



Katrin Klaus

Katrin Klaus détient la chaire de formation professionnelle et continue à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Zurich.



Lynette Weber

Lynette Weber est responsable de projet Recherche et développement à l'Association suisse pour la formation continue (FSEA). Elle a été collaboratrice étudiante à l'Université de Zurich jusqu'en 2024.

Aussi par Katrin Klaus

04/06/25 Recherche

Résultats d'une étude axée sur l'espace social et recommandations

Conception et appropriation de lieux de formation innovants

L'appropriation d'un nouveau bâtiment scolaire par des personnes enseignantes a fait l'objet d'une étude axée sur l'espace social dans le cadre du projet de recherche « Lieux de formation » de la chaire de formation professionnelle et continue de l'Université de Zurich. Ce travail prend en compte la perspective des personnes enseignantes. Avec une approche ethnographique basée sur l'observation, sur des entretiens et sur des schémas de pièces, il examine comment les personnes enseignantes s'approprient ce lieu de formation dans le cadre de leur activité d'enseignement et comment elles gèrent la conception de la flexibilité et de l'individualisation inhérente à ce lieu. Pour ce faire, ce travail reconstitue les actions des personnes enseignantes dans des situations d'enseignement individuelles et montre de quelle manière elles accomplissent ces actions.

Lieux de formation et espaces pédagogiques

La Loft School Uster, l'école où l'étude a été effectuée, présente une conception particulière. Celle-ci trouve son origine dans un sérieux « manque de place »

Les lieux de formation constituent des environnements conçus pour la pédagogie et sont dans le même temps des espaces sociaux dédiés à l'enseignement et à l'apprentissage. Ils doivent permettre l'action pédagogique, et leur conception repose

sur une certaine vision de l'apprentissage et de l'enseignement (Kraus 2015). Les lieux de formation représentent donc l'« action pédagogique attendue ou souhaitée dans le lieu [correspondant] » (ibid.), c'est-à-dire qu'ils orientent les personnes impliquées vers une certaine forme d'action pédagogique. En règle générale, si les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement changent, les lieux de formation changent eux aussi.

Les lieux de formation, surtout lorsqu'ils ont un caractère innovant, mettent donc l'accent sur leur équipement et veulent modifier les formes de l'apprentissage et de l'enseignement. Ils véhiculent de nouveaux concepts pédagogiques de l'apprentissage et de l'enseignement à travers la conception de l'environnement d'apprentissage et d'enseignement. Ils présentent donc un intérêt particulier pour la recherche sur les lieux de formation. En plus de l'équipement matériel, un autre aspect revêt un intérêt particulier : les actions des personnes enseignantes (et des personnes en formation ou des élèves) via lesquelles elles s'approprient ces lieux de formation.

Cette étude s'appuie sur une compréhension socio-spatiale des espaces pédagogiques qui se créent durant le processus d'appropriation du lieu par les personnes en formation et les personnes enseignantes. Leurs actions en lien avec les conceptions de l'enseignement (et de l'apprentissage) inhérentes au lieu de formation aboutit à la création d'espaces pédagogiques « en tant qu'espaces sociaux dédiés à l'enseignement et à l'apprentissage » (Kraus 2010).

Un lieu de formation innovant dans une école professionnelle et de maturité professionnelle

La Loft School Uster, l'école où l'étude a été effectuée, présente une conception particulière^[1]. Celle-ci trouve son origine dans un sérieux « manque de place », problème qui a été résolu en 2023 avec l'utilisation d'un étage devenu vacant d'un immeuble d'entreprises situé dans un quartier industriel situé à proximité du bâtiment principal de l'école. L'étage se compose d'une surface continue, sans cloisonnements ; sa configuration a été conservée pour une utilisation en tant qu'espace d'enseignement. L'étage d'une surface d'env. 1000 m² a donc été divisé seulement par du mobilier et par des cloisons amovibles pour former six zones d'enseignement ouvertes et aménageables de manière flexible. Elles ont été complétées par des zones de séjour plus petites, par exemple une cafétéria ou des petits espaces de discussion. Cet espace offre donc de multiples possibilités en matière d'enseignement : travail individuel au calme, exposés, réunions, travaux en groupe ou échanges. Ce cadre invite les personnes enseignantes à aménager spécifiquement la zone qu'elles utilisent. Il est en outre conçu pour l'individualisation et la flexibilité grâce au mobilier mis à disposition.



