

L'espace comme condition de l'expérience

coordonné par Laurent Duclos

« L'espace jouit de potentialités pour autant qu'il rend possible la réalisation d'évènements ; il précède donc la réalisation, et la potentialité appartient elle-même au possible ».

Gilles Deleuze, 1992, « L'épuisé », Postface à Samuel Beckett, *Quad et autres pièces pour la télévision*, Paris, Minuit.

Dans un ouvrage collectif encore récent traitant de la perception et de la réception de la notion d'espace en didactiques, les contributeurs – relevant au passage qu'elle avait été curieusement peu travaillée jusqu'alors, et donc « peu problématisée » – s'étaient accordés pour lui réserver désormais une meilleure place dans leurs travaux de recherche (Cohen-Azria *et al.*, 2016). Le volume – reprenant les communications du 4^e séminaire international sur les méthodes de recherche en didactiques « *Questions d'espaces, espaces en questions* » de l'université de Lille 3 de juin 2014 – restait centré sur les questions d'enseignement, et l'espace de la classe (vs les espaces « hors la salle de classe »).

Au demeurant, il n'est pas difficile d'étendre le constat dressé à l'occasion à d'autres espèces d'espaces, que ces derniers soient ou non concernés par le déploiement d'activités délibérées de formation ou, plus généralement, considérés comme espaces potentiels de développement des apprentissages, soit dédiés, soit simplement configurés pour les précipiter. Il se peut encore qu'on puisse objectiver des attributs spatiaux susceptibles de faciliter les apprentissages et la construction de l'expérience du sujet quand bien même ils ne feraient l'objet d'aucune programmation. Comment appréhender le caractère structurel vs circonstanciel, aléatoire ou conditionnel de tels attributs ?

Quels types d'espaces considérer d'ailleurs à travers ce questionnement ? Espaces éducatifs et formatifs vs espaces « transformatifs » (Meziani, 2021) ; espaces de/du travail, espaces productifs, domestiques, urbains ; espaces physiques, espaces numériques (ordinateur de bureau vs. bureau de l'ordinateur), immersifs ; aire relationnelle sans lieu qui l'effectue (Winnicott, 1975) ; espaces créés ou configurés (structurés ; aménagés) vs déjà-là ; territoire(s), lieu(x)/non-lieu(x) ; espaces utopiques, hétérotopiques (Foucault, 1984) ; espaces ouverts/fermés, troués, topologiques ou non, multidimensionnels ; cospatialités, espaces intermédiaires, compénétrés, juxtaposés.

Une formule terminale « *et cætera...* » s'imposerait sans doute pour garder cette énumération ouverte, révélant au demeurant la fragilité et/ou l'indétermination relative de la notion d'espace. Pour autant, l'énumération en question, régie par l'anaphore, devra également chercher à ne pas (trop) filer la métaphore (voir, par exemple, l'idée d'espace psychique, imaginaire, fictionnel ou, dans un autre registre, d'espace de pouvoir ou d'espace social ; etc.)¹. Un exercice toujours difficile : pourquoi reconnaître le caractère d'espace à « l'espace potentiel » identifié par Winnicott, et refuser ce même caractère à la notion proche en apparence « d'espace psychique » ? À l'inverse, on ne saurait refuser que soient mobilisées d'autres notions souvent solidaires de la notion d'espace dans le réseau conceptuel qui permet d'en problématiser l'usage : notions de lieu(x) et de territoire(s), mais aussi de « situation » ou « d'environnement » qui composent, à n'en pas douter, le noyau dur de la didactique professionnelle, par exemple, mais sans que leur composante spatiale ait toujours été clairement identifiée².

De quelque nature qu'elles soient, les « approches de l'espace » proposées dans le cadre de cet appel à articles seront nécessairement aimantées ou instanciées par les notions ou « variables d'intérêt » (comme disent les statisticiens) que sont l'apprentissage et l'expérience. Afin de détailler sur un mode volontairement suggestif et

-
1. On ne parlerait alors d'espace qu'au *sens figuré*, c'est-à-dire qu'on ne parlerait pas d'espace « proprement dit ». On ne prétendra pas pour autant parler d'espace *au sens propre* (c'est comme l'avert et le revers d'une même médaille). On cherchera plutôt, et à chaque fois, à clarifier la notion d'espace retenue, les rapports dans lesquels entre l'espace en question, l'expérience qu'on en a *en deçà même* pourrait-on dire du partage entre le propre et le figuré.
 2. Concernant la dimension spatiale de la « situation », on se reportera notamment à Quéré (1997) et à Kirch (1995).

polémique, les orientations du présent appel à contributions, trois voies d'entrée dans la thématique sont proposées :

1. De quelle façon l'espace peut-il être investi et aménagé, pour notamment le constituer en auxiliaire d'un modèle pédagogique dans la perspective du *third teacher*, ou d'un modèle managérial dans celle de l'*empowering organization* ou du *knowledge management* ? S'agit-il de simplement meubler un espace donné (invariant), de l'équiper ou de le (re)configurer complètement ? La visée peut être explicitement didactique et pédagogique. Une question pourrait être alors de savoir si à la qualité d'un « patron pédagogique » projeté dans l'espace peut répondre l'efficacité des processus d'apprentissage. Il peut s'agir, plus modestement, de peupler l'espace de ressources « dispositives », d'invitations et d'indices constituant autant d'*affordances* susceptibles d'élargir le champ d'expérience et d'augmenter le pouvoir d'agir du sujet (§. « **Aménagements** ») ;
2. A côté de ces différents aspects « programmatiques », on peut penser que notre exposition à l'espace partage des propriétés ou est en affinité avec « l'exposition au problème » (Charbonnier, 2014). L'espace/problème se présenterait à nous à travers un ensemble de « contraintes » dont le dépassement assurerait le passage de « situations troublées » (Où suis-je ? désorientation) à des situations permettant un réembrayage avec ce qui pourrait avoir qualité « d'environnement » et serait donc constitué, à ce titre, de l'ensemble des conditions susceptibles d'intervenir dans le développement des capacités de l'individu « *au titre de moyen ou de ressources* » (Zask, 2008). Dans cette perspective relationnelle, les contributions seraient amenées à explorer la dépendance réciproque qui s'établit entre les usages de l'espace et sa constitution même (Bächtold, 2011), en tant qu'espace potentiel de développement (§. « **Situations** ») ;
3. Une dernière entrée, à la fois plus ouverte mais peut être plus métaphysique, propose – hors toute hypothèse « d'assistance à maîtrise d'usage de l'espace » cette fois – d'explorer les potentialités de l'espace « en général » (si l'expression peut avoir un sens) en termes d'apprentissage et d'expérience, considérant notamment que « *pour avoir une certaine effectivité dans l'apprentissage, il faut que puisse advenir l'exposition au problème lors d'occasions banales* » (Charbonnier, 2014) (§. « **Fortuité** »).

