

Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

Co-habiter le lycée agricole. Dispositifs de médiation pour une
approche sensible des espaces scolaires

Thèse présentée et soutenue, le 24 novembre 2025 par

Sandrine PAVAN

École doctorale

ALLPHA - Arts, Lettres, Langues, Philosophie, Communication

Spécialité

Sciences de l'information et de la communication

Unité de recherche

EFTS - Laboratoire Éducation, Formation, Travail et Savoirs

Thèse dirigée par

Isabelle FABRE et Cédric AIT-ALI

Composition du jury

M. Dominique BROUSSAL, Président, Université Toulouse - Jean Jaurès

M. Eric TRIQUET, Rapporteur, Avignon Université

Mme Martine JANNER-RAIMONDI, Rapporteur, Université Sorbonne Paris Nord

Mme Susan KOVACS, Examinatrice, ENSSIB

Mme Isabelle FABRE, Directrice de thèse, ENSFEA

M. Cédric AIT-ALI, Co-directeur de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité : Sciences de l'information et de la communication

**Co-habiter le lycée agricole : dispositifs de médiation
pour une approche sensible des espaces scolaires**

Pavan Sandrine

Présentée et soutenue publiquement
Le 24 novembre 2025

Co-direction de recherche

Mme Isabelle Fabre, Professeure des universités en Sciences de l'information et de la communication, ENSFEA

M. Cédric Aït-Ali, Maître de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation, Université Toulouse-Jean Jaurès

Jury

Mme Martine Janner-Raimondi, Professeure en Sciences de l'éducation et de la formation émérite, Sorbonne Paris Nord (rapporteuse)

M. Éric Triquet, Professeur des universités en Sciences de l'information et de la communication, Avignon Université (rapporteur)

M. Dominique Broussal, Professeur des universités en Sciences de l'éducation et de la formation, Université Toulouse-Jean Jaurès (examineur)

Mme Susan Kovacs, Professeure des universités en Sciences de l'information et de la communication, ENSSIB (examinatrice)

Remerciements

Je tiens à remercier très sincèrement toutes celles et ceux qui ont permis à ce travail d'aboutir.

En premier lieu, j'adresse toute ma gratitude à Isabelle Fabre et Cédric Aït-Ali pour la confiance qu'ils m'ont accordée, leur accompagnement bienveillant et la convivialité avec laquelle ils les ont exercés. Je leur dois beaucoup.

Je souhaite remercier les membres du jury Mme Martine Jannier-Raimondi, Mme Susan Kovacs, M. Dominique Broussal, M. Éric Triquet, pour l'intérêt qu'ils ont manifesté pour ce travail en me faisant l'honneur d'accepter de l'évaluer.

Dans ce parcours de thèse, j'ai également pu bénéficier du suivi de Valentine Beckmann comme des précieux conseils d'Aurélie Canizares, de Sylvie Sognos et de Jean-François Marcel, qu'ils en soient ici remerciés.

Cette thèse est participative et je tiens à remercier tout d'abord les enseignantes et les artistes qui se sont associés à cette recherche et les équipes de direction des établissements. Je souhaite également adresser ma reconnaissance à toutes celles et ceux, membres des communautés éducatives des lycées agricoles, qui ont pris part aux dispositifs mis en place dans cette recherche.

Je remercie les équipes de direction de l'ENSFEA pour le financement de cette thèse et le service recherche qui m'a accompagnée au long de ces années de thèse, enfin l'équipe de la bibliothèque et tout particulièrement Dominique pour sa précieuse relecture de la bibliographie.

Je remercie également la direction de l'UMR EFTS ainsi que les membres administratifs avec une mention spéciale pour Céline et enfin les membres du thème 3 qui ont accompagnés mes premiers pas dans la recherche.

J'adresse mes amitiés aux habitants du bâtiment 44 de l'ENSFEA qui m'ont apporté beaucoup de chaleur dans les premiers temps de cette thèse avec une pensée pour Viviane.

J'adresse également ma chaleureuse reconnaissance aux habitants de la salle D 141 de la Maison de la Recherche, docteurs, docteurs ou encore doctorantes et

doctorants, sœurs et frères d'armes qui ont jalonné ces quatre années de thèse. Je pense également aux représentant des doctorants élus de la Commission Recherche et aux membres passés et actuels du Labo junior avec lesquels j'ai mené de belles réalisations. Enfin, je remercie les membres de l'association La Parenthèse-Occitanie pour tous ces moments d'écriture partagés.

Je glisse un grand merci à Perrine qui a relevé le défi de lire cette thèse au cœur du mois d'août.

Je tiens à saluer tous mes proches que j'associe à cette aventure, ceux du quotidien comme les plus lointains. Ils n'ont manqué à mon égard ni d'encouragements, ni de bons conseils, ni de bonnes bouteilles. Vous êtes trop nombreux pour être nommés ici, vous savez, je l'espère la part qui vous revient dans ce travail.

Je remercie en particulier Léa, Julie, Éric, Gio d'être à mes côtés.

Je remercie ma sœur qui a veillé sur moi.

Enfin, mes pensées à Alma et son papa pour leur joie de vivre et leur réconfort.

Sommaire

<i>Introduction</i>	<i>11</i>
<i>1. Le projet de recherche</i>	<i>25</i>
1.1. Des savoirs en mouvement	29
1.2. Une recherche participative	35
1.3. Une approche sensible... ..	41
1.4. ... de l'espace scolaire	48
1.5. Question de recherche.....	61
<i>2. L'espace signifié au cœur de la médiation : cadres théoriques</i>	<i>63</i>
2.1. L'espace ressource et contrainte	66
2.2. Faire avec de l'espace : habiter, co-habiter, s'approprier	74
2.3. L'espace signifié : un objet d'échange.....	81
2.4. L'espace médié : dispositifs et médiation	88
2.5. Nouvelle question de recherche.....	98
<i>3. La recherche participative : contexte et méthodologie</i>	<i>101</i>
3.1. L'enseignement agricole, une autre éducation	103
3.2. Les lycées agricoles.....	113
3.3. Méthodologie de recherche	125
3.4. Le traitement des données	137
3.5. Le processus de co-construction des dispositifs	149
<i>4. Médiation par l'espace : résultats & analyse</i>	<i>161</i>
4.1. Espaces explorés : des espaces vécus	164
4.2. Espaces dessinés : une lecture située	184
4.3. Espaces discutés : des espaces changeants	250
<i>5. Partager le sensible, co-habiter les dispositifs : discussion</i>	<i>278</i>
5.1. Traces du sensible constitutives de savoirs	280
5.2. Trivialité du sensible.....	286
5.3. Distribution du sensible au sein des dispositifs	293
<i>Conclusion.....</i>	<i>301</i>

<i>Bibliographie</i>	<i>309</i>
<i>Table des matières</i>	<i>336</i>
<i>index des tableaux.....</i>	<i>341</i>
<i>Index des figures</i>	<i>342</i>

Sigles

AE : Assistants d'éducation
 ANABIOTEC : Analyses agricoles biologiques et biotechnologiques
 APP : Appel à projets
 BEPA Brevet d'études professionnelles agricoles
 BPREA : Brevet professionnel responsable d'exploitation agricole
 BTA : Brevet de technicien agricole
 BTS Brevet de technicien supérieur
 BTSA Brevet de technicien supérieur agricole
 CAPA Certificat d'aptitude professionnelle agricole
 CDR : Centre de Ressources
 CEP : Centre d'expérimentation pédagogique (Florac)
 CFA : Centre de formation d'apprentis
 CFPPA : Centre de formation professionnelle et de promotion agricoles
 CPE : Conseiller principal d'éducation
 DGER : Direction générale de l'enseignement et de la recherche
 DRAAF : Direction régionale (ou directeur régional) de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt
 DRAC : Direction régionale des affaires culturelles
 EA : Enseignement agricole
 EATC : Écologie, agronomie, territoire et citoyenneté
 EATDD : Écologie, agronomie, territoire et développement durable
 ENT : Espace numérique de travail
 ENSFEA : École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole
 EPLE : établissement public local d'enseignement
 EPLEFPA : établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles
 EPS : éducation physique et sportive
 ESC Éducation socioculturelle
 GAP : Groupe d'Animation et de Professionnalisation
 LEGTA : Lycée d'enseignement général et technologique agricole
 LEGTPA : Lycée d'enseignement général, technologique et professionnel agricole
 LPA : Lycée professionnel agricole
 PADC : Projet d'animation et de développement culture
 PAC : Politique agricole commune
 Renadoc : Réseau national documentaire de l'enseignement agricole
 SAPAT : Services aux personnes et aux territoires
 SRFD : Service régional de la formation et du développement
 STAV : Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant
 STPA : Sciences et technologies du produit alimentaire, option du baccalauréat technologique

TEPETA Technicien des établissements publics de l'enseignement technique agricole

TICE Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

TIM : Technologies Informatiques et Multimédias

TP : Travaux pratiques

TFR : TECHNICIEN FORMATION RECHERCHE VIE SCOLAIRE

VO : Viticulture-Œnologie

INTRODUCTION

Cette étude s'intéresse à l'espace scolaire des lycées agricoles. La notion d'espace scolaire, telle que nous l'entendons dans ce travail, recouvre un ensemble d'éléments bâtis et d'architectures au service d'un projet éducatif. L'usage du singulier pour qualifier ces espaces renvoie à une volonté de comprendre ce qui se joue et ce qui se noue dans la relation des usagers aux établissements qu'ils fréquentent, en tant qu'élèves ou membres du personnel, bien plus que de dresser un panorama de différents lieux. Nous établissons ainsi une différence entre espace et lieux. Pour saisir cette nuance, nous proposons de définir ses termes tels qu'ils seront utilisés dans ce travail.

Dans l'Antiquité grecque, le lieu se définit par deux concepts majeurs : la *khôra* et le *topos*. Le *topos* désigne un lieu au sens physique, mesurable et objectif, soit l'espace défini par des coordonnées, statique : il répond à la question factuelle « *où est-ce ?* ». La *khôra*, dans la pensée platonicienne, désigne une réalité plus complexe et ontologique du lieu. C'est le lieu comme matrice qui rend possible l'existence des choses sensibles ; elle répond à la question « *pourquoi cet où ?* ». Cette distinction trouve un écho dans la pensée moderne notamment avec les travaux de Certeau ([1980] 1990)¹ qui établissent une différence fondamentale entre lieu et espace. Le lieu relève de l'ordre de la contiguïté, de la juxtaposition, de l'exclusion : il est « une configuration instantanée de positions » qui « implique une indication de stabilité » (p. 273). L'espace, quant à lui, est un lieu pratiqué, animé par les mouvements, les parcours et les actions de ceux qui l'habitent.

S'appuyant sur cet héritage conceptuel, le géographe Stock (2007) propose de considérer « espace » comme un terme de « haut niveau de synthèse » qui recouvre une somme d'actions : « agencer, espacer, synthétiser, localiser, distancier, paysager, englober, délimiter, qualifier, se placer, etc. » (p. 7). Ce terme englobe des concepts d'un moindre niveau de synthèse : « lieu, paysage, environnement, milieu, distance, localisation, endroit, ville, territoire, région (...) ». Cette définition de l'espace comme concept organisateur retenue ici, nous permet de dépasser la simple description des rapports aux lieux pour analyser l'ensemble des opérations et des dimensions mobilisées par les individus dans leurs pratiques quotidiennes.

¹ Afin de restituer le contexte de parution des textes, nous proposons de donner leurs dates de publication puis celle de leur réédition lorsque plus de dix ans les séparent

L'espace devient ainsi le cadre général dans lequel s'inscrivent les interactions, les pratiques sociales, les dynamiques et les flux (espace urbain, espace public, espace scolaire, etc.).

Si nous retenons l'expression d'*espace* scolaire dans cette étude et interrogeons systématiquement les usagers sur l'*espace* du lycée, ces derniers en retour utilisent indifféremment *espace* et *lieu* et, d'une manière générale, dans le langage courant : « nous confondons joyeusement : espace, lieu, site, endroit, ici, là, terrain, territoire, étendue, longueur, environnement, milieu, nature, paysage, site... » (Cauquelin, 2013, p. 74). Cette étude participe ainsi à une volonté de précision et de définition de l'espace scolaire.