Un jeune présente la solution élaborée en commun. @ Berufsfachschule Uster

Cela correspond à l'orientation de l'école qui, dans son concept pédagogique, place au premier plan un enseignement axé sur les compétences opérationnelles, les configurations personnalisées et adaptées à la situation, les formes d'apprentissage collaboratives et la responsabilisation des élèves vis-à-vis de leur processus d'apprentissage. L'école a décidé d'utiliser le nouveau bâtiment car il offrait la possibilité de mieux mettre en œuvre cette orientation pédagogique que dans le bâtiment scolaire précédent, qui est caractérisé par de longs couloirs et des salles de classe séparées. La flexibilité spatiale offerte par ce lieu de formation entraîne aussi la suppression de l'unité de temps de 45 minutes habituelle dans les écoles car les durées peuvent aussi être modulées de manière flexible dans l'enseignement.

Pratiques de l'appropriation des lieux dans l'enseignement

Dans l'étude ethnographique de situations d'enseignement, l'accent a déjà été mis sur les thèmes suivants dans des études sur l'appropriation des lieux de formation : environnement, mouvement, corps, direction du regard, objets sociaux, supports, représentations du savoir et verbalisations (Breidenstein 2006; Dinkelaker, 2010a; 2010b; Herrle, 2014; Kraus, 2010; Kraus et Meyer 2015; Nolda 2006)^[2].

Les pratiques présentées ci-après montrent comment elles s'approprient, dans leur enseignement, les possibilités et incitations propres à l'environnement d'apprentissage et d'enseignement et comment elles s'approprient l'espace.

Avec cette méthode, différentes activités des personnes enseignantes ont pu être identifiées et résumées en tant que pratiques d'appropriation de l'espace. Les pratiques présentées ci-après montrent comment elles s'approprient, dans leur enseignement, les possibilités et incitations propres à l'environnement d'apprentissage et d'enseignement et comment elles s'approprient l'espace. Sept pratiques d'appropriation de l'espace sont décrites ici ; chacune étant illustrée par un exemple. Ces différentes pratiques s'appuient sur une réflexion situationnelle sur des facteurs importants, par exemple la classe, les contenus ou les distractions. Ces pratiques réagissent relativement rapidement à des changements survenus dans la situation extérieure. Elles varient aussi par rapport à la personne enseignante, ses points de vue et ses expériences, et sa manière de planifier ou d'exécuter l'enseignement. On constate une double orientation : les personnes enseignantes s'approprient une zone via leur action d'enseignement concrète, mais elles prennent toujours en compte la totalité du lieu de formation ouvert et intègrent celui-ci dans leurs décisions opérationnelles.

Mettre le corps en mouvement. Un moyen essentiel utilisé par les personnes enseignantes pour s'approprier l'espace est leur corps et sa mise en mouvement. Ces mouvements sont par exemple liés à l'utilisation de supports pédagogiques ou ont lieu dans le cadre du déplacement et de la (re)disposition d'objets sociaux, l'ajout ou le retrait d'autres matériels ou la manipulation d'autres objets, par exemple lorsque le pupitre ou les tables des personnes en formation sont déplacés. Les mouvements ont aussi lieu dans le cadre de la relation avec les personnes en formation. La portée élevée de ces mouvements reflète les conditions particulières de ce lieu de formation.

Se positionner et diriger le regard. Comme c'est le cas dans les autres lieux de formation, le positionnement des personnes enseignantes et l'orientation de leur regard ont un lien avec les formes d'enseignement choisies. Lorsqu'elles parlent, les personnes en formation ont une position exposée et dirigent leur regard vers les personnes en formation ou vers les supports sur lesquels sont représentées les connaissances, par exemple une présentation. Lors de discussions guidées, de discussions sur des exercices ou de discussions en groupe, les personnes enseignantes s'exposent moins et dirigent leur regard vers les personnes en formation qui parlent.

Elles orientent leur corps en conséquence, elles interrompent parfois leur mouvement pour se tourner brièvement vers les supports, par exemple pour consigner par écrit ce qui a été dit par les personnes en formation. Lors d'exposés plus longs effectués par les personnes en formation, les personnes enseignantes prennent généralement place parmi les autres personnes en formation et dirigent leur regard vers la personne en formation qui parle.

Manipuler les objets. Les personnes enseignantes préparent les matériels existants et ceux qu'elles ont prévus pour l'enseignement et disposent le mobilier ou demandent aux personnes en formation de le faire. Cette pratique se reflète aussi dans d'autres lieux de formation, mais elle est plus marquée dans le cas étudié car le nombre d'objets mobiles y est plus important.

