étend son emprise sur l'espace en prolongeant sous différentes formes la configuration qui se dessine autour de lui par le jeu de ses activités et de ses relations. Nous utilisons notre corps pour circonscrire notre place dans un environnement. L'espace personnel englobe les mouvements du corps, sa position, les impressions ressenties dans la sphère immédiate.

On peut parler en termes de coquilles subjectives qui se forment autour de l'individu et concrétisent une série d'intentions subjectives du corps comme autant de vecteurs d'appropriation de l'espace. L'espace personnel est comme une zone tampon où les individus régulent leur relation à autrui en établissant un « système de protection ». Edward T. HALL<sup>4</sup>, distingue quatre distances liminaires :

- **La distance intime est l'espacement minimal** entre moi et autrui. Il révèle les proximités physiques, sociales et affectives et se situe entre 15 et 45 centimètres.
- **La distance personnelle** équivaut à l'extension des membres du corps. Elle se manifeste dans les relations amicales ou les conversations privées.
- **La distance sociale** est la distance établie dans les rapports sociaux habituels. Elle correspond à la limite du pouvoir sur autrui.

➤ **La distance publique** apparaît dans les situations officielles. Elle exprime l'importance de la personnalité hiérarchique et se situe de 3,60 mètres à 9 mètres. La mise à distance varie suivant les situations car sa fonction est de défendre l'espace personnel.

L'utilisation des distances varie en fonction de quatre facteurs :

- Les facteurs individuels : âge, statut social, groupe, sexe
- Les facteurs interpersonnels : attraction, cohésion, sympathie, antipathie
- Les facteurs situationnels : éléments physiques liés au contexte
- Les facteurs culturels.

L'espace personnel constitue une enveloppe psychique protectrice, notamment en cas de forte densité où apparaissent des comportements de repli sur soi et d'évitement. Une autre fonction est celle de la régulation de l'intimité. Elle se manifeste dès qu'un individu veut se mettre en retrait par rapport à une situation.

Les divers aspects de l'espace personnel fournissent une sorte de répertoire culturel. Ainsi, les clôtures des propriétés françaises et les openfields américains, ou de certaines propriétés en zones montagnardes ou très rurales françaises, sans clôture, signent des tendances singulièrement différentes, par exemple.

L'espace n'est pas une entité indépendante mais un champ dynamique. Il n'existe qu'à travers les relations que nous établissons avec lui.

➤ **La relation à l'espace est un cadre fonctionnel** qui vise à organiser la vie des gens en concevant pour eux des environnements qui reposent sur des critères fonctionnels considérés comme répondant à leurs besoins élémentaires. Cette méthode suppose que l'organisation de l'espace agit d'une certaine façon sur le comportement et les relations. Il existe donc une relation fonctionnelle inspirée de modèles de besoins prétendus valables partout et un modèle de comportement directement déterminé par l'organisation d'un espace donné.

➤ **La relation à l'espace est un espace vécu** qu'il s'agit d'étudier en fonction de l'utilisation d'un lieu, de la manière dont il est traité affectivement et cognitivement. L'espace vécu est investi par une expérience sensorielle, motrice, tactile, visuelle, affective et sociale qui produit un ensemble de significations chargées de valeurs culturelles propres. L'espace architectural devient ainsi un langage qui communique un message sur ses occupants et ses fonctions. L'espace raconte toujours une histoire individuelle et sociale.

➤ **La relation à l'espace est un espace culturel**, c'est une sorte d'assise topologique de nature socioculturelle à l'intérieur de laquelle se développent des conduites marquées par des interactions entre les caractéristiques physiques et les données culturelles propres à un lieu.

Toute relation à l'espace comporte deux aspects indissociables.

- 1) Tout d'abord, ***l'homme organise et produit son milieu en fonction de multiples facteurs d'apprentissage.*** Tout espace aménagé dispose de caractéristiques matérielles et d'un fonctionnement qui répond plus ou moins aux besoins.

La relation à l'espace est une relation à un espace-temps. L'usage d'un lieu dépend souvent du temps d'occupation qui lui est affecté. On peut alors identifier les espaces où l'individu passe la plus grande partie de sa vie et ceux qu'il ne fréquente jamais.

L'organisation de l'espace dénote une structuration sociale, et la structure sociale met en évidence par le système spatial. Tout espace aménagé fait office de creuset pour l'expression des conduites sociales. Pour comprendre l'impact d'un espace, il faut se référer à l'organisation sociale qui le sous-tend. Le champ topologique est structuré par l'espace vécu. Par champ, Kurt LEWIN<sup>5</sup> entend un ensemble d'interactions qui s'établissent au sein d'une véritable organisation de l'espace dont tous les éléments sont interdépendants et interagissant de façon permanente. La notion d'espace vécu s'appuie sur l'idée d'espace vital où toutes les conduites sont directement interdépendantes de l'environnement. Elle met en lumière l'interdépendance de la personne avec un environnement donné mais en tant que celui-ci apparaît comme un champ de valeurs déterminant sa conduite.

- 2) Autre manière de ***comprendre l'espace vécu est de le percevoir comme vécu dans la mesure où l'individu projette sur lui des sentiments et des désirs dont il est le sujet.*** C'est à partir du corps et de l'espace corporel en tant que structure imaginaire, que se crée l'espace à travers les échanges que l'individu établit avec lui.

Pour KAËS<sup>6</sup>, l'organisation de l'espace par un groupe passe par trois stades :

- la perte des repères de l'espace corporel qui correspond à l'extension du Moi individuel au Moi du groupe ;
- la tentative de fermeture de l'espace du groupe ;
- la réduction de la distance dans l'espace du groupe.

a) La dimension culturelle intervient dans cet espace. Toute culture a un rôle intégrateur qui socialise les comportements. Elle propose des formes de conduite dont la fonction est de faciliter notre adaptation sociale. Il n'y a pas d'espace sans culture. Les usages culturels de l'espace sont déterminés par trois facteurs essentiels à propos de la conception de l'espace :

- le système de valeur qui détermine l'organisation sociale ;

---

<sup>5</sup> LEWIN, Kurt. *Psychologie dynamique – les relations humaines*, 1972. PUF

<sup>6</sup> KAËS René, *Les Théories psychanalytiques du groupe*, 1999. PUF

- le mode de vie et de relation qui en découlent ;
- la place assignée à l'espace corporel.

Le rapport de l'espace ouvert ou fermé diffère selon les cultures

b) La dimension sociale intervient également, l'espace social est l'ensemble des comportements et des relations qui se déroulent dans un territoire donné et qui caractérisent les diverses modalités d'action à l'intérieur d'une organisation définie de l'espace. Comment le formateur intègre-t-il ces portions d'espaces des formés dans son espace et d'ailleurs l'intègre-t-il ? Installe-t-il l'espace selon son propre point de vue, où incorpore-t-il les portions d'espaces des apprenants dans son espace confiné des séquences de formation qu'il anime ?

L'espace est morcelé en temps. Aujourd'hui, nous vivons l'espace à travers une représentation du temps dont la durée n'est plus en rapport avec la distance parcourue. Il faudra vraisemblablement lier une observation de l'espace avec le temps qui s'écoule.

Une activité est fortement liée au type d'espace prévu à cet effet par spécialisation des aménagements. Par exemple, les nouvelles pratiques domestiques transforment la maison. Les individus sont enfermés dans des schémas de relation. Ainsi, toute organisation de l'espace fonctionne comme un système d'assignation et l'espace devient donc le vecteur de mécanismes d'intégration / inclusion ou d'exclusion / ségrégation

L'espace social est approprié par chaque catégorie selon "sa" place sur des portions d'espace, chaque groupe à sa géographie sociale. L'assignation produit de la distance qui est visible dans des frontières motivationnelles ou symboliques.

Tout espace social est hiérarchisé et traduit une structure inégalitaire en œuvre dans la répartition des individus sur un territoire. Le marquage est une manière de signer un espace par des inscriptions qui l'identifient au Moi du formateur. La personnalisation permet à l'identité personnelle de se refléter à travers diverses modifications de l'espace.

Les espaces de formation sont des lieux impersonnels qui ne nous appartiennent pas, le plus souvent. D'autres occuperont le même espace que nous après nous pour d'autres raisons ou motivations. Ils constituent à la fois un espace instrumental répondant à une fonctionnalité et un espace symbolique auquel sont attachées des valeurs. Ces espaces sont structurés par l'opposition dedans/dehors. Les bureaux en entreprise, par exemple, en sont un exemple patent. Plus on monte dans la hiérarchie, plus le bureau sera de type individuel et fermé tandis que les tâches répétitives ne méritent pas d'espaces propices à l'isolement.

La dimension psychosociale du territoire n'est pas à dédaigner : c'est autour du poste de travail (espace personnel du formateur ou du formé) que la prégnance du territoire apparaît avec le plus de force, car il tend à être vécu comme un lieu dont le formateur a le sentiment d'être potentiellement propriétaire. Ce lieu définit la place à laquelle le formateur s'identifie. Il apparaît aussi que l'adaptation selon le type de travail demande également une adaptation spatiale. L'individu est capable d'exercer une part de sa liberté dans des lieux qui, par définition, sont des espaces de contrainte. En effet, malgré une contrainte apparente, le temps va permettre au formateur de naturaliser cette contrainte, de l'intégrer. Lors de cette phase de naturalisation, il tendra assez naturellement à se rapprocher de ses modalités d'intervention traditionnelle, d'une tradition qui est la sienne en propre. Cela suit la théorie des besoins de Maslow qui malgré ses limites, permet d'apprécier simplement les besoins de sécurité, besoin d'estime de soi, besoin de propriété entre autre qui sont nécessaire au formateur en situation.

Tout espace véhicule des significations qui dépendent aussi bien de l'ensemble architectural que du contexte social. Les significations de l'espace émergent autour de 3 dimensions essentielles :

- **L'enracinement** s'affirme comme un processus dynamique dans lequel les individus transforment les lieux en un port d'attache. L'identité personnelle peut s'exprimer en termes d'identification à un bien. L'enracinement peut être considéré comme un facteur d'identité résultant du vécu personnel et des acquis culturels.
- **L'habitabilité** est le rapport entre taux de contrainte et taux de liberté.
- **La territorialité** montre que par leurs diverses délimitations, les territoires humains structurent des rapports d'inclusion ou d'exclusion véhiculés par l'opposition dedans/dehors qui traduit à sa manière la valeur sociale et culturelle de tout espace.

L'homme et l'environnement ne peuvent plus être considérés comme deux entités indépendantes car elles fonctionnent en interaction. Les représentations, les attitudes et les sentiments engendrés par un lieu apparaissent donc comme des aspects essentiels pour une analyse psychosociologique de l'espace.

Ces éléments issus de la psychosociologie de l'espace posent une question importante pour le formateur, à partir de ces 3 dimensions, enracinement, habitabilité, territorialité. En effet, lorsque le formateur apprivoise un espace de formation, ces 3 dimensions rentrent en écho à sa manière d'organiser son environnement, certaines portions de l'espace relèveront par leur emplacement de l'enracinement (quelle part de l'espace je me réserve, et comment je m'y prends spatialement pour me le préserver, quelle organisation spatiale ?). Comment en tant que formateur je m'accoutume aux contraintes et libertés délivrées par le lieu en présence ? Et, pour terminer, qu'est ce que je garde au-dedans / au-dehors de mon territoire, au-dedans / au-dehors du territoire des formés, au-dedans / au-dehors de chacun aussi. Comment chacune de ces dimensions ose caractériser l'espace, comment elle nous signe la manière dont le formateur choisit d'organiser son espace et comment il traduit ses préférences pédagogiques par une mise en espace.

## SCENOGRAPHIE

« Prendre la partie de soumettre à l'épreuve de l'explicitation méthodique une intuition du sens commun : *Le monde est un théâtre* »

Erving GOFFMAN, *La mise en scène de la vie quotidienne I*, 1973

Il est bon d'étayer ce cadre théorique à partir du théâtre et de la scénographie en particulier. En effet, cet élément est complètement extérieur à mes domaines d'activités, de connaissances, de pratiques. Ce regard très réfléchi d'un metteur en scène, me paraît en soi un aspect suffisamment décentré de ma pratique pour contribuer à enrichir et étayer mes observations. Mais ces domaines : le théâtre, la scène, les décors, se rejoignent avec la pratique de la formation à divers titres. Les comédiens ont répété leur rôle, font une prestation devant un auditoire plus ou moins participatif selon les choix de metteur en scène, alors que fait le formateur ?

Sinon poser une prestation lui-aussi, parfois maintes fois répétées, devant un auditoire également. Une prestation qui avant même d'aborder la question de l'apprentissage situe d'abord un espace, des espaces, qui convoquent des représentations en chacun de nous qui situent acteur(s)/ formateur(s) versus spectateurs/formés. Mon choix pour cet éclairage de mon thème de travail par la scénographie s'opère donc naturellement, de lui-même, je dirais. La formation est donc le théâtre d'une mise en scène, représentation d'un lieu et lieu d'une représentation. Revenons alors dans le détail de ce thème, en tant qu'élément modélisant un espace : la scénographie.

Elle est cet art de « la place regardée des choses » dont parle Roland Barthes<sup>7</sup>, art de la mise en vue, en écoute, de la présence partagée, qui assure à un public une révélation vivante. Quelle révélation vivante me sera faite à l'issue de ces observations ? Car un formateur dit aussi son style par la manière dont il montre son espace, dont il le choisit ou l'accepte tel quel, espace qu'il adapte aux contraintes du lieu *in situ*.

Dans la poétique des lieux de Bachelard, l'expression crée de l'être, nous dit-il :

*C'est après le retentissement, que nous pourrions éprouver les résonances, des répercussions sentimentales, des rappels de notre passé. Mais l'image a touché les profondeurs avant d'émouvoir la surface.*

G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, 1957

---

<sup>7</sup> BARTHES Roland, *Revue d'esthétique, Diderot Brecht, Einstein*.1973. Cité dans *Écrits sur le théâtre, textes réunis et présentés par Jean-Loup Rivière*.2002. Seuil

La scénographie ; exergue de la poétique de l'espace ; est comme la séquence de formation, qui se situe dans l'entre-deux se constituant entre une **architecture et une dramaturgie**, en ce qu'elle définit un double lien : d'une part, entre une œuvre dramatique et un lieu, et d'autre part entre un lieu et un édifice pour le théâtre. Pour le théâtre, il se constitue ainsi une tension entre un lieu réel et un lieu fictif. Une poétique des lieux engage donc respectivement et solidairement celle du lieu de représentation et celle de la représentation du lieu.

En considérant le point de vue de la perception, et en ayant en tête la formule de Mallarmé<sup>8</sup> dont l'objectif était de « peindre non la chose mais l'effet qu'elle produit », la scénographie relève d'une logique de l'effet autant que d'une logique du signe, se partageant entre sensation et signification. La scénographie n'est pas seulement une sémiographie, c'est-à-dire la production de signes sur une scène. Elle contribue certes à préciser la signification d'un texte en l'éclairant par l'expression d'un contexte, par exemple en signifiant le lieu de l'action : le trône signifie le palais. Elle concourt aussi à susciter des impressions plus diffuses, à créer un climat, une ambiance. Un lieu de formation réagit ou fait réagir à l'identique.

Si nous observons de plus près les expériences et l'histoire du théâtre et de ses décorateurs, nous apercevons qu'ils étaient eux-mêmes, les co-créateurs des actions théâtrales, que sans eux une pièce n'aurait pu se dérouler comme elle se déroulait - dans toute sa force expressive et toute sa signification.

Au centre de cette mise en signe du lieu, il y a le souci primordial de la manifestation du vivant. Toute scénographie se fonde sur la présence de l'acteur, toute formation sur celle du formateur et ne vaut que dans l'interaction. Toute scénographie se fonde sur la prise en compte ou la définition de la relation qui s'établit entre le spectateur/le formé et l'acteur/le formateur, entre l'espace de l'un et de l'autre. Toute scénographie tend à « magnifier » l'acteur et à satisfaire le spectateur : bien voir, bien entendre, bien sentir. Le formateur, sous ce biais là, peut alors être vu comme celui qui veut « s'imposer », inconsciemment sans doute, pour satisfaire son auditoire.

## Cadre

Il y a toujours un cadre, même s'il n'y a pas de cadre matériel (au fond, le premier cadre, c'est l'œil). L'encadrement constitue également un équipement : il peut comporter un rideau de scène, un rideau de fer, des points d'accroche pour la lumière. Mais il est évident que le travail sur le cadre ne se restreint pas au seul cadre de scène qui dès lors va signifier matériellement ou symboliquement la frontière et la limite. Le cadre n'est pas seulement une coupure, une frontière entre la salle et la scène, c'est aussi un espace qui a une épaisseur, et qui joue un rôle de raccordement. Par cette épaisseur, il a une fonction acoustique essentielle d'abat-son. C'est un lieu de jeu. Dans cette visée, le cadre est ce qui constitue ce qui est souvent appelé **le front de contact**.

---

<sup>8</sup> MALLARME, Stéphane. *Lettre à Cazalis du 30 octobre 1864*. [Page web]: <http://www.culturesfrance.com/adpf-publi/folio/mallarme/mallarme12.html>

La notion de cadre implique aussi la question de l'encadrement : le travail de délimitation, de découpage, de cadrage doit-il être matérialisé ? Le cadre de scène en est la manifestation la plus courante. Quel cadre de scène pour une formation ? Ce cadre existe-t-il, d'ailleurs ? La notion est explicite : le cadre est ce qui met en contact l'acteur et le spectateur, le formateur avec son auditoire. Le cadre est ce qui sert d'écran à l'action

## Décor

Le décor est ce qui donne les traits qui conviennent à la scène. Il est donc possible de dire que la fonction du décor est de caractériser une scène. Par décor, il s'agit ici de désigner deux choses : d'une part le travail de caractérisation d'un espace par un dispositif quelconque, d'autre part le matériel scénique qui constitue ce dispositif caractérisé. Ce travail de caractérisation s'effectue en relation avec une action, une histoire. Il porte notamment sur l'identité du lieu de l'action, amenant à la question de la localité et de la temporalité. Alors qu'y a-t-il à voir, à observer, dans la séquence de formation, quel décor est posé ?

On distinguera deux grandes directions possibles de ce travail de caractérisation de décor de formation, en déterminant deux types de localité, la localité propre et la localité transposée, métaphorique, représentative du lieu de l'activité professionnelle.

Soit une voie représentative, descriptive, qui tente de restituer sous une forme ou une autre, dans des styles variables, le lieu propre, le lieu même de l'action (localité propre) ; soit une voie métaphorique, qui opère par déplacement, par correspondance, par équivalence et qui se donne pour objet soit de saisir le lieu transposé de l'action, soit de traduire spatialement et plastiquement la structure, la teneur, la signification, du sujet présenté.

La formation est un lieu où l'on parle de l'action qui est vécu ailleurs, la représentation concrète de cette action, est le lieu métaphorique, ce cadre symbolique de l'espace confiné de la formation. Tous les lieux de formations convoquent la représentation du lieu propre, originel de la situation travaillée. Ceci est la représentation de l'imaginaire de la formation *in situ*, son cadre symbolique. *Quels dispositifs spatiaux représentent alors la formation comme lieu propre et au figuré en tant que formation à un contenu, quels dispositifs caractérisent le contenu ?*

On peut parler de lieu figuré pour le distinguer du lieu propre comme l'on parle de sens figuré en le distinguant du sens propre ; on pourrait parler aussi de lieu symbolique (localité transposée ou métaphorique).

Une autre stratégie scénographique est de refuser de donner tout indice de localité : si ce choix d'effacement du lieu rend compte de beaucoup de tentatives, il se heurte à une difficulté. Si l'on renonce à toute représentation de lieu, il y a de fortes chances que le lieu de représentation impose sa propre localité. Il semble donc difficile de s'abstraire de tout lieu, de refuser le jeu de la localité, même si cela peut motiver une démarche, même si l'on veut faire confiance à l'imagination du spectateur : on se trouve toujours quelque part... Le décor est donc le matériel scénique qui découle de ce travail inévitable de caractérisation, de mise en forme de l'espace. Il obéit à une plantation, c'est à dire à une ordonnance spatiale sur la scène, et à une perspective selon un cadre donné. Ne serait-ce que sur un plateau de théâtre...dans une formation... c'est le : « où se trouve-t-on ? », à quoi me renvoie le lieu dans lequel je me trouve ? Quels lieux propres et lieux figurés ?

Le décor peut être figuratif ou abstrait, unique ou multiple, successif ou simultané, fixe ou changeable, statique ou dynamique, matériel ou immatériel, peint ou construit, de création ou de répertoire, Pour celui de la formation par exemple. Il y a toujours un décor, y compris l'absence de décor en formation. Le décor implique la question du changement, de la métamorphose scénique

A partir des années 1960 en Europe, le terme décoration ressurgit en prenant un sens théâtral rénové pour désigner l'interaction effective entre la mise en forme d'un lieu de représentation - scène et salle comprises - engageant la question architecturale et constructive, et la mise en forme de la représentation du lieu de l'action. Quelles interactions effectives alors du lieu de la représentation de l'action de la formation ?

Pour conclure sur la scénographie, deux définitions synthétisent cette conception contemporaine de la scénographie :

*« La scénographie peut se définir comme l'art de la mise en forme de l'espace de représentation. De la conception d'un décor pour une mise en scène donnée à celle d'un lieu de spectacle, en passant par l'aménagement de tout un espace pour un spectacle, l'intervention du scénographe peut prendre des formes et une importance extrêmement diverses. À travers son origine historique, ce terme souligne la nécessité d'un travail d'invention conceptuel permettant de penser l'espace »<sup>9</sup>*

*« **Rendre l'espace actif** et même acteur, définir un point de vue signifiant sur le monde, élaborer des dispositifs et des lieux scéniques qui en assurent la mise en œuvre, assurer un travail réfléchi de découpage de l'espace, du temps, de l'action, conférer une valeur poétique à un cadre scénique approprié au drame représenté, telles sont les caractéristiques du travail scénographique ».<sup>10</sup>*

---

<sup>9</sup> FREYDEFONT, Marcel. *Petit traité de scénographie, représentation de lieu, lieu de représentation, textes choisis*, Avril 2008. Le Grand T, Ed Josa Seria.

<sup>10</sup> Ibidem

Depuis toujours, la scénographie prend en charge la mise en forme, l'aménagement, équipement technique d'un lieu scénique, lieu de représentation, permanent ou provisoire, clos ou à ciel ouvert. Ainsi, la scénographie est indispensable à la bonne conception d'une salle de théâtre, d'opéra, de danse, de concert, d'une salle de congrès, d'une salle des fêtes, d'une salle de conférences, d'une salle polyvalente, d'un espace de tournage pour le cinéma ou audiovisuel.

Et c'est le formateur qui définit les bases du rapport scène-salle, les caractéristiques de la scène et de ses espaces de service, les caractéristiques de la salle : angles visuels, courbe de visibilité notamment.

Aujourd'hui la scénographie concerne la vie de chaque jour, l'architecture, la poésie, ce qui nous entoure, à travers une rigueur des formes, de la couleur, impliquant une exigence artistique. Les architectes, les urbanistes sentent le besoin d'être accompagnés par un scénographe. C'est en ce sens que le point de vue de l'urbaniste peut apporter quelque chose, éclairer ce sujet, ce que nous allons aborder maintenant.

## URBANISME

*« La création volontaire et réfléchie d'une cité constitue depuis la plus haute antiquité un acte de foi en l'avenir en même temps qu'une expression magistrale et positive de l'action humaine. »*

A.Croizé, architecte. R.Laurent, maire. E.Pisani, préfet de Haute-Marne. *« Naissance d'une ville »*, 1952

L'espace public, l'espace de formation, scène et mise en scène

L'espace public, comme le théâtre, accueille un public. Il se définit même, comme espace, par cette qualité là : l'espace dans lequel se situe le public. Peut-on observer l'espace public comme un théâtre ? Le passant est-il une analogie du comédien ? A moins qu'à l'inverse, le comédien ne soit une analogie du passant ? Ces analogies remarquables poussent à répondre par l'affirmative. Les passants dans l'espace public seraient analogues aux acteurs sur la scène dressée dans le théâtre.

Trois analogies au théâtre

► La condition du comédien, la condition du formateur

Le passant, le comédien et le formateur se trouvent placés, dans l'espace public et sur la scène, sous le regard d'un public. Cette condition du passant et cette condition du comédien, du formateur forment la première analogie. Être sous le regard du public constitue un fait simple et d'une extrême évidence, mais c'est sans doute le fait qui porte le plus à conséquence. Être sous le regard d'un public, apparaître en public, implique pour chacun la mise en œuvre quasi automatique d'une foule d'artifices pour conserver son intimité, sa «bulle», comme pour se protéger.

► Le décor constitue la deuxième analogie.

L'aménagement de l'espace public tient finalement du décor. En effet, l'espace public apparaît comme l'ensemble des lieux où il faut laisser «possible les éventuels possibles». Il revient à l'institution de réguler les détails de certains de ces possibles aux dépens d'autres. La collectivité va encourager ou restreindre certains comportements des passants. Elle est une figure à rapprocher de celle du metteur en scène. L'un et l'autre présentent au décorateur et à l'architecte les enjeux du décor et de la forme. Le formateur est-il aussi celui qui met en décor le lieu de formation ? Cette analogie est-elle possible ? Le formateur maîtrise-t-il les enjeux de cette mise en décor du lieu de formation ? on peut se poser la question, cette pratique du décor en formation relève-t-elle d'une habitude parfois naturalisée, ou bien d'un sentiment réfléchi d'organiser l'espace selon ses choix personnels trahissant à son insu son agir pédagogique ?

Le concepteur, architecte ou paysagiste, un peu urbaniste aussi, prend appui sur les données que lui fournit la collectivité territoriale, données qu'il agrmente de sa propre expérience et de sa connaissance du monde. Fort des intentions qui lui sont imposées et des connaissances qu'il possède, il donne aux lieux des formes qui définissent aussi des ambiances et une tonalité générale. Au terme de ce long processus qui part d'un discours sur les formes à venir, aux formes advenues, l'espace public devient le cadre où s'effectue un ensemble de pratiques plus ou moins bien embrayées sur les usages souhaités, programmés, attendus. Certaines pratiques dans tous les cas seront restreintes et rendues même impossibles. Pourtant subsistent les imprévus, les détournements, les interprétations des fonctions de certains objets qui forment la matière de l'espace. Les espaces ne font pas les comportements, mais en revanche, les passants agissent dans les limites des espaces publics que la ville rend disponible. Le passant agit dans le décor selon des usages qui font parfois gémir les concepteurs. Le formateur agit lui-aussi dans son décorum, dans son espace de formation, selon ses envies, ses choix, ses valeurs, ses ambitions pour la formation.

► Les règles constituent la dernière analogie.

Le théâtre est régi, dans la dramaturgie classique, par trois règles strictes qui sont :

- l'unité de temps : l'action de la pièce doit se dérouler sur une période de vingt-quatre heures ;

- l'unité de lieu : un seul et même décor pour toutes les pièces ;
- l'unité d'action : un seul événement majeur construit la pièce.

L'observation des espaces publics peut conduire à reproduire des règles analogues à celles qui constituent les unités de la dramaturgie. Les unités de temps. L'espace public est un lieu fluctuant, en cela qu'il varie avec les usages. Le temps qu'il fait est l'un des facteurs déterminant la fréquentation. Les saisons influencent les espaces publics. Mais les variations saisonnières sont traversées par des unités temporelles d'un ordre plus culturel, celui de la succession des jours dans le rythme des activités qu'impose le découpage en semaine de sept jours.