De plus, aborder l'espace par les pratiques permet de ne pas le réduire à un agencement physique spécifique. Les pratiques de l'espace recouvrent bien plus que ses qualités matérielles pour englober une dimension relationnelle qui peut s'entendre comme une forme de communication. Cette proposition conceptuelle nous conduit à la notion d'habiter, entendue comme un processus complexe de construction mutuelle entre les individus, les sociétés et l'espace². Ces pratiques et ces manières d'habiter sont autant de savoirs sur l'espace, qui s'apparentent à des savoirs vernaculaires, ou encore des « cultures de l'espace » (Clerc et al., 2019). Notre recherche propose ainsi une approche sensible de l'espace scolaire qui place l'expérience (sensorielle, émotionnelle, cognitive) au centre de la production et de l'analyse des données.

Dans cette thèse, nous croisons des apports théoriques de géographes, de philosophes, de psychologues, d'anthropologues, de sociologues autour de cette notion d'habiter pour nourrir notre problématique pensée depuis les Sciences de l'information et de la communication (SIC) et les Sciences de l'éducation et de la formation (SEF). Ce double ancrage disciplinaire soutient une prise en compte de l'espace scolaire en tant qu'espace partagé, enjeu d'appropriations et de communications.

² Pour cette première définition d'un habiter, nous renvoyons à la ressource en ligne Géoconfluences : « Le concept d'habiter » désigne, aux yeux des géographes, le processus de construction des individus et des sociétés par l'espace et de l'espace par l'individu, dans un rapport d'interaction voire un rapport ontologique qui les relie : nous habitons l'espace et c'est pour cela qu'il nous habite. Récupéré le 01/04/2025 de <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/habiter-habitant>

Les SIC nous permettent de considérer la dimension culturelle des usages et des pratiques de l'espace. Les lycées sont ainsi envisagés comme des « lieux de savoirs » (Jacob, 2007) ou de culture (Jeanneret, 2011b). Elles nous offrent également un cadre théorique pour concevoir la médiation en tant que processus porteur de transformations de la situation de communication. Avec les SEF, nous envisageons l'espace scolaire dans une approche globale, dépassant la dichotomie entre la classe et le hors classe, ou encore entre l'éducation formelle et éducation non formelle (Aït-Ali, 2014). Notre recherche rejoint également des questionnements communs aux deux disciplines autour du concept de dispositif (Aussel, 2013 ; Aït-Ali, 2014 ; Aït-Ali et Fabre, 2019) ou encore de la recherche participative (Marcel, 2019 ; 2021).

Ces premières inscriptions théoriques posées, nous souhaitons à présent revenir sur la construction de notre objet de recherche et sur la définition de notre périmètre d'étude.

La rencontre d'un objet de recherche avec des préoccupations de professionnels de l'enseignement agricole :

Cette thèse est menée dans le cadre d'une bourse financée pour moitié par le ministère de l'Agriculture et pour moitié par l'ENSFEA (École Nationale Supérieure de la Formation de l'Enseignement Agricole), l'établissement d'enseignement supérieur au service de la formation, de la recherche et de l'appui à l'enseignement agricole (EA). Dirigée depuis l'UMR EFTS : Éducation, Formation, Travail et Savoirs, qui réunit l'ensemble des chercheurs en éducation de l'Université Toulouse Jean-Jaurès, elle s'inscrit dans les travaux du thème 3 de l'unité de recherche, intitulée : Organisations et participation — Accompagnement du changement en éducation et formation. Cette recherche est ainsi animée d'une volonté de placer le processus de construction de connaissance dans des contextes professionnels en changement et cela se traduit empiriquement par la mise en place d'une recherche participative.

Si elle ne fait pas l'objet d'une demande explicite des équipes de direction des établissements scolaires ou de sollicitations d'enseignants, la recherche présentée ici porte les fruits d'une relation nourrie entre professeurs des lycées agricoles, et en particulier les professeurs-documentalistes, et chercheurs. Notre étude intervient à la suite de travaux de recherche sur les usages des dispositifs d'information et de communication des lycées agricoles, ou encore sur des dispositifs hors classe et qui mobilisent la participation des professeurs-documentalistes et/ou des usagers notamment par des méthodes visuelles

participatives (Fabre, 2006 ; Fabre et Veyrac, 2008 ; Fabre et Couzinet, 2008 ; Aït-Ali, 2014 ; Corneille et Fabre, 2021).

Fort de ce double héritage de recherches participatives du thème 3 comme de l'Unité de Recherche de l'ENSFEA, ce travail de thèse prend pour point de départ la consultation de professeurs-documentalistes sur des problématiques qu'ils rencontrent liées aux espaces en général, et au Centre de Documentation et d'Information (CDI) en particulier, dans une volonté de co-construction d'un objet de recherche et de méthodologies associées.

Notre recherche se nourrit d'une tendance qui dépasse le seul champ de la recherche et qui voit, depuis plus de dix ans, une véritable montée en puissance des mécanismes participatifs au sein des processus décisionnels traditionnels. La participation tend à renforcer la place du citoyen dans la prise de décisions politiques, traduisant une volonté d'en revitaliser leur caractère démocratique tout en leur donnant une légitimité plus grande. Cette tendance à la consultation se retrouve notamment en ce qui concerne nos espaces de vie et de travail. On retrouve ainsi des démarches participatives dans des projets architecturaux (architecture participative³) ou d'aménagements d'espaces publics, notamment en bibliothèque (*design thinking*⁴).

Ce mouvement s'installe, timidement, mais sûrement, pour penser l'espace scolaire, non pas seulement depuis les institutions qui en ont la gestion matérielle ou organisationnelle, mais également auprès des équipes éducatives, des apprenants et de leurs familles. S'appuyant sur la conduite d'enquêtes, l'organisation de groupes de discussion et d'espaces de réflexion, ces initiatives émanent de collectifs, au sein d'universités ou, depuis peu, au ministère de l'Éducation nationale, dans lesquels chercheurs, professionnels et acteurs des

³ L'architecture participative est née dans les années 70 au Royaume-Uni alors que des résidents (dont le pionnier Walter Segal) souhaitaient davantage s'impliquer dans la conception architecturale de leur quartier. Le mouvement s'est amplifié en Angleterre à la fin des années 90 et début 2000 pour se développer aujourd'hui dans le monde à partir des acteurs désireux de se réapproprier l'espace urbain en vue de créer des espaces de vie collective, alternatifs et écologiques.

⁴ Le *design thinking* est le terme utilisé pour désigner l'ensemble des méthodes et des outils qui aident, face à un problème ou un projet d'innovation, à appliquer la même démarche que celle qu'aurait un designer. Ces méthodes, élaborées dans les années 80, ont été appliquées aux bibliothèques et bibliothèques universitaires, plaçant le lecteur au cœur de l'innovation.

territoires s'unissent dans un projet commun⁵. Cette approche de l'espace, pensée avec les usagers, fait écho à un autre mouvement au sein des établissements scolaires, qui voit les CDI s'enrichir d'une réflexion engagée initialement pour penser et concevoir les bibliothèques comme lieux de vie et comme « nouveaux espaces de savoir » (Maury et al., 2018) tels les *Learning centre* ou Tiers lieux.

De premiers échanges font apparaître un désir de partager des préoccupations, voire des inquiétudes de la part des professeurs-documentalistes, liées à une tendance à la désaffection des CDI en lycées agricoles. Ce phénomène, qui n'est pas récent, a été accentué par la fermeture des espaces collectifs ou leur ouverture au compte-goutte lors des confinements successifs⁶. Au démarrage de la thèse en novembre 2021, ces lieux sont libérés en grande partie de ces contraintes d'accès liés à l'épidémie de COVID 19⁷, pourtant la crainte que les élèves ne retrouvent pas le chemin de ces lieux partagés est palpable. Elle s'accompagne du constat que depuis ce retour à la normale dans les établissements, les élèves passent beaucoup plus de temps qu'auparavant sur leurs écrans de téléphones et témoignent de difficultés à investir des pratiques collectives. Dans ce contexte, il apparaît alors d'autant plus crucial de réinterroger les lieux du collectif dans les lycées agricoles tels que les CDI et les foyers, et au-delà, l'ensemble des lieux partagés.

Définition du cadre de la thèse : une médiation par l'espace outillée par les dispositifs de recherche co-construits

Le présent travail a été pensé comme une démarche d'accompagnement de changements de pratiques des lieux en sollicitant la participation des usagers. Dès les premiers échanges avec les enseignants, nous recueillons un accueil favorable. La recherche peut répondre à leur désir de « comprendre » : pourquoi les élèves ne viennent plus au CDI, pourquoi il est difficile de réinsuffler des dynamiques collectives... Eux-mêmes sollicitent souvent les élèves, ici pour l'aménagement de certains espaces, là pour imaginer une gestion collective d'espaces partagés, mais il

⁵ À l'université de Cergy avec le programme ApprES (Apprentissages et Espaces) du Laboratoire de géographie EMA (Écoles, Mutations, Apprentissage), ou encore au ministère de l'Éducation nationale, dans le cadre de la démarche « Bâti scolaire ».

⁶ En France, un premier confinement a été observé du 17 mars au 11 mai 2020, puis un deuxième du 30 octobre au 15 décembre 2020 et enfin le troisième du 3 avril au 3 mai 2021.

⁷ La Covid-19 (pour Coronavirus Disease 2019) est une maladie infectieuse respiratoire causée par le SARS-CoV-2, un virus appartenant à la famille des coronavirus.

s'avère que les consultations ne pas suffisantes. C'est ainsi que des dispositifs de médiations commencent à être envisagés pour créer des espaces dans lesquels les usagers peuvent agir sur les espaces, en partageant une expérience sensible.

La particularité de cette étude est de recueillir une parole *sur* l'espace scolaire, *dans* l'espace scolaire, ce qui nécessite alors la création d'espaces spécifiques de médiation par l'espace. Cette médiation se conçoit comme « la parole qui s'énonce au nom de, dans l'espace public » (Lamizet, 1992, p.184). Ce processus autorise l'articulation du sujet et de sa singularité avec la dimension collective de la sociabilité et du lien social. C'est pourquoi le dispositif s'avère ici essentiel pour opérer un déplacement : décoller l'espace d'énonciation du discours qui porte sur l'espace.

La médiation peut alors s'envisager comme une « mise en partage et transformation de savoirs et de valeurs dans la société qui vont subir, du fait de cette mise en partage, transformations, métamorphoses pour produire du nouveau et se charger de valeurs » (Lamizet, 2008). La visée de notre recherche se formalise dans des dispositifs de médiation par l'espace pour réinvestir des espaces délaissés. Les dispositifs sont définis collectivement, avec les enseignants dans les établissements participants. Ainsi, la co-construction de cette recherche participative en lycées agricoles est elle-même source de connaissance. Une question de recherche se dégage : comment les dispositifs de médiations peuvent-ils contribuer à des réappropriations d'espaces ?

Histoire d'un terrain

La première année de thèse, de novembre 2021 à novembre 2022, peut être définie comme l'année de construction de la recherche participative. En effet, pour interroger les espaces scolaires, nous sollicitons deux professeures-documentalistes⁸ ainsi que des professeurs d'éducation socioculturelle (ESC) de trois lycées agricoles.

Lorsque nous les sollicitons, les professeures-documentaliste ont déjà amorcées une réflexion autour du CDI comme espace pratiqué, notamment au sein

⁸ Le métier de professeur-documentaliste étant en grande partie exercé par des femmes (plus de 80 % selon l'Onisep) et ayant mené cette recherche en partenariat avec exclusivement des professeures-documentalistes, nous utilisons désormais ce terme au féminin lorsque nous évoquerons les partenaires de la recherche.

du réseau régional dans lequel elles sont regroupées, d'autant plus que le constat d'une désaffection du lieu semble être partagé par l'ensemble des membres. Les professeurs d'ESC portent également un intérêt soutenu à l'espace, notamment autour de projets de territoire qu'ils mènent avec les élèves et des acteurs de terrain, mais aussi parce qu'ils sont porteurs de projets artistiques et culturels tels que l'accueil d'artiste en résidence.

Nous bénéficions ainsi d'un terrain favorable à la mise en place de dispositifs de médiations (artistiques et documentaires) avec certains trois professeurs des lycées agricoles. Dès nos premières rencontres, la résidence d'artistes est très vite envisagée pour travailler cette question des espaces scolaires dans une perspective globale de l'espace des établissements.