1. Aménagements : l'espace auxiliaire

La production académique en la matière cible encore majoritairement l'espace didactique institué de la salle de classe (Chevalier *et al.*, 2020). Cette première réception de la notion d'espace tourne autour des questions relatives à l'aménagement pédagogique de l'espace. Dans le monde anglo-saxon, le *learning space design* n'est pas qu'un courant de recherche, un espace conjectural ; il est aussi une spécialité opérationnelle en termes d'aménagement, équipée de *Guidelines*. L'OCDE a mis en place un *Learning environments evaluation programme* (LEEP) ; le *Centre pour des environnements pédagogiques efficaces* (CELE) participe à la documentation de ce programme : il se préoccupe à travers les contributions qu'il publie de la structuration des environnements physiques aptes à précipiter les apprentissages. Le titre d'un article rédigé par l'architecte Peter C. Lippman et proposé par la plateforme CELE pourrait – sous la forme interrogative – résumer le propos : « *L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ?* » (Lippman, 2010). Adeptes d'un *responsive design* – ajusté aux besoins réels des utilisateurs – Lippman entend réunir dans les travaux de planification auxquels il participe les « *conditions pour que l'environnement physique soit conçu de façon à promouvoir les interactions qui s'y déroulent quotidiennement et conditionnent les progrès des apprenants* ».

Si l'aménagement de l'espace est ainsi susceptible de conditionner les apprentissages, il convient d'observer avec Jean-Pierre Chevalier que « *quelle que soit la configuration des espaces d'apprentissage, ce sont les dispositifs pédagogiques mis en œuvre qui (sont premiers et qui) en déterminent les usages (...) : les dispositions spatiales des apprenants et de l'enseignant et les circuits de construction du savoir peuvent (ainsi) se retrouver dans les mêmes schémas que le lieu soit ouvert et informel (terrain, sortie) ; clos et formel (salle de classe, exposition)* » (Chevalier, 2020) ³.

Érigé en contre-modèle « absolu », le cas de l'École 42, qui « *s'incarne dans des logiques spatiales (recoupant celles) du management contemporain* ⁴ », pourrait être intéressant à explorer de ce point de vue : pas de cours,

3. « *On peut toujours trouver un principe d'échelle qui fasse d'un espace un lieu* » (Lévy, 2003). Ainsi toute localisation à l'endroit du « faire la classe » peut-elle être considérée comme un (même) type de lieu du point de vue pédagogique.

4. Soline Nivet, 2016, « L'écosystème Xavier Niel », *d'architectures*, n° 248, octobre, p.36. Un espace avec ses *affordances* propres. Ainsi qu'il est dit sur le site de l'école, « *le campus incarne dans son architecture même nos valeurs fondamentales* » (<https://42.fr/le-campus->

pas de prof, pas de salle de classe, pas de prérequis – si ce n’est le passage par l’épreuve dite de la « piscine » – pas de frais, pas de durée de cursus *a priori*, pas de diplôme, mais l’écho continu jusque dans la pensée des « contraintes » liées à l’alimentation, à l’hygiène, au sommeil, ou les extensions du lieu, de l’imagerie flexible et « coopérative ».

La grande affaire d’ailleurs serait désormais l’intégration des technologies de l’information et de la communication dans l’environnement pédagogique : « là où l’approche adoptée à Reggio d’Émilie reposait sur l’idée de l’environnement physique comme « auxiliaire pédagogique » (*third teacher*) chargé d’orienter le processus d’apprentissage, Montessori préconisait d’équiper l’environnement physique d’outils aptes à créer de nouvelles opportunités d’apprentissage. De même, les environnements pédagogiques du XXI^e siècle mettent à profit les outils modernes (technologies de l’information), dont on estime qu’ils guident les apprenants et favorisent le développement ⁵ » (Lippman, 2010). C’est l’*ubiquitous classroom* (Weiss, 2007) du futur (voire *nolens volens* du présent confiné et du marché de la formation continue envahi depuis lors par l’offre *e-learning* et *digital learning*). Ainsi que l’exprime Michel Serres, « l’espace de l’amphi se dessinait jadis comme un champ de forces dont le centre orchestral de gravité se trouvait sur l’estrade, au point focal de la chaire, à la lettre un *power point*. Là, se situait la densité lourde du savoir, quasi-nulle à la périphérie. Désormais distribué partout, le savoir se répand dans un espace homogène, décentré, libre de mouvements. La salle d’autrefois est morte, même si encore on ne voit qu’elle, même si, on ne sait construire qu’elle, même si la société du spectacle cherche à l’imposer encore. » (Serres, 2012).