Alors, quelles règles régissent l'espace de formation observé ? Les règles pour la mise en espace du lieu de formation sont-elles subordonnées aux mêmes caractéristiques. On peut s'interroger sur ces règles qui régissent l'espace de formation : ces règles d'unité de temps, de lieu, d'action. Très rares sont les formations qui se dérouleraient en plusieurs lieux à moins que le corpus à transmettre le nécessitent. Une formation possède un temps d'ouverture et de clôture plus ou moins formalisé par le formateur qui délimite cette unité de temps. Un lieu variera de la même façon, il est attaché à ce temps de clôture et à ce temps d'ouverture, et ce lieu changera avant ou après. Ensuite, avec l'unité d'action, le formateur transmet un contenu dans sa globalité avec ses tenants et aboutissants, l'action peut être scindable en micro-actions qui agissent pour aller vers le même but contenu dans cette unité d'action. Ces règles du théâtre classique qui s'adapte facilement au phénomène de conceptions urbaines, l'analogie aux fonctionnalités de l'espace de formation est un pas tout à fait réalisable. Ces règles peuvent bien sûr se traduire spatialement ; comme ce formateur qui va fermer la porte de sa salle pour signifier pour lui le début de son action de formation. Beaucoup d'exemples de ce type sont repérables dans les observations de formations.

Nul aménagement n'existe, sans intime connaissance des cycles, des heures qui reviennent incessantes pour interrompre le temps qui passe et pour dire la durée, l'importance et la nécessité de ce qui est à faire... Mais le temps n'est d'aucune qualité sans l'espace où se déroule l'action et, à l'unité des temps que les cycles organisent, y compris dans leur perturbation, s'ajuste l'unité de lieu.

Une place ne peut être considérée que dans son intégrité physique. Sinon, les interconnexions entre les différents usages, les interactions entre les passants ne sont qu'une suite aléatoire de mouvements. ***C'est la totalité des mouvements, la distribution des passants dans l'espace qui renseignent sur l'usage des espaces.*** Les mouvements et la distribution permettent de repérer les lieux où se fixent les conflits plus ou moins civils entre toutes les pratiques possibles de tous les passants en présence, ici et maintenant. Les espaces sont alors ceux du passage, ceux du repos, ceux du piéton, ceux de la circulation, ceux de la chalandise, ceux de l'observation : les espaces sont ceux de pratiques simultanées qui, se succédant, impliquent des temporalités et des durées différentes, des cycles parallèles et plus souvent en conflit. Les espaces sont aussi ces lieux de passage qui, devenus ceux de la circulation, deviennent également celui du repos forcé sous l'effet conjugué de l'encombrement et du déchaînement de la circulation.

Nul aménagement ne se réalise sans intime connaissance du destin des lieux, du sens qu'ils prennent aux yeux des passants. La place n'est pas la rue, le square n'est pas un jardin public. Chacun a une histoire. Chacun inscrit l'unité d'un lieu où sont attendus des passants et d'autres déconsidérés. Chacun de ces espaces est lié à des usages qui génèrent un ensemble de pratiques aux dépens de toutes les autres possibles. Le conflit advient lorsque justement ces possibilités repoussées se réalisent. Puisque l'espace public est ouvert, dans l'unité des lieux se joue la confrontation des possibles avec la diversité des agissements et des passants. L'unité d'action devient alors un des enjeux de l'espace public.

A un même instant, en un même lieu, des pratiques se confrontent dans leurs cohérences aux règles d'usage que réifient les constructions, les mobiliers et tous les dispositifs en présence. La richesse de l'espace public consiste dans la civilité, c'est-à-dire la capacité à pacifier la lutte, à l'instituer en lui donnant des règles et en opposant ces dernières à tous les passants. L'espace public, comme espace institué des règles d'usage, offre la garantie d'un lieu où se discutent en actes ces mêmes règles, leur efficacité, leur validité, leur légitimité. C'est ce qui constituerait la richesse de l'espace public, c'est-à-dire justement, la capacité à y recevoir un public, à le faire tenir tel quel contre la séparation voire la ségrégation, la division. L'unité de temps, l'unité de lieu se font unité du public, entendu par là, la possibilité d'une coexistence pacifique de la différence. L'unité d'action serait d'une certaine manière cette institution de la différence comme possibilité.

Nul aménagement ne s'affirme sans intime connaissance de cette constitution de l'espace public : le règlement de la différence, la différence affichée comme unité, à savoir une différence conçue à partir de la complémentarité, c'est-à-dire de la possibilité toujours réitérée de la rencontre, de l'échange.

De ces analogies, on peut chercher à conclure que l'espace public est un théâtre. Toutefois, une différence sépare les deux mondes et les rends co-extensibles l'un à l'autre. Si le théâtre est une représentation du monde, une représentation de ses luttes, de ses vertiges, de ses amours et désamours, de ses haines, de ses angoisses, de ses croyances, de ses institutions, de son imaginaire, l'espace public, à la différence, en est la stricte présentation ; la formation aussi est un théâtre, creuset de pratiques de ces analogies, tout aussi pertinente.

Observer l'espace public, l'espace de formation comme une scène

L'espace public comme présentation du monde renvoie au théâtre, non plus celui des comédiens qui jouent un texte, mais celui des passants qui l'écrivent en le jouant. L'espace public peut être alors observé avec l'œil averti du spectateur de théâtre ou, mieux encore, avec celui du metteur en scène. L'un et l'autre seraient en situation de pouvoir y retrouver une manière de scénario.

Qui est le passant ? Jamais tout à fait le même et pourtant toujours passant. Quel est son rôle ? Quel est son jeu ? Pour le deviner, il n'y a guère d'autre moyen que d'observer sa présentation et les modalités par lesquelles, en se présentant, le passant se représente du point de vue du spectateur. Autrement dit, en se présentant, que représente-t-il ? Et le formateur, en se présentant à la formation, que représente-t-il ? C'est ici toute la question de mon travail de recherche. Cela revient à interroger sa manière de rencontrer, de parler, d'apparaître, toutes choses qui sont de l'ordre de l'indicible. Ses habitudes qui ne sont pas l'objet de spéculations ont un dessein. Ce travail souhaite amorcer une tentative pour les comprendre, les saisir, les rendre explicite d'une part, d'autre part pour entrevoir la conception du monde du formateur réduite ici à son type d'agir pédagogique.

L'observation de l'espace public en spectateur averti conduit à dépasser les simples apparences, à y lire les faux-semblants, à chercher les décalages subtils par lesquels les apparences signent les appartenances. L'espace de formation est un théâtre paradoxal. Chacun est le spectateur de l'autre, chacun est acteur pour l'autre. Le public et les comédiens se confondent, chacun y joue son rôle sous l'œil expert de tous les autres. Le rôle en ce sens est institué et nul n'y échappe.

A l'instar des approches précédentes, l'urbanisme permet une mise en espace qui s'inscrit dans une temporalité en dehors de nos représentations, poser un espace pour 10,20, 50 ans ou plus, nous dépasse un peu, et nous empêche parfois de saisir la réflexion de l'architecte. Cette mise en espace là, est faite pour durer, plus que nous même parfois. Ce regard, au-delà d'être simplement ancré dans mon quotidien professionnel, est un choix qui je pense, pourrait me permettre d'aller au-delà d'idées communément admises sur la question de l'espace en formation, par l'aspect technique, conceptuel, philosophique parfois dont est porteuse la question de l'urbanisme ; la formation se ferait-elle urbaine à sa manière ?

# HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

## TROIS MODALITÉS D'AGIR PÉDAGOGIQUE (D'APRÈS LECLERCQ, 2000)

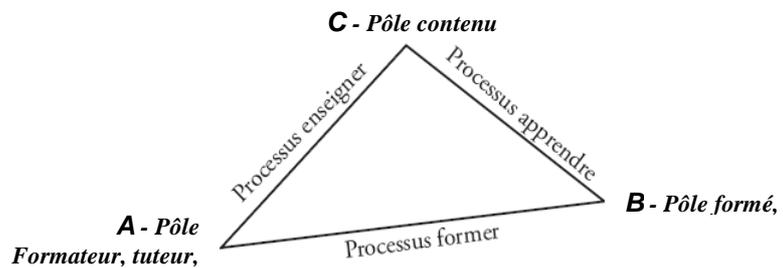
Le premier type de formateur ressemble à un :	Le deuxième type de formateur ressemble à un :	Le troisième type de formateur ressemble à un :
<b>ARTISAN</b>	<b>JARDINIER</b>	<b>MÉDIATEUR</b>
<b>Il souhaite</b>		
transformer un « <b>appris</b> ».	favoriser l'autotransformation d'un « <b>apprenant</b> ».	favoriser présupposés de « <b>s'éduquant</b> ».
<b>Il croit</b>		
que le savoir peut se transmettre.	que chacun construit son propre savoir.	que le savoir se « <b>pass</b> e» dans l'interaction avec soi-même ou avec d'autres.
<b>Il pense : (la conception du monde qui balise le champ des démarches pédagogique)</b>		
que former c'est expliquer quelque chose à quelqu'un.	que former c'est mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même.	que former c'est expliquer quelque chose avec quelqu'un.
<b>Ce qui suppose de répondre à cette question :</b>		
À quelle condition est-il possible d'affirmer qu'on peut expliquer quelque chose à quelqu'un ?	À quelle condition est-il possible d'affirmer qu'on peut mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même ?	À quelle condition est-il possible d'affirmer qu'on peut expliquer quelque chose avec quelqu'un ?
<b>Il faut pour cela</b>		
qu'existe un langage univoque et universel qui permette de décrire la réalité de manière objective et de l'exprimer rigoureusement afin de transmettre la connaissance.	que ce quelqu'un soit un « <b>simulateur</b> » finalisé tendant à l'autonomie et capable de traiter, grâce à ses structures cognitives, des représentations internes.	qu'existent des jeux de langages susceptibles d'être traduits les uns dans les autres et des participants capables et souhaitant mener une activité orientée à l'intercompréhension.
<b>Le formateur compétent</b>		
maîtrise et exprime correctement ce qu'il dit, de manière à être inévitablement compris par un apprenant normal.	sait comment pousser le sujet épistémique, il construit des situations d'apprentissage adaptées à l'apprenant. est attentif à la diversité des jeux de langage utilisés et aux formes de vie auxquelles chacun d'entre eux renvoie. Il repère les malentendus.	
<b>Les fondements épistémologiques sont ceux</b>		
d'une philosophie analytique des langages formels et naturels. C'est le programme qu'inaugure le positivisme logique (1930) et qu'on peut qualifier de théorie descriptive de la connaissance.	d'une science des systèmes cognitifs naturels et artificiels. C'est le programme inauguré par Piaget et qui aboutit aux théories représentationnistes de la connaissance.	d'une théorie des jeux de langage. C'est le programme inauguré entre autres par Wittgenstein et qui débouche sur les théories pragmatiques de la connaissance.
<b>Dans ce «paradigme», penser c'est</b>		
décoder, découvrir le monde.	inventer, modéliser le monde.	parler le monde avec d'autres.
<b>L'unité d'analyse c'est</b>		
le langage	le système cognitif.	l'activité communicationnelle.
<b>La modalité de communication pédagogique est de type :</b>		
transmissive	Auto constructiviste, appropriative	Dialogique ou interconstructiviste
<b>La théorie de la connaissance est</b>		
<u>La théorie descriptive, le positivisme logique</u>  Décrire la réalité est l'enjeu d'analyse.	<u>La théorie représentationniste</u>  Une relation d'intériorité et d'appartenance au monde plutôt que d'extériorité	<u>La théorie pragmatique de la connaissance</u>  L'analyse du sens comme coopération entre les personnes plutôt que comme émanation d'un seul sujet
<b>Processus dominant à partir du triangle pédagogique de Houssaye</b>		
Processus enseigner	Processus apprendre	Processus former
<b>La théorie de la formation correspondante est</b>		
La théorie formative explicative	La théorie formative constructiviste	La théorie formative dialogique

Au delà de cette grille synthétique, mais enrichie des différents propos de Leclercq<sup>11</sup> dans son article ; attardons-nous sur chacune de ces typologies. Cet article issu de la revue des sciences de l'éducation en 2000<sup>12</sup>, vient croiser les courants pédagogiques en évitant de s'inscrire dans le débat. A travers les trois typologies de formateur développées, il associe à chacune, une théorie de la connaissance et une théorie de la formation en revisitant le triangle pédagogique de Houssaye<sup>13</sup>. Ces trois typologies : Artisan, Jardinier, Médiateur, seront mon socle de travail pour la suite de cette étude.

Leclercq base son travail pour une partie sur les travaux de Houssaye. Pour mémoire, Houssaye propose une structure de l'agir pédagogique susceptible de le rendre intelligible à travers une modélisation : le triangle pédagogique opérant sous trois pôles distincts. Un premier pôle de ce triangle représente le contenu, la matière, le programme, bref ce qu'il faut savoir, savoir faire, savoir être ; un second pôle représente le formateur, celui qui transmet ou médiatise la connaissance et un troisième pôle représente l'apprenant, soit le destinataire immédiat et apparent du processus éducatif.

Entre ces trois pôles pris deux à deux, Houssaye identifie trois processus, *le processus enseigner, le processus apprendre et le processus former* auquel Leclercq associe les trois formules de conception du monde qui balisent selon lui les champs des démarches pédagogiques : «Expliquer quelque chose à quelqu'un», «Mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même» et «Expliquer quelque chose avec quelqu'un».

Triangle de Houssaye



**ARTISAN**

**Théorie formative**

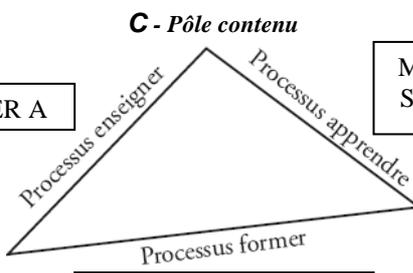
EXPLIQUER A

**MEDIATEUR**

**Théorie formative**

METTRE EN SITUATION DE S'EXPLIQUER A SOI-MEME

**A - Pôle Formateur, tuteur, enseignant**



**B - Pôle formé,**

EXPLIQUER AVEC =

**Théorie formative**

**JARDINIER**

Triangle revisité de Leclercq

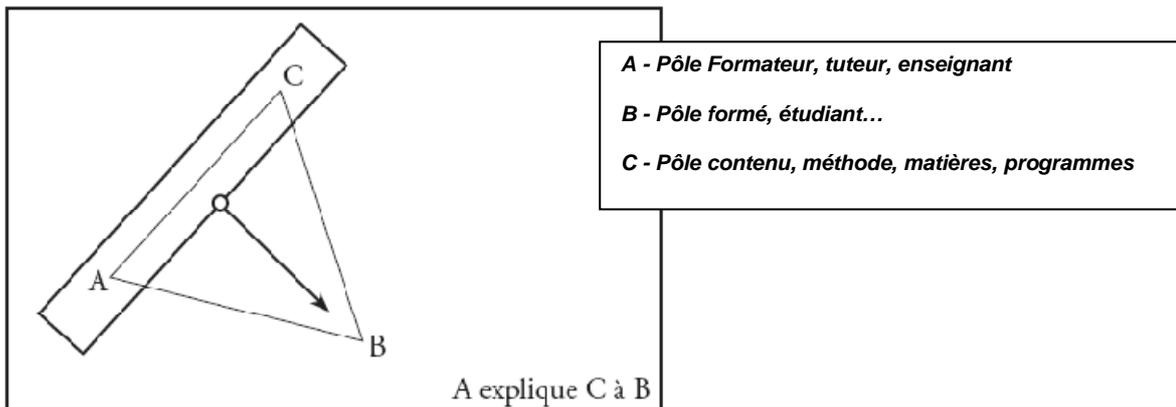
<sup>11</sup> LECLERCQ, Gilles. *Lire l'agir pédagogique : une lecture épistémologique*, 2000. Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVI, n°2, p243-262.

<sup>12</sup> Ibidem

<sup>13</sup> HOUSSAYE, Jean, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, 2000 (3<sup>e</sup> Éd., 1<sup>er</sup> Éd. 1988)

*Ce que dit G. Leclercq : l'Artisan.*

Le formateur qui adopte cette posture, travaille de manière intime la matière à enseigner, il identifie précisément l'objet de son enseignement, il cherche à le comprendre, prépare sérieusement son enseignement, envisage des enchaînements clairs, des objectifs et des enjeux explicites ; le rectangle entourant les pôles A et C symbolise cette activité. Sa démarche pédagogique est de type : « **expliquer quelque chose à quelqu'un** »



Il suffit qu'ensuite, son message soit clair et cohérent pour être compris et appris par un apprenant, ce que symbolise à son tour la flèche pointée vers B.

Quant au processus apprendre, le formateur le conçoit comme l'écho plus ou moins investi et personnalisé par l'étudiant du processus enseigner. A minima, l'élève sera capable de répéter, mais libre à lui de devenir apprenant en faisant l'effort de comprendre et en prenant en charge le processus apprendre.

*Le formateur qui défend cette conception explicative de la formation limite son rôle dans le processus former à la transformation d'une « matière » en savoir à enseigner. Il opte pour une modalité d'enseignement à responsabilité limitée et privilégie une didactique du contenu médiatisée par le langage avec comme objectif la transposition didactique d'un savoir en savoir à enseigner.*

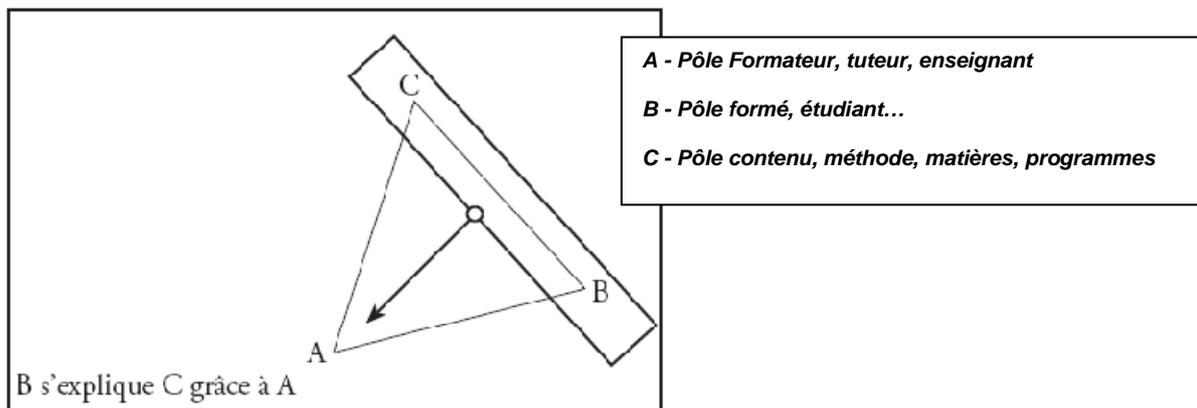
Nous sommes donc bien en présence d'une théorie formative ; elle n'est pas centrée exclusivement sur le contenu comme on le dit souvent, mais sur un bon usage du langage qui sert à dire un contenu et éventuellement sur le bon usage d'un langage propre à une discipline particulière, pour les disciplines scientifiques, par exemple. En effet, il faut tout à la fois utiliser le vocabulaire techniquement adéquat dans la situation scientifique donnée, tout en garantissant son accessibilité à chaque formé.

L'agir explicatif, dans cette première typologie, est une dominante. Cet agir explicatif invite au partage des tâches entre l'enseignant et l'étudiant, laisse tout compte fait une certaine autonomie à l'apprenant. Il n'exclut pas une perspective constructiviste puisque le bon élève saura décoder les règles du jeu et exercer à part entière le métier d'apprenant. Sans doute est-ce, de ce fait, une modalité de formation

sensible à la reconnaissance et à la valorisation du pareil à soi, aux tentations élitistes et reproductrices ; mais ces caractéristiques ne sont certainement pas constitutives de l'agir explicatif, selon Leclercq.

*Ce que dit Leclercq : le Jardinier.*

Le formateur constructiviste vit le processus former, comme une soumission raisonnée du processus enseigner, au processus apprendre. Partant de cette hypothèse, il en déduit que, pour s'approprier vraiment un savoir, il faut l'avoir construit ou reconstruit soi-même. Comparé à la posture précédente, le rôle du formateur s'en trouve sensiblement transformé. *Plutôt que d'expliquer quelque chose à quelqu'un, il s'agit cette fois de « mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même ».* Le formateur constructiviste souhaite être perçu comme *une personne ressource, un facilitateur, un tuteur méthodologue* et non comme un dispensateur de savoir. En cela, l'agir constructiviste présuppose une connaissance de l'apprenant. Il importe que le formateur sache ce qu'il en est des processus d'apprentissage pour tenir son rôle.



Dans cette configuration, s'exprime encore une tension entre une personne et un savoir, mais cette fois-ci, c'est l'apprenant qui est au centre de la scène. *La relation qu'entretient le formateur avec le savoir a désormais une existence en creux*, elle est devenue, mise en situation, conception d'énigmes, proposition problématique, ressource. Ce que symbolise la flèche orientée vers A, quand on l'associe à l'expression «B s'explique C grâce à A».

A une didactique du contenu médiatisé par le langage, **le formateur constructiviste préfère une didactique de la mise en situation ayant pour objectif l'autoformation** (Carré, Moisan et Poisson)<sup>14</sup>.

Ainsi comprise, une démarche pédagogique active peut être lue comme une certitude constructiviste appliquée.

Le formateur qui défend ce point de vue estime *qu'on apprend en agissant, qu'on comprend en réussissant et qu'on retient d'autant mieux que cela nous concerne ; il*

<sup>14</sup> Carré, Moisan et Poisson. *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. 1997. PUF

*importe d'être l'auteur de son savoir, d'être son propre enseignant, d'avoir conscience que toute explication fait main basse sur une construction potentielle.*

Une telle configuration exprime les idéaux des pédagogies actives. La différence effective entre les deux formes d'agir pédagogique (explicatif, constructiviste) tient moins dans l'opposition actif/passif que dans la question suivante : qui a l'initiative ? Côté «expliquer à», elle reste l'apanage du maître ; sur l'autre versant, il convient de ne pas la confisquer à l'apprenant. Ignorer ce distinguo, prévient les théoriciens du constructivisme, *c'est prendre le risque de mener une pédagogie activiste sous couvert de pédagogie active. Au mieux, cela ressemblera à une sorte d'animation ; au pire, à une forme subtile de conditionnement.*

Le constructiviste pense que l'acteur est tout compte fait capable d'être libre, non pas libre de connaître les déterminismes et de s'y conformer en devançant la programmation historique, mais *libre de produire de l'histoire dans un univers complexe.*

Du point de vue de l'agir pédagogique, la question est celle-ci : ce nouveau paradigme influence-t-il l'agir pédagogique et comment ? L'impact des sciences cognitives n'est pas seulement centré sur l'éducation des hommes. Les sciences cognitives sont aussi un bon instrument «d'éducation» des ordinateurs et des robots. Cette école des machines n'est d'ailleurs pas sans effet sur l'école des hommes. Par interface, elle nous jardine assurément. Le cognitivisme influence l'agir pédagogique.

*Ce que dit Leclercq : le Médiateur.*

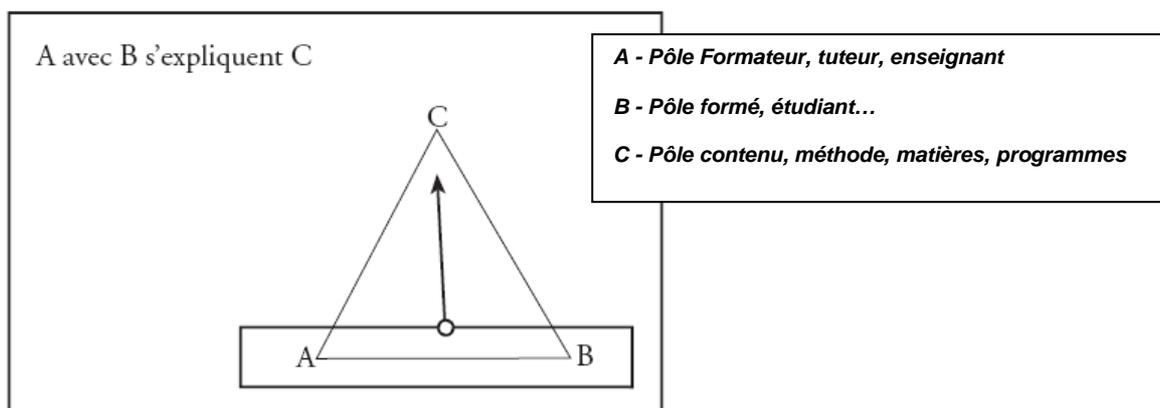
Le médiateur privilégie l'analyse du sens comme coopération entre des personnes plutôt que comme émanation du seul sujet. Pour lui, le langage ne renvoie pas à un objet à décrire (la nature), mais à l'interaction d'une personne avec la nature (le monde objectif), avec elle-même (monde subjectif) et avec les autres (monde social). Il y a dans ce triptyque une relation objective avec la nature et une relation subjective avec soi-même, et selon le pragmaticien notre relation avec le monde objectif est toujours une relation sociale avec quelqu'un d'autre à propos de la «nature» et qu'une relation avec nous-même n'est jamais qu'une relation avec le monde social qui est en nous.

Le principe de questionnement pragmatique se résume assez simplement à cette proposition : *que faisons-nous de social quand nous parlons ou, dans un sens plus large, quand nous utilisons le langage ?* En pratique, le pragmaticien dispose d'un outillage conceptuel relativement simple. La notion centrale est sans aucun doute celle d'activité, telle qu'elle a été conceptualisée, par exemple, par Habermas<sup>15</sup> (activité instrumentale, stratégique et communicationnelle). En écho à cette théorie pragmatique, Leclercq, pose

---

<sup>15</sup> HABERMAS, Jürgen. *Théorie de l'agir communicationnel*. 1987. Editions Fayard

l'hypothèse que la conception du monde qui balise le champ des démarches pédagogiques dans ce cas est :  
 « *expliquer quelque chose avec quelqu'un.* »



Dans cette configuration, A avec B s'expliquent à propos de C. Le triangle trouve cette fois son équilibre dans *la tension produite entre des personnes à propos du savoir* et non plus dans la tension existant entre le savoir et une personne, que celle-ci soit l'enseignant (agir explicatif) ou l'apprenant (agir autoconstructiviste). On conviendra qu'il s'agit là d'une démarche *interconstructiviste*. Le dialogue s'instaure jusqu'à ce que les locuteurs aient la certitude de s'être accordés ou jusqu'à ce qu'ils sachent ce sur quoi ils ne s'accordent pas.

*Le formateur dialoguiste est un spécialiste des jeux de langage. Il admet qu'il en existe une grande variété, un peu comme il existe de nombreux jeux de cartes. Il sait qu'un mot peut avoir, dans telle ou telle configuration, un rôle très différent et il est attentif à cette diversité d'usages. Dans sa pratique, il s'emploie à identifier son engagement et celui d'autrui dans cette diversité langagière ; ceci lui permet de repérer les malentendus qui naissent en formation quand les locuteurs se situent à des niveaux d'interprétation de langage et de représentations distincts. Il sait qu'à un jeu de langage est toujours associé une forme de vie et que cette dernière peut asservir fermement les conceptions. Il doit en tenir compte et admettre qu'il est beaucoup mieux « désarmé » que l'autre dans le dialogue pédagogique.*

C'est une caractéristique essentielle de la posture dialogique, le formateur s'interdit d'imposer un jeu particulier par la violence, c'est-à-dire sans dialogue. *La notion de « retenue »*, décrite par Meirieu<sup>16</sup>, illustre précisément cette spécificité de la communication pédagogique quand elle se veut dialogique :

Le formateur dialoguiste ne renonce pas à une didactique de l'explication ou de la mise en situation, mais il la soumet à une *didactique de l'interlocution* ayant pour finalité l'activité communicationnelle. À une responsabilité plus ou moins limitée, il préfère une *responsabilité partagée*.