La résidence d'artiste peut se définir comme « un type de projet artistique et culturel qui met à la disposition d'un artiste un lieu de travail (atelier), un logement, une assistance technique et une aide financière » (Caillet, 2008). Ce projet artistique se présente comme un dispositif porteur de changements : « un environnement aménagé en vue de produire certains effets » (Bordeaux, 2016, p. 50). En milieu scolaire, des études montrent que ce changement se révèle « majeur » du point de vue de ceux qui en font l'expérience. Sans toutefois révolutionner l'école (l'institution), les résidences d'artistes s'y diluent et y diffusent des pratiques, des idées, des manières d'être et de faire au contact de l'artiste (Filiod, 2018, p. 85).

Or, dans l'EA, une véritable tradition de la résidence en lycées agricoles s'est installée depuis les années 80, d'autant plus vivace qu'elle s'appuie sur l'existence de l'ESC. Dans ce contexte, des dispositifs d'appels à projets (AAP) portés par les services éducatifs des Régions conjointement avec les services culturels déconcentrés des Directions Régionales des Affaires Culturelles (DRAC) et des Directions Régionales de l'Alimentation de l'Agriculture et de la Forêt (DRAAF) pour l'EA ont contribué à promouvoir l'accueil d'artistes en résidence en lycées agricoles. Ces dispositifs qui s'adressent à tous les membres de la communauté éducative⁹, professeurs d'ESC ou d'autres disciplines, équipes de direction,

⁹ Dans cet écrit nous distinguons communauté pédagogique et éducative. Nous utilisons l'expression communauté éducative dans une acception englobant l'ensemble des acteurs qui participent à l'éducation : enseignants, élèves, parents, personnels, collectivités, partenaires extérieurs. La communauté pédagogique plus restreinte désigne principalement les acteurs impliqués directement dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, donc essentiellement : les enseignants et les équipes pédagogiques.

apparaissent, comme « un outil de formation dans une expérience du vivre-ensemble¹⁰ ». Considérant que la résidence d'artiste invite un artiste à résider et ainsi à habiter l'espace des établissements scolaires, nous imaginons la résidence d'artiste en tant que dispositif de recherche avec trois professeures-documentalistes dans trois lycées.

La recherche, qui part du lycée agricole, prend alors une nouvelle dimension, incluant : partenaires institutionnels, Centres d'art et artistes. Notre équipe¹¹ se rapproche tout d'abord d'opérateurs institutionnels locaux qui financent les résidences en lycées, soit le chargé de mission DRAAF et la chargée de mission éducative en Région. Nous entrons également en relation avec une artiste pour réfléchir à la forme que pourrait prendre une résidence d'artiste dans les lycées participants.

Cette modalité de la résidence d'artiste nous permettrait de considérer à la fois certains espaces spécifiques lors des interventions de l'artiste avec certains usagers des lycées, mais aussi les espaces des lycées agricoles dans leur ensemble et la galaxie des acteurs qui gravitent autour. Ce projet fédère l'ensemble des parties prenantes, à commencer par la Région qui voit dans la saisie du dispositif de la résidence par la recherche, une véritable valeur ajoutée pour la défense de celui-ci. Dans les trois établissements pressentis, la recherche met en discussion professeures-documentalistes, équipes de direction et équipe de recherche pour la construction des résidences.

Cependant, malgré un accord préalable des équipes de direction au sein des trois lycées et une configuration financière favorable, les professeures-documentalistes se voient finalement empêchées (ou s'empêchent) de mener ces résidences d'artistes dans leurs établissements respectifs. Lors d'une réunion pour le montage du financement de la résidence, juste avant l'été 2022, il apparaît qu'aucun des trois établissements ne veut dédier le dispositif régional de résidence d'artiste du lycée pour cette recherche. Ce point d'arrêt du projet de résidence-recherche reconfigure la recherche participative puisque l'une des professeures-

¹⁰ Propos recueillis auprès du chargé de mission réseau Animation & Développement Culturel du Bureau de l'Action Éducative et de la Vie Scolaire auprès de la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER).

¹¹ Dans ces temps exploratoires, nous sommes accompagnée de notre direction de thèse pour définir le cadre de la recherche participative.

documentalistes se retire de la démarche, tandis qu'un quatrième lycée l'intègre à l'initiative de la professeure d'ESC. Elle souhaite nous associer à la mise en place d'une résidence d'artiste pour interroger un habitant du lycée agricole en invitant un artiste photographe à résider durant l'année scolaire.

De la fin du printemps à la fin de l'été 2022, nous retravaillons à la définition de dispositifs spécifiques dans chacun des trois établissements qui vont se déployer durant l'année scolaire 2022-2023.

La deuxième et le début de la troisième année de thèse sont ainsi consacrés au suivi des actions menées au sein des dispositifs. Amenée à traiter des données personnelles dans le cadre de cette recherche sur les espaces scolaires, nous nous sommes assurée au préalable que ce travail respectait la réglementation sur la protection des données personnelles en conformité avec le RGPD¹². Afin de respecter les droits et libertés des participants à la recherche, chacun d'entre eux a été invité à lire un formulaire de consentement et à le signer (ou à le signer pour leurs enfants) avant de répondre à nos sollicitations.

Dans les trois établissements, trois dispositifs sont ainsi implémentés pour la recherche : un dispositif de consultation dans un premier lycée, un dispositif de création plastique dans une deuxième et un dispositif de résidence photographique dans un dernier établissement. Chacun de ces dispositifs mobilise des méthodes de recueil de données participatives : entretiens semi-directifs, *focus groups* et cartes sensibles.

Les troisième et quatrième années de thèse correspondent aux premières analyses, à la valorisation de la recherche et à l'écriture. Nous avons ainsi à quatre reprises effectué des allers-retours entre nos données et notre cadre théorique pour la rédaction d'un premier article (Pavan et al., 2024) suivi d'une communication [Pavan (2024). Médiations par l'espace dans une recherche participative en lycées de l'enseignement agricole : une expérience sensible. Colloque Penser l'expérience : un enjeu pour les SHS, Lers Université Toulouse II-Jean Jaurès], puis d'un

¹² Le règlement no 2016/679, dit règlement général sur la protection des données (RGPD, ou encore GDPR, de l'anglais General Data Protection Regulation), est un règlement de l'Union européenne qui constitue le texte de référence en matière de protection des données à caractère personnel. Il renforce et unifie la protection des données pour les individus au sein de l'Union européenne.

second article (Pavan, 2024) et d'une nouvelle communication [Pavan, S. (2024) Médiation par l'espace et circulation d'informations en lycées agricoles : partage d'une expérience sensible. VIe Colloque scientifique international : Médiations et nouveaux usages sociaux et éducatifs de l'information, EFTS-ENSFEA]. À cela s'ajoute bien entendu la rédaction de la présente thèse dont nous proposons de dérouler le plan.

Plan de la thèse

Cette thèse s'organise en cinq parties, suivant une progression temporelle en cohérence avec le déroulement du travail doctoral.

La première partie présente le projet de recherche. Elle débute par le développement d'un premier point, l'inscription de cette étude dans une anthropologie des savoirs que nous définissons. Nous montrons ensuite comment la dimension spatiale et la circulation des savoirs jouent un rôle crucial dans leur construction. Puis, nous analysons les liens entre espaces, savoirs et pouvoirs. Le deuxième point introduit la recherche participative, ses fondements et enjeux et un dispositif spécifique mêlant science et art. Le troisième point définit l'approche sensible en examinant les savoirs et l'expérience sensibles, leurs traces et leurs enjeux communicationnels. Le projet de recherche se conclut dans la présentation d'un dernier point qui explore l'espace scolaire dans sa dimension sensible. Nous présentons l'espace scolaire tel qu'il est défini dans les travaux des sciences humaines et sociales (SHS), nous proposons ensuite de considérer cet espace en tant que « milieu scolaire », un espace relationnel. Nous interrogeons également la spécificité de cet espace : un espace autre ou un espace comme les autres, un espace formel qui comporte une dimension informelle. Nous proposons enfin un tour d'horizon des enjeux de recherche actuels sur ces espaces. Cette première partie conduit à une question de recherche qui interroge les liens entre la recherche participative, l'approche sensible et des réappropriations collectives d'espaces dans une perspective d'accompagnement du changement.

La deuxième partie définit la notion d'espace et de médiation par l'espace. Nous présentons tout d'abord l'espace dans sa complexité, en trois figures : espace vécu, espace identitaire, et espace sensible. Nous réfléchissons aux pratiques d'habiter, d'appropriation et de cohabitation en analysant précisément, d'une part, les pratiques ordinaires de l'espace et, d'autre part, le rôle du langage et de l'imaginaire dans la sémantisation de l'espace. Ce qui nous permet de mettre en évidence l'espace signifiant et les dynamiques de production du territoire. Nous présentons ensuite le dispositif de médiation qui permet le passage d'un espace à

signifier à un espace signifié, avec une définition précise des concepts de dispositif et de médiation. Nous interrogeons les effets de la médiation sur l'espace, notamment par le concept de trivialité. Ce développement nous amène à une nouvelle question de recherche : Dans quelle mesure les dispositifs participatifs de médiation permettent-ils un co-habiter l'espace scolaire, favorisant l'émergence de nouvelles formes d'appropriation sensibles, symboliques mais aussi pratiques ?

La troisième partie, contexte et méthodologie, s'attache à la présentation de l'EA et du lycée agricole avant de dévoiler les lycées participants à la recherche et les dispositifs mis en place pour la recherche. Des origines aux enjeux actuels de l'EA, une sous-partie met en évidence l'histoire et les spécificités de cette éducation. Dans un second temps c'est le lycée agricole qui fait l'objet de notre attention, de ses origines à son organisation actuelle en EPLEFPA, nous dégagerons un cadre pour penser sa complexité (un macro-dispositif). Nous présentons ensuite les trois lycées de la recherche. La méthodologie de la recherche est alors détricotée, mise à plat, ce qui nous conduit enfin à décrire la construction du recueil de données étape après étape, détaillant les outils puis leurs traitements analytiques et les participants à la recherche, c'est-à-dire l'échantillon de la recherche.

La quatrième partie comprend la présentation des résultats et l'analyse qui concourent à la définition d'une approche sensible d'un habiter le lycée agricole. Nous y faisons alterner, présentation des résultats et leur analyse selon les entrées suivantes : des espaces explorés, des espaces dessinés, des espaces discutés.

La cinquième et dernière partie, la discussion, vient répondre à la problématique de recherche autour du lien qui peut être établi entre dispositif participatif et réappropriations collectives, soit un co-habiter. Nous interrogeons en premier lieu les traces produites par les différentes médiations du point de vue des savoirs produits. En second lieu, nous étudions la circulation de ces savoirs au sein des espaces de médiation pour interroger la production de nouvelles communications. Ce qui nous conduit enfin à envisager la distribution du sensible au sein des dispositifs, en termes d'espaces, de stratégies, de places et de parts.

1.

LE PROJET DE RECHERCHE

Avant-propos

L'épicentre de ce travail de thèse se situe autour des pratiques de l'espace scolaire soit un habiter. Il contribue à une « saisie » de l'espace par le champ des SIC (Fabre, Lehmans, Beckmann, 2024). Pour ce faire, trois principes préalables guident notre étude dont la présentation constitue cette partie.

Le premier principe nous fait considérer qu'un habiter les espaces scolaires est un objet de savoir qui se construit, s'échange et se transforme. Il renvoie à une inscription anthropologique de la définition des savoirs comme une forme de connaissance partagée à travers les interactions et les représentations. Cette conception suppose de considérer le savoir dans les espaces et les temporalités depuis lesquels il est produit et circule. Elle conduit à la mise en évidence du caractère créatif de sa circulation qui engendre toujours du nouveau. Toutefois, tout savoir met en jeu des relations de pouvoirs qui peuvent en limiter sa libre circulation et font apparaître des stratégies de contrôle, mais aussi des détournements.

Le deuxième principe présente les enjeux de la recherche participative ainsi que sa contribution à la production et la circulation de savoirs, à la croisée de savoirs vernaculaires, professionnels et scientifiques. Envisagée en tant que dispositif, la recherche participative est porteuse de changements, notamment lorsqu'elle fait se rencontrer art et science.