Rendre le savoir disponible dans l'espace. Les personnes enseignantes préparent des présentations de connaissances se rapportant aux contenus préparés. Dans une situation d'enseignement, un tableau de visualisation mobile occupe une fonction centrale et est sans cesse déplacé dans l'espace. Il remplace la personne enseignante en tant qu'élément central de la représentation du savoir, ce qui répond de manière spécifique au caractère décentralisé du cadre pédagogique.

(S')installer et ranger. Les activités citées ci-dessus se manifestent surtout au début et à la fin de chaque situation d'enseignement ou lors du changement du cadre pédagogique. C'est aussi ce que l'on observe dans d'autres lieux de formation, mais on peut supposer que la fréquence des phases citées est plus élevée dans le lieu de formation étudié car, du fait de l'environnement, il y a davantage de changements dans les formats pédagogiques.

Gérer les distractions. Des formes spécifiques de distraction apparaissent dans le lieu de formation étudié. Les personnes enseignantes sont distraites par les bruits de fond élevés et par les mouvements d'autres personnes. Mais elles savent qu'elles peuvent elles aussi engendrer des sources de distraction. Elles en tiennent compte en adaptant la planification de leur enseignement, par exemple avec moins d'exposés et avec davantage de travail silencieux et autonome.

Communiquer l'invitation à utiliser l'espace. Cette pratique utilisée par la personne enseignante pour s'approprier l'espace s'adresse aux personnes en formation : soit la personne enseignante annonce comment les personnes en formation doivent se positionner ou doivent positionner certains éléments de mobilier spécifiques (déplacer des tables pour un travail en groupe, par exemple), soit les personnes enseignantes effectuent elles-mêmes cette modification et verbalisent l'invitation qui en résulte à utiliser l'espace. On peut supposer que cette forme de communication se

rapportant à l'espace est plus fréquente dans le lieu de formation étudié car ce dernier offre davantage de possibilités d'utilisation.

L'exemple de la Loft School Uster montre que l'orientation sur l'individualisation et la flexibilité mise en œuvre dans la conception du lieu de formation est intégrée par les personnes enseignantes dans leurs pratiques d'appropriation de l'espace.

Les pratiques présentées ici peuvent aussi être observées dans une large mesure dans d'autres lieux de formation. Cependant, de par leurs caractéristiques, leur fréquence élevée ou leur intensité, elles reflètent les possibilités et incitations spécifiques à l'environnement d'apprentissage et d'enseignement étudié. L'exemple de la Loft School Uster montre que l'orientation sur l'individualisation et la flexibilité mise en œuvre dans la conception du lieu de formation est intégrée par les personnes enseignantes dans leurs pratiques d'appropriation de l'espace. Dans la conception de leur enseignement, les personnes enseignantes se basent sur les représentations et les possibilités offertes par ce lieu en matière d'apprentissage et d'enseignement. Cela se reflète notamment dans le fait que les personnes enseignantes sélectionnent certaines formes d'enseignement ou conçoivent/transforment les zones selon les besoins d'autres personnes, selon leurs propres désirs et selon ceux des personnes en formation et qu'elles se positionnent et se déplacent dans l'espace.

Recommandations pour la conception de lieux de formation (innovants)

L'étude présentée ici, basée sur les résultats de la recherche sur les lieux d'apprentissage, permet de formuler quelques recommandations générales sur la conception des lieux de formation (innovants) :

- L'équipement des lieux de formation et leur conception créent des conditions spécifiques pour l'apprentissage car ils mettent à disposition certaines infrastructures, permettent (ou empêchent) l'émergence de certaines formes sociales et recèlent des possibilités pour représenter les connaissances sur le lieu en question et les rendre disponibles afin que les personnes apprenantes puissent se les approprier. Ce processus s'effectue d'une part via l'équipement de l'environnement d'apprentissage et d'enseignement et, d'autre part, via les personnes enseignantes, par l'appropriation de cet environnement dans le cadre de leur activité d'enseignement. Toutes les personnes impliquées doivent donc avoir conscience de leurs contributions à la création d'espaces pédagogiques et peuvent intégrer celles-ci dans la réflexion à propos de leur action dans le domaine scolaire, y compris sur la base d'observations[3] (#_ftn3).
- Une certaine compréhension de l'apprentissage et de l'enseignement s'exprime dans la conception matérielle des lieux de formation. Dans le cas étudié ici, on constate par exemple une orientation prononcée vers l'individualisation et la flexibilité et vers une combinaison mêlant apport de savoir, élaboration et échanges. Un aspect important dans le développement de l'école consiste à clarifier une telle compréhension en impliquant la direction d'école et le corps enseignant. Cette approche doit permettre une compréhension commune de la conception de l'environnement. Cela vaut aussi pour d'autres prestataires de formation, par exemple dans la formation continue.