Quoi qu’il en soit, l’espace en question aurait toujours les caractères du « lieu » : non pas au sens du « récipient immobile » (*aggeion ametakinêton*), le *topos* de la physique aristotélicienne mais plutôt de la *chôra* platonicienne. Il s’agit d’un lieu « en devenir », « concret », en tant que peuvent y « croître ensemble » (*cum crescere, concretus*), dans une perspective relationnelle, des choses dont le lieu dépend, pour sa qualification notamment, et des choses qui en dépendent dans un rapport évolutif (Berque, 2003). Première théorie locale : elle nous permet d’imaginer comment tiennent ensemble la « salle de classe » et l’activité qui s’y déploie (« faire la classe »). La variété des espaces d’apprentissages n’y désigne bien souvent que les variations introduites dans la forme scolaire et qu’un certain nombre de métaphores permettent de désigner aujourd’hui, depuis la disposition de la salle de classe en rangées alignées « en autobus », reflet de la forme homogène et frontale de transmission (Becchetti-Bizot, 2017) jusqu’aux modèles d’aménagements *responsive design* imaginés par David Thornburg ou la designeuse suédoise Rosan Bosch : le feu de camp (*campfire*), la grotte (*cave*), l’oasis (*watering holes*), et le labo (*Life*) (Bara, 2019 ; Thornburg, 2013), lesquels curieusement figurent presque tous des « contre espaces », au titre de la compensation (Foucault, 2009), tout contre l’espace de la classe.

Mais ces développements pourraient être étendus aux « espaces de/du travail » notamment, le modèle managérial remplaçant les modèles pédagogiques dans la perspective de l’*empowering organization* ou du *knowledge management*. Dans tous les cas, les contributions pourraient s’intéresser au rapport qui s’établit entre le modèle en question et les aménagements ou les services associés aux usages d’un espace (Baron, 2016) et à la façon dont cet équipement facilite et/ou précipite ou non les apprentissages.

2. Situations : assistance à maîtrise d’usage de l’espace

La considération des aménagements et des équipements nécessités par les nouvelles façons de faire classe ne changerait pas fondamentalement notre conception de l’espace, parce qu’elle ne changerait rien à notre conception des apprentissages, quel que soit l’aménagement pédagogique de l’espace : faut-il mettre « au centre » le savoir, qui aurait une valeur formatrice en lui-même, ou l’apprenant, chaque savoir n’étant que l’occasion de découvrir et nourrir sa propre compétence autonome ? Ainsi que l’explique Isabelle Stengers, on est souvent conduit pour arrêter cette oscillation épistémique « à célébrer le rôle de l’enseignant. C’est à l’enseignant que revient en effet la charge de créer les conditions de métastabilité susceptibles de faire exister ensemble un savoir intéressant et une classe intéressée. [à l’inverse] seraient « simondoniens » des pédagogues qui n’expliqueraient pas aux enseignants ce qu’est un élève et comment il apprend, mais admettraient que tout

de-paris/42-paris-campus/), les aménagements réverbérant à l’infini, à travers la multiplication des emprunts à la culture *Geek*, le *storytelling* de l’École : un mélange de dissolution des frontières matérielles et temporelles entre sphères intégrées à l’écosystème (jusqu’à la sphère intime) et, notamment, d’aménagements de l’espace physique assis réservé à chacun au sein des « clusters » assez étroit pour inviter à la concentration absolu sur écran : « l’espace du codeur est infini puisqu’il se situe à l’intérieur de l’écran » (Nivet, *op. cit.*). Voir, également, Camille Dupuy, François Sarfati, 2022, *Gouverner par l’emploi. Une histoire de l’école 42*, Paris, PUF.

5. Une référence à Lev S. Vygotsky, 1978, *Thought and Language*, Cambridge, MA, MIT Press. V. aussi Llorca *et al.*, 2019

ce qu'eux-mêmes croient savoir dérive bien plutôt de ce que réussit (ou rate) l'enseignant dans son milieu associé (qui n'est pas l'enfant mais la classe) » (Stengers, 2004). Or, comme elle l'indique dans ce texte où elle nous invite à résister à la pensée de l'individuation chez Simondon, il se peut que ce rappel salutaire au « milieu associé » (et à la manière dont il est aménagé) ne suffise pas. Il faudrait passer à un autre point de vue, une autre unité de sens, du dispositif (chez Foucault ou Agamben aujourd'hui) ou de l'agencement tel qu'il se présente dans les travaux de Deleuze et Guattari et pour la production des différents types de réalité et d'expérience.

Une difficulté se présente lorsqu'on quitte à la fois le site ou l'endroit et la scène ou le théâtre de la classe (sachant que par métonymie, la salle de (la) classe, entendue comme « contenant », désigne souvent les enseignements qui s'y déroulent). En formation des adultes, la possibilité ouverte, par exemple, par la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 de réaliser l'action de formation mentionnée à l'article L. 6313-1 tout ou partie à distance mais également en situation de travail (c. Trav. art. L. 6313-2 ; art. D. 6313-3-2) rompt sans doute avec un mouvement séculaire de scolarisation des apprentissages (Moreau, 2006 ; Prost, 2006)⁶. Alors que la « barrière des espèces » entre *Formation* et *Travail* se trouve désormais abolie, les espaces correspondants seraient amenés à se superposer, à interagir, au risque parfois de manquer de « localisateurs » adéquats (Latour, 2007) pour cadrer et construire « proprement » les situations d'apprentissage. De mêmes objets peuvent en effet avoir des statuts différents suivant qu'ils sont investis dans le cadre d'une relation pédagogique et/ou dans le cadre d'une relation d'emploi, ainsi évidemment de la « situation de travail » et gêner l'installation d'un dispositif d'apprentissage.