<sup>16</sup> MEIRIEU, Philippe. *Les méthodes en pédagogies*. 1997. Editions sciences humaines.

*Pour conclure....*

Leclercq souhaite, à travers son travail, qu'il fasse écho à ce que font habituellement les formateurs et les enseignants.

Cette grille lui a été inspirée d'un texte de Gadamer<sup>17</sup>. Celui-ci y posait une question qui n'est pas sans rapport avec les enjeux de cette présentation : que faisons-nous quand nous comprenons ? Gadamer conclut qu'au fond, tous les êtres humains comprennent de la même manière, et qu'il n'y a certainement pas lieu de différencier fondamentalement la compréhension scientifique de la compréhension commune. Il faut, dit-il, radicaliser ce que signifie comprendre et on dispose alors d'un modèle qui est absolument général et à propos duquel toute personne peut se dire : au fond, c'est ainsi que je comprends.

À la manière de Gadamer, on peut se demander : *mais que faisons-nous quand nous agissons pédagogiquement*. Les formules «expliquer à», «mettre quelqu'un en situation de...», «expliquer avec...» radicalisent, du moins l'espère Leclercq, les réponses possibles.

De cette radicalisation résultent des théories formatives qui ne sont pas sans lien avec les théories de la connaissance et qui s'expriment assez bien dans l'espace du triangle pédagogique. Ce ne sont pas des configurations inédites ; elles font écho à l'activité habituelle des formateurs, *elles permettent d'engager un dialogue avec un déjà-su et de l'enraciner dans des systèmes de valeurs et des courants de pensée qui sont aux racines des oppositions et des débats pédagogiques*.

*Ce que j'en dis.*

A partir des éléments décrits par Leclercq, je postule qu'il existe un lien entre chaque typologie d'agir pédagogique et un « système d'espace » singulier que je vais décliner. L'ambition de mon sujet est bien de mettre en exergue cette connivence, ce lien entre agir pédagogique établi, selon les trois typologies de la grille conceptuelle de Leclercq avec des typologies d'agir spatial, d'usage spatial ; que je tenterai d'établir, de qualifier, de définir et de valider. C'est bien la manière d'agir dans l'espace qui m'intéresse, comment le formateur organise, investit, évolue dans le cadre spatial de sa salle de formation, et qu'est ce que cette typologie m'indique, me renvoie de son agir pédagogique. Suis-je capable d'établir son agir pédagogique à partir de sa typologie d'usage de l'espace pourrait être une ouverture possible de ce sujet. Modéliser de cette façon, cet usage de l'espace du formateur, est l'objectif de ce travail de recherche.

Le fait d'inscrire l'agir de manière très large, de percevoir la manière dont le formateur intervient dans la formation est à mon avis plus adapté à *la lecture spatiale* que je veux faire de la formation. La

---

<sup>17</sup> GADAMER, H.G. *Le problème de la conscience historique*. 1996. Ed. Seuil.

question du style pédagogique, instrument de généralisation ou de classification reste, quant à elle, beaucoup trop généraliste pour cadrer mes interrogations autour de l'espace en formation. Pour moi, le style comme outil de singularisation reste hors du temps et de l'espace, je ne cherche pas à définir une manière personnelle d'être et de faire du formateur mais à relier ce qu'il est déjà avec la manière dont il use l'espace, dont il le territorialise, dont il l'organise et le possède.

J'envisage l'espace en formation comme une composition, comme un passage, une modélisation, une présentation d'un imaginaire de formateur, d'un type d'agir pédagogique. La modélisation est l'aboutissement d'une réalité issue de la confrontation de l'imaginaire abstrait avec la réalité concrète observable *in situ*. C'est le passage de la forme au style. Le formateur qui use son espace, présente malgré lui, de manière souvent inconsciente son imaginaire, son idéologie de la formation, cette part de lui-même, son identité de formateur, le « d'où je parle ».

## UN ESPACE A VOIR

---

« Je peux prendre n'importe quelle espace vide et l'appeler une scène. Quelqu'un traverse cet espace vide pendant que quelqu'un d'autre l'observe, et c'est suffisant pour que l'acte théâtral soit amorcé »

*L'espace vide, Peter Brook, 1977, p25*

A la suite de la première partie, qui s'était développée autour de la scénographie, de l'urbanisme et de la proxémie, ces trois premières approches de la question spatiale me permettent de faire émerger l'ensemble du questionnement suivant pour m'aider à imaginer, à me représenter, à postuler des variétés de compositions spatiales dans les situations de formations. C'est pétri de ces questions que je souhaite construire une modélisation des usages de l'espace en l'associant aux types d'agir pédagogique.

### **1. Espace fonctionnel, vécu, culturel**

- *l'espace extérieur au formateur*
- *l'espace perçu (cérébré), L'espace construit par le cerveau. Ce n'est pas un espace faux, illusoire. C'est un espace qui nous permet d'agir dans l'espace physique*
- *l'espace vécu (espace du corps propre)*

#### ➤ **A partir du coin, l'espace du formateur**

- *Les coins ?*
- *Quels espaces marginaux ? interstitiels, squattés, d'errance ?*
- *Quelles contraintes des lieux ?*

### **2. Extension de l'espace par son organisation (spatialisation de position)**

- *Quelle place du corps du formateur ?*
- *Quels éléments souples, quels éléments rigides, quels éléments fluides, matériaux particuliers ?*

### **3. Extension de l'espace par son investissement corporel & physique (spatialisation de situation)**

- *Espaces marginaux, interstitiels, d'errance – centre/non centre/épicentre*
- *Quelques pistes d'attention : Quelles précautions dans la scénographie de la situation ?*

- *Quelles modalités de la circonscription de l'espace par le corps du formateur ? utilisation des espaces pleins et des espaces vides ?*
- *Qu'est ce qui est centre et non centre ?*

#### **4. Variétés de territoires**

- *Comment se constituent les variétés de territoires (primaire, secondaire, public) ?*
- *Quelle organisation du territoire ? fixe à limites rigides, semi-fixe à limites mobiles ?*

#### **5. Effets de territorialisation**

- *Quels effets de territorialisation ?*
- *Qu'est ce qui relève de l'intériorité de l'action ? (La formation)*
- *Qu'est ce qui relève de l'extériorité ? (Représentation du sujet de la formation)*
- *Le formateur a-t-il choisi une ordonnance particulière de l'espace ?*

#### **6. espace personnel/ espace des apprenants**

- *Comment le formateur intègre-t-il les portions d'espaces des formés dans son espace ?*
- *Quels sont les liens ou interactions entre l'espace personnel du formateur et le territoire des apprenants ?*

#### **7. Frontières, limites, seuils carrefours, fronts de contact, plans de jonction**

- *Quelle délimitation à cet espace de formation, quelles frontières ou barrières matérielles ou symboliques ?*
- *Quels marqueurs sont présents pour exprimer ces frontières ?*
- *De quels lieux, le formateur se montre t-il propriétaire ?*
- *Le travail de délimitation, de découpage, de cadrage est-il matérialisé ?*
- *Quels sont les espaces qui jouent un rôle de raccords ? Le front de contact, est-il présent ? De quelle manière ?*
- *Une séparation entre la salle et la scène de formation existent-t-elle, même symboliquement ?*

#### **8. Distances critiques**

- *Typologie des distances utilisées ? (intime, personnelle, sociale, publique)*

#### **9. Questions d'identité, idéologie, pouvoir, contrôle, ressenti/sensible**

- *Quelle organisation d'une représentation du pouvoir ? du statut ? de la fonction « formateur » ?*
- *Le lieu de l'action possède t'il une identité, choisie par le formateur ?*
- *Quel degré de personnalisation du lieu ? quelle identité ?*
- *Déterminer la valeur humaine des espaces*

### 10. Enjeu(x) : ce qui est enjeu, ce qui est en « je »

- De quoi relève la scénographie en place ?
- Un lieu de formation comme lieu de possibles ou de contraintes, un lieu étriqué ?

### 11. Disposition spatiale

- Les dispositions spatiales pour chacun
- Identifier les stades : 1.perte de repère- 2.tentative de fermeture de l'espace du groupe-3.réduction de la distance dans l'espace du groupe
- Position du savoir/position du formateur/ position de l'outillage/ position des formés.

### *Disposition Spatiale*

Ainsi les options prises, au premier regard, dans le lieu de formation sont les suivantes :

- Dans un cadre habituel et « colonisé » par le formateur, comment l'espace trahit-il l'agir pédagogique du formateur ?
- Dans un second temps ; dans un cadre contraint, où le lieu de formation n'est pas une habitude, comment l'agir pédagogique du formateur se traduit-il in situ malgré ces contraintes, tente t-il de remettre en place son cadre spatial habituel, tente t-il de s'en rapprocher ?

Il va falloir ici aborder deux aspects, l'un purement géométrique d'une organisation spatiale et l'autre essayant de saisir les persistances d'une logique de traces, d'empreintes traduisant l'investissement spatial du formateur ; l'ensemble trahissant son agir pédagogique *in situ*. Regardons d'abord cette logique spatiale avant la logique de traces.

Pour Lautier<sup>18</sup>, intervenir sur l'espace, quel qu'en soit le mode, suppose toujours une intelligence de cet espace, et implique qu'il ait pour l'intervenant une intelligibilité qu'il se donne pour enjeu, d'une part, de faire travailler et, d'autre part, à cette occasion, de transmettre.

A un premier niveau de lecture, au plus bref pourrait-on dire, une relation spatiale est « une simple relation de coexistence » selon Ledrut<sup>19</sup>. Ainsi considérées, les relations spatiales sont d'une pauvreté parfaite ; elles ne signifient rien, sinon des existences multiples, simultanées, nues et indifférentes les unes aux autres. A ce degré zéro, ne signifiant rien d'autre que *l'exister avec*, l'espace propose seulement la différence brute, irrémédiable qui sépare les existants : « être avec c'est, d'abord, ne pas être celui avec qui l'on est ». L'espace, le lieu de cette simple coexistence, est toujours celui de la confrontation à l'autre. De plus, dans cet espace, le même devient autre : « l'espace pur [...] n'est rien d'autre que ce miracle : les points

---

<sup>18</sup> LAUTIER, François, *Penser l'espace de travail*. 2000. [http://www.let.archi.fr/spip.php?mot3&id\\_rubrique=9&lang=fr](http://www.let.archi.fr/spip.php?mot3&id_rubrique=9&lang=fr)

<sup>19</sup> LEDRUT, Raymond. *L'espace en question*, 1977. Ed Anthropos.

x et y sont différents sans que rien ne les différencie l'un de l'autre, sauf leur place » comme l'exprime Castoriadis<sup>20</sup>.

Selon cette première lecture, les relations spatiales sont les plus abstraites, les plus générales qui soient. De caractères existentiels, elles sont indifférentes à ce que sont les choses qui coexistent, indifférentes à leur essence. Cette spatialité que l'on peut nommer « première » ne dit pas ce que sont les choses, elle laisse seulement voir qu'elles sont en relation.

Cependant, cette abstraction première s'enrichit très vite dès lors que les objets en co-présence sont considérés selon des déterminations particulières. Suivant ce que sont ces déterminations, ils seront entre eux dans des relations particulières.

Les lieux concrets, par là plus complexes qu'un modèle abstrait, contiennent une multiplicité d'espaces de relation. Certaines de ces relations sont *physiques* : des positions respectives dans le lieu, des volumes occupés, des parties fixes et d'autres mobiles, etc. D'autres relations sont *esthétiques* : sensations, émotions, ou encore *symboliques* : c'est le champ du langage, de la communication, de la culture, celui de la conscience aussi, et donc de la conscience de l'autre. Si, analytiquement, on peut les distinguer, ces relations, dans le concret, sont imbriquées les unes dans les autres de telle façon qu'il y a toujours superposition de sens : une faible distance, par exemple, peut se lire comme une proximité métrique, affective ou organisationnelle (être proche de quelque chose ou de quelqu'un, les proches de quelqu'un, son entourage, etc.). Parce qu'elles sont présence de l'autre, les relations spatiales réelles ou virtuelles sont en même temps ; dès qu'il est question d'humains, *esthétiques et symboliques* et, le plus souvent, *politiques*. Comme le dit Heidegger<sup>21</sup> « Il n'y a pas les hommes et en plus l'espace... » C'est le lieu lui-même, le dispositif ou la relation qui sont formés, où transformés, matériellement ou pour le moins symboliquement, par l'individu ou le collectif. Ainsi a-t-on pu dire, lorsqu'il s'agit d'ensembles sociaux concrets, que « la plupart des groupes [...] dessinent en quelque sorte leur forme sur le sol et retrouvent leur souvenir dans le cadre spatial ainsi défini. En d'autres termes, il y a autant de façon de se représenter l'espace qu'il y a de groupes. »<sup>22</sup>

Comprendre l'espace, en toute intelligibilité, n'est rien d'autre que l'effectuation de ce passage permanent entre l'ensemble matériel composé par la coexistence d'objets ; pour les cas échéants, des personnes ou des sujets ; et les relations de nature et de mode multiples que cette composition comporte de façon intrinsèque.

Je vais donc m'attacher à saisir ce qui pourrait dans une lecture de l'espace, exprimer un usage singulier et caractéristique de l'espace par le formateur. Un usage au sens premier et originel du terme, user en ce sens, serait un espace qui porte des usures marquées par le formateur. L'espace se détériore par la

---

<sup>20</sup> CASTORIADIS, Cornélius. *L'institution imaginaire de la société*. 1975. Ed. Seuil

<sup>21</sup> HEIDEGGER, Martin. *Essais et conférences*, 1958. Gallimard. p 186. )

<sup>22</sup> HALBWACHS, M. *la mémoire collective*, 1968. PUF.p166

manière dont ses occupants s'y « frottent ». Les usures révélées par la « méthode d'observation au tracé » que j'utilise. Ces relevés cartographiques traduisent cette usure. J'adopte volontiers cette usure du mot polissage. En effet, pour moi cette observation laisse des traces, traces du formateur dans son espace, cet espace pour moi n'est pas lisse. Cette idée d'usure prolonge celle de Perec<sup>23</sup> :

*Noter ce que l'on voit. Ce qui se passe de notable. Sait-on voir ce qu'il y a de notable ? Y'a-t-il quelque chose qui nous frappe ? **Rien ne nous frappe. Nous ne savons pas voir.***

Saisir cette usure par l'observation donne à voir l'espace sous un angle différent. Tracer les déplacements du formateur nous dit de quelle manière il use cet espace.

### ***Disposition spatiale en cours magistral***

La disposition en cours magistral, appelée familièrement « classe autobus », utilisant ce que l'on appelle aussi la disposition frontale. Cette classe « traditionnelle » telle que tout un chacun se la représente se traduit ainsi par différents auteurs. Quand je dis classe traditionnelle, je l'entends à la manière de Yelnik<sup>24</sup> « le modèle scolaire de transmission de savoirs, se caractérise par une crispation sur le mode « magistral » et une exclusion des dimensions psychiques et groupales dans les situations d'enseignement, il continue de prévaloir dans la pensée et les pratiques du métier d'enseignant ». Cette « forme scolaire », dans le sens commun habituel, se précise ainsi : l'enseignant derrière son bureau sur une estrade face à un ensemble d'élèves disposé en réseau d'alignement régulièrement positionné. Pour d'autres : « L'enseignement se fait toujours assis, devant un pupitre avec un programme imposé, sans tenir compte du degré de recevabilité de la part des principaux intéressés [...] L'école ne comprend pas ou n'admet pas que se soit l'esprit de l'enfant qui permette l'accession au programme. » Ici, Mathieu<sup>25</sup> définit lui aussi la « forme scolaire » telle qu'on l'entend classiquement en la décrivant du point de vue de l'espace vécu.

Cette disposition, cette « forme scolaire », il est courant d'en parler tant au sens de moule, de grille d'enseignement fonctionnant par estampage comme l'évoque Lebeaume<sup>26</sup>. Vincent<sup>27</sup> évoque lui la « forme scolaire » ainsi : « elle est fondamentalement associée au processus d'institution (ce que rappelle la désignation initiale des instituteurs et institutrices), par incorporation des règles sociales dans le fonctionnement pédagogique dont les deux manifestations majeures sont l'enseignement simultané et gradué et l'enseignement discursif. Cette disposition favorise la communication en sens unique et la passivité. Elle freine les échanges au sein du groupe.

---

<sup>23</sup> PEREC Georges. *Espèces d'espaces*, 2000. 2de édition. Ed Galilée.

<sup>24</sup> YELNIK, Catherine. *Mettre au travail la personne et le groupe en formation*, 2007. Dossier « enseigner, un métier qui s'apprend ».

<sup>25</sup> MATHIEU, Robert. *Kouchtigués*, 1997 Ed. La Tour Gavroche.

<sup>26</sup> LEBEAUME, Joël. « *Éducation à ...* » et formes scolaires, ENS Cachan, 2004

<sup>27</sup> VINCENT, Guy. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. 1994. Ed Pul

Plus la position de l'élève est éloignée de l'enseignant, plus l'activité d'attention diminue. Pour s'intéresser à une personne du fond de la salle, l'enseignant doit dépenser une énergie plus conséquente que dans les autres modalités, et les élèves en sont d'ailleurs bien conscients. L'ensemble des élèves présents entre l'enseignant et le fond de la salle établit un effet filtrant, fait objet écran entre l'avant et le fond de cours. Cette situation se révèle identique dans le cas de situation de formation d'adultes.

La perception de proximité au formateur est très variable d'un formé à l'autre dans cette configuration, car pour la personne vivant dans le milieu c'est la proximité ; comme évoqué par Andrieu<sup>28</sup> ; « c'est la proximité qui est positive et qui correspond à une alerte. » Ainsi, c'est dans la majeure partie des cas le savoir qui est en connexion avec l'auditoire, il fait le lien entre le formateur et son public. Ce qui laisse le sentiment que le savoir est plus important que l'auditoire contrairement à la disposition en U carré ou généralement le savoir n'est pas en lien direct avec le public, mais c'est d'abord le formateur qui fait le front de contact. Ceci s'entend comme ce qui est le plus proche de nous, le plus immédiat, comme le plus important.

Ce qui est intéressant, c'est de comprendre en quoi cet aspect spatial influence ou pas, facilite ou pas l'accès à l'apprentissage en situation de formation. Si le bureau est un obstacle, pour entrer en communication avec un auditoire, n'est il pas également obstacle à l'apprentissage ? On ne peut pas nier son caractère rassurant et protecteur pour le formateur, mais si l'on est derrière, on pose d'entrée de jeu une distance, une barricade, une frontière qu'on le veuille ou non. J'ai même souvenir de classes étant élève où le bureau était surélevé sur une estrade. On peut observer une certaine isomorphie avec une salle de tribunal, où le juge impartial est derrière son pupitre en hauteur, dans ce cadre-là, cela à sa raison d'être, mais en situation de formation cela ne l'est en aucun cas pour moi. Pourquoi vouloir à ce point tenir à distance les apprenants, la proxémie dans ce domaine nous éclaire relativement bien.

Cet aspect spatial du « cours magistral » correspond bien à la typologie de l'**Artisan**. Une disposition axée sur le transmissif avec un langage univoque pour permettre de décrire la réalité de manière objective et de l'exprimer de manière suffisamment rigoureuse pour transmettre la connaissance avec le minimum de pertes ou d'incompréhension possibles. La position du bureau pourrait venir compléter cette étude.

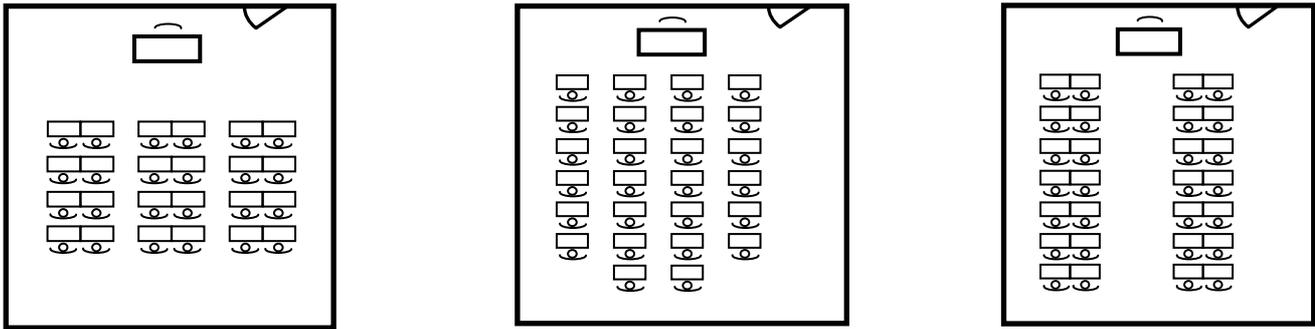
Une forme dérivée de cette conception spatiale type « cours magistral » est la forme « amphithéâtre » pour permettre à l'identique de transmettre un maximum de connaissances dans le moins de temps possible pour le plus grand nombre, C'est une forme particulière de socialisation, rationnelle et économique, bien adaptée au traitement des grands nombres, à la diffusion de masse. Mais dans ce cas, pour un groupe étendu où la possibilité d'identifier chacun, de le reconnaître n'est plus possible. Ces deux dispositions laissent très peu de place à l'innovation à la médiation ou bien à la collaboration en sous-groupe. Choisir cette option spatiale, c'est choisir de transmettre des connaissances prioritairement avant tout autre chose.

---

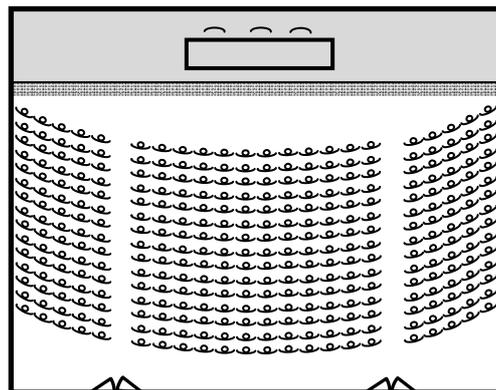
<sup>28</sup> ANDRIEU, Bernard. *Le corps et l'espace*, 2006. [Page web]: [www.staps.uhp-nancy.fr/bernard/cours/corps&espace.pdf](http://www.staps.uhp-nancy.fr/bernard/cours/corps&espace.pdf)

Cet espace institutionnel se définit comme un lieu de modelage, l'individu doit s'adapter pour remplir son contrat, c'est-à-dire ne pas sortir du « moule », respecter l'ordre tel qu'il est fixé. L'espace institutionnel de Fischer<sup>29</sup> s'adresse donc à des individus qu'il réduit à la conformité car lui-même est un espace normatif où se pratique un ensemble de prescriptions fixant le déroulement des activités. Cet espace institutionnel avec ses divers aménagements, s'impose comme un ordre à respecter, ce qui implique des individus qui s'adaptent aux « exigences » de l'organisation.

Disposition traditionnelle en forme scolaire - « cours magistral »



La disposition en amphithéâtre



Disposition spatiale îlotière

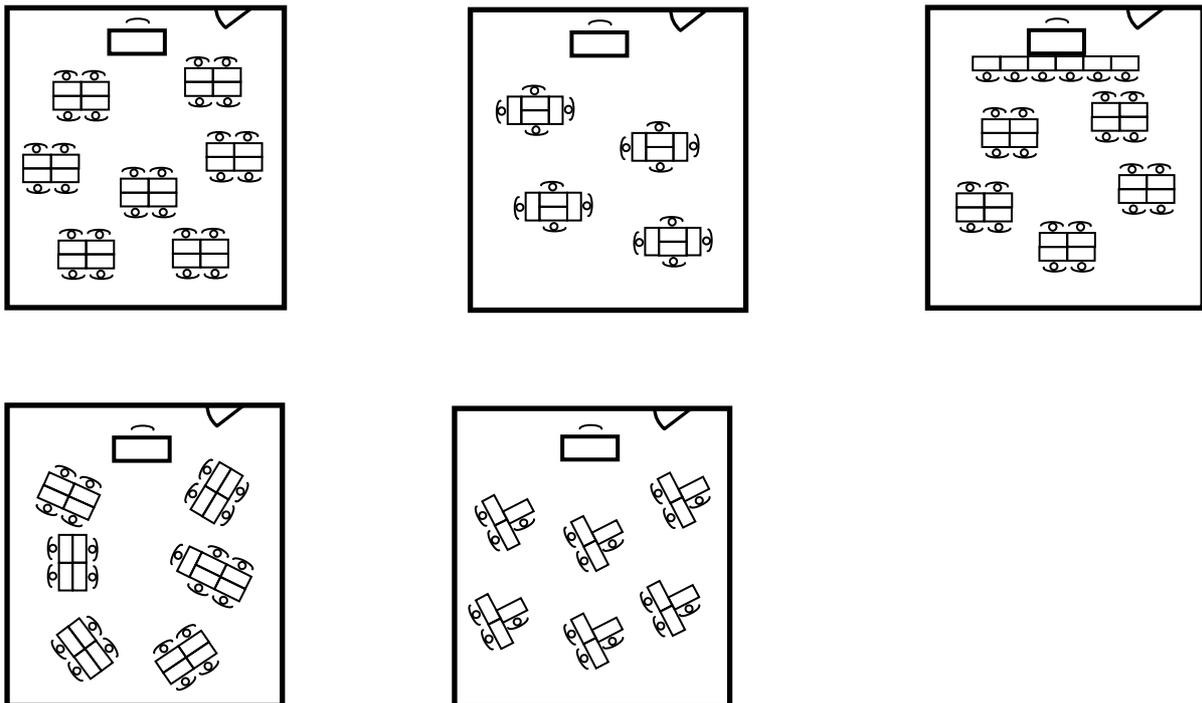
Ce dispositif, le « médian », l'alternatif, ouvert aux formes diverses, alterné au gré des didactiques. Il n'est pas limité, peu d'effets de seuils, de frontières, de limites. On navigue d'un élément à l'autre, d'une sphère à l'autre. Il est « désordre » choisi, en effet la disposition en îlot entraîne des déplacements qui ne sont pas anticipables organisés, ce qui peut donner ce sentiment apparent de « désordre ». Il est travail en petits groupes, ou travail d'ensemble puis sous-groupe. Il reste ouvert pour accueillir la forme du savoir. Il se fractalise souvent pour épouser la forme de la didactique. Il est inféodé aux formes trop anguleuses qui rigidifient l'ordre apparent. Cette forme îlotière ou satellisée du groupe dans l'espace est celle de la typologie du « Jardinier » (celui du jardin à l'anglaise).

<sup>29</sup> FISHER, Gustave-Nicolas. *Psychologie de l'environnement social*, 1997. Dunod Ed. p 130

Il est espace social dont la première injonction comme l'affirme Le Corbusier est « la première instance, c'est d'occuper l'espace ». Cette occupation se traduit par l'expression de l'imagination et du vécu du formateur, développés par le sentiment d'être « chez soi » dans un lieu « refuge ». Le lieu de formation est identifié à des micro-territoires personnels.