C'est ainsi que le troisième principe proposé défend l'approche sensible. Le sensible y est défini non pas dans son opposition historique à l'intelligible, mais bien comme présent dans tout savoir. La part sensible du savoir renvoie à une dimension esthétique et aussi sociale. Nous souhaitons ainsi mettre en évidence sensible et communication en envisageant le partage du sensible comme projet de recherche.

Le dernier développement de cette partie propose de définir l'espace scolaire depuis cette approche sensible. Tout d'abord, nous présentons l'espace scolaire qui articule un projet éducatif, son organisation en différents lieux et temporalités et la présence de différentes instances. Il est alors possible d'envisager le « milieu » scolaire dans son acception géographique qui souligne le caractère relationnel de cet espace. L'espace scolaire peut aussi apparaître comme un espace « autre », sacralisé, bien que sa spécificité soit confrontée à une tendance à l'indifférenciation entre espace public et privé. Cependant, il reste porteur de la dialectique d'un

espace formel et informel. Nous proposons ainsi de conclure cette première partie par la présentation de recherches qui investissent justement cette dimension « informelle » des espaces scolaires. Nous relions enfin les trois principes défendus, circulation de savoirs, démarche participative et approche sensible, dans une question de recherche.

1.1. DES SAVOIRS EN MOUVEMENT

Les SIC considèrent le savoir non pas comme un objet statique, mais comme un processus dynamique ancré dans les pratiques communicationnelles et informationnelles de la société. Elles dialoguent en cela avec une anthropologie du savoir ou encore une anthropologie culturelle.

1.1.1. Approche anthropologique des savoirs

Dans son acception courante, le savoir recouvre « l'ensemble des connaissances d'une personne, ou d'une collectivité, acquises par l'étude, par l'observation, par l'apprentissage et/ou par l'expérience »¹³, ou encore un « ensemble cohérent de connaissances acquises au contact de la réalité ou par l'étude »¹⁴. Le terme contient deux types d'objets : les connaissances (faits, théories, techniques...) et les processus cognitifs qui les traitent (apprentissage, application). Ainsi, un savoir par exemple géographique (ayant trait à l'espace et au milieu) comprend « des connaissances discursives et comportementales relatives à la géographie, ainsi que les processus de leur traitement » (Staszak, 1996, p.41).

L'anthropologie des savoirs s'intéresse précisément aux rapports « intellectuels et cognitifs entre l'homme et son environnement social, naturel et surnaturel » (Adell-Gombert, 2011). Cette approche est à la fois un « objet » de recherche, mais également « une attitude » (p. 68) puisqu'elle dépasse les découpages et hiérarchies entre savoir théorique, savoir technique, savoir savant *versus* savoir populaire, savoir scientifique *versus* savoir lettré. Les savoirs englobent ainsi toutes les formes d'expériences et de pratiques humaines. Ils ne se limitent pas à la connaissance théorique, mais se composent également des savoir-faire, des savoir-être et des savoirs partagés au sein d'une communauté.

Jacob (2007, 2011) fait apparaître que les savoirs sont fondamentalement sociaux. Ils s'incarnent dans des individus ou des communautés et se matérialisent dans les artefacts : objets, discours, textes écrits, tout autant que les gestes « efficaces » qui reflètent un savoir-faire (ou encore des pratiques). L'inscription

¹³ Définition du CNRTL récupérée le 01/07/2025 de : <https://cnrtl.fr/definition/savoir/1>

¹⁴ Définition du Larousse en ligne récupérée le 01/07/2025 de : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/savoir/71235>

dans le social de cet ensemble de productions fait l'objet de processus de création, de transmission et de transformation des connaissances. Les savoirs sont en cela des processus dynamiques qui participent d'une « sémantisation » qui permet d'agir en ce monde (2014, p.25).

L'anthropologie des savoirs offre ainsi un cadre conceptuel qui permet aux SIC d'analyser les processus de communication et d'information dans leur dimension humaine et sociale, tout en tenant compte des évolutions technologiques et des nouveaux environnements numériques (Maury & Kovacs, 2014). Cette approche anthropologique des SIC met l'accent sur les phénomènes d'échange et de métamorphose des savoirs et des connaissances, considérant que « le partage des valeurs et des savoirs, loin d'être un processus de reproduction, de propagation ou de transmission des contenus, implique une transformation, une reconfiguration des sens, des appropriations diverses et multiples » (p. 15). Dès lors, le savoir « en mouvement » s'inscrit dans des espaces et des temporalités et ses « déplacements » peuvent être précisés.

1.1.2. Dimension spatio-temporelle des savoirs

Dans l'ouvrage *Lieux de savoirs* (2007), Jacob regroupe un ensemble de recherches qui portent sur des lieux très diversifiés, laboratoires de recherches ou bibliothèques, comme des espaces plus modestes, moins reconnus : monastères bouddhistes, villages africains, espaces virtuels, etc.

Ces travaux mettent en évidence, d'une part, l'existence de territoires qui sont traversés, façonnés et identifiés par des savoirs. Les savoirs « font lieu » à travers les institutions qui les enracinent et déterminent leurs sphères d'influence. Ils peuvent se matérialiser dans un dispositif architectural et mobilier. Dans une proposition plus proche d'une anthropologie culturelle, Jeanneret évoque quant à lui des « lieux de culture » (2011b) dans lesquels « les hommes mettent en jeu leurs relations, leurs idées, leurs convictions ». L'espace influence donc les savoirs qui y prennent place. Nous reviendrons sur cette lecture des espaces physiques en tant que lieux de savoirs et de culture lorsque nous évoquerons les espaces de la médiation (2.4.2.2).

D'autre part, Jacob (2007) souligne que les savoirs circulent grâce à des « vecteurs concrets » (p. 20). Il devient possible dès lors de dresser une géographie de cette circulation en termes de « carrefours et de relais, des voies et de réseaux,

de centres et de périphéries ». L'auteur identifie deux axes à ces trajectoires qui organisent des circulations de savoirs : celui du « cercle » et de la « lignée » (p.127). Elles peuvent se comprendre en tant que circulation horizontale ou verticale.

Ce phénomène peut être prolongé avec la proposition théorique de Jeanneret sous le nom de trivialité qui se décline en deux ouvrages fondateurs *La trivialité* (2008) et *Critique de la trivialité* (2014). L'auteur porte son attention non plus sur les espaces, mais sur ce qui circule et se transforme, soit des savoirs, des idées des représentations, des êtres culturels. Le concept de trivialité met en évidence le caractère hétérogène et discontinu des processus de communication, qui opèrent aussi bien à travers la matérialité des objets qu'à travers leur dimension symbolique. Il est alors possible de saisir ce processus de sémantisation décrit par Jacob par l'observation de circulations. Pour cela, nous proposons de définir plus précisément ce concept de trivialité.

1.1.3. Savoirs et communication : la trivialité

Il convient, pour introduire la pensée de Jeanneret, de revenir à une définition du triptyque : connaissances, informations et savoirs et dont les savoirs en sont l'étape ultime (Couzinet, 2006). Pour Meyriat (1985) l'information est la forme donnée au contenu de la communication, qui suppose que les acteurs de celle-ci lui reconnaissent un sens, lui attribuent une forme mentale, intelligible (p.186). Elle ne devient connaissance qu'une fois appropriée par le sujet qui la reçoit dans l'échange et qui peut compléter son propre répertoire de connaissances. Ainsi, l'information est une connaissance transmise qui, une fois reçue et traitée, devient constitutive de savoirs.

La conception de Jeanneret (2002) précise ce triptyque en distinguant l'information comme relation entre le document et le regard porté sur lui, la connaissance comme travail d'appropriation des idées, et le savoir comme forme socialement reconnue de la connaissance (p.119). Le savoir est ainsi porteur d'enjeux communicationnel et Jeanneret (2008) s'intéresse précisément à la circulation dans la société des êtres culturels, c'est-à-dire la circulation de « nos savoirs, de nos valeurs morales, de nos catégories politiques, de nos expériences esthétiques » (p.13), produits et reproduits par les individus.

La trivialité repose sur l'idée de rencontre, de carrefour (étymologiquement le terme désigne « trois voies », *via* en latin). Elle désigne « le parcours non pas

dégradant, mais enrichissant par lequel les individus en s'appropriant, par les usages, les êtres culturels, les recréent » (Wrona, 2009, p.3). Ainsi, la trivialité consiste à se représenter la circulation des idées et des objets comme une sorte de cheminement des êtres culturels à travers les carrefours de la vie sociale. Cette proposition conceptuelle de trivialité retient doublement notre attention.

Dans un premier temps, elle se présente comme une catégorie descriptive qui permet une certaine analyse des pratiques de communication et d'information à partir du principe que la communication engendre toujours du nouveau (Canizares, 2022, p.39). Elle permet d'aborder les savoirs sur les espaces scolaires en tant qu'êtres culturels qui vont faire l'objet de communications. Ce cadre d'analyse se décline en deux notions. La première, la polychrésie, souligne que tout acte de communication est capable de soutenir différentes logiques sociales et de correspondre à plusieurs usages différents. La seconde, l'altération, qualifie quant à elle la transformation, l'interprétation ou encore la réappropriation des discours, des idées, des textes médiatiques et leur circulation dans différents espaces sociaux. Jeanneret parle ainsi de « réécriture » (2008).

Par ailleurs, la trivialité éclaire les enjeux de pouvoirs attachés à la circulation même des savoirs. Jeanneret (2014) invite à examiner comment les acteurs mobilisent ces processus triviaux pour produire pouvoir et valeur (p. 20). La médiation est alors pensée comme une activité créative, introduisant une dimension nouvelle dans la communication (p.13). Son projet est ainsi la mise à jour de pouvoirs non pas du point de vue des énoncés (d'un contenu), mais dans leurs modalités de mise en partage. Pour cela, il s'agit d'identifier et d'analyser des médiations qui affectent les conditions de possibilité de communication. Cette « économie » (p.61) de la trivialité fait apparaître des « moments » et des « intervenants » dans l'interaction médiatisée.

La trivialité peut ainsi être mobilisée pour l'étude de situations de médiation. Cette perspective permet de mieux comprendre les enjeux de visibilité, d'accès et d'appropriation des savoirs dans les espaces sociaux et institutionnels, notamment scolaires.

1.1.4. Savoirs, espaces et pouvoirs

Jacob (2007) observe que les dynamiques de circulation des savoirs « dessinent de multiples lignes de clivage », entre ceux qui les partagent et ceux qui en gardent

le monopole, entre ceux qui leur donnent leur statut de légitimité » (p.125). L'expansion du domaine du savoir entraîne inévitablement une multiplication des relations de pouvoir (Adell-Gombert, 2011, p.205).

Ce lien entre savoir et pouvoir renvoie à la thèse de Foucault ([1966] 2014 b ; [1975] 2003 ; [1976] 2014 b) qui soutient que le savoir et le pouvoir s'impliquent l'un l'autre. Il n'y a pas de relation de pouvoir sans constitution corrélatrice d'un champ de savoir ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir. Ce concept de pouvoir-savoir est un outil critique majeur pour l'auteur ([1975] 2003) notamment dans le cadre du pouvoir disciplinaire qui s'exerce à travers le corps. Il lui permet par exemple une analyse du panoptique, un dispositif architectural carcéral, avec une tour centrale surveillant des cellules en cercle, qui montre que ce dispositif instaure chez le détenu un état permanent de visibilité, assurant le contrôle systématique (p.234). Dans cette perspective, l'école fonctionne également comme une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, hiérarchiser et récompenser les élèves, contrôlant leur espace, temps, rituels et regard. L'école est un « art des répartitions » spatiales ([1975] 2003).

La sociologie des organisations de Crozier et Friedberg ([1975] 1992) apporte une nuance importante en insistant sur le pouvoir d'agir de l'individu. Ils identifient des « zones d'incertitude » dans les organisations, espaces où le contrôle est lâche, que les acteurs tentent de maîtriser pour renforcer leur pouvoir. Ces marges d'incertitude deviennent des sources de pouvoir individuel qui limitent celui de l'organisation.

