



HAL
open science

L'intervenant dans l'espace : ce que l'espace fait à la formation

Anne-Lise Ulmann

► To cite this version:

Anne-Lise Ulmann. L'intervenant dans l'espace : ce que l'espace fait à la formation. *Éducation permanente*, 2023, 4 (237), pp.123-134. <10.3917/edpe.237.0123>. <hal-04500123>

HAL Id: hal-04500123

<https://cnam.hal.science/hal-04500123v1>

Submitted on 23 Jan 2025

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

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



HAL Authorization



L'intervenant dans l'espace : ce que l'espace fait à la formation

L'espace, c'est ce qui arrête le regard, ce sur quoi la vue butte.
Georges Pérec, *Espèces d'espaces.*

Si la notion de temps a fait l'objet de nombreuses recherches en sciences de l'éducation et de la formation (Pineau, 2000 ; Boutinet, 2004 ; Lesourd, 2005), la notion d'espace semble être beaucoup moins étudiée. L'espace serait-il un objet insaisissable, susceptible d'entraîner dans une odyssée de science-fiction ? Évoque-t-il des questions si ordinaires qu'elles ne retiennent pas l'attention ? Est-ce parce qu'il s'est infiltré silencieusement dans des formes adverbiales courantes (en haut, en bas, derrière, devant...) qu'il se fait oublier ? Sans doute ces deux dimensions, incommensurable/insignifiante, peuvent-elles expliquer un moindre intérêt. Sans doute aussi, comme le suggère Pérec (1974), nous faut-il être arrêté par ce que l'espace engendre de questions, de tensions, d'imagination, pour qu'il retienne notre attention : « L'espace de notre vie n'est ni continu, ni infini, ni isotrope [...] On sent confusément des fissures, des hiatus, des points de friction, on a parfois la vague impression que ça coince quelque part, ou que ça éclate, ou que ça cogne. » L'espace n'est donc pas seulement une notion géométrique et géographique, qui quadrille le monde en abscisses et ordonnées, c'est aussi l'espace vécu, celui où se développent et s'éprouvent nos relations à autrui, aux objets, au monde. L'espace est donc lié à l'expérience, telle que Dewey la définit, c'est-à-dire « en même temps le flux général de la vie constante, que nous avons tant de mal à saisir, et ces moments distincts, aigus, qui surgissent de ce flux et constituent une expérience ».

Nous partions de ce qui nous a « arrêtée » dans l'exercice de nos fonctions pour interroger la fonction de l'espace dans trois situations d'intervention. Au préalable, nous précisons la notion d'espace telle que nous la mobilisons. Il s'agira non pas de la circonscrire à une définition, forcément imparfaite compte tenu de sa polysémie, mais de l'appréhender, comme invitent à le faire les pragmatistes, à travers une série de relations intelligibles qui peuvent en éclairer les usages. Nous

présenterons ensuite les trois situations qui ont mobilisé notre expérience, que nous analyserons selon deux axes. Nous verrons d'abord que l'espace constitue une ressource pour développer un « travail vivant », en montrant comment la corporéité et le jeu y participent. Nous poursuivrons l'exploration en faisant l'hypothèse que l'espace peut constituer un analyseur des conceptions pédagogiques et nous en dégagerons trois modalités. Nous concluons brièvement sur les enjeux des transformations que peut engendrer la prise en compte de l'espace dans la formation.

Qu'entendre par espace ?

Rarement employé seul, et plus fréquemment accolé à un terme qui le spécifie – espace de travail, espace social, espace d'apprentissage, espace public... –, l'espace demeure une notion floue qui renvoie autant à un système clos – un contenant précis, localisé – qu'à une surface sans limite, entièrement ouverte. Sa valeur axiologique tient au fait qu'il est mobilisé pour désigner ces deux dimensions en même temps, le local et l'incommensurable. De plus en plus souvent usités¹, notamment pour travailler dans des échelles plus locales et penser l'action en référence à une histoire et une géographie locale, les termes « territoire » et « lieu » n'ont pas cette dimension d'ouverture liée à la notion l'espace.