Ceci est un *espace social*, en tant qu'espace morcelé, par la spécialisation des aménagements (petits groupes) pensés. Cet espace là devient donc le vecteur de mécanismes d'intégration ou d'inclusion. Cet espace assigné est conçu à partir d'un principe de répartition des individus et des groupes qui les affecte à des lieux désignés (petits ensembles de tables par exemples). Chaque groupe possède son dehors et son dedans, y compris le formateur. On assiste à un système de sphères, de coquilles, principe évoqué par A.MOLES<sup>30</sup> qui se connectent entre elles, plus qu'à des connexions entre individualités. Ces entités se conjuguent ou se disjoignent selon les apprenants et le formateur et la didactique du moment. Ce territoire n'est ni tout à fait privé, ni tout à fait public, c'est une mixité de rapports spatiaux qui le révèlent.

Disposition traditionnelle en petits groupes et ses variantes possibles :



*Disposition spatiale en U*

La forme en U carré est une reproduction de l'architecture du lieu, un décalage des murs de la pièce à l'origine. Une représentation affranchie de l'architecture du lieu, serait sans doute une présentation spatiale

<sup>30</sup> MOLES, Abraham & ROHMER, Élisabeth. *Psychosociologie de l'espace*, 1998. Ed l'Harmattan Villes et entreprises

circulaire au lieu du U carré à angles droits. La situation en U carré, induit une perception de la proximité positive car équitable d'un point de vue métrique. Le face à face a cet avantage ; il développe un effet de catalyse par rapport à l'acquisition de savoir chez l'apprenant.

Les distances influent sur l'apprentissage. Dans cette configuration, les distances entre le formateur et apprenant sont à peu près similaires. Elles sont toutes de l'ordre de la distance moyenne entre formateur apprenant. Le rapport métrique est plus équilibré. Il accorde à chaque apprenant une considération par défaut sensiblement similaire. Mais Bollnow<sup>31</sup> cite Rilke, Hesse et particulièrement Nietzsche, qui estimaient tous, qu'un équilibre entre le distant et le proche, entre l'inconnu et le connu favorisait la formation du caractère de la personnalité, ainsi, des espaces qui sembleraient étrangers et distants acquièrent un nouveau sens s'ils sont mis en contraste avec ce qui est proche et familier.

Cette modalité en U classique évoque **la distance publique**. Comme l'explique Fischer<sup>32</sup>, ce type de territoire est caractérisé par le fait que souvent, les premiers occupants en sont les propriétaires provisoires ; dans ces espaces, les comportements sont en grande partie régis par les normes sociales et les coutumes. Ce type d'espace est ouvert et fluide, n'offre que peu d'intimité, tout le monde est à découvert.

En même temps, ce type d'installation pose des distances de longueurs équilibrées et place le formateur comme véritable épicycle du système d'espace et par extension, du système de formation. Entre une organisation en U carré de l'espace et une organisation circulaire, voire semi-circulaire, la grande différence est dans la présence d'angle droit, de coins entre chaque côté du U carré. La présentation circulaire par l'équité des apprenants ( distance formateur-formé égale pour tous) face au formateur qu'elle induit, peut-être biaisé par une volonté choisie du formateur d'être le héros du moment et non plus de développer le degré de participation, d'implication, ou de médiation du groupe. Entre les deux, varie les coins, on a abandonné les coins dans le schéma circulaire, tout le monde est à même distance. Donc à même « considération » du formateur. Un besoin conséquent de reconnaissance du formateur, tout est centré sur lui et non plus sur la médiation du groupe ; à l'extrême, cette composition pourrait porter le formateur au statut d'icône. L'équilibre est à trouver entre être le centre d'attention et garantir une communication de qualité avec tous. L'écoute de chaque formé doit rester en tension avec les propos du formateur.

Là aussi, on se rend compte que le coin change tout, son absence ou sa présence qualifie autrement le lieu et donc le formateur. Ce système permet un contrôle complet du lieu car chacun est à « distance égale ». Si tout le monde voit le formateur à l'identique, de même le formateur voit chacun et donc maîtrise le relationnel à chacun. Alors que la structure en U carré laisse des coins, et donc des espaces marginaux, qui induisent plus d'autonomie et de liberté de la part des apprenants, ouvrent des espaces de dialogue qui émergent naturellement ; dans les coins se dissipe l'attention au formateur par les formés. Nous avons donc

---

<sup>31</sup> BOLLNOW, Otto Friedrich. *L'homme et l'espace*, 2007. [Page web]: <http://home.worldcom.ch/~negenter/013BollnowF1.html>

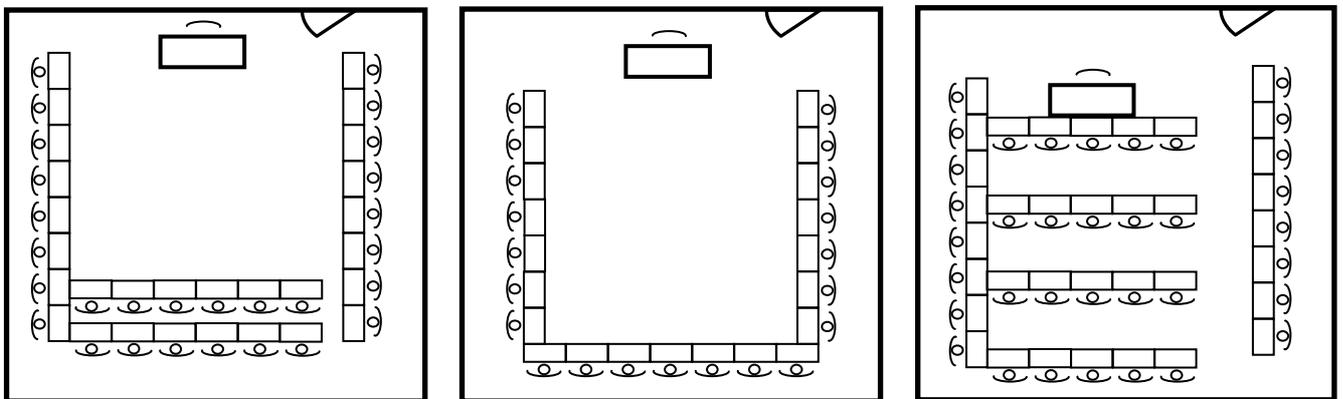
<sup>32</sup> FISHER, Gustave-Nicolas. *Psychologie de l'environnement social*, 1997. Dunod Ed. p 18

là deux systèmes que l'on pourrait qualifier d'équivalent à première vue, alors qu'en fait, ils traduisent deux équilibres distincts. Dans le U carré, le formateur est de la même communauté que le groupe, il complète l'entité groupe. En opposition, la forme ouverte du demi-cercle casse cette notion de communauté par l'aspect ouvert de la structure. L'espace vide au centre créé des espaces complémentaires que le formateur devra investir de toutes les manières qu'il peut pour conserver son ascendance sur le groupe au risque de perdre la maîtrise du cadre relationnel établi avec le groupe.

Nous avons une structure fermée, le U carré, en tout cas psychologiquement fermée, de l'autre côté une structure ouverte, le demi-cercle. La structure fermée du U carré rassure alors que la structure ouverte en demi-cercle bâtit son équilibre sur la capacité du formateur à occuper ce vide central.

La structure en U carré, s'associe donc bien à l'agir pédagogique de type Médiateur alors que le demi-cercle est plus centré sur un compromis, un consensus bâti, à bâtir par le formateur pour le groupe. La co-construction du savoir en processus en U carré est biaisée. Les deux relèvent de l'agir type Médiateur, mais le second est issu d'une théorie formative dialogique qui peut dériver sur un agir pédagogique type « dictateur » ; contrôler pour amener à soi. Le formateur est le héros, il anime et organise et maîtrise le spectacle.

#### Disposition traditionnelle en U



On se retrouve pour le cas de figure en U carré, avec une utilisation des *distances* de l'ordre de l'*intime* et du *personnel* par la proximité naturelle qu'elles dégagent. Pas d'éléments écrans ou filtrants pour établir l'activité communicationnelle, et l'angle droit du U carré garantit une certaine forme d'ordre et ordonnance l'espace. A l'aune des descriptions spatiales de HALL<sup>33</sup>, cet espace là, revêt une nature *culturelle*, un territoire *ouvert*, appartenant à tous, régit par les *normes sociales et les coutumes*.

#### *Points d'ancrage*

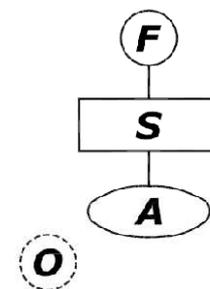
Quelques fixités, (des éléments qui sont là, inertes), quelques invariants, des constantes qui sont présents en toute configuration de formation mais en des endroits différents avec des relations distinctes.

<sup>33</sup> HALL, Edward T. *Le langage silencieux*, 1959. Éditions du Seuil.

Des éléments à voir comme **points d'ancrages** dont la nature varie selon la typologie. Des éléments de persistance qui se retrouvent d'une typologie à l'autre, mais qui induisent des enjeux différents en termes de politique éducative et sociale du formateur.

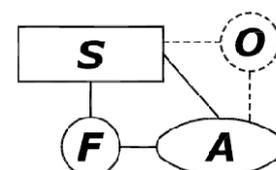
Quelles que soient les configurations, les trois pôles du triangle de Houssaye<sup>34</sup>, s'inscrivent aussi physiquement dans l'espace de formation. Ils expriment à leur manière et selon leur position et leurs relations un aspect de l'agir pédagogique du formateur. Ces trois pôles savoir, formateur et formés forment une triade qui par leur position spatiale révèle un style d'art de faire.

Nous nous attacherons à distinguer ces trois entités : Le formateur abrégé par le (F), les formés, l'auditoire par le (A), le savoir, les connaissances du formateur (S). Les modélisations qui suivent essaient de proposer en un schéma synthétique, présentant aussi simplement que possible, les relations inscrites spatialement entre ces pôles. Les axialités présentent des schémas, sont inscrites également dans l'espace. Soit on se trouve dans une disposition quasi linéaire, soit dans une disposition fragmentaire dans laquelle l'axialité s'est perdue. J'aborde également l'outillage, il s'agit de l'outillage à directe disposition des formés, matériel pédagogique, armoire de documentation, livres, etc. La linéarité proposée inclut visuellement, une importance décroissante. Ces éléments sont à observer comme des points d'ancrage, ils figent d'une certaine manière l'espace, ils sont lieux de dispersion et de convergence. Il y a une circularité entre ces pôles, on en quitte un pour en rejoindre un autre ; de pôle en pôle, et on revient au premier, et ainsi de suite... Quand au vidéoprojecteur je l'assimile comme savoir (S), en tant que représentation symbolique de celui-ci.



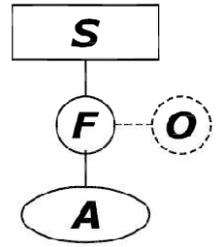
*Le formateur (F) de type Artisan* utilisant la disposition frontale, le savoir, l'ensemble des objets de connaissances (S) qu'il se targue de transmettre est devant lui, sur son bureau plus précisément, entre lui et l'auditoire (A). Le savoir (S) fait ici effet de seuil. Ce schéma reproduit une configuration spatiale sous une modélisation simplifiée, laissant apparaître les éléments primordiaux de ce qui sourd de cet espace de formation.

*Le formateur (F) de type Jardinier* utilise une configuration en îlot, le savoir (S) est en lien direct avec l'apprenant (A) et le formateur par le biais d'une médiation des petits groupes. L'outillage (O) sera positionné sur un îlot périphérique, aura le même statut que les autres îlots. Il sera au même titre que les autres îlots lieu de carrefours.



<sup>34</sup> Op.Cit.

Le formateur (F) de type Médiateur est en disposition en U, il est au centre du dispositif spatial, le savoir (S) est positionné dans un coin, en tout cas en dehors des lignes de forces, de manière à ne pas faire écran ou filtre à la dispense du savoir (S). Le formateur est en **face à face** avec son auditoire (A) comme on le dit fréquemment. L'intermédiation est effective. L'outillage (O) sera positionné plutôt sur un des côtés, il est important pour la remédiation du savoir, tout en conservant un rôle secondaire.



Ainsi, voici donc, la première synthèse de cette étude révélant quelques corrélations entre la didactique et l'espace. Elle postule une organisation de l'espace du formateur à valider par des observations.

ARTISAN	JARDINIER	MÉDIATEUR
<b>SYSTÈME D'ESPACE</b>		
<i>Espace fonctionnel et institutionnel</i>	<i>Espace social</i>	<i>Espace culturel</i>
<b>LES TERRITOIRES</b>		
<b>Primaire</b> <i>Stable et clairement identifié</i>	<b>Secondaire</b> <i>Ni tout à fait privé, ni totalement public</i>	<b>Public</b> <i>Espace ouvert, appartenant à tous, régit par les normes sociales et les coutumes.</i>
<b>LES DISTANCES</b>		
<i>Sociale / publique</i>	<i>Personnelle / sociale</i>	<i>Intime / personnelle</i>
<b>DISPOSITION SPATIALE</b>		
<b>Disposition frontale</b> <i>Cours magistral organisé en réseau (rangées/colonnes)</i>	<b>Disposition multiple ou alternée</b> <i>Disposition morcelée, satellisée, en îlots</i>	<b>Disposition en U</b> <i>Ou en demi-cercle</i>
<b>POINTS D'ANCRAGE</b>		

Après cette première dimension de dispositions spatiales, prononcées sous le poids de la didactique, un second aspect de lecture spatiale est l'investissement de l'espace par le formateur, de quelle manière, il évolue dans cet espace, comment le territorialise-t-il ? Nous pouvons postuler que si la première dimension était bien liée à la didactique, la seconde est liée à l'idéologie. Il est établi par le système de valeur gouvernant le formateur et ses actions. Si l'espace est le besoin intrinsèque à la personne du formateur

d'ordonner les choses selon sa manière, alors s'il agit c'est selon son « œuvre » de formation dont parle Honoré<sup>35</sup>, il met ainsi en œuvre son « idéologie » personnelle de formateur.

Cette prise de position sous cette forme symbolique ; Le formateur (F), les formés, l'auditoire (A), le savoir, les connaissances du formateur (S) peut être discutée bien sûr. Elle a l'avantage de permettre d'identifier des relations qui n'apparaissent pas naturellement dans l'espace quand on l'observe. Ces schémas sont symboliques dans le sens où les relations qui les caractérisent dans le schéma sont celles de la réalité. C'est une représentation allégorique du réel pour tenter de mieux le saisir.

## TRACES DE FORMATEUR...

---

« Quelque chose comme une réserve une crainte délicate de peser, de vouloir marquer de son empreinte des êtres, des lieux, des circonstances, fût-ce à son insu. Car qui peut affirmer ne pas vouloir laisser de traces, ne serait-ce que celle du refus d'en laisser ? »

*Pour toute la saveur du monde*, T. Gosset, 2006, p 36

A première vue, définir l'espace du formateur par l'organisation spatiale paraît suffisante ; elle ne l'est pas. Nous venons de définir les typologies d'organisations spatiales, mais le formateur peut investir un lieu qui n'est pas le sien, et doit se le réapproprier. Cette première lecture spatiale est donc tout à fait valable pour une configuration de lieux dont la possession par le formateur et l'auditoire s'inscrit dans la durée. Il arrive souvent que le formateur se retrouve dans un espace contraint, un espace où l'organisation a été définie à sa place, par l'institution ou le propriétaire légitime et traditionnel du lieu.

Se pose alors une question, comment se débrouille le formateur pour mettre en exergue sa forme spatiale habituelle ? Comment saisir cette typologie d'agir spatial si la disposition spatiale n'est plus choisie ?

Je postule donc que l'espace nous le dit par les lieux interstitiels, par les lieux frontières, les lieux à la marge ; les coins, les limites, les déplacements, les seuils. Mais aussi par une volonté choisie à piocher plus ou moins consciemment dans son historicité personnelle et sa capacité d'adaptation au lieu, ou sa volonté d'apprêter le lieu à son idéologie traditionnelle dominante. Par son choix de s'affranchir de l'organisation du lieu, le formateur va mettre en jeu des stratagèmes, des subterfuges pour tendre vers la

---

<sup>35</sup> HONORE, Bernard. *Vers l'œuvre de Formation, l'ouverture à l'existence*, 1992. Ed l'Harmattan

configuration qui est la sienne, ou du moins s'en approcher. Je postule qu'inévitablement, peut-être même inconsciemment, le formateur dans ces cas de figure contraint recherchera inévitablement à revenir à la configuration qui lui est propre. A nous de lire ce qu'il en est, pour décrypter les codes qui nous permettent de dire à quelle typologie appartient le formateur présentée à nous.

Il serait effectivement faux de vouloir s'arrêter au seul aspect organisationnel pour établir une typologie d'agir spatial afin de la relier à un agir pédagogique, sans présupposer à chaque fois que le formateur est peut-être dans une configuration initiale qui n'est pas la sienne. *Cet aspect me semble primordial pour établir des faits significatifs d'un agir spatial avec justesse.* La disposition spatiale est une chose, elle n'est pas tout. Il n'y a qu'à l'issue d'une séquence de formation qu'elle nous dira réellement quelque chose, selon la manière dont le formateur s'accommode de l'espace en jeu. A nous de percevoir les indices, qui signifie l'intime du formateur, ce qu'il est, par son investissement de l'espace, à nous de le percevoir à travers les persiennes que sont nos modestes habitudes en nous affranchissant des seules apparences. On passe de la spatialité (l'organisation spatiale) au spatialisant (l'investissement spatial).

Cela signifie que d'autres paramètres subsistent au-delà de la seule organisation de l'espace. Ils opèrent et légitiment l'action du formateur, mettent en exergue sa typologie d'agir indépendamment de l'espace ou plutôt quelque soit l'espace, en faisant avec : l'accommodation ou en faisant contre : la réappropriation, la reterritorialisation jusqu'à l'imprégnation.

*« L'espace peut être à la fois perçu comme arrêté, défini, afin d'être assimilé, mais il est aussi relâché, hasardeux, aléatoire en permanente révolution avant de reparaître, à nouveau abordable. L'espace témoigne en quelque sorte de cette marche humaine qui répétitivement porte l'homme de son semblable à lui-même. »*

*P. Hortoneda<sup>36</sup>*

On peut s'interroger sur la part consciente ou non du formateur à conserver la disposition spatiale au dépend de la didactique. Est-ce que celle-ci prévaut sur l'organisation spatiale ? A nous de lire, de voir, même si « rien ne nous frappe, nous ne savons pas voir » comme le dit G.Perec<sup>37</sup>. A nous de saisir les lieux communs de l'invisible dans ce qui est visible pour déceler les *stimuli* pour façonner, ciseler ces typologies.

Inévitablement, le formateur laisse des traces dans son espace, c'est en réalité, un espace usé et raboté par ce qu'il est, qu'il va mettre face à nous. Il faut démasquer les empreintes d'un espace fragile, poreux, lequel vient s'effriter petit à petit, morceaux après morceaux jusqu'à se rendre fissile. Décomposer,

---

<sup>36</sup> HORTONEDA, Pierre. *Espace et architecture*, 1995, revue Empan n°18. Éditée par l'ARSEEA

<sup>37</sup> PEREC Georges. *Espèces d'espaces*, 2000. 2de édition. Ed Galilée.

désassembler l'espace, saisir la disjonction pour faire émerger les valeurs humaines, sociales, politiques d'un agir de formateur dans ces espaces de possession, de territorialisation est l'objet du propos qui suit.

Classifier des dispositions spatiales, c'est facile pourrait-on dire ? Mais comment repérer un agir spatial si la salle du formateur est déjà installée par un autre que lui, par une institution, par le propriétaire. Comment le formateur s'accommode-t-il de cet espace contraint qu'il ne peut, à première vue, stigmatiser de son idéologie, de ses valeurs, de son organisation personnelle et habituelle qu'il fait de ses espaces.

Je pense que la logique de « traces » que je propose maintenant pourrait contribuer à identifier un agir spatial, un agir pédagogique malgré un espace contraint. Une lecture qui permettrait de voir au delà d'un espace organisé en dépit de ce que souhaite le formateur, en dépit de ses habitudes est-ce que nous allons envisager maintenant dans cet espace vécu.

Cet *espace vécu* par le formateur ; Fischer<sup>38</sup> nous présente l'espace comme une relation. « Une autre manière de comprendre la relation à l'espace est de partir de la façon dont l'homme utilise un lieu, dont il le traite, affectivement et cognitivement. Il s'agit là d'un espace vécu, c'est-à-dire investi par une expérience sensori-motrice, tactile, visuelle, affective et sociale, qui produit, à travers les relations établies avec lui, un ensemble de significations chargées des valeurs culturelles propres. »

Bachelard<sup>39</sup> avait saisi à quel point l'espace est une source profonde d'émotion : vivre l'espace pour lui, c'est entrer en résonance avec sa valeur poétique et sa dimension symbolique. En citant Lewin, Piaget, Faure, Kaës qui ont développé leur point de vue sur la notion d'espace *vécu*, Fischer<sup>40</sup> met l'accent sur le fait que la compréhension de l'espace, se réfère à une conception de l'individu comme corps dans un environnement donné, à partir duquel il appréhende sa relation extérieure.

Qu'est ce qui va trahir notre formateur en situation, quelles sont les portions de son humanité qu'il va mettre au devant de la scène ? Des éléments insignifiants, invisibles, façonnent la manière dont il est investi ; une manière dont les espaces de possession va s'établir, vont migrer, et s'agrandir.

*A partir du coin, une logique spatiale...*

Partons du coin ; le coin reste souvent l'anodin, l'insignifiant, le poussiéreux, de l'espace, dépouillé de signification. L'enfant indocile ne va-t-il pas au coin pour seule punition ?...Nous nous trompons, en réalité, il est un aspect très significatif du sens de l'espace et de la territorialisation. Si comme l'écrit Bachelard « Par lieu des côtés, le coin « vécu » refuse la vie, restreint la vie, cache la vie », « le coin, un

---

<sup>38</sup> FISHER, Gustave-Nicolas. *Psychologie de l'environnement social*, 1997. Dunod Ed. p31

<sup>39</sup> BACHELARD, Gaston. *La poétique de l'espace*, 1957. Puf 130-131

<sup>40</sup> Op cit.

refuge qui nous assure la première valeur de l'être. L'immobilité. Il est le mur local, le porche local de mon immobilité et l'être se révèle, quand il sort de son coin »

Le coin serait donc la ressource, le confort, cette partie de nous, cette intimité, ce sensible qui nous est propre. Ne dit-on pas par exemple « mon petit coin de montagne », cette expression évoque fort bien la dimension très personnelle du coin. Un manteau posé dans un coin, (comme j'ai déjà eu l'occasion de l'observer) celui du formateur, par exemple, c'est d'abord son propre manteau, son objet personnel. Donc c'est une part de soi posée dans un coin. Le manteau recouvrant toute une symbolique, il n'est pas un simple habit, il est celui qui recouvre le corps, qui protège contre les intempéries, le dernier rempart à l'encontre des éléments extérieurs. Je postulerais donc volontiers que ce que le formateur pose dans un coin, c'est une partie de lui-même. Il se dévêt d'une partie de lui-même pour la poser dans un coin. Ce que l'on trouverait dans les coins serait plutôt la part ce qui constitue le moi-formateur et le moi-individu, ce qui me protège. C'est ce qu'est le formateur au dehors du moment de formation qui est présent là. Et si comme le dit Bachelard<sup>41</sup>, l'aspect refuge du coin, développe l'idée de jalons de territorialisation, d'extension de la zone de confort du formateur, par le biais de cette prise de territoire.

Poser son manteau, sur une chaise dans un coin revêt un caractère symbolique distinct du fait de le poser sur une chaise près de soi. Il donne une dimension à l'espace, et l'ouvre, il permet sans doute une base de départ pour l'investigation par petites touches, à pas feutrés de cet espace.

Ainsi, lorsque moi formateur, je m'expose à mon auditoire, ce qui est derrière moi, c'est d'abord ce qui est moi. J'entre alors dans la dialectique du dedans et du dehors où tout se dessine, et se territorialise. Bachelard précise : « Pour les grands rêveurs de coins, d'angles, de trous, rien n'est vide. »<sup>42</sup>, et il rajoute un peu plus loin « le coin devient un refuge habité puisqu'il est le lieu de l'être » cette fonction fait le joint entre le plein et le vide.

Pour nos trois typologies spatiales, l'« **Artisan** » pourrait ainsi ne pas mobiliser les coins dans son espace. Ils ne font pas parti de sa sphère spatiale, de son territoire. Pour le « **Jardinier** », c'est autre chose, pour lui les coins sont des espaces organisés par ses options prises dans le mode d'organisation de la salle. Quant au « **Médiateur** », il investit les coins, il les territorialise. Ils sont un prolongement de son être.

J'imagine assez bien que le formateur va utiliser les coins pour habiter le site de formation, ou pas, selon la typologie d'agir pédagogique qu'il occupe. Son investissement des coins de sa salle sont une marque de son agir. Ces déplacements vont également dans ce sens. Est-ce qu'il évolue de lieux pleins en lieux pleins, de lieux vides en lieux vides, ou de l'un à l'autre. J'entends ici lieux pleins, au sens, physiquement rempli par quelque chose et non au sens bachelardien du terme, comme cité précédemment. Et lieu vide, a

---

<sup>41</sup> BACHELARD, Gaston. *La poétique de l'espace*, 1957. PUF.

<sup>42</sup> BACHELARD, Gaston. *La poétique de l'espace*, 1957. PUF. P133

contrario, comme un espace ou rien n'est disposé physiquement. Comme dit Lefebvre<sup>43</sup> dans la production de l'espace ; « des obstacles, des blancs, des trous apparaîtront ». Le formateur investit son espace d'une manière bien à lui, une manière de l'emplir, une sorte de « spatialisation de la pensée »<sup>44</sup>, une spatialisation de l'être, une réduction à soi de l'espace, dont l'épicentre serait le formateur.

Cette manière de réduire l'espace à soi, entendre ici le terme réduire, comme on peut entendre le terme réduction quand on fait réduire une sauce en cuisine. Une manière de diminuer le dehors pour augmenter le dedans, lui donner de la consistance et de l'épaisseur, en investissant physiquement l'espace, en le marquant par exemple d'une veste sur un portemanteau.

Comme le dit Bachelard, le rapport entre dehors et dedans n'est plus alors coefficienté par son évidence géométrique, mais le serait plutôt par une évidence volumique, substantielle. Emplir l'espace, laisser le dedans de l'être advenir, se répandre, s'épandre, prendre le dessus sur le dehors, par un marquage visible mais pas nécessairement conscient de l'espace.