Deux autres auteurs peuvent être mobilisés dans cette analyse des liens entre espace, savoirs et pouvoirs. Le premier, le philosophe Lefebvre ([1947] 2024) démontre que l'espace est à la fois le produit d'un mode politique et son instrument (p.153). L'espace est produit par les rapports sociaux dominants. Il reflète en cela les valeurs, les idéologies et les savoirs qui légitiment ces rapports. De même, les savoirs sont inscrits et matérialisés dans la structuration spatiale (planifications, règlements, aménagements). L'espace est ainsi produit et producteur de rapports sociaux. Dans ce cadre, la mise à disposition d'espaces urbains et marchands homogénéisés est une forme d'aliénation qui doit faire l'objet de résistances.

Le second, Certeau ([1980] 1990), critique la thèse de Foucault selon laquelle les individus et leurs actions seraient sous l'emprise d'institutions et qu'il n'existerait qu'une résistance dérisoire face aux technologies disciplinaires omniprésentes. En opposition, il valorise la capacité des individus à créer du sens et à reprendre une

forme d'autonomie dans des espaces façonnés par des pouvoirs. Pour lui, les lieux et espaces ne sont pas seulement des instruments de contrôle imposés par les structures dominantes, mais aussi des territoires d'invention et de réappropriation par les usagers, qui agissent comme des « braconniers ».

Son approche met en lumière une dialectique entre stratégies (pouvoirs établis, contrôle, planification) et ruses et tactiques (utilisation inventive, détournements, résistances au quotidien). Le braconnage pour Certeau, c'est encore l'art du faible (p.61). Il renvoie au registre militaire rappelant que, dans son traité *De la guerre*, Clausewitz (1955) associe la ruse à la tactique du faible, s'opposant à la stratégie des forts. Il souligne que le savoir et le pouvoir ne sont pas figés, mais en perpétuelle négociation à travers les pratiques culturelles ordinaires, les marches dans la ville, les modes de consommation ou d'interprétation des discours.

Comprendre ces dynamiques spatiales et relationnelles du pouvoir et du savoir invite à saisir la cohabitation permanente entre contrôle organisé et inventivité individuelle, soulignant l'importance des espaces où les savoirs peuvent circuler, se négocier et se transformer.

Synthèse du 1.1

Le savoir s'envisage dans cette recherche, non comme un objet figé ou purement cognitif, mais comme un processus dynamique, situé socialement, historiquement et spatialement, en lien étroit avec les pratiques de communication et d'information. Le savoir s'entend comme une production collective, incarnée dans des individus, des communautés, des pratiques, des artefacts (textes, discours, gestes), en constante transformation. Il résulte d'interactions humaines, s'élabore dans les expériences sensibles et s'actualise dans des contextes variés. Son inscription spatio-temporelle, à travers des lieux de savoirs et des trajectoires, permet de le considérer « en mouvement ».

Pour cela, la trivialité (Jeanneret, 2008) permet de penser la circulation des « êtres culturels » (savoirs, valeurs, expériences) comme une dynamique d'appropriation, de transformation (altération) et de pluralité d'usages (polychrésie). Elle peut être mobilisée pour observer des processus de production de savoirs ainsi que des enjeux de pouvoir liés à la circulation des savoirs. De même, les apports de Certeau ([1980] 1990) ou encore Crozier et Friedberg ([1975] 1992) nous permettent de souligner des processus de négociations et de détournements à l'œuvre à l'intérieur d'espaces de contrôle (Foucault, [1975] 2003)

1.2. UNE RECHERCHE PARTICIPATIVE

La participation dans la recherche en SHS voit le jour dans les années 1920-30, dans un contexte de crise sociale, puis s'est forgée au cours des décennies suivantes en prenant des voies parallèles selon les disciplines. Les recherches participatives recouvrent aujourd'hui un foisonnement d'occurrences dont trois grands groupes peuvent être dégagés : les sciences citoyennes, les recherches participatives (ou recherches-actions participatives) et recherches communautaires participatives. Nous présentons tout d'abord les fondements et enjeux de ces recherches, pour préciser ensuite en quoi elles participent à la production et la circulation de savoirs. Enfin, nous souhaitons porter notre attention sur les recherches participatives qui font dialoguer arts et sciences et peuvent être fructueuses pour questionner les pratiques des espaces.

1.2.1. Fondements et enjeux des recherches participatives

Les recherches dites participatives sont des recherches menées *avec* et *pour* la société. Plus précisément, la participation en recherche se réfère à l'idée de faire intervenir des personnes concernées par un projet dans son élaboration (Barnaud et Mathevet, 2015, p.1). Cette démarche trouve son origine dans les travaux de Dewey qui, dans son ouvrage *Le public et ses problèmes* (Dewey, 1927 ; Dewey et Zask, 2010), proposait de confier au public la charge de conduire « l'enquête ». Elle s'est ensuite enrichie des apports de Lewin avec la psychologie sociale ([1940] 2010), qui a posé les bases de la recherche-action, puis ceux de Freire ([1970] 2001 ; 1991) à travers ses travaux sur la *community-based participatory research*, constituant ce que Houllier et Merilhou-Goudard (2016) appellent les sciences participatives.

Dans ce cadre, la participation est définie comme « la compétence des citoyens ou des groupes à être concernés de manière directe par un problème, mobilisés par leur volonté de mieux connaître des phénomènes qui les concernent, ou d'agir sur leurs conditions propres ou sur leurs environnements proches ou lointains » (p.12).

Si depuis plus de vingt ans, les recherches participatives sont de plus en plus plébiscitées, une critique fréquente questionne pourtant le caractère réellement participatif de ces démarches sur le terrain. Située souvent en aval des initiatives et décisions, notamment dans les projets d'urbanisme ou d'architecture (Faburel,

2013), la participation se réduit le plus souvent à une mise en information ou à une sensibilisation/éducation au projet, plutôt qu'à de réelles possibilités d'action. La participation peut alors apparaître comme un moyen de légitimer des politiques publiques (p.4).

L'enjeu éthique et politique des recherches participatives dépend ainsi du degré de pouvoir réel laissé aux parties prenantes, allant d'une participation purement symbolique à une redistribution effective du pouvoir décisionnel. L'échelle d'Arnstein (1969), qui définit différents niveaux d'implication, permet de clarifier les intentions d'une démarche participative en insistant sur la nécessité de dépasser les dispositifs symboliques pour construire une démocratie véritablement dialogique et transformative.

Au-delà des intentions, ces recherches s'accompagnent de méthodologies qui induisent la participation. Les sociologues Callon, Lascoumes et Barthe ([2001] 2014) identifient des espaces de participation appelés « forums hybrides », soit « des espaces ouverts où des groupes peuvent se mobiliser pour débattre des choix techniques qui engagent le collectif » (p.35). Dans ces forums dialoguent différents types d'acteurs, porteurs de savoirs variés (scientifiques, techniques, locaux, profanes, associatifs). Les auteurs estiment qu'un modèle de « démocratie dialogique » est en construction à travers ces pratiques en créant des espaces où toutes les parties prenantes — notamment les non-experts — peuvent s'exprimer et participer à la co-construction des choix collectifs, particulièrement face à l'incertitude technoscientifique (p.36).

D'autres projets de recherche participative portent plus précisément sur l'activité de praticiens, envisagée à travers leurs pratiques professionnelles, mais aussi sur des publics. Ainsi, les SEF définissent des cadres pour des recherches dites « collaboratives » (Vinatier et Morrissette, 2015), « recherches-actions participatives » (Les chercheurs ignorants, 2015) ou encore « recherches-interventions » (Marcel, 2016, 2019, 2020, 2021). Cette dernière se déploie à partir d'une commande commune, négociée et contractualisée (Marcel, 2016). Certaines de ces recherches s'inscrivent dans la lignée des travaux du pédagogue Freire (1991, [1970] 2001), qui participe à la construction d'une « éducation populaire libératrice ». Elle porte le nom de « pédagogie des opprimés » et promeut l'autonomisation intellectuelle ainsi que la participation active à la construction collective du savoir, tout en déconstruisant la verticalité traditionnelle enseignant/élève. Elle sous-tend ainsi l'idée d'une émancipation collective.

Les recherches participatives suscitent également une réflexion communicationnelle qui intéresse particulièrement les SIC, notamment dans l'analyse des phénomènes de communication entre les acteurs impliqués.

1.2.2. Dispositifs participatifs, échanges et productions de savoirs

La revue *Études de communication* (Pascual Espuny et al, 2021) dédie un numéro aux sciences participatives. Elle y propose notamment une réflexion sur le statut du chercheur en SIC engagé dans une recherche participative et interroge la « fabrique info-communicationnelle » de ces formes participatives. À ce stade de la rédaction, il semble pertinent de concevoir la recherche participative comme un dispositif.

Selon Foucault ([1977] 2001), un dispositif est un réseau hétérogène, animé par une intention plus ou moins visible (Metzger, 2004). Cette intention se matérialise par l'aménagement d'environnements (Peeters et Charlier, 1999) qui formalisent des objectifs stratégiques. Dans un dispositif de recherche participative, cette intention initiale se définit dans un dialogue entre les acteurs en vue d'une co-construction. Sa mise en œuvre revisite sans cesse cette intention, en fonction du contexte et des situations. Ce dispositif intègre ainsi un « jeu » (Foucault, 2001) qui peut rendre le processus et ses résultats aléatoires (Aït-Ali, 2014). Ce « jeu » émerge de la rencontre entre participants dans un espace qualifié de « tiers espace socio-scientifique » (Marcel, 2021). Cet espace est un creuset de médiations multiples, générant la circulation de savoirs professionnels, scientifiques, ainsi que de savoirs hybrides issus de ces interactions (p.14). La recherche participative crée ainsi un espace propice à la formation d'un « commun potentiel » (Aussillou Boureau et Marcel, 2023, p.5) ou encore d'un « répertoire partagé » (Wenger, 2005).

La littérature scientifique sur les sciences participatives met en avant deux types de bénéfices majeurs (Houllier et Merilhou-Goudard, 2016). D'une part, elles permettent d'acquérir des connaissances en mobilisant massivement des volontaires motivés socialement, ce qui accélère la collecte de données sur de vastes territoires et périodes via des compétences diversifiées. D'autre part, elles produisent des bénéfices sociaux et éducatifs, en rapprochant science et société, en favorisant l'appropriation de la démarche scientifique et en développant les compétences des participants (p.32). Il est important de souligner que les bénéfices

dépassent souvent le simple accroissement des connaissances scientifiques, incluant aussi une transformation des représentations des problèmes, « l'évolution des visions du monde » (p. 33) des chercheurs comme des participants. Cependant, plusieurs difficultés persistent : mobilisation durable des acteurs, collecte de données sur le long terme, analyse complexe due à l'hétérogénéité des données, et coordination difficile entre acteurs aux logiques, valeurs et cadres d'actions différents (p. 35).

Parmi ces recherches participatives, certaines innoveraient par le dialogue entre art et science qu'elles offrent.

1.2.3. Dialogue art et sciences dans les recherches participatives

L'association artiste et chercheur est de plus en plus répandue depuis les années 2000 dans un mouvement qui a émergé initialement dans les pays anglo-saxons¹⁵. Plusieurs démarches fondent ces recherches (Paquin et Noury, 2018). La première consiste en un intérêt des chercheurs pour les moyens d'expression propres aux arts — arts graphiques, vidéo, théâtre, danse, multimédia, etc. — utilisés comme formes de recherche et de présentation des résultats. Inversement, l'alliance art-science se manifeste aussi lorsque des artistes intègrent dans leur pratique des objets, des méthodes, voire des concepts issus des sciences (Lecomte, 2021).

Ce croisement fait émerger la figure de l'« artiste-chercheur » ou « artiste en habits de chercheur », expression empruntée à la philosophe Talon-Hugon (2021), pour reconnaître les apports spécifiques de l'art et de la science à la connaissance. Selon elle, l'art porte une teneur cognitive singulière, une puissance d'exploration et d'élucidation irremplaçable. Cette perspective est également celle de Latour, qui s'est associé à la photographe Émilie Hermant pour rendre visibles, à travers une série de photos, « ce que les concepts laissent échapper »¹⁶ (Latour et Hermant,

¹⁵ Elle prend des formes et des acceptions différentes sous un nom générique de « recherche basée sur les arts » traduction de l'expression anglo-saxonne *arts based research* de Paquin et Noury (2018).