En intervention, ces deux dimensions, centripète et centrifuge, articulées l'une à l'autre, sont particulièrement heuristiques pour réintégrer une dimension de fortuité, d'incertitude ou de contingence, qui renvoie aux expériences vécues aussi bien qu'à une composante du travail vivant. En effet, l'espace d'apprentissage ou l'espace public ne précisent pas seulement la nature d'un lieu, ils intègrent une part « sensible » qui fait de l'espace une notion productrice mais aussi une « condition de l'expérience ». Comme l'« ambiance », telle que définie par Laplantine (2018), l'espace est une « notion transversale, ou plutôt “traversière” ». Elle traverse les disciplines et relie des champs de recherche habituellement dissociés : l'architecture, l'urbanisme, la physique l'esthétique, les sciences humaines et sociales ». Cette propriété traversière dépasse sa seule dimension topographique pour inclure l'homme dans un écosystème et introduire une dimension phénoménologique qui unit de manière indissociable l'objectif et le subjectif. Bégout (2022) quant à lui montre que l'ambiance « ne se réfère plus aux circonstances objectives et matérielles mais renvoie à la manière affective dont celles-ci imprègnent les sujets ». Cette dimension « affective » fait de l'ambiance comme de l'espace un lieu « investi », qui prend sens pour le sujet en même temps qu'il y construit le sens. Il n'est donc pas un simple contenant, qui placerait le sujet dans une position d'extériorité, un spectateur, parce qu'il s'y trouve inclus *de facto* et y agit continuellement.

1. Les usages actuels sont nombreux pour désigner des espaces où des actions spécifiques sont développées localement : « Territoires zéro chômeur », « tiers-lieux », « lieu unique » à Nantes.



Cette conception phénoménologique de l'espace invite donc à prêter attention aux mécanismes par lesquels les individus sont en partie « faits par » les espaces de leur quotidien, c'est-à-dire conduits à intérioriser des manières d'être, d'agir, de sentir et de penser, qui structurent leurs pratiques, leur vision du monde et leurs trajectoires, en même temps qu'ils agissent sur ces espaces et les transforment. Ce rapport à l'espace s'intègre dans un champ sémantique plus large : il fait écho à la notion de « milieu » développée par Canguilhem (1947) mais aussi à celle d'« écologie » proposée par Bateson (1977), et n'est pas sans résonance avec les travaux des pragmatistes qui établissent une différence entre le contexte (proche du milieu) et l'environnement. Pour ces derniers, le milieu « entoure l'individu mais n'est pas défini de sorte à inclure les modifications que les organismes lui font subir au titre de moyen ou de ressources. En revanche, un environnement est constitué par l'ensemble des conditions qui interviennent dans le développement des capacités d'un individu [...] Il relève donc d'une situation » (Zask, 2008).

Pour Canguilhem, le milieu n'existe pas en tant que tel, naturellement, parce qu'il n'y a de milieu que pour des vivants, en relation avec leurs besoins en permanence reconfigurés. Il ne s'agit pas pour autant d'une « conception causaliste et déterministe de l'environnement laissant peu de place à la prise en compte des capacités configuratrices des hommes » ; sa perception implique plutôt « l'affirmation d'un cadre de déterminations imperceptibles agissant sur les individus et les modelant » (Bégout, 2022). Le milieu n'est donc pas figé et doit s'envisager dans une perspective axiologique ; « c'est un ensemble sensible, pratique et symbolique, qui agit sur les individus comme ils agissent sur lui selon des relations qui ne sont pas univoques et mécaniques » (*ibid.*). Séparer les vivants de leur milieu d'existence relève d'une opération d'abstraction qui les amputerait de leur capacité d'agir, donc en fin de compte de leur puissance d'exister.

Dans une épistémologie proche, Bateson cherche à créer une science qui étudie les milieux où vivent et se reproduisent les êtres vivants en s'attachant, lui aussi, aux rapports que ces êtres entretiennent avec le milieu. Il veut ici dépasser une « vision intrapsychique du comportement humain » pour prendre en compte le système relationnel de celui-ci. Il souligne notamment l'importance de tenir compte des liens des personnes avec l'ensemble de leurs réseaux relationnels tout en indiquant que la conduite de l'être humain est également déterminée par la réponse des autres entendue comme « la médiation opérée par les outils, les signes et la culture » présents au sein de cette écologie. Il montre l'enchevêtrement des activités et les transactions, y compris avec les objets, menés en présence comme à distance. Cette conception de l'espace, comme milieu ou comme écologie, entre en résonance avec celle des pragmatistes, notamment celle de Dewey pour qui « ce qui est donné ici et maintenant s'enrichit de significations et de valeurs tirées de ce qui est en fait absent et seulement présent par l'imagination – en particulier tiré des expériences antérieures, c'est-à-dire du résultat consolidé des interactions antérieures avec l'environnement ».