*« L'espace n'est pas le milieu (réel ou logique) dans lequel se disposent les choses, mais le moyen par lequel la position des choses devient possible. C'est-à-dire qu'au lieu de l'imaginer comme une sorte d'éther dans lequel baignent toutes les choses ou de le concevoir abstraitement comme un caractère qui leur soit commun, nous devons le penser comme la puissance universelle de leurs connexions. Donc, ou bien je ne réfléchis pas, je vis dans les choses et je considère vaguement l'espace tantôt comme le milieu des choses, tantôt comme leur attribut commun, - ou bien je réfléchis, je ressaisis l'espace à sa source, je pense actuellement les relations qui sont sous ce mot et je m'aperçois alors qu'elles ne vivent que par un sujet qui les décrit et qui les porte, je passe de l'espace spatialisé à l'espace spatialisant »*

*Merleau-Ponty, p291*

C'est l'être au-dedans qui prend forme en se satellisant dans l'espace pour se territorialiser, comme l'indique Gilles Deleuze dans *Mille plateaux*<sup>45</sup>, pour lui l'espace est pensé comme processus et non pas comme lieu. Pour prolonger cette pensée de l'espace comme processus, le sculpteur Bernard Jobin<sup>46</sup> s'exprime en ces termes : « L'audace du sculpteur, son défi, c'est de créer dans l'espace un mouvement de matière auquel il donne vie ». Deux regards qui mettent l'espace dans une perspective d'un espace spatialisant, d'un espace « s'habitant »

---

<sup>43</sup> LEFEBVRE, Henri. *La production de l'espace*, 2<sup>de</sup> édition, 1981. Ed Atropos.

<sup>44</sup> BACHELARD, Gaston. *La poétique de l'espace*, 1957. PUF. P91

<sup>45</sup> DELEUZE, Gilles et GUATTARI, Félix. *Mille Plateaux*, 1980. Les éditions de minuit.

<sup>46</sup> JOBIN, Bernard. *Été de la sculpture*. Juillet 2009. Parc et galerie de Mme de Graffigny, Villers lès Nancy

Il reste alors à attribuer à chaque typologie un investissement particulier de l'espace jusqu'à l'espace des coins. Je pense qu'il y a ceux qui se satellisent dans l'espace de formation et ceux qui le réduisent au plus strict minimum possible. Voici deux extrêmes, une alternative médiane sera sans doute l'équilibre, en tout cas une sorte de moyenne, obligée plus qu'inconsciente; s'il souhaite glisser sur une proposition didactique qui nécessite de l'espace et une médiation. Posons les choses ainsi :

- L'Artisan : une logique très réductrice spatialement puisque très centré sur le langage, par le biais d'une logique transmissive, l'espace n'apparaît pas ici comme nécessaire. On serait alors sur une logique restreinte ou réductrice de l'espace.
- Le Jardinier : la logique alternative « obligée », il utilise au gré de la didactique à transmettre plutôt l'une ou l'autre. Il tend vers l'Artisan ou le Médiateur selon l'importance prioritaire qu'il accorde à l'apprenant ou au savoir.
- Le Médiateur : Une logique très élargie, illimitée. Une extension de l'espace jusqu'à la limite de la salle, jusqu'à l'occupation, l'usage des coins.

Nous signifions là bien des dominantes et non des faits établis, c'est un cadre qui doit conserver une souplesse, une élasticité et une plasticité de travail, mais qui envisage tout de même une connivence principale, entre les typologies d'agir et ces modalités d'investigation spatiale. Après cette première ouverture sur les descriptions spatiales à partir de l'occupation de l'espace, on peut établir plus clairement les éléments suivants.

<b>ARTISAN</b>	<b>JARDINIER</b>	<b>MÉDIATEUR</b>
<b>LOGIQUES SPATIALES</b>		
<i>Logique de réduction ou restreinte</i>	<i>Logique alternative « obligée »</i>	<i>Logique élargie, spatialisante</i>

### *Centralité dans l'espace de formation*

En lisant Bollnow<sup>47</sup>, il m'apparaît une chose, l'association d'une modalité de centralité avec une typologie d'agir pédagogique est très pertinente. Quand il dit que « la position de l'homme dans ce monde est profondément remise en question, annihilé face aux nouvelles dimensions spatiales soudainement perçues lorsque Copernic postule la terre comme n'étant plus le centre de l'univers et détruit ainsi le système ptolémaïque qui concevait le monde ainsi. Dans ce contexte, Bollnow reprend la notion historique de perte de centre, dans la perspective copernicienne de l'époque. Dans cette visée de la phénoménologie de l'espace en formation, comment espace et centre se tiennent t'ils ?

Ainsi donc m'apparaît la question du centre dans l'espace de formation. J'en déduis donc pour notre Médiateur, le dispositif en U, le centre, je dirais même épicycle au sens sismologique du terme qualifie bien

<sup>47</sup> BOLLNOW, Otto Friedrich. *L'homme et l'espace*, 2007. [Page web]: <http://home.worldcom.ch/~negenter/013BollnowF1.html>

la place du formateur dans ce système d'espace. Ce n'est pas juste un élément mathématique euclidien définit ; car il engendre des effets, à partir du formateur, de cet épicentre, Il y a propagation de « secousses », ces « secousses » sont l'interaction inhérente créée par le/les rapports humains entre formateur et formés. Les espaces de possession prennent une valeur humaine, sociologique. Cet épicentre n'est pas statique, le formateur évolue, use son espace. Ceci crée une sorte d'espace élastique autour de cet épicentre mouvant où varient les distances au gré de la position du formateur, mais qui reste le point de convergence du dispositif. Ce serait un **épicentre relatif** puisque mouvant.

Contrairement au dispositif Artisan en cours magistral, j'ai le sentiment que le centre est le formateur, mais nous avons là un centre absolu, car peu mouvant, en tout cas la sphère spatiale utilisée, représentant les mouvements du formateur est très réduite. Pour notre dernier cas, le Jardinier qui travaille en petits groupes, il n'y a pas un centre mais plusieurs centres d'activités, où chaque groupe est un des centres d'activités, qui font émerger du savoir, qui produisent aussi des « secousses ». Plusieurs **micro-épicentres** pourraient symboliser l'usage du centre dans cette typologie. D'ailleurs le formateur, dans cette disposition est lui-même un de ces micro-épicentres. Dans ce cas, l'espace est diffus de sorte qu'on ne peut jamais en montrer le centre, ainsi s'exprime Hall<sup>48</sup> dans *le langage silencieux*.

Effectivement, il n'existe pas de centre fixé, déterminé au sens mathématique du terme. Pour mémoire, la définition du centre est en premier lieu le centre d'un cercle. Élément dont on ne peut rendre compte ici, en dehors de l'attacher à la seule personne qui remplit cet office au sens social, psychologique, visuel du terme, le formateur. Sans doute que l'assimiler à un **centre de gravité**, un barycentre serait plus juste, mais la notion dynamique de l'épicentre reste tout de même absente. Cette notion de centre de gravité présenterait bien le cas de notre « Artisan ».

Comme l'évoque Moles<sup>49</sup> « Moi, Ici, Maintenant, je suis le centre du monde et toutes choses s'organisent par rapport à moi dans une découverte fonction de mon audace ». *Cet univers égocentré* ainsi que l'indique Moles est « la base non seulement d'un comportement animal, le substrat d'une pensée humaine spontanée, c'est aussi l'univers de l'enfant, de l'habitant, du prisonnier dans sa cellule, de toutes les situations où l'être, pour ainsi dire, adhère à lui-même sans médiation ni réflexion ». Un univers où les phénomènes qui m'entourent régissent mes actes, mes valeurs et ma volonté.

<b>ARTISAN</b>	<b>JARDINIER</b>	<b>MÉDIATEUR</b>
<b>CENTRALITÉ DANS L'ESPACE DE FORMATION</b>		
<i>Un centre de gravité</i> <i>Univers égocentré</i>	<i>Des micro-épicentres</i> <i>Axis mundi</i>	<i>Un épicentre relatif</i> <i>Le site du point de vue</i>

<sup>48</sup> HALL, Edward T. *Le langage silencieux*, 1959. Éditions du Seuil.

<sup>49</sup> MOLES, Abraham & ROHMER, Elisabeth. *Psychosociologie de l'espace*, 1998. Ed l'Harmattan Villes et entreprises. P.30

### Les effets de seuils

Frontières, portes, seuils, barrières sont des effets de limite, limite et transition à l'autre, comme une inclination vers le dehors. Qui dit limite, dit un avant et un après, un dedans et un dehors. Ainsi que l'exprime Gosset<sup>50</sup> « les images et notions associées au seuil sont multiples : début, commencement, entrée, palier porte, narthex, limite, niveau, passage... Elles ont en commun de désigner une transition, un état intermédiaire, non définitif. »

D'autres parlent de **frontière**, de marqueurs-frontière, chez GOFFMANN<sup>51</sup> : « Ils matérialisent la frontière qui sépare deux territoires adjacents, de même la barre qui sépare des articles de deux clients successifs sur un tapis roulant de supermarché, ou l'accoudoir entre deux fauteuils de cinéma qui délimitent l'espace dévolu à chacun ». Georges Perec parle lui de porte.

*« On se protège, on se barricade, les portes arrêtent et séparent. La porte casse l'espace, le scinde, interdit l'osmose, impose le cloisonnement : d'un côté, il y a moi et mon chez moi. Le privé, le domestique [...] de l'autre côté, il y a les autres, le monde, le public, le politique. On ne peut pas aller de l'un à l'autre en se laissant glisser, on ne passe pas de l'un à l'autre, ni dans un sens, ni dans un autre : Il faut un mot de passe, il faut franchir le seuil, [...], il faut communiquer, comme le prisonnier communique avec l'extérieur. »<sup>52</sup>*

Dans la grande majorité des cas c'est le formateur qui passe la porte en premier pour entrer dans la salle de formation et il en sort en dernier, doit on y voir pour autant un effet de seuil significatif ?

La présence des « seuils » caractérise notre espace de formation, leur nombre surtout. Je pense qu'il y a un rapport entre le nombre de limites perceptibles et la typologie d'agir pédagogique. Les seuils en formation, sont les tables qui séparent formateur et auditoire, leur présence brise le vide. Par exemple, un formateur type « Médiateur » utilisant le dispositif en U carré mais qui n'installerait pas de table, ne crée pas le même effet que si l'on dispose des tables devant les apprenants. Cet effet d'absence de tables créerait un sentiment d'aspiration, un abîme, par le vide en présence. Un sentiment d'insécurité, puisque plus rien ne fait effet de frontière entre le formateur et le formé. Ces effets sont donc importants.

L'inverse est valable également, le formateur « Jardinier » en cours magistral est « protégé » derrière son bureau. Les deux autres types de formateur, sont en *face à face* comme on le dit souvent. Cette

---

<sup>50</sup> GOSSET, Thierry. Pour toute la saveur du monde, 2006. Le Grand Souffle Éditions. p.39

<sup>51</sup> GOFFMAN, Erving. *Les relations publiques*, 1973. Éditions de minuit.

<sup>52</sup> PEREC Georges. *Espèces d'espaces*, 2000. 2de édition. Ed Galilée.p.73

expression décrit bien l'intensité du moment de formation, l'absence de frontières réduit les distances d'une certaine manière, en tout cas, crée la proximité. Celui qui n'est pas protégé (sans frontière, ni porte vers le dehors) ; celui qui crée la dynamique de la formation, il pose ainsi sa visée politique et idéologique de la formation. Cette inclination, ce « risque » pris crée une forme de passage à l'autre, une communication. Il permet l'abdication de la résignation de communiquer, vers le formateur, ou vers l'auditoire. Sans inclination, la transmission du savoir est à sens unique, en sens descendant du formateur vers son public.

« Les seuils sont de toutes natures et de toutes tonalités : seuils appréhendés, pressentis, désirés, seuils imprévus et imposés de l'extérieur, seuils biologiques, psychologiques, seuils limites...D'un point de vue purement chronologique le seuil pose la question des carrefours. »<sup>53</sup>

Le carrefour est un point d'intersection où des individus dans l'espace se rendent vers un ailleurs, le carrefour est le lieu où l'on change de direction, on se réoriente aussi. Il est le lieu du choix, le lieu d'exercice de sa liberté.

Il présente un aspect rassurant, on est rarement seul au **carrefour**, il est lieu de rencontre. C'est le lieu de convergence-divergence, un lieu où l'on s'arrête, où l'on fait le point. C'est un ensemble de seuils où l'on accède à autre chose, on prend une nouvelle direction, ou bien on s'arrête et l'on chemine vers le même endroit, le carrefour est pour le « Jardinier », l'ensemble de ses innombrables lieux où les uns ou les autres se croisent pour passer d'un îlot à l'autre, pour évoluer dans l'espace de la séquence de formation.

« L'ambiguïté du pont tour à tour, il soude et il oppose des insularités. Il les distingue et il les menace. Il libère de l'enfermement et il détruit l'autonomie. »<sup>54</sup> Dans le cas du « Médiateur », le pont c'est la manière de relier le formateur et son auditoire, il crée des passerelles entre lui et chaque individu.

Qui dit seuil dit passage, pontage, reliance. L'effet de seuil engendre les carrefours, les convergences des différents espaces. Territorialiser l'espace est à ce prix. La possibilité d'une proximité de contact change la perspective spatiale, elle l'ordonne autrement. De ce point de vue, elle permet la communication de manière bidirectionnelle. **La limite**, est une trace d'un agir pédagogique dans un espace donné, elle est effet de seuil.

Quelles limites pour quelle typologie ? Qu'est ce qui fait effet de seuil concrètement *in situ* ?

<b>ARTISAN</b>	<b>JARDINIER</b>	<b>MÉDIATEUR</b>
<b>NOTION DE SEUILS EN FORMATION</b>		
<i>La frontière</i>	<i>Le carrefour</i>	<i>Le pont</i>

<sup>54</sup> DE CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien, tome 1- arts de faire*, 1990. Gallimard.p.188

## L'espace utile

Dans la suite logique du trajet, l'espace utile s'impose comme la zone nécessaire au formateur pour son évolution dans son environnement de formation. C'est la sphère du geste immédiat. La cabane, dont parle Parret<sup>55</sup>, est doublée d'un aspect sanctuaire chez notre « Artisan ». Sanctuaire, car la zone bureau/tableau n'est pénétrée par les formés ou les élèves que sur invitation, sur cooptation du formateur. Nul n'y rentre, nul ne franchi l'estrade sans l'aval du formateur ou de l'enseignant. Cette sphère du geste immédiat donne bien la dimension de la bulle conservée par le formateur dans ce cas là. Nul n'y entre sans un titre, sans une invitation, délivré par le prescripteur des lieux. Le lieu parcouru par notre Artisan, est réduit à cette sphère. Les trajets à l'extérieur sont réguliers et réduits.

Le Jardinier évolue lui dans un microcosme commun avec celui des formés, une sorte d'archipel qui assemble les îlots de travail, c'est un territoire en creux, convexe. On est plutôt sur un imaginaire de conquête de territoire. Le formateur pénètre, insinue l'espace construit par les formés. Il évolue de l'un à l'autre inlassablement. Cette forme induit des relations qui sont complexes.

Le Médiateur lui, a plutôt tendance à envelopper le groupe par ses déplacements, il crée ainsi une sphère, une bulle, un territoire concave qui englobe l'ensemble par l'extérieur. Il totalise l'espace. Il unifie cet espace, le formateur restant lui l'articulation qui permet cette unification. Son circuit est récurrent, simple, sans surprise.

<b>ARTISAN</b>	<b>JARDINIER</b>	<b>MÉDIATEUR</b>
<b>ESPACE UTILE</b>		
<i>La cabane-sanctuaire</i>	<i>Le microcosme</i>	<i>Bulle enveloppante</i>

## Trajectoires

La trajectoire, le sens du parcours dont parle A. BEYAERT-GESLIN<sup>56</sup>, est un indice important de l'investissement spatial par le formateur. Une fois que ces lieux existent, coins, seuils, centre, qu'ils sont établis, il faut bien évoluer de l'un à l'autre. Il faut décrire des trajets, des parcours, il faut évoluer dans cet espace : il faut l'user.

<sup>55</sup> Op. cit.

<sup>56</sup> BEYAERT-GESLIN, Anne. « Présentation : le sens du parcours », 2005. Revue Protée, vol. 33, n° 2, 2005, p. 5-8. [Page web] : <http://id.erudit.org/iderudit/012287ar>

## L'artisan

- Artisan : Il part de son point de base (isomorphie du terrier, de la tanière, de la cabane). Les distances sont très courtes. Les trajets pourraient être qualifiés de résidentiels.
- Jardinier : Il part de son point de base comme un promeneur : le parcours est distrait, un vagabondage ou un trajet à la dérive. Les distances sont de longueurs indéfinies et le trajet n'est pas prévisible. (isomorphie au cheminement en errance de Serres<sup>57</sup> ou bien aux lignes d'errés de Deligny<sup>58</sup>)
- Médiateur : Le trajet est cyclique, prévisible, de point fixe en point fixes, par étapes. C'est un arpenteur dont le parcours est ordonnancé. Le trajet est lointain et les distances longues. Il rayonne depuis un moyeu central. Les trajets sont de type nomades.

Jardinier et Médiateur sont des voyageurs. Le jardinier plutôt vagabonde avec son guide de voyage tandis que le médiateur ferait plutôt du voyage organisé.

<b>ARTISAN</b>	<b>JARDINIER</b>	<b>MÉDIATEUR</b>
<b>TRAJETS</b>		
<i>résidentiel</i>	<i>Vagabondages – lignes d'errés</i>	<i>Trajets cycliques prévisibles rayonnants</i>

*Un cadre symbolique pour l'autorité*

Ce cadre d'autorité, est un principe de dominance ou d'ascendance d'une entité, de l'institution de formation incarnée par le formateur sur le groupe de par sa position dans l'espace. Il s'inscrit dans la lignée des points d'ancrage (savoir (S), auditoire (A), formateur (F), outillage (O) vu précédemment). Cela en est la déclinaison logique. C'est une autre manière de poser la question comment l'espace tient, comment se maintient le cadre ? Et chacun tient la maîtrise animative du cadre à sa manière.

J'entends ici par autorité, les éléments posés dans le cadre par le formateur pour garantir un « contrôle » sur le dispositif global. Il s'agit plus ici d'un principe de dominance territoriale par le biais de la mise en espace, d'une mise en scène ; ainsi, d'établir comment l'espace et/ou le formateur imposent la dominance territoriale ou pas.

Le plus simple est de partir des formes spatiales élémentaires précédentes pour décortiquer la perception de ce thème afin de pouvoir l'interpréter, le déceler sous une forme autre, indépendante du choix

<sup>57</sup> SERRES Michel, *Le Tiers-Instruit*, 1992. Ed Folio

<sup>58</sup> DELIGNY, Fernand. *Œuvres, les détours de l'agir ou le moindre geste*, 1979. Ed l'Arachnéen

spatial du formateur. Dans chaque configuration le cadre est tenu plutôt par le savoir (S) pour l'Artisan, plutôt par la communauté (A) pour le Jardinier, et par le formateur (F) pour le cas du Médiateur. J'ai même entendu des formateurs dire : « il faut que je tiens le cadre ! » L'ascendance est tenue variablement par l'un ou l'autre, et cela fait émerger une donnée nécessaire à l'observation de l'espace. Le rôle du formateur est d'organiser le dispositif qui permettra la co-construction du savoir par le formé, sa mise en autorité est nécessaire, elle traduit un style d'agir pédagogique, qui procure à chacun la sécurité et le confort nécessaire pour la situation de formation donnée.

<b>ARTISAN</b>	<b>JARDINIER</b>	<b>MÉDIATEUR</b>
<b>UN CADRE SYMBOLIQUE POUR L'AUTORITÉ</b>		
<i>Le savoir fait autorité</i>	<i>La communauté fait autorité</i>	<i>Le formateur fait autorité</i>

La grille qui suit est l'ensemble des positions prises dans ce travail qui reste à valider sur le terrain par une observation à établir à la fois sur le point de vue effectif, organisationnel et pragmatique.

ARTISAN	JARDINIER	MÉDIATEUR
<b>ORGANISATION DE L'ESPACE A VALEUR GEOMETRIQUE</b>		
<b>SYSTÈME D'ESPACE</b>		
Espace fonctionnel et institutionnel	Espace social	Espace culturel
<b>LES TERRITOIRES</b>		
<b>Primaire</b> Stable et clairement identifié	<b>Secondaire</b> Ni tout à fait privé, ni totalement public	<b>Public</b> Espace ouvert, appartenant à tous, régit par les normes sociales et les coutumes.
<b>LES DISTANCES</b>		
Sociale / publique	Personnelle / sociale	Intime / personnelle
<b>DISPOSITION SPATIALE</b>		
<b>Disposition frontale</b> Cours magistral organisé en réseau (rangées/colonnes)	<b>Disposition multiple ou alternée</b> Disposition morcelée, satellisée, en îlots	<b>Disposition en U</b> Ou en demi-cercle
<b>POINTS D'ANCRAGE</b>		
<b>INVESTISSEMENT DE L'ESPACE A VALEUR HUMAINE</b>		
<b>LOGIQUES SPATIALES</b>		
Logique de réduction ou restreinte	Logique alternative « obligée »	Logique élargie, spatialisante
<b>L'ESPACE UTILE</b>		
Bulle spatiale réduite, trajet réduit Le sanctuaire	Bulle réduite mais trajet-cheminement/errance	Bulle enveloppante, trajet lointain
<b>NOTION EMBLÉMATIQUE DE SEUILS</b>		
La frontière	Les carrefours	Le pont
<b>UN CADRE SYMBOLIQUE POUR L'AUTORITÉ</b>		
Le savoir fait autorité	La communauté fait autorité	Le formateur fait autorité
<b>CENTRALITÉ DANS L'ESPACE DE FORMATION</b>		
Un centre de gravité	Des micro-épicentres	Un épicentre relatif
<b>LES COINS</b>		
Non utilisé	Espace organisé	Espace investi
<b>TRAJECTOIRES</b>		
résidentiel	Vagabondages	Trajets cyclique prévisibles rayonnant

## OBSERVATION DE MOMENTS DE FORMATION

---

« L'espace n'est pas le milieu dans lequel se disposent les choses, mais le moyen par lequel la position des choses devient possible. C'est-à-dire qu'au lieu de l'imaginer comme une sorte d'éther dans lequel baignent toutes les choses ou de le concevoir abstraitement comme un caractère qui leur soit commun, nous devons le penser comme la jouissance universelle de leur connexions, ou bien je ne réfléchis pas, je vis les choses et je considère vaguement l'espace tantôt comme le milieu des choses tantôt comme leur attribut commun, ou bien je réfléchis, je ressaisis l'espace à sa source, je pense actuellement les relations qui sont sous ce mot et **je m'aperçois qu'alors elles ne vivent que par un sujet qui les décrit et qui les porte, je passe de l'espace spatialisé à l'espace spatialisant** »

M.MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, 1976, p291

« Il possède ce don rare que tant d'artiste méprisent : une vision normale ! Il n'éprouve nul besoin de déformer ou de distordre nul besoin de mentir ou de prêcher. L'ordre vivant du monde, il ne le changerait pas même d'un iota. **Il voit le monde tel qu'il est** et tel que peu d'homme le voit, car rares sont les hommes doués d'une vision normale. **Tout ce qui accroche son regard acquiert, une valeur et un sens délaissés et ignorés, pourrais-je dire jusqu'à cet instant [...]** Il explore avec la même patience, avec le même intérêt, la lézarde d'un mur ou le panorama d'une ville. **Voir, pour lui devient une fin en soi.** Car Brassai est un œil, un œil vivant. »

Henry MILLER, 1937, Chicago. Musées des Beaux-arts de Nancy. 12 février 2010 -17 mai 2010

*Exposition temporaire ; Brassai, La maison que j'habite.- photographies.*

La méthodologie que j'ai adoptée se déroule comme suit : dans un premier temps, j'observe une situation de formation ou d'enseignement pour en reporter le parcours du formateur dans le lieu de formation tout au long de son intervention. Ce report se fait par un tracé qui est la représentation des différents mouvements du formateur dans son environnement. A l'issue de cette observation, sous un délai qui permet au formateur de ne plus être habité par le vécu de la situation d'observation, si possible, je lui propose de répondre à un questionnaire plus général sur son rapport à l'espace. Le délai semble nécessaire afin de le déconditionner, de l'extraire de la situation, afin que ses réponses au questionnaire soient plus objectives. Cette méthode est la trace d'un immuable, qu'on le veuille ou non, ces cheminements dans une salle de formation sont de l'ordre de l'inné, ils ne sont pas projet pensé, anticipé sur le moment, l'évolution du

formateur dans l'environnement. Ils sont de l'ordre d'un projet pensé, d'une stratégie, au moment de l'organisation spatiale choisie ou subie de la salle d'animation de la formation.

De mon côté, après la séquence d'observation j'écris à chaud, à l'aide de la grille élaborée précédemment, ce que m'a raconté cet espace en essayant de répondre pour moi-même à la question : qu'est-ce qu'il m'apparaît ? Cet exercice d'écriture me permet de garder une trace évocatrice personnelle de ce que j'ai vécu, ressenti pendant la séquence, c'est mon point de vue de la situation observée. Ces étapes : observer, tracer, questionner, écrire, me paraissent éprises d'une certaine logique que je justifie de la façon qui suit.

Sans doute que la première chose que nous faisons à la naissance, c'est d'ouvrir les yeux pour regarder ce qui nous entoure, sans doute que pour moi chaque formation est une nouvelle naissance, et observer ces situations s'est donc naturellement imposé à moi ! Sans doute que moi, professionnel, formateur, j'accorde à l'observation, l'écoute in vivo un statut singulier participant de la relation humaine. Ainsi s'est fait mon choix simplement, issu pour une part, de mon métier de géomètre, qui dessine des cartes et des plans ; et d'autre part ; de la rencontre entre ce métier avec certaines de mes lectures ; Fernand Deligny<sup>59</sup>, qui observe les enfants autistes de cette manière, par le tracé.

Inconditionnel de Deligny, il a depuis longue date accompagné mon parcours de formateur et d'éducateur et ma vision de l'homme à travers la lecture de ses ouvrages. Il réalisa ce qu'il appelle des chevêtres, des lignes d'erre, ces « cartes » qui présentent les chemins d'enfants en autisme qu'il accompagne dans ses foyers d'accueil dans les Cévennes. L'originalité de son approche, de son mode opératoire pour établir, saisir l'être humain me plaît et me satisfait.

Il faut une rencontre d'une manière ou d'une autre. Il était nécessaire de proposer un questionnaire assez souple, qui laisse la porte ouverte au commentaire et à l'explication, pour compléter cette méthodologie ; pour essayer d'éviter de partir de soi pour penser l'autre. Il faut bien saisir les informations, les tenants et aboutissants que je considère en observant les situations. Le questionnaire vient étayer mon questionnement, l'infirmier aussi. En ce sens là, il s'avère nécessaire.

Enfin une écriture de l'espace est ma manière de garder traces de ce que j'ai vu, observé, identifié, établi ; des éléments ont émergé à la confluence de mes hypothèses et de l'évidence de la situation, l'un nourrissant l'autre et réciproquement.

Pourquoi l'écriture lorsqu'on parle d'observer l'espace ? L'écriture est pour moi un procédé qui permet d'établir, de construire son savoir. De cela, je suis convaincu, par les expériences d'écritures personnelles que je peux faire, par l'animation d'ateliers d'écriture, pour d'autres en les questionnant par ce

---

<sup>59</sup> Op. cit.

biais sur leurs pratiques professionnelles. L'outil « écriture » m'est donc familier et indispensable. Comme le dit Michel de Certeau<sup>60</sup> « Tout récit est un récit de voyage, une pratique de l'espace ». Si *apprendre lance l'errance*<sup>61</sup>, ces récits ne sont pas seulement récits de voyages, ils rapportent aussi des impressions, des émotions, des échos à ce travail de recherche ; Ils ne sont pas seulement récits géographiques, mais l'écriture d'un espace spatialisant comme le dit Merleau-Ponty<sup>62</sup>.