L'action de formation et les interactions locales qui la caractérisaient deviennent encore moins « isotopiques » qu'elles ne l'étaient dans l'espace intentionnel de la classe où les choses semblaient plutôt bien cadrées. Ce type de conjoncture rend peut être davantage sensible le fait que « l'expérience n'est pas orientée seulement dans le temps ; elle l'est aussi dans l'espace » (Quéré, 1997) et que les situations qui la contrôlent doivent se frayer un chemin dans une pluralité d'espaces. C'est ce que pourraient signifier – dans ce type de contexte – l'attention portée aux mouvements de l'apprenant, au corps défini comme activité (Billeter, 2012), à la question des points de vue et de leur multiplicité dans l'approche « locale » de l'espace (Rabouin, 2015) en tant qu'environnements / situations potentiel(le)s, à la distinction nécessaire d'ailleurs entre situation, environnement et contexte (Quéré, 1997 ; Zask, 2008)⁷.

La question très actuelle de la professionnalisation des métiers de l'aide à domicile représente un cas intéressant pour l'exploration de ces superpositions et enchevêtrements : en plus des difficultés que représente l'implantation d'une scène de formation au sein d'une scène de travail, c'est l'inscription même d'une aide professionnelle (déléguée sur place dans l'hypothèse du service prestataire) dans un espace domestique, dont les logiques et l'épaisseur propres viennent régulièrement lui disputer ses attributs, qui oblige à considérer d'emblée cet ordre de coexistence que constitue l'espace d'intervention (Croff *et al.*, 2006 ; Mauduit *et al.*, 2009). Il est impossible de « surplomber » l'ensemble de ces scènes, d'y déterminer un « théâtre d'opération » sans prendre en charge à travers un agencement complexe la pluralité des mondes en question, sans chercher à saisir des « situations à distance d'une situation » (Mayen *et al.*, 2017), par « recoupement des points de vue » et « recollement des voisinages » (Maniglier, 2010). Au bénéfice d'une meilleure compréhension du caractère éminemment spatial de ces situations, ne pourrait-on œuvrer à l'élaboration de stratégies de professionnalisation et d'organisation de la production et de l'emploi pour ces métiers moins « misérabilistes » ?

Liée à la question du point de vue – une « vue depuis un point » –, la notion de « savoir de la place » (Charasse, 1992), dont les travaux de Geneviève Delbos et Paul Jorion (1990) avaient permis de mesurer tout le potentiel, pourrait être une entrée intéressante pour penser l'enchevêtrement de ces différents espaces. On peut se demander, à l'occasion, si la façon habituelle et toute disciplinaire d'exprimer la qualité de l'espace ou une manière d'être segmentée de l'espace – « espace social » en termes de reproduction ; « espace problème » en termes de cognition (Fabre, 2011) ; « espace comme lieu » en termes d'intelligence de situation – ne nous interdit pas finalement de penser l'espace *en tant que tel*, comme ce que l'exposition continue à une pluralité d'espace peut induire dans la perspective de développer des « apprentissages tout au long de la vie ». Tel qu'il trouve à se déployer, le « service de la formation professionnelle continue » peine à s'ajuster à cette « condition spatiale ».

6. Pour mémoire, il résultait antérieurement « des termes mêmes de la loi [n° 71-575 du 16 juillet 1971 relative à « la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente] que les actions de formation à prendre en compte [...] doivent revêtir la forme de stages » (Circulaire DFP du 4 septembre 1972). Ainsi que le rappelait Guy Jobert, les acteurs avait toujours opposé une résistance nourrie à la « superposition, confusion spatiale et temporelle entre l'acte formatif et l'acte productif » (Jobert, 1993).

7. Notons que l'environnement n'a rien à voir avec la proximité : « certaines choses qui sont éloignées dans l'espace et le temps par rapport à (une personne) peuvent constituer encore plus véritablement son environnement que certaines des choses proches de lui. (...) Ainsi, les activités de l'astronome varient avec les étoiles qu'il contemple ou sur lesquelles il fait porter ses calculs » (Dewey, 2018).

Ne pourrait-on entrevoir pour le concevoir ce qui pourrait figurer, demain, un service d'« assistance à maîtrise d'usage » de l'espace ? Les réponses au présent appel pourraient tout à fait apporter leur écot au *design* du service en question.

Il faut dire que, pour l'heure, les questions vives – tant dans la sphère didactique que dans la sphère économique – tournent surtout autour d'un type particulier d'espace, lui-même pluriel, l'espace numérique en l'occurrence (questions que le développement du télétravail n'a fait qu'aviver précisément). En dépit des « stratégies d'accélération » soutenues par les investissements d'avenir, les sphères éducatives et formatives – déjà complètement débordées par « l'offre de contenus » et la découvrabilité (*discoverability*) du *web* – peinent semble-t-il à se repositionner, et à faire valoir un avantage comparatif qui puisse témoigner d'une capacité propre « d'augmentation » (Enlart *et al.*, 2018). Quels que soient les outils ou les formats mobilisés, de nouveaux fronts s'ouvrent autour de ce qu'il est convenu d'appeler « l'économie de l'attention », à travers notamment les thématiques de l'*edutainment*, de la *nudge education*, du *game-based learning* etc., et de la conception de ce qui pourrait avoir qualité d'environnements apprenants. À rebours des utopies du « tout numérique », le *blended training* semble jusqu'à présent remporter la palme en termes d'enrichissement des cadres de l'expérience...