En intervention ou en formation, appréhender l'espace comme milieu ou comme écologie conduit *in fine* à développer un rapport au travail phénoménologique qui relève de ce que la psychodynamique nomme le travail vivant. Développé à partir de Marx par la psychodynamique, le travail vivant s'inscrit pleinement dans les conceptions de milieu et d'écologie développées précédemment. Deranty (2016) le définit comme « l'activité productive d'individus qui met en jeu leurs ressources subjectives, physiques, intellectuelles et émotionnelles » et constituant une « ressource vitale qui engendre la vie [...] au sens où le travail permet à la subjectivité humaine de se développer dans ses potentialités spécifiques ». Dejours (2009) montre que « c'est dans le corps lui-même que réside l'intelligence du monde, et que c'est d'abord par son corps que le sujet investit le monde pour le faire sien, pour l'habiter ».

La première conséquence que nous tirons de ces approches de l'espace comme ressource du travail vivant conduit à appréhender l'espace comme « espace vécu », où l'action effectuée et « le milieu » – ou « l'écologie » – se trouve dans une relation mutuelle, indissociable. La compréhension de l'action se nourrit nécessairement de données qui peuvent n'être pas visibles mais sont inférées dans des espaces pluriels ; « le milieu contient et entrelace trois chaînes de significations ; il fait signe en même temps vers ce qui se situe entre les choses, ce qui les met en relation et ce qui les entoure » (Bégout, 2022).

La deuxième conséquence tient à la manière dont nous considérons le travail des personnes qui se forment. Si leur travail ne se réduit pas à ce que l'on peut en voir, l'appréhender suppose de prendre en compte ce que Becker et Geer (cités par Cefai, 2010) nomment « la culture latente », qui finit par se cristalliser en un système implicite d'appartenance structurant silencieusement des façons de voir, de penser et d'agir propres aux collectifs concernés. L'espace a donc « une fonction symbolisante » (Pankow, cité par Zafiroopoulos, 2003) qui nécessite de considérer les manières de travailler et de former au-delà de l'immédiatement perceptible. Dès lors, comprendre le travail oblige à rétablir des continuités entre des faits isolés et à retisser des liens invisibles susceptibles de découvrir de nouvelles compréhensions. Il s'agit, pour reprendre Dewey (1916), d'établir « un lien rétrospectif et prospectif entre ce que nous faisons aux choses et le plaisir ou la douleur que les choses provoquent en nous en retour, en conséquence de nos actions ».

Enfin, dans la mesure où, « pris séparément, l'espace devient une abstraction vide » (Lefebvre, 1974), il s'agit de l'appréhender, en formation ou lors d'une intervention, à partir d'un point de vue local et « situé ». C'est à partir de ce point d'entrée qu'il est possible d'explorer l'histoire ou la genèse des phénomènes perçus, et d'effectuer des articulations entre « grandeur d'échelle et dimensions de généralité » (Céfaï, 2010), micro et macro, local et global, soi et autrui. À l'inverse d'approches programmatiques visant une compréhension générale et globalisante des phénomènes observés, cette approche située permet une analyse à la fois phénoménologique et pragmatique qui prend en compte le milieu ou l'écologie du travail et les



actions à conduire. Cela invite à envisager l'espace comme une ressource du « travail vivant » qui mobilise l'intelligence et la pensée pour orienter l'action.

Un matériau empirique pour analyser l'espace comme condition d'apprentissage

Puisque l'espace ne s'appréhende pas globalement et en dehors de l'action effectuée, nous proposons de partir de trois situations rencontrées lors d'interventions pour interroger la manière dont l'espace d'apprentissage et l'espace de travail peuvent contribuer à un travail vivant, tel que défini par la psychodynamique du travail.