¹⁶ Soit le phénomène collectif de « collecter » (ou comment les phénomènes collectifs émergent des dispositifs qui les collectent).

2021). Cette tendance s’observe dans l’histoire récente de l’art contemporain, où, depuis les années 70, certains artistes remettent en question la traditionnelle séparation entre artiste et public (Bordeaux, 2022), notamment dans le cas d’œuvres participatives¹⁷. Ces dernières mettent l’accent davantage sur le processus de création que sur la production finale. Ce changement favorise la création d’espaces où artistes, acteurs culturels, scientifiques et ingénieurs interagissent, que ce soit dans la production ou les discours liés à leurs pratiques (p.14).

Or, la question de l’espace, mais aussi du temps, est centrale dans de nombreuses propositions artistiques. L’idée selon laquelle « l’art plastique l’espace » (Galibert, 2009), c’est-à-dire le produit, illustre cette importance. L’action de l’artiste Francis Alÿs ¹⁸permet, par exemple, d’interroger les notions d’« habiter » dans le champ de la création artistique contemporaine (Riou, 2019, p. 2). Ce dernier dans sa manière d’être artiste et d’agir propose une forme de synthèse entre deux types pourtant identifiés comme distincts par les géographes : « l’habitant — concepteur des lieux » qu’est l’artiste et l’« habitant — « expérienceur des lieux » qu’est le touriste¹⁹.

Artistes et chercheurs se retrouvent également autour de la dimension esthétique de leur discipline et du projet. En effet, l’esthétique, du latin *aisthesis* comme présence au monde, à la fois sensation et affection, n’est pas la préoccupation seulement de l’artiste, mais joue également un rôle en sciences dans la perception des données et l’élaboration de théories (Oltra, 2020, p. 63). En SEF, certaines recherches interrogent le pouvoir transformatif des œuvres dans des

¹⁷ Nous pouvons citer l’œuvre emblématique de ce mouvement de l’artiste Joseph Beuys (1921-1986) qui s’inscrit dans une démarche tout à la fois scientifique, politique, humaniste et sociale. Pour Beuys, il existe en chaque individu la capacité de produire une œuvre et dans l’art le potentiel de transformer la société. Notion omniprésente dans son travail, la « sculpture sociale » repose sur la relation entre l’activité humaine et des structures sociales, sur le postulat d’une communication indispensable entre les êtres.

¹⁸ Son action « furtive, inutile, poétique et politique » (Riou, 2019) se matérialise sous forme de vidéos diffusées sur son site Internet à l’adresse : <https://francisalys.com/>

¹⁹ Par exemple, dans l’œuvre intitulée *Turista*, Francis Alÿs se rend sur la place centrale de Mexico, très fréquentée, autant par les touristes que par les habitants. C’est ainsi le lieu où les travailleurs de diverses professions ont coutume de s’installer les uns à côté des autres, proposant leurs savoir-faire et services à qui veut les employer. Aligné le long d’une grille, chacun a une pancarte qui présente ses compétences ou son métier : « électricien », « plombier », « peintre — plâtrier », etc. L’artiste prend place dans la file des demandeurs d’emploi et arbore quant à lui une pancarte sur laquelle est inscrit « touriste ».

registres sociaux, éducatifs et politiques qui peuvent prendre la forme de recherches-intervention création (Broussal et al., 2021). Le chercheur intervenant y prend « le risque du sensible » en cela qu'il doit accepter de travailler le processus de théorisation à partir d'un processus de sensibilisation et non de rationalisation stricte (p.21).

Ce qui se joue dans ces dialogues entre création artistique et recherche scientifique (ou technique) est observé, analysé, accompagné par la sociologie des arts comme les SIC. Fourmentraux (2019) considère ainsi que cette alliance art et sciences participe au « renouvellement des connaissances et [à] l'enrichissement de nos manières de communiquer — au sens étymologique de la "mise en commun" —, de nos expériences sensibles et intelligibles de l'être au monde » (p. 20). Oltra (2020) apporte un éclairage sur les transformations que vivent les chercheurs engagés dans des résidences arts-sciences. Elle décrit cet espace comme un « état liminaire », un « entre-deux » où les repères habituels s'estompent, où routines et normes sont remises en question alors que de nouvelles pratiques restent à inventer (p.53-58). Cette liminarité offre un terrain propice à l'expérimentation. Le dialogue entre arts et sciences dans les recherches participatives ouvre ainsi de nouvelles perspectives pour repenser à la fois la production des savoirs et les modes d'engagement collectif.

Synthèse du 1.2

La recherche participative, dont nous venons de poser les principes repose sur une conception égalitaire de la production de savoirs, valorisant la collaboration entre chercheurs, praticiens, usagers et artistes. Cette approche peut impliquer non seulement la co-construction de l'objet de recherche, mais également une élaboration collective des méthodes de collectes de données et des formes de restitution, dans une perspective de transformation du réel. Pensée en tant que dispositif, la recherche participative instaure un espace où circulent des savoirs scientifiques, professionnels, sensibles ou encore artistiques, contribuant à la création de formes de connaissances hybrides et à la fabrique de communs. Ces dispositifs, lorsqu'ils incluent une dimension artistique, permettent de rendre perceptible ce que les outils scientifiques ne saisissent pas toujours et ouvrent des voies à la compréhension des pratiques spatiales.

Nous souhaitons à présent définir les savoirs dont il question dans ce travail, soit des savoirs sensibles relatifs à l'espace scolaire. Cela revient tout d'abord à défendre une approche dite « sensible ». Nous proposons à présent d'en préciser les contours.

1.3. UNE APPROCHE SENSIBLE...

La recherche sensible ou l'approche sensible en recherche est désormais reconnue comme une démarche compréhensive, autour de cette notion du « sensible » placée au premier plan, mais qui reste « difficilement saisissable » (Brito et Pesce, 2015, p.1). Nous souhaitons définir tout d'abord ce que recouvrent les savoirs dits sensibles qui s'éprouvent dans une expérience.

1.3.1. Savoirs sensibles

Le sensible a nourri toute une réflexion philosophique depuis l'Antiquité grecque en tension avec son apparent contraire, l'intelligible. Si Platon pense que nos sens nous donnent accès à un monde qui n'est pas le réel, mais une image de celui-ci, Aristote affirme quant à lui que tout savoir tire son origine du sensible. Pourtant, du platonisme au cartésianisme, c'est le monde intelligible, en opposition au monde sensible, qui domine la pensée philosophique. Dans cette tradition, le sensible est entendu comme « ce qui empêche le raisonnement de s'accomplir, ce qui fourvoie et égare l'entendement » (Boutaud et al., 2016, p. 341).

Que seraient dès lors des savoirs dits sensibles ? Cette expression que nous empruntons à Baeza (2019), depuis les SEF, renvoie tout d'abord à la définition même du savoir au cours du temps. Dérivé du latin populaire *savoir*, qui signifiait « avoir de la saveur », le savoir désigne en latin classique, *sapere*, une expérience sensible — « avoir du goût », « exhiler une odeur », ou « percevoir par le goût » (Rey, 1994, p. 3403). Progressivement, son usage transite vers le sens de « connaître » ou « comprendre ». Parallèlement, le latin classique introduit *scire*, à l'origine du mot « science », et le savoir perd peu à peu son lien avec les sens pour désigner un ensemble abstrait de connaissances. Cette évolution reflète le dualisme philosophique historique entre le sensible et l'intelligible.

Kant ([1781] 2024) distingue ainsi sentiment et raison. Pour le philosophe, l'autonomie de l'individu ne peut se concevoir qu'en se laissant guider par la raison et non par ses sentiments qui nous soumettent à la contingence. Quelques voix, telle celle de Rousseau ([1857] 2011), défendent pourtant cette part sensible chez l'homme. Cependant, il faut attendre Merleau-Ponty ([1945] 1976) pour amorcer une véritable réconciliation entre intelligible et sensible. Prolongeant les travaux engagés par Bergson, Merleau-Ponty s'intéresse à l'état naissant de la perception,

où le signe sensible et la signification sont dans une sorte de fusion. Réfutant une séparation de l'esprit et du corps, il affirme que notre perception et notre compréhension du monde sont fondamentalement ancrées dans notre expérience corporelle. Sa phénoménologie fait appel aux expériences subjectives qui émergent du champ de l'immédiateté (Depraz, 2012). Le sensible peut alors se définir comme « ce qui est perceptible, tangible, visible, mais aussi phénoménal » (Baeza, 2019, p.161).

Désormais, le sensible occupe une nouvelle place dans les recherches en SHS. On observe une production extrêmement abondante autour du sensoriel et du sensible sur un plan anthropologique avec Laplantine (2001, 2005, 2018) ou encore Augé ([1994] 2011), sociologique (Le Breton, 2006, 2007), sémiotique (Greimas et Fontanille, 1991 ; Livio et Landowski, 1998) ou en marketing (Giboreau et Body, 2007).

Laplantine (2005) définit notamment le sensible comme un matériau relationnel et modal, qui s'exprime à travers des rythmes, des tonalités, des gestes, des scènes de vie qui échappent à la pensée catégorielle et fixe. Avec lui, le sensible est inextricablement relié à la société, au social. Il insiste sur la nécessité d'une méthode ethnologique attentive aux interactions ordinaires et banales notamment dans les grandes villes où les sens (auditif, visuel, olfactif, gestuel) deviennent des vecteurs privilégiés d'expression sociale. Cette approche vise à réintégrer le sensible dans la connaissance, en s'éloignant des oppositions hiérarchiques traditionnelles entre raison et émotion, corps et esprit. De même, Ingold (2012) met en évidence son caractère social, lorsque par exemple, un savoir-faire sensoriel est montré, appris et intégré par autrui (p. 181). C'est alors qu'il est possible de dire que l'on « socialise » les sens.

Enfin, l'étude des relations des individus avec leur environnement conduit à s'intéresser, d'une façon renouvelée, aux relations entre humains et « non humains » (Houdart et Thiery, 2011) et la relation environnementale devient le cœur de nombreux travaux comme ceux engagés par l'anthropologue Descola avec *L'anthropologie de la nature* (2002) ou encore ceux d'Ingold (2018) autour de la dynamique de construction de l'habiter.

C'est à partir de ce cadre que s'ancrent les recherches menées en France depuis le début des années 2000 dans les champs de l'architecture, de l'urbanisme, du paysage ou encore des SIC. Elles explorent la manière dont l'expérience sensible, entendue comme modalité de connaissance incarnée et située, ouvre la voie à de

nouveaux savoirs sensibles : des savoirs qui reconnaissent la valeur heuristique de l'éprouvé, du perçu, du vécu. Plus récemment, un rapport de la Fondation Jean Jaurès (Klotz, 2025) invite même à penser le sensible comme un paradigme pour comprendre les mutations sociales contemporaines.

1.3.2. Du sensible à l'expérience sensible

La notion d'expérience admet plusieurs significations. Dans son sens commun, elle renvoie à une pratique déjà acquise – « avoir l'expérience de » – soit un savoir implicite issu de l'action (Zeitler et Barbier, 2012, p.108). Dans un sens plus réflexif, elle se rapporte à la mémoire et à l'analyse d'événements vécus : « souvenirs d'une même chose » soit « connaître par expérience » (p.111). L'expérience suppose, pour être élaborée, un travail de l'esprit humain. Elle peut alors devenir une source de connaissance, mais qui suppose un travail de l'esprit pour transformer les données sensibles en savoirs (Baeza, 2019). Enfin, l'expérience désigne l'expérimentation scientifique, c'est-à-dire l'acte de « faire l'expérience de ». Ces trois acceptions mettent en évidence la double dimension de toute expérience soulignée par Dewey ([1934] 2010). Elle est active, lorsque le sujet agit sur le monde, passive lorsque le monde agit sur lui, laissant une trace cognitive, affective ou corporelle (Zeitler et Barbier, 2012, p.109).

Une difficulté apparaît alors : comment isoler au sein de notre expérience une couche spécifique « sensible » par opposition à d'autres couches qui seraient intelligibles ? Nous pouvons illustrer l'imbrication des dimensions avec l'exemple donné le philosophe Chamois (dans Klotz, 2025) : « lorsque je bois un verre d'eau, des caractéristiques sensibles me semblent évidentes, elle est fraîche, claire, mais comment séparer une perception par mes sens (la vue, le goût), de mes connaissances (c'est de l'eau de source) de mes représentations (elle est pure), de ce que je « ressens » (elle est bonne) soit mes sensations ? » (p.5). L'exemple du verre d'eau met en évidence que perceptions sensorielles, connaissances et représentations s'entremêlent. Le sensible n'apparaît pas comme un registre isolé, mais comme une dimension constitutive de toute expérience.