A conditions qu'elles puissent satisfaire, de l'avis général, à des exigences minimales d'interactivité – liées à des mécanismes de coprésence – et de réflexivité (Jacquot *et al.*, 2021), au stade de la « preuve de concept », les solutions de développements, majoritaires désormais, privilégient manifestement une orientation *game-based learning*. Le concept de jeu peut-il s'accomplir dans la pensée des apprentissages et de l'expérience ? Il y a de sérieuses raisons d'y croire, et c'est sans doute ce qui fait l'intérêt des expérimentations dont l'espace numérique fait aujourd'hui l'objet en tant qu'espace pour le jeu. À condition, évidemment, de préciser à quoi se joue l'ouverture de situations potentielles de développement dans ce nouvel espace. Profitons du fait que le langage de description en la matière emprunte le plus souvent à la langue anglaise pour souligner que la référence au *game*, dans les expressions syntagmatiques en usage, commence à dessiner un nouveau champ de controverse autour d'une distinction établie de longue date entre deux types de jeu, le *play* et le *game* (Winnicott, 1975 ; Hamayon, 2015 ; Zourabichvili, 2018) : il ne faudrait pas, en effet, qu'un espace ouvert au « jeu », au sens exploratoire du *play*, se traduisant pour l'apprenant par la recherche de règles « nécessaires » à l'apprentissage, ne se réduise en l'espèce qu'à la seule « *innovation par le(s) jouet(s)* » dans l'espace réglé et organisé du *game* (Potier, 2018).

Les réponses au présent appel à contributions pourraient utilement s'engouffrer dans la controverse : à quelles conditions les espaces de jeu proposés par les solutions numériques – quels que soit d'ailleurs leur champ d'application (l'éducation, la formation, le travail) – ouvrent-elles un espace potentiel de développement des capacités pour l'individu ?

3. Fortuité : l'espace comme ouvroir à expérience potentielle

Du fait de l'importance prise par l'injonction à se former « tout au long de la vie », les pouvoirs européens se sont préoccupés naguère de désigner, pour les valoriser, les apprentissages dits informels. Dans le lexique du *Centre européen pour le développement de la formation professionnelle* (Cedefop), l'apprentissage informel est censé découler « *des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant* ». Il jouxte les apprentissages dits non formels « *intégrés dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage* », mais qui seraient quant à eux intentionnels. On est effectivement à mille lieues des situations formelles d'enseignement, sans doute plus proche des problématiques générales « d'apprenance » (Carré, 2019).

Ainsi que le considérait John Dewey, « *tout environnement est fortuit en ce qui concerne son influence éducative s'il n'a pas été délibérément organisé en vue d'avoir un effet éducatif* » (Dewey, 2018). Autrement dit, il y a pour Dewey « *une grande différence entre le fonctionnement des environnements occasionnels, et celui des environnements conçus exprès pour les fins de l'enseignement (...). Les paramètres (de l'apprentissage y) sont mieux servis par spécificité que par sérendipité* » (Farmer, 2009). Il faut alors rappeler que le Dewey pédagogue s'intéresse avant tout à la psychologie du développement de l'enfant, à un public défini par son immaturité, sa plasticité et/ou se concentre sur les activités finalisées (mettant à l'écart tant les routines que les « activités capricieuses »).

« *Sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens* » (Brougère et al., 2009) – ce à quoi nous invite tout à fait officiellement l'Europe – supposerait, à l'inverse, de réhabiliter la fortuité, une forme de hasard, de sérendipité, quel que soit l'espace considéré⁸. Est-ce encore une question de « lieux » ? Y aurait-il pas, en effet, de nouveaux lieux « apprenants » ... pour l'informel ? N'est-ce pas d'ailleurs la promesse portée par les « tiers-lieux » (Pierre et al., 2014)⁹ ? Mais qu'est-ce qui ferait – en matière d'apprenance – le génie de tels lieux ? Si l'on veut bien concéder que l'espace (mais de quoi parle-t-on ?) a une part « active » dans la production des apprentissages, les tiers-lieux en question ne sont-ils pas condamnés à simplement célébrer « en un même lieu » un modèle du bricolage¹⁰ ? Rien d'infamant *a priori*. Mais que pourrions-nous bien en apprendre, à notre tour, sur la contribution de l'espace ? À moins que l'institutionnalisation des tiers lieux nous éloigne de ce qui aurait pu faire leur qualité de ce point de vue (Burret, 2021) : hospitalité, aménités, hasard, ambiances...

Qu'est-ce qui – en termes d'espace – pourrait avoir « pouvoir de forme » sur la part indéterminée de nous-même (devenir ainsi une condition de l'expérience) ? Si les didacticiens – comme on l'a vu au démarrage de cette proposition – ne se sont pas complètement saisis, de leur propre aveu, de la notion d'espace, la philosophie en revanche n'est pas en reste aujourd'hui sur le sujet (Latour, 2007 ; Maniglier, 2010 ; Rabouin, 2015 ; Zusman, 2021) : l'espace y est pensé non pas comme étendue géométrique – par simple délégation de la métaphysique à la science – mais comme ordre de coexistence (prolongeant ou compliquant en quelque sorte un peu plus les observations qui ont été les nôtres en matière de superpositions). Chez Yogev Zusman, porteur du concept de polyspatialité, cet espace intervient – à travers différentes études de cas – comme donnée fondamentale de l'aléatoire, lequel permet de faire place à l'événementialité du monde. L'informel nous ramenant au fortuit, au hasard, au possible, à l'événement, on pourrait trouver dans ces travaux des suggestions utiles pour repenser les liens que l'espace entretient avec l'expérience et les apprentissages. Sans oublier, cette fois, qu'il reste « *des propriétés de l'espace qui ne peuvent (...) être perçus localement* » (Maniglier, 2010) ... et dont on ne peut donc faire l'expérience. Il ne s'agirait plus simplement d'ailleurs de l'expérience que le sujet peut-on avoir de l'espace, à travers notamment la question du « lieu » qui en serait la source originaire (Rabouin, 2012)¹¹, mais du point de savoir ce que peut offrir *généralement* l'espace pour l'expérience du sujet, dans une appréhension intrinsèquement multiple de la spatialité (Zusman, 2021).

Comment explorer, à nouveaux frais, l'espace-temps de l'exposition aux problèmes ?¹² Comment rendre justice à la dimension spatiale des apprentissages de quelque nature qu'ils soient ? Bref, en quoi l'espace peut-il être posé comme condition (générale) de l'expérience ?