La première situation concerne une conférence destinée à des inspecteurs de l'Éducation nationale se formant à l'usage des situations de travail en formation. Cette conférence introduit une journée qui doit se poursuivre par des travaux en sous-groupes animés par d'autres formateurs sur la mise en mots de l'expérience. Pour des raisons d'organisation interne, le commanditaire décide que cette conférence s'effectuera à distance. Après un « essai technique », le service en charge de cette organisation nous donne, pour reprendre ses termes, le « top départ ». Nous découvrons soudainement que nous sommes seule face à notre image, sans accès aux visages ou aux questions des inspecteurs venus se former. Cette conférence tournée sur nous-même, sans profondeur de champ ni perspective, nous fait prendre conscience de l'importance d'avoir un document de présentation (*PowerPoint*) permettant d'instaurer, même faiblement, une distance entre notre discours et l'écran noir qui cache les inspecteurs, dans cette configuration de l'espace dit numérique.

La deuxième situation, « manager à distance », concerne une intervention que nous conduisons avec deux autres collègues pendant le premier confinement. Commencée avant la soudaineté de ce confinement, cette intervention fait partie d'un EDEC² réalisé au sein d'une branche professionnelle et porte sur les articulations possibles entre le travail et les certifications. Durant le confinement, le groupe de responsables techniques avec lesquels nous avons coutume de travailler exprime ses difficultés à maintenir les liens avec les équipes. Cette privation de l'espace du bureau engendre de nouvelles pratiques de travail, à double face. D'un côté, il s'agit de s'assurer que tous les collaborateurs vont bien sur le plan de leur santé ; de l'autre, il faut vérifier le respect des horaires, même hors les murs, soit retrouver de nouvelles formes de contrôle dans un espace soudainement devenu virtuel. Parmi ces nouvelles pratiques, un cadre présente sa manière de garder le contact avec ses collaborateurs. Outre des petits-déjeuners virtuels à l'heure de la prise de poste, il organise

2. L'engagement de développement de l'emploi et des compétences (EDEC) est un accord annuel ou pluriannuel conclu entre l'État et une ou plusieurs organisations ou branches professionnelles. Il apporte une aide technique et financière afin d'anticiper et d'accompagner l'évolution des emplois et des qualifications, et ainsi sécuriser les parcours professionnels des actifs occupés.

également, pour installer de la convivialité, des concours de chapeaux lui permettant de s'assurer que les collaborateurs sont bien au travail avec leur caméra ouverte.

La troisième situation, « apprendre les fonctions d'accueil et d'orientation dans un aéroport », mobilise l'espace comme moyen d'une réflexion pédagogique sur les difficultés du travail d'orientation dans un aéroport. Nous reprenons³ cette situation pour comprendre comment la superposition de l'espace d'apprentissage et de l'espace de travail peut engendrer des transformations des pratiques pédagogiques.

Inspirée par les travaux d'Isaac Joseph sur la gare du Nord (1999)⁴, cette formation a consisté à proposer à des formateurs qui connaissent l'aéroport d'effectuer eux-mêmes, au sein d'une aérogare, des déplacements susceptibles d'être réalisés par des passagers pour, à partir d'un point de vue nouveau, en appréhender les complexités. Au cours de la réalisation de ces trajets ordinaires, une contrainte en rupture avec cette simulation du réel était donnée : enregistrer tout au long du parcours leurs pensées et leurs actes à des fins d'analyses ultérieures de leurs stratégies d'action. Cette expérimentation inédite dans ce cadre suscite chez les formateurs un certain enthousiasme qui les conduit à s'approprier de manière imprévue les consignes initiales : ils se livrent à l'expérience « habillés en touristes », transformant en quelque sorte ce jeu de piste en jeu de scène. Après cette expérience, ils décident de réintroduire ces trajets dans leurs cursus de formation. Pour cela, ils les organisent très précisément, imposant des passages obligés qui restreignent l'exploration de l'espace.

L'espace, une condition pour développer un travail vivant ?

Comment, dans ces trois situations, l'espace de formation et l'espace de travail contribuent-ils à développer les capacités d'action des professionnels qui se forment en référence au travail vivant ?

■ La corporéité dans le travail : décor ou ressource pour l'action ?