La conception des bâtiments est toujours un moyen de communiquer sa propre compréhension de la pédagogie, surtout lorsque les bâtiments peuvent être conçus par les prestataires de formation eux-mêmes.

- La conception des bâtiments est toujours un moyen de communiquer sa propre compréhension de la pédagogie, surtout lorsque les bâtiments peuvent être conçus par les prestataires de formation eux-mêmes. À travers leur architecture, les bâtiments véhiculent donc la conception pédagogique vers l'extérieur et sont donc souvent utilisés dans les présentations sur les sites Internet ou les brochures. Dans l'esprit de la célèbre citation de Watzlawick (« On ne peut pas ne pas communiquer »), on peut formuler ceci : les prestataires de formation n'ont pas d'autre choix que de communiquer leur compréhension personnelle de la pédagogie par le biais de la conception de leur bâtiment. Il faut avoir conscience de cette possibilité et, idéalement, l'exploiter de manière ciblée.

[1]L'étude a été réalisée par Lynette Weber dans le cadre de son mémoire de master (2023-2024). L'analyse repose sur la Loft School Uster. Cette dernière a été mise en service en 2023 dans le cadre d'un projet pilote et fait partie de la division Économie de l'école professionnelle d'Uster (BFSU). Dans le même temps, l'enseignement est aussi dispensé dans des salles de cours et des locaux de fonction conventionnels dans le bâtiment principal de l'école. Un grand merci à Otto Schlosser (recteur), Cornelia Thaler (responsable du département Économie) et à toutes les personnes enseignantes impliquées qui ont donné leur accord pour la collecte des données début 2024.

[2]Des informations sur la procédure empirique ainsi qu'une présentation détaillée des résultats sur les pratiques de l'appropriation de l'espace par les personnes enseignantes sont disponibles ici en complément de cet article (en allemand).

[3]Bien entendu, les personnes en formation contribuent, à travers leurs pratiques d'appropriation de l'espace, à la création d'espaces pédagogiques. Leur contribution n'est pas traitée dans le présent article, qui se concentre sur les pratiques d'appropriation des personnes enseignantes. Cependant, la contribution des personnes en formation n'est pas moins importante.

Bibliographie

- Breidenstein, Georg. 2006. *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schüler-*
job. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinkelaker, Jörg. 2010a. Koordination von Körpern – eine vernachlässigte Dimension pädagogischer Professionalität. In Christiane Hof, Joachim Ludwig und Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin* (S. 186-202). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dinkelaker, Jörg. 2010b. Aufmerksamkeitsbewegungen (<https://hessische-blaetter.de/en/articles/10.3278/HBV2303W003>). Zur Prozessorientierung der Teilnahme in Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(3), 377 392.

- Herrle, Matthias. 2014. Raumgestalten. In Jochen Kade, Sigrid Nolda, Jörg Dinkalaker und Matthias Herrle (Hrsg.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 73-94). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraus, Katrin. 2022. Bildungsräume (https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_25). In Fabian Kessl und Christian Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum. Eine elementare Einführung* (S. 315-325). Wiesbaden: Springer VS.
- Kraus, Katrin. 2015. Lernorte. In Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 135-142). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraus, Katrin. 2010. Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung (<https://doi.org/10.3278/REP1002W046>). Zur Empirie pädagogischer Räume. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 33(2), 46-55.
- Kraus, Katrin, und Meyer, Nikolaus. 2015. Handlungsräume von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Rekonstruktion zur Vermittlungstätigkeit und ihren Bedingungen. In Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch und Richard Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 143-154). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nolda, Sigrid. 2006. Pädagogische Raumaneignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung (<https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-277994> – Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7(2), 313–334. Zugriff 15.04.2024.

Citation

Kraus, K., & Weber, L. (2025). Conception et appropriation de lieux de formation innovants. *Transfer. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique* 10(8).

La présente contribution est protégée par le droit d'auteur. Toute utilisation est autorisée à l'exception de l'utilisation commerciale. La distribution sous la même licence est possible ; elle nécessite toutefois la mention de l'auteur.