8. De l'anglais *serendipity*, néologisme créé en 1754 par Horace Walpole pour désigner les « *découvertes inattendues, faites grâce au hasard et à l'intelligence* ». C'est « *l'art de trouver ce que l'on ne cherche pas en cherchant ce que l'on ne trouve pas* » (Philippe Quéau, 1986, *Éloge de la simulation*, Ed. Champ Vallon, Seyssel p.144). L'antonyme, forgé par William Boyd en 1998 à partir du nom de la Nouvelle-Zemble, île aride située dans l'océan Arctique, aux « antipodes » du Serendip (alias *Ceylan*, ou le Sri-Lanka), est la « zemblanité », définie comme la faculté de faire exprès des découvertes pitoyables et des plus attendues.

9. Parmi les mesures en faveur du soutien et du développement des tiers-lieux en France dotées d'un budget de 130 millions d'euros « *alloué au développement de cet écosystème solidaire et responsable* » dont la moitié provient de *France Relance* figure une « Mesure 2 » de soutien au développement de la formation professionnelle dans les tiers-lieux. Il s'agirait de « favoriser les rapprochements entre acteurs de la formation, au sein des tiers-lieux, au service de la diffusion d'un modèle de formation plus attractif, plus accessible et répondant mieux aux attentes des apprenants, au travers d'échanges de bonnes pratiques, d'actions de découverte d'outils ou encore de méthodes pédagogiques innovantes ». 50 millions d'euros dans le cadre du Plan de transformation de la formation professionnelle seront destinés à développer la formation professionnelle dans les tiers-lieux.

V. <https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/130-meu-et-5-nouvelles-mesures-pour-developper-les-tiers-lieux-598#:~:text=J%27ai%20souhait%C3%A9%20que%20l,Caen%2C%20le%2027%20ao%C3%BBt%20dernier>

10. « *Bricoler consiste (...) à chercher autour de soi, et compte tenu de ce qui est disponible dans cet espace localisé et centralisé, des associations qui tiennent entre les êtres. (...) c'est la disponibilité des objets qui décide de la tournure prise par les opérations. (...) Le bricolage est une apologie du proche, depuis ce centre qu'est l'opérateur (...) Il contribue à ce que nous avons appelé le modelage local (...) C'est (...) parce que l'opérateur se laisse aller au spectacle de ce qui l'entoure lui et qu'il en fait, en quelque sorte, l'alpha et l'omega de son activité, qu'il peut découvrir depuis cette position unique qu'il porte sur le monde, du nouveau. C'est bien parce que le bricoleur travaille dans le « local » qu'il peut fabriquer de nouveaux liens, grâce aux imprévus qui ont rassemblé au même endroit des objets hétérogènes. Le bricolage est un jaillissement d'idées ouvert aux rapprochements imprévus dans l'espace concret qui entoure un opérateur.* » (Dodier, 1995 : 228-230). Voir également Claude Lévi-Straus, 1962, *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, p 27 & passim.

11. Cette question du lieu, de son caractère public (vs. de l'espace) et des bénéfiques potentiellement associés à un ordre de coexistence est également thématisée, dans une référence notamment à l'œuvre de John Dewey, par la philosophe Joëlle Zask. V., par exemple, Joëlle Zask, 2013, *Outdoor art : la sculpture et ses lieux*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond/La découverte ; Joëlle Zask, 2018, « Architecture de la coexistence » in *Quand la place devient publique*, Lormont, Le bord de l'eau, p. 141-146.

12. « *L'espace s'ensemence de lieux d'exposition où se déploie le temps* » (Michel Serres cité par Charbonnier, 2014 : 44).