Si « l'espace premier de l'homme est tout simplement son corps » (Caspani-Moca, 2008), la conférence d'ouverture interroge : les corps des formés sont non pas absents mais mis en absence, effacés par le système technique. Dans le même temps, le corps de l'intervenante, qui se reflète dans son ordinateur, crée un sentiment d'étrangeté. À qui s'adresse-t-elle ? Doit-elle, pour le savoir, imaginer un archipel de localités, des terres vierges de civilisation, un espace caché, inaccessible derrière

3. Cette situation a donné lieu dans cette même revue (Ulmann, 2008) à une présentation développant la fonction du jeu dans le travail pédagogique mais que nous reprenons différemment ici.

4. Séminaire organisé par le Plan urbain, la DRAST et la RATP : « Accessibilité et situations d'urgence », actes de la journée du 30 avril 1993. Recherche effectuée par Emmanuelle Lévy (Centre de recherche en gestion) et Michèle Lacoste (université Paris 13).



le noir de l'écran d'où ressort son image où se trouveraient les apprenants ? Est-ce par l'imagination et l'expérience de ces publics qu'elle peut réintroduire les corps pour ajuster son discours ? Ces destinataires présents-absents sont transformés en récepteurs anonymes, à partir desquels il est difficile d'inférer une histoire, des attentes, un rapport sensible à ce qui est présenté.

Organisée pour optimiser le temps et limiter les déplacements, cette situation produit *in fine* un démantèlement de l'espace, facilité par la technique. Empêchée de tisser des liens et d'effectuer des transactions avec les destinataires, cette situation produit un monde désincorporé relevant d'un travail mortifère. Loin de permettre une présence « augmentée », cette forme de travail à distance éprouve les corps : celui de l'intervenante robotisée, réduit à une voix, et ceux des apprenants, réduits à des oreilles, détachées de l'entièreté de leur corporéité.

Dans la situation « manager à distance », les corps ne sont pas niés ; ils sont appréhendés non pas comme le siège des émotions mais comme *persona*, au sens de la langue grecque, c'est-à-dire comme personnage, ou comme masque. Les formes de travail imposées par le confinement révèlent les difficultés de s'affranchir d'une « culture latente » sur les manières de contrôler mais également sur la manière dont les lieux agissent « une fonction symbolisante » sur les comportements, souvent inaperçue. Les ruses déployées pour recréer à distance une fonction de contrôle montrent un rapport perturbé à l'espace dont l'emprise sur les corps paraît diminué. Ces concours de chapeaux, ces petits-déjeuners virtuels, comme l'ensemble des temps qui se sont greffés pour pallier dans l'urgence l'absence de présence, s'apparentent à des « relations sociales palliatives » (Balas *et al.*, 2022) qui résonnent avec le *larvatus prodeo* (« j'avance masqué ») de Descartes. Les corps sont là, présents, mais réduits à n'être que des masques : il ne reste plus que des scènes sans vie, dévitalisées de ce qui peut vraiment faire lien dans ces échanges professionnels : le travail. Ce contrôle masqué tend à réduire les personnes à leur apparence, la subjectivité au comportement visible ; ce faisant, il transforme l'espace de travail en une mascarade.

À l'inverse de cette situation, la formation à l'accueil mobilise les corps en proposant aux déplaçants de se projeter, non par l'imagination mais très concrètement, dans un autre corps, celui d'un voyageur. Cette projection suppose un effort qui nécessite d'endosser ce qu'ils nomment « un costume de touriste ». À la différence du concours de chapeaux, ces accoutrements relèvent d'artefacts qui visent à faciliter l'incarnation d'un autre corps. Ce travestissement, lié à l'activité en cours, s'origine dans les expériences que ces professionnels ont des touristes. Ces changements de corps permettent de superposer, sans les confondre ni les assimiler l'un à l'autre, deux espaces contigus : celui de la formation et celui de l'aéroport. Cette superposition des espaces met les déplaçants dans une situation inédite d'exploration qui peut leur faire découvrir de nouveaux savoirs sur l'orientation.

■ La place du jeu dans l'action : pour quelles visées ?

Si le corps est central, la dimension ludique est aussi fréquemment mobilisée. En reprenant Goffman (1974) qui souligne l'importance d'établir « un cadre » pour permettre la compréhension partagée d'une situation, nous constatons des manières contrastées de conduire le jeu et de faire endosser des rôles aux apprenants.