L'expérience sensible est également expérience esthétique. En effet, Dewey ([1934] 2010) souligne que « l'expérience du cours ordinaire des choses possède en elle-même une qualité esthétique » (p 40-41). En cela, l'esthétique est une manifestation de toute expérience sensible, elle en est sa dimension symbolique nous dit encore Baeza (2009, p. 162). Dans une approche qui combine esthétique

et SIC, Caune (2017) précise que l'expérience esthétique met en jeu la totalité du sujet et, dans le même temps, met en scène le sujet dans son rapport à l'autre. L'art, en particulier, dévoile et rend partageables ces expériences sensibles, en donnant forme à ce qui, autrement, resterait de l'ordre de l'immédiateté (Rancière, 2000 ; Baeza, 2009).

Penser l'expérience sensible revient alors à reconnaître sa valeur heuristique : elle révèle des formes de connaissance incarnées, socialisées et esthétiques, ouvrant la voie à des savoirs sensibles. Cette reconnaissance contraste avec le constat d'une « crise de la sensibilité » (Morizot 2020) caractérisée par l'appauvrissement de nos perceptions et relations au vivant. C'est pourquoi, il est important de pouvoir relever et communiquer ce sensible. La notion de trace peut alors être convoquée pour conduire cette réflexion.

1.3.3. Traces du sensible

Étudier le sensible pose un défi méthodologique pour les SIC, car l'expérience sensible « excède ce qui en est dit ou peut en être dit » (Hert, 2014) et résiste à toute fixation définitive par le signe (Boutaud et al., 2016). Comment alors en rendre compte ? L'une des réponses se trouve dans la notion de trace, comprise comme ce qui subsiste d'une expérience et peut en manifester la présence²⁰.

Caune (2017) met en évidence que l'expérience esthétique, comme toute expérience sensible, se manifeste dans une trace inscrite dans un espace de visibilité, soit une énonciation (p. 220). Celle-ci n'est pas seulement l'acte d'un sujet parlant (Benveniste, 1970), mais aussi un événement, une co-construction de sens qui advient dans et par l'expression (Ducrot, 1985, p.178-179).

Boutaud (1998, 2016) propose d'appréhender le sensible grâce à une grille articulant trois pôles : esthésique (le premier contact sensoriel), esthétique (formes symboliques et sociales de représentation) et éthique (systèmes de valeurs et formes de vie). L'expérience sensible se matérialise ainsi dans les empreintes qu'elle laisse dans les pratiques, les valeurs et les formes d'expression. L'auteur défend l'idée que

²⁰ À partir d'une réalité matérielle, elle suppose « un geste interprétatif » puisqu'elle définit « ce qui reste d'une action passée »²⁰. Définition du CNRTL, récupérée le 27/07/2025 à l'adresse : <https://www.cnrtl.fr/definition/trace>

la communication gagne en intensité et en profondeur quand elle cherche les moyens de garder la trace de l'expérience première, ou qu'elle travaille ses formes expressives comme autant d'empreintes pour concevoir une expérience à reconduire (Boulekbache-Mazouz, et al., 2021).

La notion de trace, telle que développée en SIC dans l'ouvrage collectif dirigé par Galinon-Mélénec (2011), éclaire cette perspective. Elle n'est pas un donné immédiat, mais une empreinte qui appelle une interprétation : « un objet inscrit dans une matérialité que nous percevons dans notre environnement extérieur » et qui, dans le présent, « permet de faire référence à un passé absent, mais postulé » (p. 61).

Jeanneret (2011) prolonge cette réflexion à partir des travaux de Barthes ([1980] 2016) et son « *ça -a-été* » photographique, de Derrida ([1967] 2015) qui identifie l'écriture comme trace, jusqu'à Ricœur (2003) qui définit la trace comme « la présence ou la représentation présente d'une chose absente ». Il souligne que la trace ne prend sens qu'à travers un travail de médiation et d'interprétation. Si une empreinte ou une marque peut exister matériellement, elle n'acquiert le statut de trace qu'une fois repérée, nommée et investie de sens. Elle est ainsi le résultat d'une intention : « ce signe présent ne renvoie au passé que pour qui mobilise une certaine visée future, car si on repère, collecte et interprète des traces, c'est en vertu d'un projet » (p. 56-86.).

Ses réflexions invitent à interroger les médiations à l'origine des traces sociales. Il renvoie la trace à un être culturel produit par les dispositifs techniques, sociaux et symboliques qui la rendent perceptible et partageable (p.42).

La trace du sensible peut ainsi se définir comme l'empreinte matérielle, symbolique ou expressive laissée par une expérience incarnée, toujours reconstruite par l'interprétation et la médiation. Elle ne donne pas un accès direct au sensible, mais en constitue l'unique voie de saisie et de transmission.

1.3.4. Communiquer le sensible, un « éprouver » ensemble

Pendant longtemps une conception transitive de la communication domine la réflexion : une ligne unit deux pôles, l'émetteur et le récepteur, et une entité (signe, signal, message) y subit différents traitements (Jeanneret 2002). Elle va être

réellement formalisée dans *La théorie mathématique de l'information*, un article de Shannon ([1949] 2018) qui induit l'idée que nous pourrions voir, contrôler, optimiser les processus de communication. Or Meyriat (1985) soutient que la communication est avant tout relation (p.184) et rappelle la racine étymologique *communis* : *mettre en commun*, que l'on retrouve aussi bien dans « communication » que dans « communauté » ou dans « communion ».

Dans cette nouvelle conceptualisation, la communication se comprend comme un processus qui existe pour lui-même, avant de concerner quelque information : « communiquer est d'abord partager et non transmettre, éprouver ensemble quelque chose, une émotion, l'engagement dans des situations, une participation à la communauté humaine, loin de tout message proprement symbolique » (Jeanneret, 2002).

Mais la communication n'est pas un processus vide : « elle transmet quelque chose » (Meyriat, 1985, p. 184). Cette approche de la communication pose la question de l'accès, de la circulation ou du partage de l'information qui pourra se constituer en savoir. Or le partage désigne tout à la fois la division et la réunion (Jeanneret, 2002). En effet, partager, c'est recevoir sa part, ou prendre part, mais c'est aussi exclure du partage.

Le philosophe Rancière (2000) peut apporter un éclairage politique aux enjeux d'un partage de savoirs sensibles. Il présente le partage du sensible comme objet d'une main mise, au même titre que le politique, par des tenants d'une autorité qui vont accorder à certains le droit d'être entendu et de participer à l'espace public, au détriment d'autres individus qui restent à la marge.

Initialement, la notion d'espace public est la traduction d'une expression du philosophe allemand Habermas ([1962] 1997), lequel identifie des espaces spécifiques, *öffentlichkeit*, qui s'entendent comme un ensemble de « personnes privées » rassemblées pour débattre de sujets « d'intérêt public » ou « d'intérêt commun », où la participation politique passe par la communication discursive. Par extension, l'espace public recouvre tout espace de rencontre, qu'elle soit fortuite ou programmée, où l'on peut faire l'expérience de l'Autre. Pour Rancière (2000) l'espace public s'envisage comme l'espace du partage d'une expérience sensible :

« J'appelle partage du sensible ce système d'évidences sensibles qui donne à voir en même temps l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les places et les parts exclusives. [...]. Le partage du sensible fait voir qui peut avoir part au commun en fonction de ce qu'il fait, du temps et de

l'espace dans lesquels cette activité s'exerce. Avoir telle ou telle "occupation" définit ainsi des compétences ou des incompétences au commun. Cela définit le fait d'être ou non visible dans un espace commun, doué d'une parole commune, etc. » (p. 12 et 13).

Ce partage permet ainsi un espace communicationnel, lieu d'articulation entre un monde de l'unicité des savoirs formels (pour Rancière, c'est le monde posé ou imposé par le système néolibéral) et un monde du multiple de l'expérience. Dans sa proposition théorique, Rancière (2000) dénonce la hiérarchisation dont fait l'objet ce partage du sensible. Pour lui, la politique véritablement émancipatrice réside dans la remise en cause de ces parts exclusives, lorsque des groupes ou des individus qui étaient exclus ou invisibles commencent à faire entendre leur voix et à apparaître dans l'espace public.

Il est possible, dès lors, de compléter notre réflexion en ce qui concerne les enjeux de circulation de savoirs en termes de pouvoir. Nous avons mis en évidence l'importance de l'existence d'espaces où les savoirs peuvent circuler librement. Nous pouvons ajouter l'importance de l'existence d'espaces publics (ouverts) dans lesquels s'exprime et se partage la dimension sensible d'une expérience.

C'est ainsi que notre projet de recherche peut se comprendre comme une tentative de créer des espaces de partage de savoirs sensibles au sein de l'espace scolaire. Nous souhaitons à présent définir ce que recouvre cette notion.

1.4. ... DE L'ESPACE SCOLAIRE

Les espaces scolaires sont, depuis une vingtaine d'années, l'objet d'un intérêt renouvelé qui dépasse la seule salle de classe pour prendre en compte l'ensemble des espaces intérieurs et extérieurs : les couloirs, la cour de récréation, le hall, le CDI, la cantine, etc. Tandis que de nombreuses recherches conduites en milieu scolaire partaient traditionnellement du bâti pour interroger les pratiques du point de vue des apprentissages, de la socialisation entre pairs, l'établissement scolaire est désormais considéré en tant que lieu « habité » (Clerc, 2020). Cette conception apporte un changement dans l'appréciation de ces espaces, les considérant du point de vue des usagers : équipes pédagogiques, personnel administratif et bien entendu, les élèves. Cette prise en compte renvoie ainsi à des enjeux qui dépassent les seules problématiques éducatives notamment en termes d'appropriation et de bien-être et de climat scolaire.

À partir de premiers éléments de définition de l'espace scolaire (du point de vue pédagogique, sociologique notamment), nous souhaitons faire entendre des définitions qui renouvellent la manière de l'appréhender. Il peut être considéré en effet du point de vue d'une conception de l'espace comme milieu, entendu comme relationnel et situé. Il peut être également interrogé dans un rapport ambivalent entre lieu institutionnel « fermé » et lieu de vie « ouvert ». Aussi, l'espace scolaire peut se penser dans la dialectique d'un espace formel et informel. Pour conclure, nous présenterons l'actualité des recherches sur ces espaces investis ou à investir.

1.4.1. Espace scolaire, nœud de relation

L'espace scolaire renvoie à des lieux physiques dédiés aux éducations et reflète le fait qu'une pratique éducative (enseignement, apprentissage) soit devenue au cours de l'histoire un lieu et une temporalité (New, 2013). Cela n'a pas toujours été le cas, comme le rappelle Mazalto (Mazalto et al., 2013), puisque dans l'Antiquité grecque, l'école y est pratique avant d'être lieu. Didacticien de la géographie, Chevalier (2020) utilise l'expression « dispositifs spatiaux », en lien avec les dispositifs pédagogiques, pour appréhender les espaces d'apprentissage, hybridés au cours des siècles et héritiers d'une grande diversité de modèles.

Pour Mazalto et Paltrinieri (2013), l'espace scolaire en tant qu'un ensemble de bâtis, d'architectures, au service d'un projet éducatif, est un « nœud de relations »²¹. Cette expression permet de s'éloigner de la conception de bâtiments scolaires comme infrastructures passives et de décrire les enjeux éducatifs et sociétaux au-delà de la seule question du bâti. En France, la construction d'un bâtiment scolaire commence par une concertation entre l'Éducation nationale (ou l'Enseignement agricole) et le maître d'ouvrage : Régions pour les lycées, Conseils départementaux pour les collèges et Communes pour les écoles. Le programme fonctionnel et technique est établi sur la base du programme pédagogique adopté conjointement par l'État et la collectivité territoriale et après consultation des usagers (ainsi le conseil d'Administration de l'établissement valide le programme), ce document en précise « la vocation future, le nombre et la nature des divisions et des formations qui y seront accueillies ». (Musset, 2012, p 11).