Ces récits d'espace vécu, me racontent une histoire, l'histoire d'un tracé sur une feuille, de mouvements dans un environnement singulier. Les interrogations qu'ils posent, les options qu'ils envisagent comme représentations d'un parcours ouvrent l'horizon de ce travail de recherche.

Ce tracé là, - diagramme sagittal, ou rhizome pour Deleuze<sup>63</sup>, -chevêtre-lignes d'erre-ou arachnéen pour Deligny<sup>64</sup> au fur et à mesure de les effectuer, pendant la séquence de formation ; donne une épaisseur à l'espace, à force de passer et repasser dans les mêmes endroits, la multiplicité des traits amplifie de simples trajets, leur donne un statut, une amplitude que ne peut traduire un écrit, ou une photo, ou un entretien. Quand G.Perec<sup>65</sup> dit « Nous ne savons pas voir », sans doute que la technique utilisée ici - le tracé - de l'observation, sa transcription en lignes et courbes donne à voir, fait apparaître ce que nous ne savons pas voir, ou ne prenons pas le temps de voir...En cet état de fait, l'observation de l'espace reste pour moi un attribut primordial d'une analyse de l'espace en formation. Cette entreprise reprend le projet de Deligny - tracer là ce qui nous échappe – Tracer les pratiques routinières du quotidien, car « tout être humain baigne dans un milieu social, dans des normes et des comportements dont personne ne parle car ils ont l'invisibilité du familier »<sup>66</sup>

*« Dans un espace social qui se donne à lire à travers des lignes, la différence comme dit Deleuze ne se passe pas entre individuel et collectif, entre naturel et artificiel, ni entre spontané et organisé, ni entre sédimentaire et centralisé. Les différences effectives passent entre les lignes, bien qu'elles soient toutes immanentes les unes aux autres, emmêlées les unes aux autres. Tracer c'est alors marquer la différence « la fêlure » entre se voir et ce voir ? Le voir de la réflexivité, de la raison, de la conscience et le voir qui tourne autour de rien. Cette différence n'est pas de l'ordre de la parole, mais comme il le suggère, de l'ordre de l'humain »*

PETRESCU Doina. *Tracer là ce qui nous échappe*, 2007.

---

<sup>60</sup> DE CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien, tome 1- arts de faire*, 1990. Gallimard. p 171.

<sup>61</sup> SERRES Michel, *Le Tiers-Instruit*, 1992. Ed Folio. p 28

<sup>62</sup> MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*, 1976. Gallimard. p291

<sup>63</sup> Op. cit.

<sup>64</sup> Op. cit.

<sup>65</sup> PEREC Georges. *Espèces d'espaces*, 2000. 2de édition. Ed Galilée.

<sup>66</sup> LABURTHER-TOLRA, Philippe & WARNIER, Jean Pierre. *Ethnologie Anthropologie*, 2003.PUF. p393

Finalement ces tracés ne sont que l'étude des lignes, traces que sont les formateurs ? Lignes coutumières, lignes souples, lignes d'erreurs enchevêtrées. Ce serait « une analyse des lignes qui établit des relations entre le psyché (pensée, intuition, sentiment et sensation) et le lieu. Pour Deligny, le psyché n'est pas à théoriser ou à modéliser : à la place de l'inconscient ; c'est l'humain qui a lieu »<sup>67</sup>

Il y a pour moi dans cette étude par le tracé, la question d'apprendre à voir autre chose que soi-même, arrêter de tourner autour de soi, seul moyen de s'ouvrir à d'autres perceptions et d'expérimenter des rapports et des rencontres qui ne soient pas de l'ordre du « faire comme », de l'ordre de l'imitation. « Tracer c'est faire quelque chose qui peut se dire une trace, cette trace étant trace de relation, c'est-à-dire d'après le dictionnaire, tout ce qui dans l'activité d'un être vivant, implique une interaction avec un milieu »<sup>68</sup> comme le dit Deligny. Il s'agit pour moi d'établir des **plans de consistance** créés, lignes par lignes à partir des observations. Les lignes tracées sur ces feuilles de calques successives ont ce rôle, d'établir et de révéler ces **plans de consistance** en tant que lieu.

Se tenir à l'écart des appareils à homogénéiser, échapper au matériel, échapper au naturel, échapper à ce qui représente trop d'évidence, trop conventionnel, trop sagement établi. Un tracé pour traduire l'espace où rien n'est joué d'avance, ni les étapes à suivre, ni le résultat à atteindre, dans une abstraction de ce qui souvent « pollue » la communication, la signification, le langage. Aller autrement, sans cesse, et ainsi que le dit Pierre Sansot<sup>69</sup> : « Le Fleuve nous ne campions pas à côté de lui, nous y allions sans cesse ». En effet, par ce biais du tracé comme mode opératoire, *on sort du langage, on n'est plus dans un discours sur la formation ou de la formation, on va dedans, en immersion totale*. Cette approche s'affranchit pour l'aspect observation, du langage.

Ainsi le tracé va, il est un « se faisant » dans l'espace vécu, le tracé construit par ces parcours sans intention l'espace prend de l'épaisseur ; on s'affranchit du projet pensé<sup>70</sup> ? A l'évidence, le tracé ne représente rien. Mais cela dit quelque chose d'une tension humaine et relationnelle entre des individus, on peut alors avec ce présupposé établir ce que ce tracé signifie.

Il y a donc un parcours d'un formateur dans une salle, la représentation du tracé de ce parcours sur une feuille de calque, et les conjonctions, que nous établissons à partir de ce tracé. C'est « le reste humain qui ne se voit pas et dont on ne veut rien que le dire, ce qui est la meilleure façon de le posséder »<sup>71</sup>, je vois la trace et je m'inquiète du « pourquoi » ? Que représente, traduit, trahit ce tracé-là ? Ce tracé que je relève *in*

---

<sup>67</sup> PETRESCU Doina. *Tracer là ce qui nous échappe*, 2007. [Page web]: <http://multitudes.samizdat.net/Tracer-la-ce-qui-nous-echappe>

<sup>68</sup> DELIGNY, Fernand. *Œuvres, les détours de l'agir ou le moindre geste*, 1979. Éditions de l'Arachnéen. p 1494

<sup>69</sup> SANSOT, Pierre. *Variations paysagères*, 2009. Éditions Payot & Rivages

<sup>70</sup> DELIGNY, Fernand. *L'Arachnéen et autres textes 1976-1982*, 2008. Ed l'Arachnéen. P29-30

<sup>71</sup> DELIGNY, Fernand. *Œuvres, les détours de l'agir ou le moindre geste*, 1979. Éditions de l'Arachnéen. p 1486

*situ* n'extorque pas la marque de l'intention ; ainsi que le dit Deligny « C'est dans la mesure où le tracé porte la marque de l'intention qu'il s'erronne »<sup>72</sup>.

### Mode opératoire

Pour la phase d'observation, dessiner une carte de la salle de formation sur un format A4 quadrillé. Cette carte sert de base pour reporter les tracés. A l'aide de feuilles de calques calées sur la carte de la salle de formation, je reporte sur celles-ci les parcours décrits dans la salle de formation par le formateur. L'utilisation de plusieurs feuilles de calques peut s'avérer nécessaire. L'intérêt est que l'on peut les superposer au final pour observer l'empilement des tracés, trace de ce parcours.

Bien souvent le formateur souhaite un retour à chaud sur l'observation à l'issue de sa séquence de formation, pas toujours évident à satisfaire, puisque réaliser à chaud sans distanciation. Suit le temps de l'écriture, qui favorise, cristallise l'émergence des points remarquables de cette observation, elle s'appuie sur la grille d'analyse de l'espace précédemment explicitée

Le questionnaire est destiné au formateur uniquement, il le remplit seul sur la fin de séquence ou ultérieurement ; plus tard c'est mieux mais le risque de retour est faible. Au retour du questionnaire, l'analyse de cette observation pourrait nécessiter une nouvelle rencontre avec le formateur, pour des éclairages ou des compléments d'information, je garde cela pour la poursuite de ce travail plus tard.

### *Questionnaire type pour le formateur...*

- Est-ce que je tiens compte de la disposition spatiale quand j'anime une formation ? Une séquence d'apprentissage ?
- Comment je pense l'organisation matérielle du lieu de formation ?
- Lister les aspects spatiaux auxquels je suis vigilant en formation, dans une séquence de formation ; et qui me sont personnels ?
- Je dessine ci-dessous sous forme de croquis, la disposition spatiale que je préfère pour animer la formation, une séquence d'apprentissage (faire une légende) :
- Je précise mon expérience de formateur :

Type d'activités de formation :

Type d'institution :

Durée de la mission formation :

J'exerce dans la formation depuis .....

---

<sup>72</sup> Ibidem 17

- Est-ce que je réfléchis et j'anticipe d'éventuels changements de l'espace en formation avant l'action de formation elle-même ? Quelle est ma stratégie en la matière ?
- Au début de mon action de formation, de la séquence d'apprentissage, si la disposition spatiale existante me contrarie, est-ce que je cherche à en modifier l'état ?
- Quels types de modifications ? (Lister les tâches réalisées)
- Qu'est ce que je fais quand je modifie l'espace : à quelles préoccupations personnelles je réponds ? :
- Les modifications sont réalisées avec le groupe ou seul ? A quel moment ?
- Si je modifie la disposition spatiale, est-ce pour me rapprocher de ma disposition spatiale préférée ?
- (celle du croquis p1)
- Quelle est la disposition spatiale dans laquelle je rebute à réaliser une action de formation : (la dessiner ci-dessous) :
- Pourquoi je rebute à faire de la formation dans cette disposition ?

## EXPLOITATION DES OBSERVATIONS

J'ai effectué 8 observations dans le cadre de ce travail :

### **Observation n°1 :**

*Le 17/12/2008 – ½ journée - amphithéâtre de l'IRTS - 1 formateur – 90 étudiants- public adulte*

Le Formateur intervient dans un amphithéâtre pour présenter les principes de l'atelier d'écriture et le met ensuite en pratique avec les étudiants en utilisant des salles plus petites pour travailler en petits groupes. Alternances de formes frontales et de petits groupes

### **Observation n°2 :**

*Le 03/10/2009 – 1,5 heure – en salle - 2 formateurs – 15 participants – public jeune*

Les 2 formateurs interviennent en co-animation, sur le principe des méthodes d'éducation actives. C'est un atelier de formation sur le management dans le monde associatif.

### **Observation n°3 :**

*Le 16/11/2009 – 1 heure – en salle – 1 formateur – 25 élèves – public adulte*

Le formateur de l'organisme APAVE anime une formation professionnelle pour l'habilitation non-électricien à des personnes travaillant en entreprise. Il utilise une salle, un vidéoprojecteur, un cahier d'exercice.

### **Observation n°4 :**

*Le 22/10/2009 – 1 heure – en salle – 1 enseignant – 25 élèves – public jeune*

La salle présente une disposition spatiale en îlot en T. C'est un cours de français dans lequel est travaillé un chapitre de Boule de Suif d'Émile Zola.

### **Observation n°5 :**

*Le 22/10/2009 – 1 heure – en salle – 1 enseignant – 25 élèves – public jeune*

La disposition est presque la même que dans l'observation précédente ; des îlots en T, seule change la position du bureau. Nous sommes dans un cours d'histoire avec les mêmes participants que pour l'observation précédente.

### **Observation n°6 :**

*Le 22/10/2009 – 1 heure – en salle – 1 enseignant – 25 élèves – public jeune*

La disposition est frontale, un ensemble de paillasse carrelées parallèle les unes aux autres. Nous sommes dans un cours de mathématique, qui utilise les nouveaux systèmes de tableaux numériques.

### **Observation n°7 :**

*Le 03/03/2010 – 1 heure – amphithéâtre de la faculté de pharmacie – 1 professeur – 20 participants- public adulte*

Un professeur de la faculté de pharmacie fait un cours de mycologie en cours libre pour un public adulte. Nous sommes dans un grand amphithéâtre.

**Observation n°8 :**

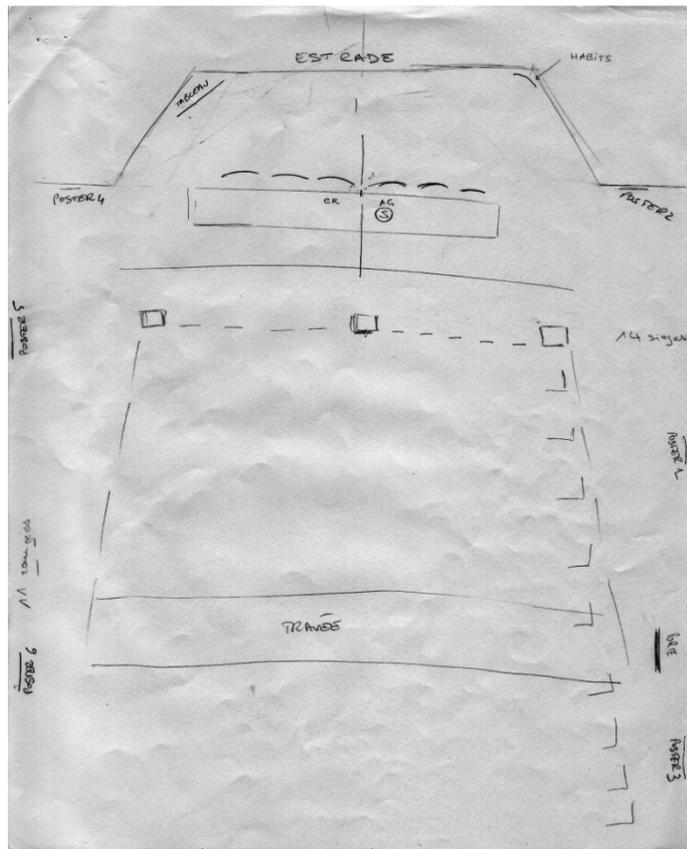
Le 26&27/04/2010 – 2 jours – en salle – 1 formateur – 12 participants – public adulte

Nous sommes ici dans une formation professionnelle diplômante pour former à la qualification de sauveteur secouriste du travail. Cette formation a duré 2 jours en continu avec des cours théoriques ou des exercices pratiques.

**DETAILS SUR L'OBSERVATION N°1**

**Étape 1 : croquis schématique de la salle**

Pour l'observation, j'essaye dans la mesure du possible d'entrer dans la salle de formation avant le début de la séquence. Ce premier temps est dédié à la reconnaissance rapide des lieux, et me permet de faire un croquis au crayon de papier des éléments à priori invariants disposés dans l'espace. Je dessine ces éléments sur une feuille de papier quadrillé A4. J'essaye de déterminer également la position du savoir (S), du formateur (F), et l'auditoire (A). Cela donne le premier schéma ci-dessous :



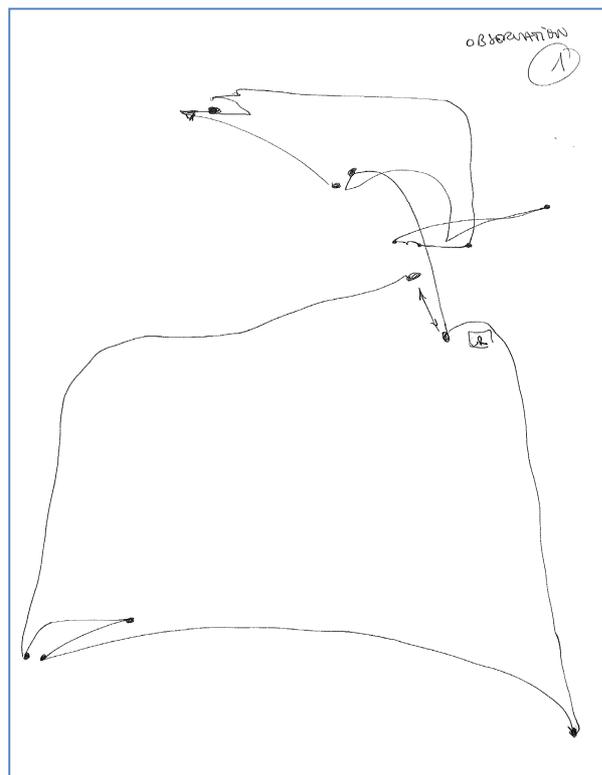
Nous sommes ici dans un amphithéâtre (11 rangées de 14 sièges) avec une travée centrale placée au deux tiers de la salle et une estrade très haute pour être suffisamment visible de tout l'amphithéâtre. Une porte existe de chaque côté de la travée centrale mais une seule est utilisée celle

qui est dessinée côté droit. Les deux intervenants sont assis sur la partie médiane de tables mise bout à bout (l'ensemble des tables pourraient accueillir 4 à 6 intervenants assis.) Une chaise est installée derrière les intervenants. De l'autre côté un tableau sur roulette (déplaçable) est dans le coin opposé. Au vu de ce dispositif plutôt frontal, on peut supputer un profil de formateur de type artisan.

## Étape 2 : dessiner l'utilisation de l'espace

Dans cette seconde étape, je dessine tous les mouvements décrits dans l'espace par le formateur. L'utilisation de plusieurs feuilles de calques peut s'avérer nécessaire. J'essaye dans la mesure du possible, de changer de feuille lors des changements de type d'activité, lors d'une pause pendant l'intervention par exemple. Pour notre observation, cela donnera lieu à 5 pages de calques. Le fait de changer de feuille, permet de ne pas en surcharger une seule qui au bout du compte ne sera plus lisible. Ces différentes feuille permettent aussi de voir l'évolution de manière pas à pas du déroulé spatial de la formation.

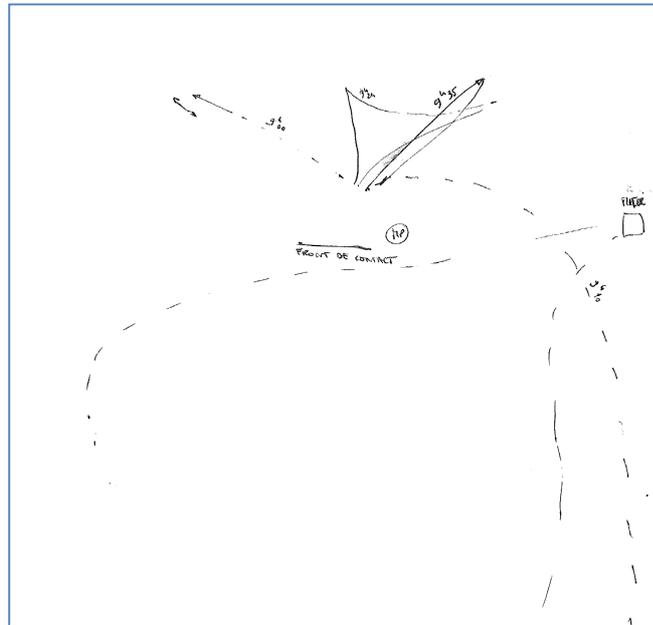
### Premier calque:



Nous sommes au tout début de la séquence, le formateur attend que tous les participants soient arrivés. On se situe entre 9H00 et 9h10. Je suis donc dans un amphithéâtre assez grand environ 200 places, une petite centaine d'étudiants est présente. Ils sont disséminés parmi les sièges. L'amphithéâtre est centré sur une estrade haute d'un bon mètre. Dans un des angles, le formateur va poser sa veste sur la chaise existante. L'estrade surélevée sera le lieu de la représentation. Le savoir est posé devant le formateur sur la table. Le matériel pédagogique du formateur pour son intervention est positionné sur le côté en bas de l'estrade. Pour commencer sa séance, le formateur

va jusqu'à la porte d'entrée pour la fermer. Les trajets du formateur sont situés en grande partie sur l'estrade pour le moment, il fait le tour de l'amphithéâtre une fois, il discute avec un interlocuteur privilégié au premier rang de l'amphithéâtre. Ses déplacements sont sommaires dans cette phase d'attente de l'arrivée des participants.

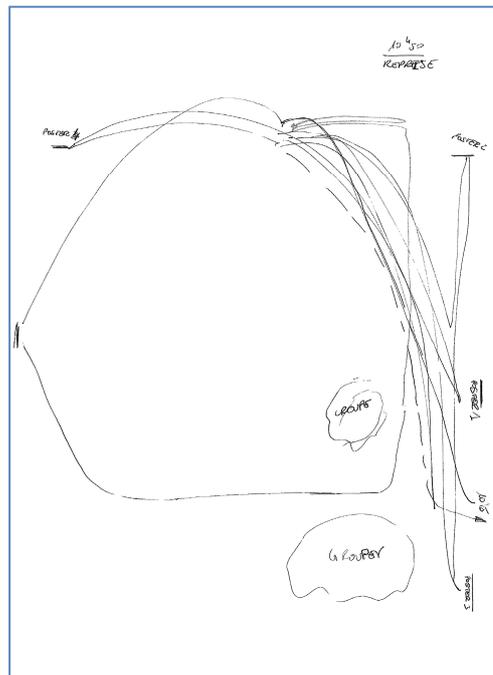
### Deuxième calque



Le formateur a refermé la porte d'entrée et se déplace vers le tableau pour démarrer sa séquence, et son contenu. Il fait quelques allers-retours entre sa place au milieu de la rangée de table et le coin derrière lui où est posée sa veste sans raison particulière, pendant ce temps les participants font un travail personnel. Le formateur faisant ses allers-retours sur l'estrade occupe l'espace pour occuper le temps.

Ensuite, c'est la pause puis travail en petits groupes pour les participants. Les participants sont disséminés dans l'établissement dans différentes salles et différents étages pour cette activité. Suivre l'espace dans ce moment de formation est compliqué vu l'éclatement du dispositif. Malgré tout, il en ressort que le formateur a quitté son dispositif frontal pour un dispositif en petits groupes dans lesquels il passe alternativement. Le dispositif est désormais en îlots très éclatés dans tout le bâtiment. Pendant ce temps en groupe, chaque groupe produit un panneau-poster (1 feuille de paper-board).

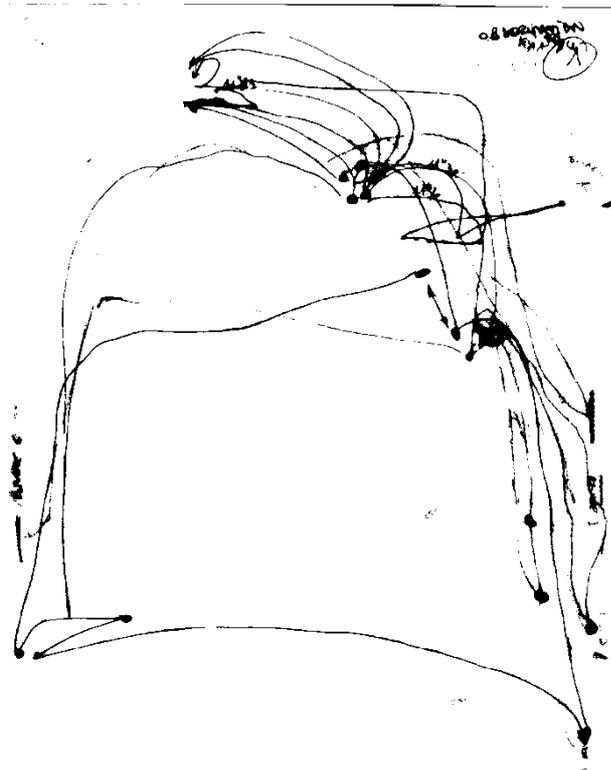
Au retour de ce temps de travail, dans l'amphithéâtre, chaque groupe doit afficher son panneau-poster sur les murs périphériques de l'amphithéâtre. L'espace change, les posters viennent le contraindre autrement. L'apparition des posters dans l'amphithéâtre devient représentation symbolique des groupes îlots éclatés précédemment dans tout l'établissement de la phase précédente. La forme apparente de l'amphithéâtre devient symboliquement disposition en îlot. Cela va se vérifier dans l'étape suivante. Cela nous donne le 3ème calque suivant :



Le formateur est dans cette phase en relation directe avec les participants qui reviennent dans la salle. Ses déplacements se font uniquement dans l'amphithéâtre dans les allées latérales, où il peut échanger avec groupes directement en face à face.

#### Derniers calques

Nous allons voir maintenant les deux derniers calques empilés sur les trois premiers vu au préalable afin de voir une vue d'ensemble de ce qui s'est passé.

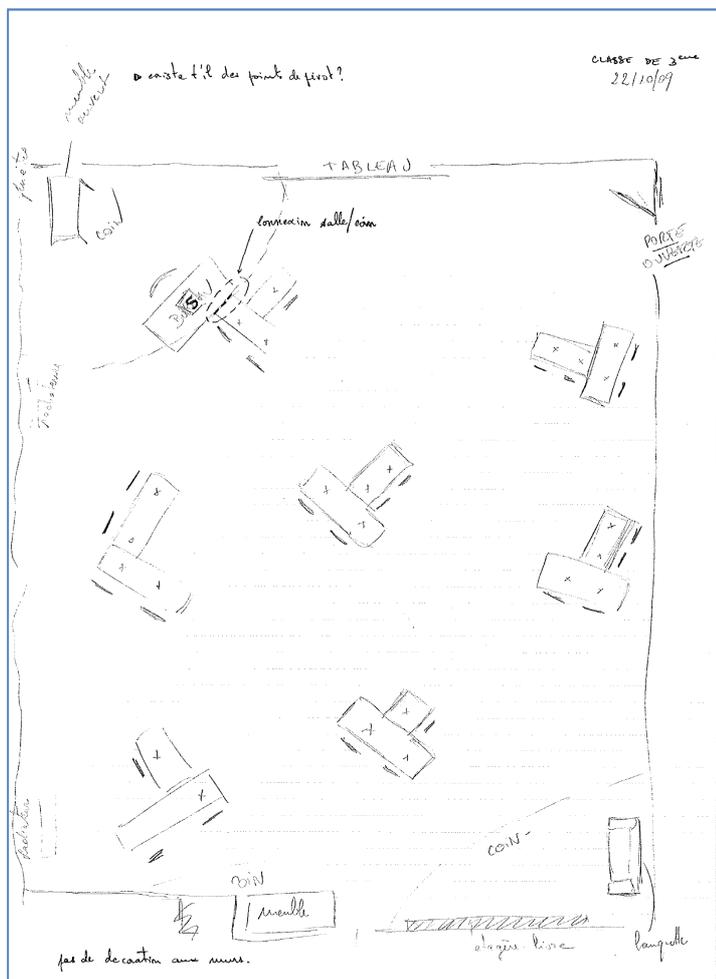


Finalement, dans la première phase, soit le premier calque, le dispositif paraissait frontal. Après le retour des petits groupes et après affichage des posters sur les murs, le formateur invite chaque groupe à se déplacer successivement devant chaque panneau pour enrichir sa propre production. Le formateur prolonge le dispositif en îlots dans l'amphithéâtre. Le dispositif frontal est devenu presque absent du dispositif. Les participants ont produit en petits groupes des posters, ce qui était l'objectif du formateur, et cet enrichissement de sa propre production pour chaque groupe signifie bien que ce sont les participants eux-mêmes qui ont produit du savoir.