Concernant le concours de chapeaux, la mise en scène, qui cherche à rompre avec l'épreuve du confinement, n'est pas ancrée dans un « cadre » partagé. Les personnels ne savent pas explicitement que ce jeu vise à contrôler l'ouverture de leur caméra, et la situation n'implique pas d'interactions liées au traitement de situations particulières. L'espace d'exploration du jeu est réduit ; il se limite à une monstration. Ces formes de jeu restent sans lendemain : les professionnels jouent le jeu mais ce dernier produit-il une réflexion sur le travail ? Par ailleurs, dissociée de l'espace du travail, la forme ludique peut-elle contribuer à un care de la part des professionnels ? N'est-ce pas là confondre espace personnel et espace du travail ?

La situation de l'aéroport donne à voir deux formes de jeu : la première est celle des premiers trajets qui s'effectuent librement ; la seconde est celle de l'intégration de ces trajets à un cursus de formation impliquant des passages obligés. Les deux formes renvoient à la distinction faite par Mead (1934) entre les synonymes anglais *play* et *game*. Ce que Mead nomme *play* définit un stade de l'apprentissage social où l'enfant essaie de s'ajuster dans l'interaction au comportement d'autrui. Il explore librement différents rôles à tenir et effectue pour cela un jeu libre. Le terme *game*, quant à lui, renvoie à une forme plus structurée, supposant l'intériorisation de règles qui vont réduire l'exploration permise avec le *play*. Le *game* limite l'errance, les tâtonnements, et l'interaction avec l'autre. Mead montre qu'il instaure un rapport plus distant à la règle qui prend un statut généralisable.

En intégrant les parcours dans un cadre pédagogique organisé, les formateurs limitent les déambulations des participants pour les amener non plus à « décoder la grammaire de l'espace » (Dosse, 2007) mais à l'apprendre en intériorisant des aspérités qu'ils ont prédéfinies et généralisées. Cette seconde approche, moins tâtonnante, fait prédominer l'espace d'apprentissage sur l'espace de l'aéroport et risque d'aboutir à dissocier ces deux espaces. La dimension éruptive et immaîtrisable des premiers trajets va s'amenuiser au profit d'une ingénierie qui viendra figer le travail vivant en programmes établis.

L'espace : un révélateur des pratiques de formation ?

Engageant différemment les corps et mobilisant plus ou moins les différents espaces rencontrés par les apprenants (espaces de formation/espaces de travail/espaces de vie), ces situations révèlent, en creux, un rapport à la pédagogie. Leur analyse nous conduit à différencier trois manières de mobiliser l'espace – la disloca-



tion, la dissociation ou la superposition des espaces d'apprentissage et du travail – qui induisent des conceptions pédagogiques différentes. Nous faisons ici l'hypothèse que c'est la superposition de ces espaces qui contribue le mieux à un travail vivant.

■ La dislocation de l'espace du formateur et de celui des apprenants

La situation de la conférence inaugurale montre une dislocation de l'espace du formateur et de celui des apprenants. Cette béance, facilitée par l'artefact technique, n'est pas un effet dérivé d'une formation à distance ; elle relève d'une orientation pédagogique. Bien des formations en présence se fondent sur ce démantèlement, qui a l'avantage de faciliter « une domestication des temps » (Freire, 1974), par l'imposition du silence des apprenants qui doivent écouter sans questionner un savoir envisagé comme « stock » à ingérer (Jobert, 2000). Cette dislocation contraint chacun à son espace et la présence à l'autre ainsi empêchée produit une « perte de directivité [qui] rend vaine toute pédagogie », entendue ici dans son sens étymologique, de mener, conduire (Charbonnier, 2013). Ce déboîtement des espaces sans présence possible ne permet plus d'envisager l'acte d'apprendre comme la construction d'une expérience qui fait advenir progressivement de nouveaux chemins. Il ne s'agit plus ici « d'apprendre l'errance [pour] apprendre à créer par soi-même, donc rendre possible le passage par des idées qui n'ont pas été anticipées par le pédagogue ou la génération précédente ». Proche de ce que Freire nomme une « éducation bancaire », cette transmission sans présence tend au contraire à « abstraire » du monde le sujet en le transformant en réceptacle d'informations ou de messages, le plus souvent énoncés verticalement et prêts-à-penser. Par-delà cet usage de l'espace, n'est-il pas aussi question de « la perte de notre liberté politique : comment se transformer si ne sont jamais aperçues les occasions de rencontrer des signes et de croiser l'altérité ? » (*ibid.*).