Références et lectures possibles

- Giorgio AGAMBEN, Martin RUEFF, « Théorie des dispositifs », *Po&sie*, n° 115, p. 25-33.
- Brigitte ALBERO, Teresa YUREN, Jérôme GUERIN, éd.s., 2018, *Modèles de formation et architecture dans l'enseignement supérieur. Culture numérique et développement humain*, Dijon, Editions Raison et Passions.
- Céline ALCADÉ-LEBRUN, 2021, « Apprendre en situation de travail : le dispositif spécifique du restaurant-école », *Travail et Apprentissages*, n° 22, p. 10-26.
- Chris ARGYRIS, Donald A. SCHÖN, 2002, *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*, Paris, De Boeck Université-Management (1978).
- Manuel BÄCHTOLD, 2011, « L'espace dans ses dimensions transcendantale et pragmatiste », *Kant-Studien*, De Gruyter, 102 (2), p.145-167.
- Marie BARA, 2019, « Un lieu, des espaces : les différents espaces d'apprentissages », *Archiclasse* (education.fr) [En ligne].
- Xavier BARON, Nicolas CUGIER, 2016, « Des services généraux aux aménités des environnements du travail », *L'Expansion Management Review*, 10 février, p. 105-110.
- Catherine BECCHETTI-BIZOT, 2017, *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique. Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Inspection générale de l'éducation nationale, Rapport n°2017-056, mai.
- Augustin BERQUE, 2003, « 'Lieu' 1. », *EspacesTemps.net* [En ligne] extrait de Jacques LEVY & Michel LUSSAULT, éd.s., *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin.
- Jean François BILLETER, 2012, *Un paradigme*, Paris, Editions Allia.
- Gilles BROUGÈRE, Anne-Lise ULMANN, 2009, « Sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens » in Gilles Brougère & alii, éd.s., *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris, PUF, p. 11-17.
- Antoine BURRET, 2021, « La politisation des tiers-lieux », *Multitudes*, n° 83, p. 208-214.
- Philippe CARRÉ, 2019, « Apprenance : sens, contresens, performance ? » in Soufyane Frimousse éd., *L'apprenance au service de la performance*, Caen, EMS Editions, « Académie des Sciences de Management de Paris », p. 5-8.
- CEDEFOP, 2008, *Terminology of European education and training policy: a selection of 100 key terms*, Luxembourg, Publications Office.
- David CHARASSE, 1992, « L'usine, l'écriture et la place. Savoirs techniques dans les transports sidérurgiques (1954-1989) », *Genèses*, n°7, p. 63-93.
- Sébastien CHARBONNIER, 2014, *L'érotisme des problèmes : apprendre à philosopher au risque du désir*, Lyon, ENS Editions.
- Dominique CHEVALIER, Caroline LEININGER-FREZAL, éd.s, 2020, « Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l'école et ses périphéries. Des places et des agencements », *Géocarrefour* [En ligne], n°94/1.
- Dominique CHEVALIER, Caroline LEININGER-FREZAL, éd.s, 2020, « Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l'école et ses périphéries. Les dehors et les ailleurs », *Géocarrefour* [En ligne], n°94/2.
- Jean-Pierre CHEVALIER, 2020, « Dispositifs spatiaux et modèles pédagogiques », *Géocarrefour*, 94/1 [En ligne].
- Céline CHOLEZ, 2008, « Compétences spatiales, compétences d'action dans l'espace. La tournée du chauffeur-livreur », *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. 2, n° 1, p. 37-62.
- Cora COHEN-AZRIA, Marie-Pierre CHOPIN, Denise ORANGE-RAVACHOL, éd.s., 2016, *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactiques (4)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Bernard CONEIN, 2004, « Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive », *Réseaux*, n°124, p. 53-79.
- Denis CRISTOL, Anne MULLER, 2013, « Les apprentissages informels dans la formation pour adultes », *Savoirs*, n° 32, p. 11-59.
- Brigitte CROFF, Micheline MAUDUIT, 2006, « Le projet de vie en formation et sa mise en œuvre dans une organisation apprenante de travail », *Gérontologie et société*, n° 118, p. 69-84.
- Geneviève DELBOS, Paul JORION, 1990, *La transmission des savoirs*. Nouvelle édition [en ligne], Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- John DEWEY, 2018, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin [1916].
- Nicolas DODIER, 1995, *Les hommes et les machines*, Paris, Métailié.
- Nicolas DODIER, Janine BARBOT, 2016, « La force des dispositifs », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, # 2 (71e année), p.421-450.
- Sandra ENLART, Olivier CHARBONNIER, 2018, *Société digitale. Comment rester humain*, Paris, Dunod.
- Nicholas J. ENTRIKIN, 2007, « Les cosmopolitiques et les lieux démocratiques » in Jacques Lolive et Olivier Soubeyran, *L'émergence des cosmopolitiques*, La Découverte | Recherches, p. 311-322.
- Jeanne ETELAIN, « Métaphysique de la polyspatialité », *La Vie des idées*, 13 janvier 2022.
- Michel FABRE, 2011, « La boussole et la carte » (Chap. IV) in Michel Fabre, *Éduquer pour un monde problématique*, Paris, PUF, p. 65-84.
- Lesley S. J. FARMER, 2009, « Espaces de formation en ligne dans les bibliothèques », World Library and Information Congress, 75th IFLA General Conference and Council 23-27 August, Milan, Italy.
- Michel FOUCAULT, 1984, « Des espaces autres. Hétérotopies », in *Dits et écrits*, t. IV, Paris, Gallimard, p. 752-762.
- Michel FOUCAULT, 2009, *Le corps utopique, les hétérotopies*, Paris, Nouvelles Editions Lignes.
- Roberte H HAMAYON, 2015, « Petit pas de côté », *Revue du MAUSS*, n° 45, p. 75-90.
- André HAYEN, 1937, « La théorie du lieu naturel d'après Aristote. Contribution à l'étude de l'hylémorphisme », *Revue néo-scolastique de philosophie*, 40^e année, Deuxième série, n°53, p. 5-43.
- Gilles HENRY, 2009, *Des « micro » lieux du territoire du cercle familial et des jeunes*, Doctorat de sociologie, Université de Metz.
- Thierry JACQUOT, Steve HOFFMANN, 2021, « Vers un monde digitalisé de la formation ? Apports de dispositifs diversifiés et exigences d'utilisation », *Projectics / Proyéctica / Projectique*, n°29, p. 39-60.
- Guy JOBERT, 1993, « Les formateurs et le travail : chronique d'une relation malheureuse », *Éducation permanente*, n°116, p. 7-18.
- David KIRSH, 1995, « The intelligent use of space », *Artificial Intelligence*, 73, p. 31-68.
- Bruno LATOUR, 2007, « Redistribuer le local » dans : *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, p. 279-318.
- Jean LAVE, Etienne WENGER, 1991, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, N.Y and Cambridge-UK, Cambridge university press.
- Caroline LEININGER-FREZAL, Sophie GAUJAL, Catherine HEITZ, Pierre COLIN, 2020, « Vers une géographie expérientielle à