Avec l'aide de la grille, si on tente d'établir quelque chose à partir de la superposition des calques, on peut s'apercevoir que visiblement, le formateur a changé son dispositif pour entrer sur un dispositif qui serait celui du jardinier, le dispositif final mis en œuvre devient complètement collaboratif. La notion de centre a disparu, le centre était initialement le formateur. Sur l'estrade, l'espace s'organise, il devient espace vécu, espace social. L'espace est usé, là où les traits sont les plus superposés, ce sont ceux qui sont dessinés dans l'amphithéâtre au milieu des participants, dans les allées latérales. Les trajets sont devenus errants, même si la forme amphithéâtre contraint un peu les déplacements du formateur (difficile de se déplacer dans les rangées). Le savoir n'est plus seulement sur la table comme au départ, mais sur les murs. Le savoir est connecté directement aux participants. Et les participants eux-aussi peuvent évoluer dans l'espace d'un poster à l'autre. Chacun peut bouger et accéder aux productions de tous. Le savoir n'est plus secret, ni réservé au formateur. **Son type d'agir pédagogique est celui du Jardinier.**

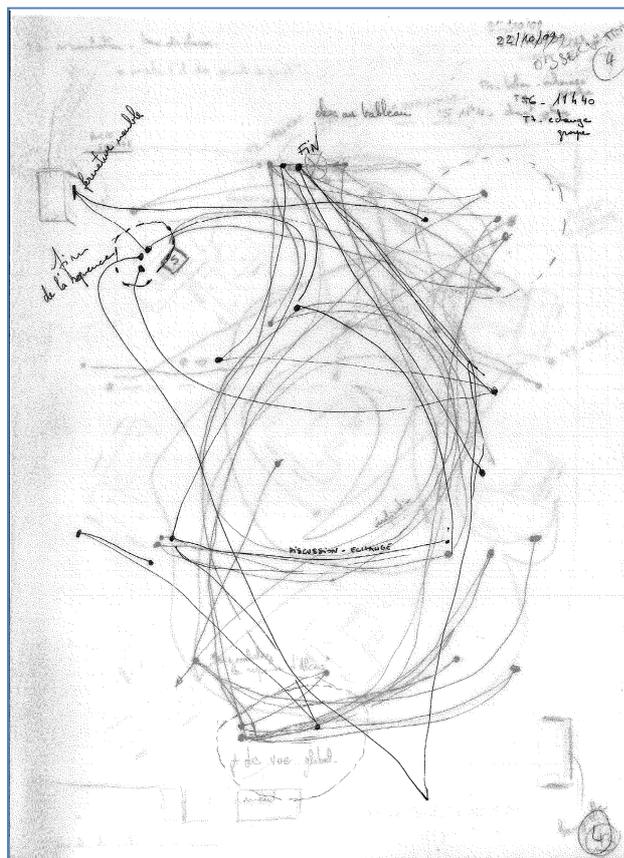
### **Dernière étape : le questionnaire**

Que trouve-t-on dans le questionnaire ? Ce formateur choisit quand il le peut des formes avec des tables en carré ou en rond, « pour que tout le monde se voit » comme il dit. Dans ses propos, on retrouve le mode collaboratif établi précédemment. Ce formateur se refuse à la disposition spatiale « type classe autobus avec bureau sur estrade », selon ses dires. Finalement le questionnaire confirme le profil jardinier, un agir pédagogique axé sur une approche mutualisée et collaborative du savoir. Selon lui cette disposition frontale qu'il se refuse, entraîne des comportements d'élèves « bavardages, comportement de potaches, voire chahut ». Pour lui, la disposition frontale favorise une forme essentiellement transmissive qui n'est pas son choix pour l'acquisition du savoir.

**DETAILS SUR L'OBSERVATION N°4****Étape 1 : croquis schématique de la salle****Étape suivante : tracés sur calques et superposition**

J'ai utilisé 4 feuilles de calques pour cette observation. J'ai procédé ici à l'identique comme pour les autres observations. D'abord, je dessine la salle de formation avec tout son mobilier, et ses tables et chaises. Je dispose les chaises sur le croquis pour symboliser les apprenants. Je dessine les portes et fenêtres. Ensuite, je place feuille de calque sur feuille de calque pour établir tous les déplacements effectués par le formateur. Le dessin suivant présente l'empilement des 4 calques.

L'enseignante m'accueille dans sa salle de cours pour une heure de français. Cette salle est sa seule et unique salle de cours à l'année qu'elle peut aménager à son goût. La disposition spatiale est atypique pour une salle de classe. Je suppose un profil Jardinier. Des tables disposées en T (un assemblage de 3 tables, côte à côte et une perpendiculaire). Tous les élèves sont disposés autour des T mais toujours de manière à regarder le tableau.



A la lecture de l'espace le savoir (S) est sur le bureau du professeur, pendant toute la séquence de cours, elle n'effectuera que 2 retour au bureau pour consulter le texte. La séquence se fait dans la salle. Le bureau est dans le coin, il est disposé pour en faire partie (du coin). Un meuble est derrière celui-ci. Cette disposition meuble et bureau dans le coin ne paraît pas fait pour utiliser le bureau, s'asseoir derrière. L'enseignante pose ses effets personnels sur le siège attenant au bureau qu'elle n'utilise pas. A première vue, il semble avoir un statut de rebut, d'appoint mais guère plus. Il est à part, mais relié à la salle par 2 tables auxquelles sont attablés des élèves. Il fait frontière, seuil. C'est le point de repli. L'autre seuil, la porte d'entrée est le seul point de carrefour. Dans les deux autres coins, au fond de la salle, un coin est destiné à accueillir une banquette en bois et tissu blanc sur un versant et l'autre versant du coin accueille 3 étagères murales avec les livres disposés dessus. Le dernier coin un meuble métallique bleu et gris fermé à clés.

La salle est très aérée, la disposition est en îlot. Chaque îlot est ouvert vers le tableau. Le centre est un groupe de quatre tables au lieu des trois habituelles. Les membres de ce groupe central n'ont quasiment pas participé au cours hormis un seul. Cela pourrait être assimilé à une disposition spatiale en arc de cercle avec un îlot central.

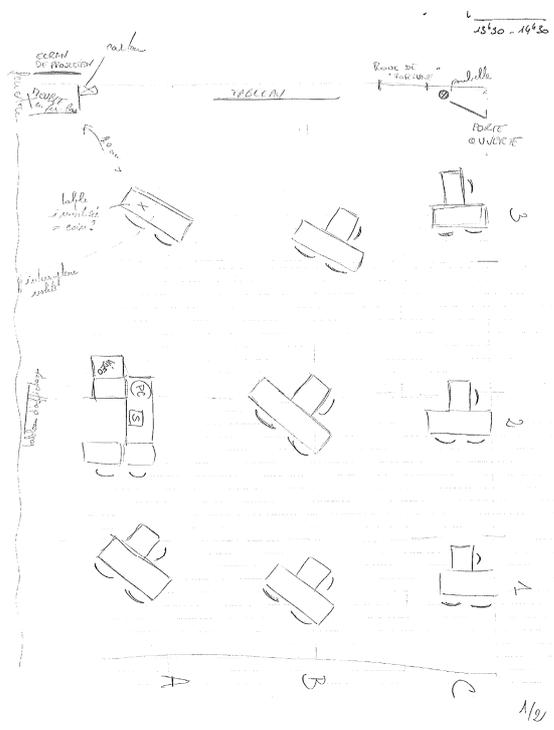
Le dispositif en îlots ouverts est intéressant, mais d'où vient ce choix ? La communauté fait autorité en tout cas. L'enseignante fait partie de cette communauté. Elle est très rarement à son

bureau. Graphiquement, il y a un rythme sur la séquence complète. Au tableau pour commencer, dans la bande latérale, devant la face du tableau. Puis la trajectoire est en errance entre les différents îlots, rien de défini, au gré des questions des uns ou des autres. La sensation donnée, ressentie : cette disposition donne l'impression d'une proximité entre les apprenants et l'enseignante. Comme si l'enseignante était en permanence à proximité de chaque élève. Cela équivaudrait à une distance permanente de 1.20 m à maintenir. L'enseignante devient épicycle quelque soit sa position dans la salle. C'est une sorte de tension épicyclique, elle se traduit par ces trajets immuables toujours refaits, presque circulaires. En effet, l'ensemble semble usé de manière équitable. On sent, par ce graphique, une vraie volonté de préserver cette proximité quasi continue avec les apprenants. Finalement, le graphique nous l'apprend, il ne s'agit pas d'un agir pédagogique Jardinier mais un d'un **agir pédagogique Médiateur**.

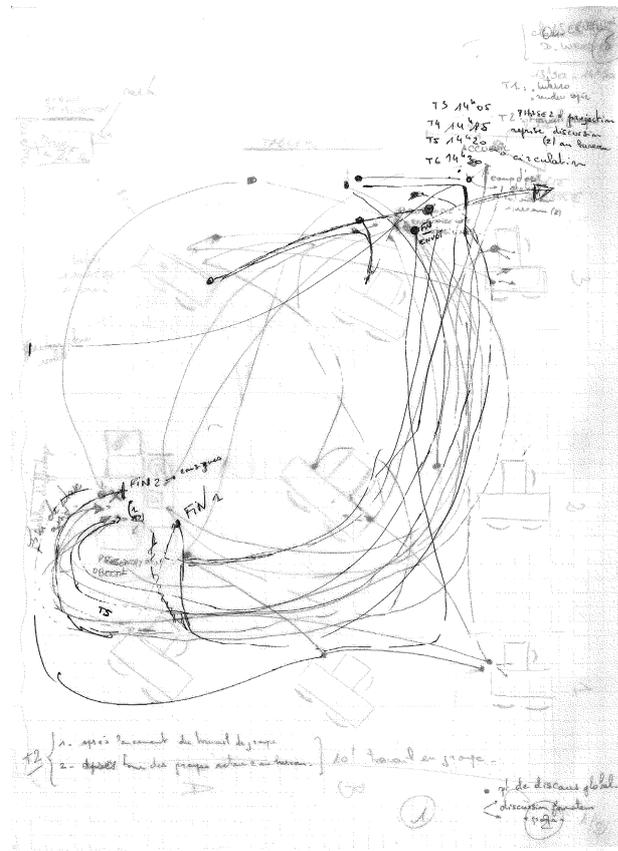
Je n'ai pas pu récupérer le questionnaire pour cette personne. Il aurait pu m'éclairer sur la volonté de choix de ce dispositif en particulier.

#### DETAILS SUR L'OBSERVATION N°5

##### Étape 1 : croquis schématique de la salle



## Étape suivante : tracés sur calques et superposition



Ceci qui est intéressant ici, c'est que nous retrouvons une configuration qui semble proche de la précédente.

Je rentre avec l'enseignant, il m'explique la disposition spatiale qu'il a choisie. Son choix est lié à une double volonté, disposer l'espace autrement et de permettre à chacun de voir le tableau, tout en permettant l'organisation et le travail en petits groupes sans trop de « bruit » (sans modification de l'organisation spatiale en place), tout en permettant le travail collectif. A première vue, un type d'agir pédagogique Jardinier qui travaille en îlot, cela va-t-il se vérifier ?

La classe est disposée en petits îlots ouvert orienté vers le tableau. Les îlots sont en forme d'équerre, de manière à ce que chacun puisse voir le tableau d'une part, et l'écran de projection, d'autre part. Chaque îlot comporte 3 personnes. Ces îlots sont identifiés dans la salle par un repérage type bataille navale avec un ordre de rangée et colonne. Ainsi l'espace est cartographié, les éléments îlots sont repérés par des positions, des coordonnées dans l'espace classe, on sort ici, de la dimension « espace vécu », cette dimension est un « espace représenté ». Les coordonnées abscisses et ordonnées sont inscrits au mur de la salle.



Parmi cet ensemble, le bureau est bien central sur une des longueurs de la classe, sur la longueur opposée à celle de la porte, face à elle, côté baie vitrée, par là où entre la lumière et prend un espace conséquent, « remarquable » dans l'ensemble classe, de telle sorte aussi que l'on voit inmanquablement qui rentre par la porte. Il est composé d'une partie bureau, et du vidéoprojecteur, et de l'ordinateur nécessaire pour les projections. Il est posé de manière très centrale, qui permet une distance à peu près équivalente entre tous, contrairement à une position dans un angle. Il a une forme de U, d'un côté les éléments pour la projection ordinateur et vidéoprojecteur, de l'autre une portion d'îlots (2 personnes) terminent ce retour du U, la partie façade du bureau est l'espace de travail de l'enseignant, là où est posé, déposé concrètement le « Savoir » (pochettes, documents de cours, cahier, crayons..) ; cet espace à un petit côté forteresse, une reconstitution d'un espace personnel ? Personne ne peut accéder derrière hormis l'enseignant, et il n'existe qu'un seul chemin pour accéder à la place assise derrière le bureau, espace sacralisé et territorialisé?

Il permet une vision panoptique de toute la salle de classe. Il est juste devant les fenêtres, l'endroit par où entre la lumière. Contrairement à la configuration précédente, la seule fin de changer l'emplacement du bureau, modifie la disposition spatiale et le type d'agir pédagogique que l'on peut y lire. On retrouve ici, une déclinaison du panoptique de Bentham<sup>73</sup>, Le bureau est disposé de cette manière, pour contrôler, la classe, en effet tous les élèves ne peuvent pas voir forcément l'enseignant. Le bureau ici, c'est la tour de contrôle, l'ordinateur et le vidéoprojecteur y sont également disposés. Lorsque l'enseignant retourne à son bureau, c'est pour s'y asseoir et en même temps globaliser l'espace par le contrôle.

---

<sup>73</sup> FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*, 1975. Gallimard

A l'ouverture, l'enseignant se stationne près de la porte d'entrée de manière à inviter les élèves à rentrer et à s'asseoir. Les tables sont disposées comme ce matin. En équerre, elles sont plus petites. Cette porte d'entrée est un point de carrefour, utilisé en début et fin de séquence. Cet endroit est aussi un des centres de gravité de l'espace, avec le bureau, de ces deux endroits sont les lieux, les sites de l'énonciation, dans les deux cas, l'enseignant fait face magistralement aux élèves. Il énonce debout des deux endroits, parfois assis depuis sa chaise également. Les trajets de l'enseignant sont calculables, anticipables, et très majoritairement réguliers dans leurs cheminement, si on regarde le graphique. Les coins sont pour la plupart d'entre eux inoccupés, sauf le coin en dessous de l'écran de projection. Il s'étend jusqu'à la première table de l'îlot sur laquelle personne n'est installé, ce coin est moins lumineux que le reste de la pièce, il est inhabité, l'enseignant y dépose provisoirement des documents de travail.

Je me pose maintenant la question d'établir l'incidence d'un espace représenté pour chacun. Effectivement chaque îlot est représenté par un système de coordonnées cartésiennes, dont l'origine est le coin de la pièce au fond à gauche. Une position d'îlot correspond à une intersection entre une rangée et une colonne (type bataille navale). La destination de ce repérage permet de rendre aléatoire le processus de remise des documents (travaux personnels-devoirs à la maison) par les groupes alternativement selon un tirage au sort qui détermine une rangée et une colonne. Je m'étais installé dans l'îlot C3. Une position détermine donc toujours un collectif d'individus (3 maxi). Le bureau, pour les besoins de l'enseignant, ne fait pas parti de ce quadrillage dans cet espace représenté. Les 2 tables directement adjacentes au côté latéral du U du bureau, permettent d'éviter d'intégrer le bureau dans le quadrillage, ce qui en soi n'aurait d'ailleurs pas d'intérêt pour l'enseignant ni les apprenants.

Il serait intéressant de savoir si ces deux tables ont été mises à cet endroit pour « éviter » au bureau d'être intégré dans le référencement de coordonnées ? Les coordonnées du bureau sont déterminées par les tables adjacentes qui elles en ont. Auquel cas ces deux tables sont une passerelle entre un espace vécu (le bureau) et un espace représenté (appartenir au système de coordonnées).

Cette disposition conserve un front de contact, le bureau qui fait frontière, barrière entre un espace enseigné, vécu et un espace représenté (espace conscientisé), de réflexion (espace qui est le lieu de la réflexion et du savoir de l'enseignant), qui lui est l'ensemble bureau et matériel pédagogique (ordinateur, vidéoprojecteur et Savoir pédagogique). Ces deux morceaux se découpent donc dans cet ensemble. L'enseignant fait autorité. L'enseignant est là pour apprendre quelque chose à quelqu'un.

Je n'ai pas pu récupérer le questionnaire de la part de ce formateur. Cette situation relève bien d'une **typologie type Artisan**, même si la disposition est différente d'une classique disposition frontale, cette disposition semble radicale. Contrairement à la disposition de classe frontale que l'on rencontre le plus souvent, cette disposition souhaite tout contrôler, la classe est référencée sous forme de repère orthonormée par l'enseignant. Le hasard est laissé pour la distribution des exercices par une roue du hasard à l'entrée de la salle de classe qui laisse penser un semblant de liberté. Mais tout cela n'est t'il pas terriblement insidieux ? Ne cache t'il pas la volonté de garder le contrôle sur le groupe, voire plutôt la peur de ne pas le perdre. Ne se trouve t'on pas là face à une certaine forme de « totalitarisme » ? Dans notre cas présent, n'est ce pas les principes idéologiques du formateur, qui nous apparaissent ici ?

### ANALYSE SYNTHETIQUE DES AUTRES OBSERVATIONS

#### ***Observation n°1 : voir détails partie précédente***

#### ***Observation n°2 :***

Dans ce cas-ci, nous sommes dans une situation de co-animation, 2 formateurs dans l'environnement associatif, animent une séquence sur le leadership en utilisant les méthodes actives de formation. Le groupe d'apprenants est composé d'une vingtaine d'adulte. Ils présentent les objectifs en début de séance, distribue le matériel pédagogique nécessaire pour participer au temps de formation. Les formateurs se déplacent entre chaque groupe de 5-6 personnes disposés chacun autour d'une table. Les participants ne se déplacent pas, sauf une fois en fin de séquence pour présenter un compte-rendu du travail de leur groupe. Au vu du tracé, les formateurs animent alternativement la formation, mais se déplacent surtout auprès des groupes pour éclaircir, accompagner, développer certaines explications. L'une des personnes assez petite, montre le besoin de prendre la parole, en montant sur une chaise. En fait ces 2 formateurs se déplacent énormément dans les différents groupes pour les accompagner dans la tâche à accomplir.

En rapport au modèle que je propose, ces formateurs se révèlent être de **type d'agir pédagogique Jardinier** également, ils fonctionnent sur une disposition spatiale en îlot, cela se confirme à la lecture du questionnaire.

#### ***Observation n°3 :***

L'entrée dans cette formation se fait par un couloir étroit qui s'ouvre sur une salle où sont disposés en U, des participants sur les deux côtés du U ; le troisième étant réservé pour le matériel

informatique (vidéoprojecteur et ordinateur). Dans un coin une autre table sur laquelle est disposé du matériel de démonstration présenté pendant la formation ainsi que les éléments du savoir. Nous sommes ici dans une formation technique en électricité. Chacun dispose d'un cahier remis par le formateur en début de séquence pour suivre le déroulé et aussi pour effectuer ponctuellement des exercices de compréhension. Le formateur est un professionnel reconverti dans la formation dans l'entreprise APAVE. Le formateur accueille chaque participant individuellement en allant vers eux, leur serrant la main, juste à la fin du « goulot d'étranglement » que forme le couloir d'entrée dans lequel on ne peut rentrer à deux. Pendant la formation, le formateur ne se déplace quasiment pas auprès des formés mais reste en partie centrale. Parfois il fait passer du matériel en début de rangée aux différents participants. La formation dure une journée, à la fin de l'après-midi, le formateur se déplace vers chaque formé assis derrière les tables pour les saluer par une poignée de main et conclure ainsi le temps de formation. Je n'ai pas pu récupérer le questionnaire de la part de ce formateur.

C'est la première fois, que je suis confronté à l'analyse de l'utilisation de matériel vidéo pendant une séquence de formation. L'impact est différent d'un cours théorique disposé devant soi. En effet, l'utilisation de l'informatique dans cette configuration fait effet d'interface. C'est l'écran projeté au mur qui est regardé, avant le formateur. Le savoir est ainsi visible par tous, accessible directement par tous. Il renforce donc, une typologie médiatrice ou jardinière.

A l'épreuve de la grille d'analyse, cette situation de formation révèle, **une typologie d'agir pédagogique Médiateur**, tables disposées en U, le formateur reste au centre du U, pour certaine intervention, mais la plupart est sur un des coté de la salle, en dehors du champ de vision direct des formés.

***Observation n°4 : voir détails partie précédente***

***Observation n°5 : voir détails partie précédente***

***Observation n°6 :***

Le cours a déjà commencé. J'arrive dans une salle de cours de physique. A première vue, des paillasse carrelées disposées sur un principe de dispositions frontale est là. L'enseignant est professeur de mathématique et de physique. Comme les deux précédents, c'est « SA » salle de cours. J'arrive en fait dans un cours de mathématique. Dans ce cours, c'est une première, inauguration d'un tableau numérique. C'est la première fois que les élèves découvrent ce matériel, l'enseignant, lui, l'avait testé auparavant. La paillasse devant le tableau est très longue avec un

lavabo, elle est le territoire de l'enseignant, toutes ses affaires pour le cours, y compris un ordinateur sont déposées sur celle-ci. Le territoire s'étend sur le radiateur périphérique, sur lequel il a posé ses affaires personnelles. La disposition des paillasse en frontale, typologie Artisan, ne permet pas à l'enseignant de circuler entre les rangs. Seule l'allée centrale permet une circulation libre de tous, c'est le lieu principal où reste l'enseignant. C'est par là aussi, que passe les élèves pour se faire interroger au tableau. L'utilisation du tableau numérique n'affecte pas l'espace, hormis le fait qu'il n'est pas installé à l'emplacement du tableau à craie traditionnel qui se situe derrière la grande paillasse, mais sur le côté, en face de l'allée principale qui est désaxée par rapport à l'axe médian de la salle de classe.

Je n'ai pas pu récupérer le questionnaire de la part de ce formateur. Les déplacements ne s'opèrent que dans l'allée principale. Selon la grille, dans cette observation, au vu des trajets, des distances interpersonnelles, de la disposition en rangées, nous avons affaire à un **profil d'agir pédagogique Artisan**, avec une disposition frontale des apprenants.

#### ***Observation n°7 :***

Pour cette observation, nous sommes en amphithéâtre à la faculté de pharmacie pour un enseignement d'une heure en mycologie. L'enseignant est professeur dans cette faculté. Le cours est un cours libre, ouvert à tout public. Au début de la séance, le professeur pose ses effets personnels dont sa veste tout de suite à l'entrée, seule chaise disponible à sa proximité. La fosse de l'amphithéâtre est grande, elle dispose d'une paillasse carrelée en son centre, et de part et d'autre une large allée parallèle au tableau fixé au mur derrière la paillasse. L'enseignant reste au bas de l'amphithéâtre, pour toute la durée du cours, derrière ou devant la paillasse. L'appareil projecteur de diapositives est situé au milieu de l'amphithéâtre. Il est commandé à distance. Le professeur dispose d'un pointeur laser, pour préciser certains éléments projetés. Ses trajets autour de la paillasse centrale ne s'éloignent pas, même pour répondre aux questions de l'auditoire. C'est un cours magistral, le professeur est le centre de gravité, le savoir posé sur la paillasse fait autorité. Ses trajets sont très résidentiels. **Nous avons ici un formateur à l'agir pédagogique Artisan.** Je n'ai pas pu récupérer le questionnaire de la part de ce formateur pour étayer et compléter cette observation.

#### ***Observation n°8 :***

Cette dernière observation s'est déroulée sur deux journées, dans le cadre d'une formation professionnelle. Le formateur dans son cursus a été amené à penser son espace de formation (information délivrée par le questionnaire). La salle est très grande, une cheminée fixe le milieu. Le

formateur a disposé les apprenants autour des tables disposées en U. Cette formation au secourisme alterne cas pratiques à gérer individuellement, apprentissage par la pratique en petits groupe, et enseignement en grands groupe. L'espace est pour lui une vraie question d'investigation de l'espace, et à chacune de ses nouvelles formation, il réfléchit l'aménagement de sa salle de formation, pour pouvoir faire une animation dans les différentes formules, petits groupes, grand groupe, étude de cas individuel. Ce formateur n'utilise pas seulement une forme en U, il lui arrive aussi de travailler avec une forme en V (information délivrée par le questionnaire) et il répartit alors les travaux en petits groupes a l'extérieur du V de part et d'autre. Le formateur a disposé sur un des retour du U, son matériel vidéo de projection. Contre le mur, on trouve parallèlement à ce retour du U, deux tables contre le mur, avec un passage entre les deux. Sur l'une de ces tables, est disposé du matériel pédagogique pour l'animation de la formation, et sur l'autre, le « savoir ». Le savoir est représenté par des classeurs, et des éléments techniques spécifiques (dossiers techniques, fiches techniques spécialisées....)

Dans cette formation, le formateur reste dans un secteur très réduit face aux apprenants. On peut remarquer grâce au graphique, que ce territoire s'agrandit légèrement au deuxième jour. Il joue sur les différents espaces (questionnaires et échanges personnels avec le formateur), travail en ilot, travail en U, pour lui l'enseignement peut se co-construire au sein du groupe par les apprenants entre eux, mais aussi par les échanges qu'il propose aux groupes dans sa disposition en U. Ce formateur joue sur les deux tableaux essentiellement, travail en ilots et travail en U (information délivrée par le questionnaire). Son agir pédagogique est plutôt métissé a prime abord, difficile d'identifier une dominante. Ses déplacements réduits laissent à penser qu'il ne cherche pas nécessairement la relation avec les apprenants, mais plutôt les relations entre les apprenants, l'apprentissage par le groupe lui-même aux apprenants : les apprenants s'expliquent quelque chose entre eux. **Son profil d'agir pédagogique est Médiateur.**

Dans ce dispositif, ce qui est intéressant c'est la multiplicité des agir pédagogiques mis en œuvre. La surface de l'espace ici utilisée, est la plus grande que j'ai pu voir. A l'identique de certaines études qui montrent un lien entre l'espace utilisé et la réussite de l'apprenant dans son apprentissage ; je pense en particulier aux élèves qui n'arrivent pas à intégrer les notions apprises en cours quand ils les apprennent à la maison car l'espace qui leur est dévolue dans le foyer pour se poser, s'étaler, n'est pas affecté et n'existe pas. Dans cette même optique, le lien entre surface et réussite dans l'apprentissage est exactement lié. La grande surface mise en œuvre évite à l'espace de peser sur l'apprentissage, ce qui est le cas dans des situations d'apprentissage exigües.

### CONCLUSIONS GENERALES SUR LES OBSERVATIONS

Sur les 8 observations, avec l'aide de la grille, j'ai pu définir que :

- 2 avaient un type d'agir pédagogique Jardinier
- 3 avaient un type d'agir pédagogique Médiateur
- 3 avaient un type d'agir pédagogique Artisan.

Ce qui apparaît à l'issue de ses observations, c'est qu'une simple différence de position d'un seul élément de mobilier pour deux situations similaires peut changer la situation du tout au tout. Donc, la description de l'espace, des éléments existants est à faire de manière précise et pour faire émerger des conclusions pertinentes. Un échange verbal paraît nécessaire pour compléter le questionnaire, pour en éclaircir certains points par exemple.

L'utilisation des outils modernes comme le vidéoprojecteur, donne une sensation de maîtriser l'espace et donc l'auditoire ; au final l'apprentissage, mais c'est une illusion. L'outil d'assistance vidéo dans l'apprentissage, quasi présent dans tous les cas observés, revêt un caractère rassurant, plus que le savoir papier, il remplit l'espace : un écran, une table pour poser le vidéoprojecteur, et un champ de projection , vide et plein à la fois, vide car on ne peut rien intercaler entre l'écran et le vidéoprojecteur, plein , la vidéoprojection emplit plus l'espace que le matériel classique de formation rencontré dans un dispositif frontal. La vidéoprojection implique de devenir l'élément central du savoir, ce n'est plus le formateur qui est sous les feux de la rampe, c'est l'écran. Cela pose donc la question du statut du formateur dans ce dispositif. Cette place qu'il occupe, de quelle agir pédagogique cela relève t'il ; de l'agir de type médiateur sans doute, pour ses caractéristiques spatialisante, le fait d'aller éteindre la lumière avant la projection pour centrer l'attention sur l'écran, par exemple, vient ajouter à cette spatialisation de l'espace.