■ La dissociation de l'espace d'apprentissage et de l'espace du travail

La dissociation des espaces participe d'une conception « séparatiste » (Luttringer, 2015) de la formation. Cette dissociation se distingue de la dislocation dans la mesure où chaque espace peut garder sa spécificité et y développer séparément des modalités de travail qui relèvent du travail vivant. Les potentialités de l'espace ne sont pas absentes mais réduites.

Dans la situation du jeu d'orientation, les formateurs optent pour la forme plus policée du jeu *vs* « game », qui établit une coupure entre l'espace d'apprentissage et l'espace de travail de l'aéroport. Cette dissociation leur permet de rester les garants de la pédagogie, en respectant « un plan » de progression et en effectuant « des actions de stabilisation de l'environnement [pour] rendre manifestes des informa-

tions sur les buts de l'action ». Ils « stabilisent » les parcours pour en « contrôler l'exécution », et de cette façon, peuvent « réduire les distances pour optimiser l'information » (Conein et Jacopin, 1993). Cette dissociation garantit la maîtrise des apprentissages, à partir d'un plan qui façonne « l'arène de l'action », même si celle-ci diffère toujours du plan initial. Cette dissociation des espaces facilite la maîtrise cognitive des situations mais ne permet pas d'apprendre à travailler avec la contingence ou à agir en situation instable, ce qui caractérise pourtant le travail d'accueil dans un aéroport. Cette dissociation permet d'illustrer la compétence mais n'en permet pas l'acquisition.

■ La superposition de l'espace d'apprentissage et de l'espace de travail

La superposition des espaces d'apprentissage et de l'aéroport renvoie à l'expérimentation initiale qui a permis de développer le jeu *vs* « play ». Cette superposition, qui s'apparente à une « polyspatialité », nécessite de travailler selon plusieurs registres sans écarter la complexité et les tensions inhérentes à chacun des espaces. La découverte de l'aéroport comme espace ouvert permet de laisser advenir un ensemble d'affects (crainte, joie, perplexité) combiné à des connaissances techniques relevant de disciplines différentes sur les aéroports ou l'orientation. Ces combinaisons inédites de représentations et de pratiques vont engendrer différentes manières d'explorer l'espace, susceptibles de produire de nouveaux savoirs sur les manières de s'orienter. Former en tenant compte de cette superposition des espaces implique d'intégrer la contingence, ou ce que l'on pourrait nommer le *kairos*, qui relève de l'opportunité et de l'instant. Penser la formation non plus seulement en fonction d'un « plan » mais en intégrant ce *kairos* contribue à une maîtrise cognitive mais aussi « sensible » et pratique des situations, en invitant à s'écarter des routines programmées. Une telle approche peut faire craindre au formateur un débordement, qui l'obligerait à prendre acte du « pluralisme des cheminements pour arriver à une idée » (Charbonnier, 2013).

Cette analyse des usages de l'espace dans la formation et dans le travail vient révéler sa « fonction symbolisante » qui façonne et organise les habitus pédagogiques. La superposition ou la polyspatialité – et non pas la dissociation, la dislocation, voire la confusion – des espaces permet alors un travail sur plusieurs plans, en perspective, qui confère à l'espace sa dimension « traversière » et, ce faisant, favorise une plasticité de la pensée qui développe une vision nouvelle du travail. Cette dimension « traversière » et contingente de l'espace produit un travail vivant qui se régénère en permanence et constitue la formation comme espace dynamique de pensée et d'action. Comme le rappelle Dewey (1915), cette vision « surgit non pas du néant mais lorsqu'un individu voit – en termes de possibilités, c'est-à-dire d'imagination – les réalités anciennes sous des rapports nouveaux, qui servent une fin



nouvelle et que cette fin nouvelle contribue à créer ». Le rôle de la formation n'est-il pas d'aider à créer des espaces pour produire cette fin nouvelle et ainsi contribuer au travail vivant ? ◆