- l'école : l'exemple de l'espace proche », *Recherches en éducation* [Online], n°41.
- Philippe LÉPINARD, 2014, « Du serious gaming au full flight simulator : proposition d'un cadre conceptuel commun pour la formation des formateurs en simulation », *Systèmes d'information & management*, Volume 19-3, p. 39-68.
- Jacques LEVY, 2003, « 'Lieu' 3. », EspacesTemps.net [En ligne] extrait de Jacques LEVY & Michel LUSSAULT, éd., *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin.
- Christine LIEFOOGHE, 2018, « Les tiers-lieux à l'ère du numérique : diffusion spatiale d'une utopie socio-économique », *Géographie, économie, société*, Vol. 20, p. 33-61.
- Peter C. LIPPMAN, 2010, « L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ? », *CELE Échanges*, 2010/13, OCDE.
- Marie-Christine LLORCA, Pascal MICH, 2019, « Ouvrir les espaces d'apprentissage », *Education Permanente*, Hors-Série n°15 CCCA-BTP, p. 69-78.
- Patrice MANIGLIER, 2010, *La perspective du diable. Figurations de l'espace et philosophie de la renaissance à rosemary's baby*, Collection Institut lumière, Paris, Acte Sud.
- Micheline MAUDUIT, Patrice LECLERC, 2009, « Comment former les intervenants à domicile pour une intervention de qualité auprès des personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer », *Gérontologie et société*, n° 128-129, p. 285-296.
- Aurélien MAURIN, 2010, *Les couloirs de l'adolescence*, Doctorat de sciences de l'éducation, Université Paris 8.
- Patrick MAYEN, 2012, « Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. » *Phronesis*, vol. 1, n°1, janvier, p. 59-67.
- Patrick MAYEN, Charles-Antoine GAGNEUR, 2017, « Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail », *Recherches en éducation* [Online], n°28.
- Nathalie MERCIER, 2002, « L'espace hospitalier comme révélateur des pratiques professionnelles au sein des services de soin », *Communication et organisation*, [En ligne], 21.
- Martial MEZIANI, Géraldine CANET, Cyrille BOCK, 2021, *Les espaces formatifs et transformatifs. Approche interdisciplinaire*, Nîmes Champ social - « Questions de société ».
- Gilles MOREAU, 2006, « La scolarisation de l'apprentissage salarié », *Les Temps Modernes*, n° 637-638-639, p. 393-419.
- Emmanuel NAL, 2015, « Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation », *Recherches & éducations*, n°14, p. 147-161.
- Rebecca S. NEW, 2013, « Les écoles, espaces intentionnels pour l'enfance », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 64 | décembre.
- George PEREC, 2022, *Espèces d'espaces*, Paris, Seuil.
- Xavier PIERRE, Antoine BURRET, 2014, « L'apport des espaces de travail collaboratif dans le domaine de l'accompagnement des entrepreneurs : l'animation de réseaux de pairs », *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 13, p. 51-73.
- Thierry PILLON, 1996, « De la discontinuité à la continuité des espaces de travail », *Multitudes web*, Janvier.
- Victor POTIER, 2018, « L'enseignement pris à partie : étude d'un phénomène de déludicisation », *Travailler*, n° 39, p. 33-55.
- Antoine PROST, 2006, « Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980) », *Recherche et formation*, n°53, p. 11-23.
- Louis QUÉRÉ, 1997, « La situation toujours négligée ? », *Réseaux*, volume 15, n°85, p. 163-192.
- David RABOUIN, 2012, « Leibniz » in Thierry Paquot éd., *Espace et lieu dans la pensée occidentale. De Platon à Nietzsche*, Paris, La Découverte, « Sciences humaines », 2012, Chapitre 8, p. 131 sqq.
- David RABOUIN, 2015, « Universel local. Achèvement du (néo)spinozisme français ou français, encore un effort pour être systématiques ! », *Les Temps Modernes*, n° 682, p. 20-47.
- Irene SARTORETTI, Jacques LEVY, Shin Alexandre KOSEKI, 2022, « Des spatialités aux capacités », *SociologieS* [Online], Théories et recherches, février.
- Bambi B. SCHIEFFELIN, 2007, « Langue et lieu dans l'univers de l'enfance », *Anthropologie et Sociétés*, 31(1), p. 15-37.
- Michel SERRES, 2012, *Petite poucette*, Paris, Editions Le pommier.
- Isabelle STENGERS, 2004, « Résister à Simondon ? », *Multitudes*, n°18, p. 55-62.
- Jean-François THÉMINES, 2016, « Propositions pour un programme d'agir spatial : la didactique de la géographie à l'épreuve de changements curriculaires », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 49, p. 117-150.
- David THORNBURG, 2013, *From the campfire to the holodeck : Creating engaging and powerful 21st century learning environments*, Hoboken, John Wiley & Sons.
- Anne-Lise ULMANN, 2009, « Les savoirs de la pratique professionnelle » in Gilles Brougère & alii, éd., *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, p. 155-168.
- Pascal VANGRUNDERBEECK, éd., 2020, *Les espaces physiques d'apprentissage, Les cahiers du Louvain Learning Lab*, n°9, Presses universitaires de Louvain.
- Benjamin WATTEAU, Brigitte ALBERO, Jérôme GUÉRIN et al., 2016, « Dynamique d'usage des objets techniques et individuation des environnements de formation », *Travail et Apprentissages*, n° 18, p. 48-64.
- Donald W. WINNICOTT, 1975, *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, coll. Folio Essais.
- Alfred WEISS, 2007, « Creating the Ubiquitous Classroom: Integrating Physical and Virtual Learning Spaces », *The International Journal of Learning: Annual Review*, n°14 (3), p. 77-84.
- Joëlle ZASK, 2008, « Situation ou contexte ? Une lecture de Dewey. », *Revue internationale de philosophie*, n° 245, p. 313-328.
- François ZOURABICHVILI, 2018, *L'art comme jeu*, Nanterre, Presses Universitaires de Paris Nanterre.
- Yogef ZUSMAN, 2021, *L'espace aléatoire*, Paris, PUF.

Calendrier des soumissions

Les intentions d'article (1000 à 1500 mots maximum, bibliographie non incluse) sont à adresser au secrétariat de rédaction de la revue *Education Permanente* : educperma@orange.fr avant le **6 mars 2023**. Elles feront l'objet d'un examen par le comité éditorial. Le numéro est coordonné par Laurent DUCLOS, ministère du Travail (DGEFP) et IDHES (UMR CNRS 8533) : laurent.duclos@emploi.gouv.fr. La notification d'acceptation sera rendue au plus tard le **1^{er} juin 2023**. Les auteurs et autrices dont la proposition aura été retenue devront soumettre leur texte au plus tard le **15 octobre 2023**. Les normes de présentation figurent à l'adresse suivante : <http://www.education-permanente.fr/public/association/article.html>