Parmi mes observations, j'ai tenté de varier les situations de formations, situations de formations professionnelles, situations d'enseignement avec des enfants, situations d'enseignement avec des adultes. Dans chaque cas, les observations et les tracés donnent quelque chose à voir. Dans la suite de ce travail, je pense qu'il faut préciser l'échantillon, cibler un public adulte paraît plus pertinent, en effet la relation adulte à établir est différente d'une relation adulte-enfant.

Je pense par contre qu'il est nécessaire, de jouer sur le paramètre temps. C'est-à-dire qu'il me semble opportun de voir la même personne sur une durée conséquente, ou bien à plusieurs reprises pour déceler ce qui est en jeu spatialement en étoffant avec un interview.

### LIMITES ET ATOUTS DE L'OUTIL UTILISÉ

D'une manière générale, l'outil paraît fonctionnel. Les intitulés de typologie pédagogique (Artisan, Jardinier, Médiateur) me semblent avec le temps et l'utilisation, complètement inadaptée, car n'étant pas le reflet de la réalité spatiale évoquée *in situ*. Ce point sera à réfléchir pour la suite. Je pense également qu'il faudra étoffer la partie «investissement spatial» en l'affinant à l'aide d'éléments ethnologiques, psychosociologiques, géopolitiques. S'échapper du modèle de Leclercq, choisit initialement pour créer un modèle plus adapté, plus adaptable et malléable aux situations observées peut être une alternative possible.

Les vertus de l'outil « tracé », ce chevêtre qui veut représenter l'investissement de l'espace du formateur, donne un résultat intéressant, il fait émerger des idées qui n'interviendraient pas sans lui. Il permet une visualisation concrète de ce qui est en jeu. Les surépaisseurs, les lignes esseulées, les nœuds de ces diagrammes précisent des paramètres qui n'apparaîtraient pas sans le dessin. L'outil de tracé graphique livre une part de l'immuable de l'agir pédagogique du formateur, en ce sens il est nécessaire dans le processus d'observation. Notre mémoire étant bien trop faillible pour synthétiser et concaténer visuellement tous ces déplacements, tous les nœuds du parcours.

Dans un premier temps, il apparaît que le retour des questionnaires fut loin d'être systématique. Je n'ai pu les récupérer que lorsque je les ai donnés directement au formateur concerné, dès la fin de la formation, ou bien je connaissais personnellement les formateurs. Dans les autres cas, sur l'idée de donner le questionnaire de manière décalée (15 jours plus tard) par rapport au moment de la formation, pour éviter les influences de l'observation sur celui-ci, n'a pas donné lieu à des retours de ce questionnaire. L'avantage quand on sépare le moment du questionnaire de l'observation, c'est d'avoir un contenu qui présentera un contenu plus général qui concernera l'ensemble des situations du formateur. Le manque de retour de questionnaire reste problématique dans le cadre de cette démarche ; soit on arrive à le donner au formateur ultérieurement à la période d'observation, et dans ce cas, on évite que l'observation ne vienne influencer le contenu du questionnaire délivré par le formateur. L'écart dans le temps, permet un écart de prise de conscience qui sera plus leste si on conserve une période de décalage entre les deux moments ; observation et remplissage du questionnaire, mais l'on n'est pas assuré d'un retour.

Pour garantir un retour, on donne le questionnaire à remplir immédiatement après le temps d'observation et dans ce cas, le contenu du questionnaire risque d'être impliqué avec le moment de formation, et le retour sera un retour « à chaud » avec un peu moins de prise de recul, influencé par

le moment précédemment vécu, il reflétera plutôt le moment en particulier que l'ensemble des situations que peut vivre le formateur .

### PERSPECTIVES

Plutôt qu'établir simplement le lien entre espace et type d'agir pédagogique, il faudrait élargir le travail de recherche en tentant de questionner l'espace bien sûr mais pour établir plus que l'agir pédagogique, le plan de consistance du formateur. En effet à l'issue de ces observations, de cette recherche, ce qui m'apparaît en particulier c'est un aspect réduit de « l'agir pédagogique », le formateur agissant selon d'autres antériorités que nous ne pouvons pas capter dans une première observation simple telles que j'ai pu l'effectuer. J'appelle ici plan de consistance, ce qui relève de la part du formateur, ce qui relève aussi de « la part de l'autre », ce qui est co-construit en chaque individu. : Ses valeurs, son éthique personnelle, son identité, sa construction en tant que formateur, ses sources, ses modèles, ses choix. Comme le dit A.Mohles<sup>74</sup> plus qu'une posture, l'espace organisé, agit d'une certaine façon sur le comportement et les relations, autrement dit : l'espace est un facteur d'influence et de conditionnement.

« Une autre manière de comprendre la relation à l'espace est de partir de la façon dont l'homme utilise un lieu, dont il le traite, affectivement et cognitivement. Il s'agit là d'un espace vécu, c'est-à-dire investi par une expérience sensori-motrice, tactile, visuelle, affective et sociale, qui produit, à travers les relations établies avec lui, un ensemble de significations chargées de valeurs culturelles et pédagogiques propres » A. Moles<sup>75</sup>

« L'espace n'est pas neutre, il n'est pas un cadre vide à remplir de comportements, il est source de comportements » Fischer<sup>76</sup>. C'est-à-dire que tous ces éléments, distances, proxémie, scénographie, urbanisme, sociologie sont inclus dans l'espace

Pour revenir sur les typologies Artisan, Jardinier, Médiateur, que je trouvais précédemment inadaptées, je pense effectivement qu'elles ne font pas un lien logique et intuitif avec l'utilisation spatiale que j'en fais. Je pense après avoir lu *introduction à la géopolitique*<sup>77</sup>, faire plutôt référence à des éléments plus explicites et intuitifs pour la suite de ce travail.

Une des autres perspectives, serait de saisir comment la disposition spatiale peut affecter, impacter en positif ou en négatif l'apprentissage. Cela nécessite une analyse autrement plus précise

---

<sup>74</sup> MOLES, Abraham & ROHMER, Élisabeth. *Psychosociologie de l'espace*, 1998. Ed l'Harmattan Villes et entreprises.p30

<sup>75</sup> MOLES, Abraham & ROHMER, Élisabeth. *Psychosociologie de l'espace*, 1998. Ed l'Harmattan Villes et entreprises. P31

<sup>76</sup> FISHER, Gustave-Nicolas. *Psychologie de l'environnement social*, 1997. Dunod Ed. p111

<sup>77</sup> MOREAU DEFARGES, Philippe. *Introduction à la géopolitique*, 1994. Ed Seuil

que celle-ci ; L'autre ouverture possible, serait de faire le travail inverse, à partir d'une lecture spatiale, en décliner un agir pédagogique.

Dans tous les cas, ce travail m'a permis de prendre conscience de l'impact de l'espace en formation, Il est le nœud d'un écosystème, dont j'ai conscience en situation. Les options que je choisis pour animer de la formation, sont désormais imprégnées de ce travail de recherche. Désormais, j'organise mon espace en début de séquence de formation en ayant conscience des tenants et aboutissants de l'espace *in vivo*.

D'une manière générale, la grille que je propose, n'est pas exhaustive, elle mérite effectivement un enrichissement avec d'autres regards (sociologiques, géopolitiques). Les profils pédagogiques que j'ai définis dans le modèle théorique sous forme de grille ne souffrent pas trop lors des observations. Ils sont établis pour des configurations spatiales traditionnelles et classiques, ce modèle résiste un peu plus pour des élaborations spatiales plus originales ou plus atypiques. Pour certains éléments, comme les coins, ou les trajectoires, ils permettent de révéler effectivement, des spécificités sur les profils pédagogiques des formateurs. Il y a ceux qui les utilisent, et ceux qui ne le font pas, alors cela traduit des agir pédagogiques bien distincts.

Les effets de seuils, les frontières, les limites sont comme en peinture, le cadre qui retient le châssis de la toile, mais il est présent aussi pour que l'on n'aille pas voir ailleurs, au-delà. Cet au-delà, *hic et nunc*, c'est le plan de consistance du formateur, qui n'éclate pas forcément visuellement, ni complètement sans un bagage approprié et complémentaire à celui mis en œuvre. Il y'a une part manquante dans ce qui est vu, une part qui n'est pas saisie, au-delà de l'agir pédagogique, cette part c'est l'idéologie du formateur. Cette idéologie dont l'agir pédagogique n'est qu'une facette, parfois emblématique d'ailleurs, ce reflet n'apparaît pas aussi simplement que cela, et le seul bagage méthodologique ici utilisé reste insuffisant pour parvenir à saisir l'idéologie du formateur. Elle n'est saisie que partiellement dans la plupart des cas.

Je pense que ce travail de recherche tel qu'il est ici présenté avec cette grille d'analyse que j'ai construite, présente une certaine rigidité malgré tout, en effet cela permet de définir des profils principaux, génériques pourrait-on dire, mais la complexité des situations spatiales et humaines permet de lever le voile sur une partie du plan de consistance du formateur seulement. La poursuite de ce travail devra faire émerger cette complexité, pour pouvoir établir aussi les incidences de l'espace sur l'apprentissage. Établir ces causalités se fera par un travail plus exhaustif sur la variété que peut revêtir la complexité des situations spatiales de formation.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET, Marguerite. *Style d'enseignement, styles pédagogiques, une encyclopédie pour la pédagogie*, 1993. Editions ESF, 89-102.
- ANDRIEU, Bernard. *Le corps et l'espace*, 2006. [Page web]: [www.staps.uhp-nancy.fr/bernard/cours/corps&espace.pdf](http://www.staps.uhp-nancy.fr/bernard/cours/corps&espace.pdf)
- AUDETAT & VOIROL. *La régulation sociale*, 199. Psynergie, « cours de communication », Neuchâtel.
- BACHELARD, Gaston. *La poétique de l'espace*, 1957. PUF.
- BAKHTINE, M. *Marxisme et Philosophie du langage, essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*.1977. Editions de minuit.
- BALLEUX, André. *Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche*, 2000. Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVI, n°2, p 263-285
- BARTHES, Roland. *Mythologies*.1957.Ed Points.
- BARTHES Roland, *Revue d'esthétique, Diderot Brecht, Einsenstein*.1973
- BERGER, Ève. *Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ?, pratiques de formation*, 2005. Revue internationale Corps et Formation, Université Paris 8, N°50, 52-55. [Page web]: <http://www.cerap.org/pdfs/articles/eb-corps-sensible.pdf>
- BEYAERT-GESLIN, Anne. « *Présentation : le sens du parcours* », 2005. Revue Protée, vol. 33, n° 2, 2005, p. 5-8. [Page web]: <http://id.erudit.org/iderudit/012287ar>
- BLANCHET, Alain & TROGNON, Alain. *La psychologie des groupes*, 1998. Nathan Université
- BOLLNOW, Otto Friedrich. *L'homme et l'espace*, 2007. [Page web]: <http://home.worldcom.ch/~negenter/013BollnowF1.html>
- BONNEWITZ, Patrice. *Pierre Bourdieu, vie.oeuvres.concepts*, 2003. Ellipses éditions.
- BROOK, Peter. *L'espace vide*, 1977. Ed du Seuil
- CARDINAL, Serge. *Trajets dynamiques et cartes de puissances, Caro Diaro de Nanni Moretti – Sur ma petite vespa deleuzienne*, 2008. [Page web] : [http://www.lignes-de-fuite.net/article.php3?id\\_article=41&artsuite=0](http://www.lignes-de-fuite.net/article.php3?id_article=41&artsuite=0)
- CARRE, Philippe & CASPAR, Pierre. *Traité des sciences et techniques de la formation*, 2<sup>de</sup> édition, 2006. Ed Dunod.
- CASEY, Edward S. *Espaces et lieux bruts. L'histoire cachée du lieu*, 2001. Revue de Métaphysique et de Morale, 2001/4 - N°32, p465 à 481.PUF
- CASTORIADIS, Cornélius. *L'institution imaginaire de la société*. 1975. Ed. Seuil
- CAUQUELIN Anne. *Le site et le paysage*, 2002. PUF.
- CHALVIN, Dominique. *Style de formateur*.2003. Editions d'organisations
- CHAMPY-REMOUSSENARD, Patricia. *Les théories de l'activité entre travail et formation, dossier « Analyse de l'activité et formation »*, 2005.Revue Savoirs 08, p 11-50.

- CIFFALI, Mireille. *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, 2005. PUF
- CRUNELLE, Marc. *L'espace en psychologie – Quelles sortes d'espaces l'enfant appréhende-t-il ?*, 1993. Éditions FRAJE, p105-116
- DE CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien, tome 1- arts de faire*, 1990. Gallimard.
- DE CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien, tome 2- habiter, cuisiner*, 1994. Gallimard.
- DELEUZE, Gilles. *Conférence donnée dans le cadre des mardis de la fondation Femis, Qu'est-ce que l'acte de création ?*, 1987. [Page web] : <http://www.deleuze.com>
- DELEUZE, Gilles et GUATTARI, Félix. *Mille Plateaux*, 1980. Les éditions de minuit.
- DELEUZE, Gilles. *Le point de vue (le pli, Leibniz et le baroque)*, 1986. Support vidéo. Département de philosophie, Paris 8.
- DELIGNY, Fernand. *Œuvres, les détours de l'agir ou le moindre geste*, 1979. Ed l'Arachnéen
- DELIGNY, Fernand. *L'Arachnéen et autres texte 1976-1982*, 2008. Ed l'Arachnéen
- DEPARDON, Raymond. *Errance*, 2000. Éditions du Point.
- DEPAULE, Jean-Charles. *L'anthropologie de l'espace*, 2007. [Page web] : [www2.urbanisme.equipement.gouv.fr/cdu/DATAS/docs/ouvr19/chap51.htm](http://www2.urbanisme.equipement.gouv.fr/cdu/DATAS/docs/ouvr19/chap51.htm)
- DUCHEINE, Philippe. *Formation à l'écologie de la classe : de la formation initiale à la formation professionnelle, des représentations initiales à une typologie de l'interaction*. 2005. Mémoire de DESS formation de formateurs, Université de Nancy II
- EPOKHE, *l'espace lui-même*, 1994. Revue épokhé n°4. Éditions Jérôme MILLION
- FABRE, Michel. *Penser la formation*, 2006. PUF.
- FAERBER, Richard. *Pour une mise en scène du virtuel, utiliser la notion de distance critique dans l'étude de relations socio-spatiales*, 2007. Les petits cahiers d'Anatole. CNRS, Université de TOURS. [Page web] : <http://www.univ-tours.fr/lat/Pages/F2.htm>
- FISHER, Gustave-Nicolas. *Psychologie de l'environnement social*, 1997. Dunod Ed.
- FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*, 1975. Gallimard
- FOUCHER, Anne Laure. *Analyse de Penser la mise en distance en formation*, 2000. [Page web]: [http://toiltheque.org/Alsic\\_volume\\_1-7/Num6/foucher/alsic\\_n06-liv3.htm](http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num6/foucher/alsic_n06-liv3.htm)
- FREYDEFONT, Marcel. *Petit traité de scénographie, représentation de lieu, lieu de représentation, textes choisis*, Avril 2008. Le Grand T, Ed Josa Seria.
- GADAMER, H.G. *Le problème de la conscience historique*. 1996. Ed. Seuil.
- GALINIE, Henri. *Utiliser la notion de « distance critique » dans l'étude de relation socio-spatiales*, 2001. Les petits cahiers d'Anatole, n°7. [Page web]: [http://www.univ-tours.fr/lat/pdf/F2\\_7.pdf](http://www.univ-tours.fr/lat/pdf/F2_7.pdf)
- GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne, 1. la présentation de soi*, 1973. Éditions de minuit.
- GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne, 2. les relations en public*, 1973. Éditions de minuit.
- GOSSET, Thierry. *Pour toute la saveur du monde*, 2006. Le Grand Souffle Editions.

- HABERMAS, Jürgen. *Théorie de l'agir communicationnel*. 1987. Editions Fayard
- HALBWACHS, M. *la mémoire collective*, 1968. PUF.p166
- HALL, Edward T. *La dimension cachée*, 1966. Éditions du Seuil.
- HALL, Edward T. *Le langage silencieux*, 1959. Éditions du Seuil.
- HEIDEGGER, Martin. *Essais et conférences*, 1958. Gallimard.
- HORTONEDA, Pierre. *Espace et architecture*, 1995, revue *Empan* n°18. Éditée par l'ARSEEA
- HOUSSAYE, Jean, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, 2000 (3<sup>e</sup> Éd., 1<sup>er</sup> Éd. 1988)
- HONORE, Bernard. *Vers l'œuvre de Formation, l'ouverture à l'existence*, 1992. Ed l'Harmattan
- JOBIN, Bernard. *L'été de la sculpture*, 2008. Parc et galerie Madame de Graffigny, Villers lès Nancy.
- KAËS, René. *Les Théories psychanalytiques du groupe*, 1999. PUF
- KOSTOLANY, Françoise. *Connaître les autres par les gestes*, 1976. La bibliothèque du CEPL
- LABURTHE-TOLRA, Philippe & WARNIER, Jean Pierre. *Ethnologie Anthropologie*, 2003.PUF.
- LAUTIER, Francis. *Penser l'('espace d) travail*. [Page web]: [http://www.let.archi.fr/spip.php?mot3&id\\_rubrique=9&lang=fr](http://www.let.archi.fr/spip.php?mot3&id_rubrique=9&lang=fr)
- LEBEAUME, Joël. « *Éducation à ...* » et formes scolaires, ENS Cachan, 2004. [Page web]: <http://www.ageem.fr/?Joel-LEBEAUME>
- LE BOTERF, Guy & VIALLET, François. *Métier de formateurs – comment décrire leurs situations professionnelles*, 1974. Ed EPI.
- LE BOULCH Gaël. *Approche systémique de la proximité : définitions et discussion*, 2000. III<sup>ème</sup> journée de la proximité, Université Paris IX Dauphine.
- LECLERCQ, Gilles. *Lire l'agir pédagogique : une lecture épistémologique*, 2000. Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVI, n°2, p243-262.
- LE CLEZIO, Jean Marie Gustave. *L'extase matérielle*, 2008. 1<sup>ère</sup> édition, 1967. Ed FOLIO
- LECUYER, R. *Psychologie de l'espace, I. Disposition spatiale et communication en groupe*, 1975. Revue l'année psychologique, Vol. 75, n°2, p549-573.
- LECUYER, R. *Psychologie de l'espace, II. Rapports spatiaux interpersonnels et la notion d' « espace personnel »*, 1976. Revue l'année psychologique, Vol. 76, n°2, p 563-596.
- LEDROUT, Raymond. *L'espace en question*, 1977. Ed Anthropos.
- LEFEBVRE, Henri. *La production de l'espace*, 2<sup>de</sup> édition, 1981. Ed Anthropos.
- LEVY, Jacques. *Un philosophe dans la fabrique du monde*, 2007. [Page web]: <http://espacestemps.net/document2193.html>
- LEWIN, Kurt. *Psychologie dynamique – les relations humaines*, 1972. PUF
- MAGGI, Bruno. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, 2000. PUF.
- MALLARME, Stéphane. *Lettre à Cazalis du 30 octobre 1864*. [Page web]: <http://www.culturesfrance.com/adpfpubli/folio/mallarme/mallarme12.html>
- MARCEL, Jean-François. *Espace et action enseignante. Éléments pour une chorématique de la classe*, 1999. Revue Mappemonde, n°55

- MARTIN Jean-Paul & SAVARY Émile. *Formateur d'adultes*, 2004. Ed chroniques sociales.
- MATHIEU, Robert. *Kounchtigues*, 1997 Ed. La Tour Gavroche.
- MEIRIEU, Philippe. *Les méthodes en pédagogies*. 1997. Editions sciences humaines.
- MEIRIEU, Philippe. *Éducabilité*. 2007 [page web] : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*, 1976. Gallimard.
- MOLES, Abraham & ROHMER, Elisabeth. *Psychosociologie de l'espace*, 1998. Ed l'Harmattan Villes et entreprises
- MOREAU DEFARGES, Philippe. *Introduction à la géopolitique*, 1994. Ed SEUIL
- MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*, 2005. 1<sup>ère</sup> édition, 1990. Ed POINTS
- MUCCHIELLI, Roger. *Les pédagogies actives dans la pédagogies des adultes*, 1991. Editeur ESF
- PARAGOT, Jean-Marc. *Modélisation des métiers de la relation*, 2005. [Page web]: <http://www.lorraine.iufm.fr/pages/resspeda/outils/DDAI/3relation/Articlemetiersrelation.htm>
- PARRET, Herman. *La saveur dans les trois cours du collège de France*, 2005. Colloque Roland Barthes, Urbino, 14-16 juillet 2005. [Page web]: <http://rivista.dell'associazione.italiana.di.studi.Semiotica.on-line>
- PEREC Georges. *Espèces d'espaces*, 2000. 2<sup>de</sup> édition. Ed Galilée.
- PERETTI, André de. *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, 1998. ESF éditeur
- PERRENOUD, Philippe. *L'analyse de pratique en question*. 2003. [pageweb] : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2003/2003\\_12.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_12.html)
- PETRESCU Doina. *Tracer là ce qui nous échappe*, 2007. [Page web]: <http://multitudes.samizdat.net/Tracer-la-ce-qui-nous-echappe>
- PIERART, B. *Genèse et structuration des marqueurs de relations spatiales*, 1998. Revue l'année psychologique, Vol.98, n°4, p 593-638.
- PIETTE, Albert. *Ethnographie de l'action*, 1996. Ed Métailié.
- POSTIC, Marcel. *La relation éducative*, 1<sup>ère</sup> édition 1979, 8<sup>ème</sup> édition 1998. PUF
- PROUST, Sophie. *Le corps du metteur en scène*, 2004. Revue Déméter, université de Lille 3. [Page web]: <http://www.univ-lille3.fr/revues/demeter/corps/proust.pdf>
- RABAT, Janine. *Hommage à Fernand Deligny*, 1997. Vers l'éducation nouvelle n°479. [Page web] : <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article2758>
- REGNAULD, Hervé. *Le concept d'espace, une approche distancié. Cours de Master 2 Géographie (G.A.S.E)*, 2006. [Page web]: [http://www.uhb.fr/sc\\_sociales/Costel/coursenligneHRegnauld.html](http://www.uhb.fr/sc_sociales/Costel/coursenligneHRegnauld.html)
- RILKE, Rainer Maria. *Les cahiers de Malte Laurids Brigge*. 1910. Edition Folio
- RIVA, Jacques & François. *La mise en vie des espaces de bibliothèques*, 2000. Revue BBF, T.45, n°3, p 70-77
- ROUSVOAL Jacques. *Positionnement spatial de l'étudiant dans la salle d'enseignement et réussite en première année de D.E.U.G., approche proxémique de la réussite universitaire*, 2000. L'orientation scolaire et professionnelle, 29, n°3 519-545

- RUCKSTUHL, Sylvain. *La forme scolaire*, 2007. [Page web]:  
<http://tecfa.unige.ch/perso/staf/sylvain/courslmri/premiercycle/perrenoud.doc>
- RUSTED, Brian. *Critical and cultural approaches to space : An introduction, Introduction à l'approche critique et culturelle de l'espace*, 2002. Revue Ethnologies, Space/espaces, vol. 24, n°1. [Page web] :  
<http://www.erudit.org/ethno/2002/v24/n1006527ar.html>
- SAINT-PIERRE, Caroline. *La production des espaces urbains d'aujourd'hui*, 2007. [Page web] :  
<http://gtms.chess.fr/document.php?id=64>
- SANSOT, Pierre. *Variations paysagères*, 2009. Éditions Payot & Rivages
- SCIENCE&VIE. 100 questions, 100 réponses, Août 2003 n°1031, l'espace, p90
- SEONNET Michel, *Pourquoi y'a-t-il une ville plutôt que rien*, 1998
- SERRES Michel, *Le Tiers-Instruit*, 1992. Ed Folio
- SAINT-PIERRE, Caroline. *La production des espaces urbains d'aujourd'hui*, 2007. [Page web] :  
<http://gtms.chess.fr/document.php?id=64>
- THORNBERG, Josep Muntanola. *Architecture comme écriture*, 2004. [Page web]:[http://www.pa.upc.edu/Varis/altres/arqs/01archi\\_comme\\_ecriture.pdf](http://www.pa.upc.edu/Varis/altres/arqs/01archi_comme_ecriture.pdf)
- TOUSSAINT, Jean-Yves & ZIMMERMAN, Monique. *User, observer, programmer, et fabriquer l'espace public*, 2001. Ed INSA
- TRUCHOT, Pierre. *Une approche bergsonienne de la spatialité*, 2006. Revue Astéris, n°4, p217-236
- VALLEE Marc-Antoine. *L'esquisse d'une herméneutique de l'espace chez Paul Ricoeur*. [Page web]:  
<http://www.ithaque.qc.ca/archives/H07/04vallee.pdf>
- VANIER, Martin. *Métropolisation et tiers espace : quelle innovation territoriale ?*. Rencontres de l'innovation territoriale.
- VANOYE, Francis. *Expression Communication*, 1977. Librairie Armand Colin
- VAUCELLE Catherine. *Pour une appropriation active de l'espace virtuel par l'enfant, partie théorique, maîtrise des sciences et techniques de photographie et multimédia*, 1999. UFR Arts, philosophie, esthétique, Université paris 8.
- VAYER P., DUVAL A., RONCIN C. *Une écologie de l'école*, 1991.
- VELLA, Graziella. *Etranger le proche*, 2007. [Page web]: <http://multitudes.samizdat.net/spip.php?article239>
- VINCENT, Guy. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, 1994.. Ed Pul
- VIRILIO, Paul. *L'espace critique*. 1993. Christian Bourgeois éditeur.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensée et langage*. 1977. Editions La Dispute
- YELNIK, Catherine. *Mettre au travail la personne et le groupe en formation*, 2007. Dossier « enseigner, un métier qui s'apprend ». Revue cahiers pédagogiques, n°435 [Page web] : [http://www.cahierspedagogiques.com/art\\_imprim.php3?id\\_article=1772](http://www.cahierspedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=1772).

4° de couverture

Mon parcours de formateur et ainsi que mon parcours professionnel dans le domaine de l'urbanisme m'amène ici à poser la question de l'espace en formation. Ce travail est pour moi l'occasion de poser la question de la connivence entre agir pédagogique et utilisation de l'environnement spatial. Au-delà de cette question, c'est essayer d'établir un procédé d'observation pour saisir ce qui se joue spatialement dans une unité de formation, en terme de proxémie, de théâtralité de la scène, et du point de vue micro-urbanistique. Ces éléments théoriques me permettent d'établir une grille d'analyse et une méthode d'observation qui tente de saisir l'espace dans sa complexité. C'est cela qui est présenté dans ce travail de recherche.

**ESPACE – AGIR PÉDAGOGIQUE – THÉÂTRE – SCÉNOGRAPHIE –  
OBSERVATION – FORMATION – PROXEMIE – URBANISME –**