Bibliographie

- BALAS, S ; RODRIGUEZ, D. ; ULMANN, A.-L. 2022. *Accompagnement à la mise en place de la « dynamique compétences 2020-2025 » au sein de la branche de la retraite complémentaire et de la pévoyance . Lot 3 : Conduire une recherche action sur le développement de la certification dans une branche*. Rapport final.
- BATESON, G. 1977. *Vers une écologie de l'esprit*. Paris, Le Seuil.
- BÉGOUT, B. 2022. « Du milieu à l'ambiance. Réflexions philosophiques sur une autre conception de l'environnement ». *Les études philosophiques*. N° 142, p. 89-106.
- BOURDIN, A. 2020. « De la production de l'espace aux lieux : un itinéraire entre espaces et sociétés ». *Espaces et sociétés*. N° 180-181, p. 79-96.
- BOUTINET, J.-P. 2004. *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités*. Paris, Puf.
- CANGUILHEM, G. 1947. « Milieu et normes de l'homme au travail ». *Cahiers internationaux de sociologie*. Vol. 3, p. 120-136.
- CASPANI-MOSCA, M. 2008. « Le temps, l'espace et le self ». *Les lettres de la SPF*. N° 20, p. 21-32.
- CEFAI, D. 2010. *L'engagement ethnographique*. Paris, EHESS.
- CHARBONNIER, S. 2013. « La présence le temps comme matériau de l'éducation ». *Actes du colloque « Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada »*. Nantes, 5-7 juin, p. 49-54.
- CONEIN, B. ; JACOPIN, E. 1993. « Les objets dans l'espace. La planification dans l'action ». *Raisons pratiques*. N° 4, p. 59-84.
- DEJOURS, C. 2009. *Travail vivant. 2. Travail et émancipation*. Paris, Payot.
- DERANTY, J.-P. 2016. « En quel sens le travail vivant est-il une catégorie politique ? ». *Travailler*. N° 2, p. 59-74.
- DEWEY, J. 1915. *L'art est une expérience*. Paris, Gallimard, 2010.
- DEWEY, J. 1916. *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*. Paris, Armand Colin, 2011.
- DOSSE, F. 2007. *Michel de Certeau. Le marcheur blessé*. Paris, La Découverte.
- FREIRE, P. 1974. *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspéro.
- GOFFMAN, E. 1974. *Les cadres de l'expérience*. Paris, Minuit.
- GUÉRIN, M. 2021. *La troisième main. Des techniques matérielles aux technologies intellectuelles*. Arles, Actes Sud.
- JOBERT, G. 2000. « Dire, penser, faire. À propos de trois métaphores agissantes en formation d'adultes ». *Éducation permanente*. N° 143, p. 7-28.
- JOSEPH, I. 1999. *Villes en gare*. La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- LAPLANTINE, F. 2018. *Penser le sensible*. Paris, Agora Pocket .
- LEFEBVRE, H. 1974. « La production de l'espace ». *L'homme et la société*. N° 31-32, p. 15-32.



- LESOURD, F. 2005. « Explorations psychanalytiques et psycho-phénoménologiques de la notion d'enveloppe temporelle en formation d'adultes ». *Expliciter*. N° 60, p. 1-23.
- LUTTRINGER, J.-M. 2015. *L'entreprise formatrice et le droit après la loi de 2014*. JML-Conseil, Chronique n° 95.
- MEAD, G.-H. 1934. *L'esprit, le soi et la société*. Paris, Puf, 2006.
- PÉREC, G. 1974. *Espèces d'espaces*. Paris, Galilée.
- PINEAU, G. 2000. *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris, Anthropos.
- ULMANN, A.-L. 2008. « Le travail en jeu. La place des formateurs dans la mobilisation de leurs ressources pédagogiques ». *Éducation permanente*. N° 174, p. 75-88.
- ZAFIROPOULOS, M. 2003. « Le sujet reçoit de l'autre son propre message sous une forme inversée : l'enquête ». *Lacan et Lévi-Strauss ou le retour à Freud (1951-1957)*. Paris, Puf, p. 109-177.
- ZASK, J. 2008. « Situation ou contexte ? Une lecture de Dewey ». *Revue internationale de philosophie*. N° 245, p. 313-328.