L'espace scolaire se définit comme « l'ensemble des lieux dédiés aux différentes formes d'apprentissage des savoirs et de socialisation de celles et ceux qui les fréquentent » (Mazalto et al., 2013, p.31). Il comprend donc bien plus que la seule salle de classe : les couloirs, la cour de récréation, le hall, le CDI, le restaurant ou encore les espaces extérieurs, végétalisés ou non, qui entourent le bâtiment de l'école. Si son emploi au singulier donne une impression d'unité et de cohérence, c'est un espace « fortement spécifié (immédiatement reconnaissable) », mais également « fragmenté en une diversité de lieux et d'usages » (Joining et al. ; 2018, p. 21). L'espace scolaire se décline alors au pluriel quand il qualifie plus précisément l'ensemble des espaces.

L'expression « espace scolaire » voisine avec d'autres termes utilisés notamment par les sociologues, selon que l'on s'intéresse à l'espace scolaire comme lieu d'éducation et/ou de socialisation et en prêtant attention à ceux qui en ont le contrôle. Dans sa célèbre thèse, Bourdieu (1979) parle de « système scolaire », facteur de *reproduction* — sinon de *production* — des inégalités sociales. Dubet (2002) évoque quant à lui les « institutions scolaires » pour dénommer l'école.

Cette notion renvoie aux travaux de Goffman (1973) sur l'espace institutionnel défini comme « un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une

²¹ Expression empruntée par les auteurs au chercheur Leemans de l'Agence des infrastructures éducatives du gouvernement flamand en Belgique.

période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées » (p.41). Dans ces espaces, un monde social se crée et chaque monde social est « une scène » dans laquelle s’inventent des rôles et des jeux ritualisés et où s’observent des rites d’interaction ([1974] 1998). Ils supposent des manières de se comporter conformément aux attentes normatives sociales.

Dans le prolongement de cette notion d’institution en tant qu’espace clos, Delory-Momberger (2005), chercheuse en SEF, considère que l’espace scolaire « abstrait » du monde devient sa propre scène et fait l’objet de ce qu’elle nomme une « ritualisation scolaire ». Les pratiques éducatives mettent ainsi en scène, selon des protocoles reconnus et partagés, les gestes et signes de l’enseignement et de l’apprentissage et elles réalisent performativement ce qu’elles donnent en représentation. Cette ritualisation prend la forme d’actes inscrits dans des lieux. Par exemple, ainsi que le démontre la géographe Monnard (2016), le bâti de certains établissements, comme les règles d’usage formelles et informelles qui leur sont associées, génère une géographie particulière, marquée par des rapports de pouvoir.

Le concept de « forme scolaire » proposé par Vincent (1982, 1994) indique précisément le fait que l’institution scolaire renvoie à un mode spécifique de relations sociales, liées à des formes d’exercice d’un pouvoir. La « forme scolaire » est alors définie comme une relation pédagogique instaurant un temps dédié (les heures de classe, la récréation ou l’étude), un espace spécifique (l’école, la salle de classe et son organisation : des rangées de tables, une estrade, un tableau) et des règles (l’immobilité, le silence, l’écoute et le travail). Cette relation, dont les fondations au XVIII^e siècle se trouvent dans les principes édictés par Jean-Baptiste de La Salle²², s’étend peu à peu à l’ensemble des espaces scolaires qui voient leur organisation s’uniformiser. Le tout formant un paradigme scolaire coercitif bien loin de l’étymologie du mot « école » dérivant du grec *skholê* qui exprime, à l’origine, l’idée de loisir.

²² Ces principes sont édictés dans son ouvrage canonique, *Conduite des écoles chrétiennes*, qui inaugure les principes et règles de fonctionnement de la méthode d’enseignement simultané. Cette méthode est dite simultanée pour une raison très simple : elle consiste à faire faire la même chose à tous les élèves en même temps. Mise en œuvre avant tout dans les écoles des Frères dès le XVIII^e siècle, cette méthode va petit à petit être reprise dans les écoles communales publiques françaises dès le début du XIX^e siècle. Elle met un terme à l’enseignement individuel jugé inefficace.

Aux espaces identifiés ci-dessus correspondent des temps, qui se réalisent au travers de « cycles de répétition » selon l'expression de Foucault ([1975] 2003). À l'intérieur de ces cycles, les aménagements (le préau, la cour, la salle de classe), au-delà des apprentissages qu'ils permettent, sont des dispositifs par lesquels les élèves vont être surveillés, évalués et hiérarchisés (Pallotta, 2017).

Dans ce premier temps de définitions, l'espace scolaire apparaît comme un cadre institutionnel qui structure les interactions sociales et influence les comportements des acteurs, tout en étant lui-même façonné par des normes sociales, politiques et culturelles. Il recouvre une fonction performative qui repose sur une culture commune, laquelle, pour opérer, doit être partagée (Nal, 2015). Les notions de ritualisation, de forme scolaire, expriment un caractère contraint, voire coercitif de l'espace scolaire. La notion de scène est plus ouverte et porte l'idée d'interaction. À partir de ces premières définitions, une conception de ces lieux en tant que « milieu » vient prolonger cette idée de l'espace scolaire, nœud de relations.

1.4.2. Espace ou milieu scolaire

Ottavi (2018) philosophe et professeure en SEF, envisage la question du milieu comme un impensé qui « hante » l'histoire de l'éducation. Elle va être réactualisée par ce qu'elle nomme « la crise de l'éducation », soit la réforme des rythmes scolaires intervenue à partir de 2013²³. Cette dernière consiste à réorganiser le temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires pour mieux prendre en compte les besoins biologiques et pédagogiques des enfants avec une implication forte des Communes et une diversification des activités éducatives. Elle a généré des débats sur son efficacité et ses modalités pratiques, notamment du fait que tous les territoires n'étaient pas dotés de mêmes capacités organisationnelles. Elle fait entrer la notion du milieu scolaire dans les débats, terme préféré à celui de « lieu scolaire », parce qu'il introduit la notion de vie scolaire.

La didactique s'intéresse également à la question du milieu « où se jouent les transactions/trajections dans l'action conjointe professeurs/élèves » (Le Guern &

²³ La réforme des rythmes scolaires est encadrée par deux décrets (n° 2013-77 et n° 2014-457) imposant une cinquième matinée d'apprentissage et confiant au DASEN la validation de l'organisation hebdomadaire des écoles. Parallèlement, l'article L551-1 du Code de l'éducation, modifié par la loi n° 2013-595, instaure le projet éducatif territorial (PEDT), piloté par la commune ou l'EPCI, afin d'assurer la cohérence entre temps scolaire et périscolaire.

Thémines 2023, p.85). Les termes « transaction » et « trajection » sont empruntés à la mésologie développée par Berque (1987, 1999, 2009, 2018). Ce concept, qui fait porter l'attention non plus sur *l'espace*, mais sur *le milieu* permet « de penser nos environnements en tissus relationnels situés que parcourt le sens des actions qui s'y nouent » (p. 86).

En effet, l'espace chez Berque n'est pas une affaire de positions, mais bien plutôt d'activations, de mise en rapports qui nécessitent de prendre ensemble, dans l'analyse, les « choses » et les humains. L'individu puise dans l'espace les ressources dont il a besoin et compose avec les éléments qui lui font obstacle. Sa proposition donne une nouvelle définition du lieu qui se manifeste « (...) comme un ensemble de prises avec lesquelles nous sommes en prise » (Berque, 1999, p.102). Dans sa proposition théorique, le terme trajection recouvre l'idée que les divers êtres ont des prises différentes sur le donné physique et cela les conditionne en retour. Rapporté à des développements didactiques, c'est la prise que constitue telle propriété d'un objet, d'une disposition matérielle, d'un dispositif, utilisée d'une certaine façon par un professeur et/ou par des élèves qui fait de cet objet, de cette disposition matérielle, de ce dispositif, un lieu d'apprentissage (Le Guern & Thémines, 2023).

Au-delà de l'espace de la classe, cette approche relationnelle permet également de porter un nouveau regard sur les espaces scolaires. Joneau (2020), enseignant en géographie, inscrit son étude sur les pratiques et représentations spatiales de lycéens dans la lignée des propositions de Berque. Il fait apparaître que les pratiques et représentations des élèves sont très variées dans l'établissement selon que l'élève interrogé soit interne, demi-pensionnaire, externe, selon sa filière, selon qu'il pratique ou non un sport collectif au sein de l'établissement et enfin qu'il soit garçon ou fille. Les perceptions des espaces ne sont également pas les mêmes.

Il propose de définir les besoins des corps des adolescents en termes de prises et c'est ainsi qu'au sein des établissements étudiés (lycées), la disposition de l'espace peut évoquer des modalités d'occupation ou d'utilisation pour l'utilisateur. Les marches pour se rendre du bâtiment principal à la piste d'athlétisme et les murets à proximité sont ainsi des endroits sur lesquels les élèves s'assoient régulièrement. Ces aménagements trouvent une nouvelle utilisation, car les élèves y trouvent des aménités qui sont en cohérence avec la taille et la physiologie de leur corps.

Mazurier (2019) depuis les SIC s'appuie également sur la notion de « trajection », pour articuler représentations de l'espace documentaire et expérience

des acteurs, soit les dimensions internes et externes, matérielles et humaines, sensibles et factuelles de cet espace. L'auteure relève la difficulté méthodologique de ce rapprochement théorique qui engage une vision extensive de l'espace considéré.

Pourtant, il nous semble que notre terrain de thèse se prête à ce « décentrement » que propose la pensée de Berque (1999, 2009). Tout en conservant l'appellation courante d'espace scolaire dans ce travail, nous gardons à l'esprit que chaque établissement scolaire est un milieu, ce qui nous permet de considérer toute la richesse « biologique » du lycée agricole : un lieu à la fois relationnel et situé, dans lequel tel objet, telle disposition, peut offrir ou ne pas offrir de « prise » pour l'usager.

Ces premières définitions de l'espace scolaire mettent en évidence ce qui pourrait se comprendre comme deux visions dichotomiques de l'espace scolaire, selon que l'on accorde de l'importance à l'espace scolaire comme espace d'apprentissage ou l'espace scolaire comme espace de vie. Cette séparation s'exprime non seulement dans le regard porté sur ces espaces, entre espaces fonctionnels, espaces sociaux ou espaces sensibles,²⁴ mais aussi dans le projet au fondement même de ces institutions qui sont le lieu de tensions entre ouverture et fermeture au monde.

1.4.3. Un espace « autre » ou comme les autres ?

Historiquement, l'école est pensée comme une institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé pour permettre la transition entre la famille et le monde, car « dans la mesure où l'enfant ne connaît pas encore le monde, on doit l'y introduire petit à petit » (Arendt, [1972] 1989, p. 242). Cet espace (nommé « prépolitique » par Arendt) porte une fonction symbolique de « présentation du monde ». L'institution scolaire est un espace distinct de la société, avec ses propres règles d'accès et son fonctionnement spécifique. Elle s'inscrit dans une discontinuité avec ce qui l'entoure : portails, grilles, et désormais visiophones,

²⁴ Ces différentes déclinaisons de l'espace seront reprises en détail dans la seconde partie de cette thèse au chapitre un (2.1). Elles s'entendent comme les différentes dimensions que l'on peut faire apparaître de l'espace.

formant un monde clos. Cependant, elle comporte un système d'ouverture et de fermeture qui, à la fois, l'isole et la rend pénétrable.

Cette conception de l'espace scolaire peut s'apparenter à une hétérotopie, c'est-à-dire, selon Foucault (2001) : des « espaces autres », des espaces sacralisés ou des « contre-emplacements » dans lesquels « (...) tous les autres emplacements réels que l'on peut trouver à l'intérieur de la culture sont à la fois représentés, contestés et inversés » (p.1574). L'hétérotopie suppose toujours un système d'ouverture et de fermeture qui, à la fois, l'isole et la rend pénétrable. Foucault distingue des hétérotopies de crise et de déviation. Toutes deux peuvent renvoyer à l'institution scolaire, mais il est également possible de concevoir l'hétérotopie comme un « contre-modèle » au cadre scolaire, qui, en lien avec l'imaginaire, possède son propre fonctionnement. Elle peut prendre la forme d'un espace de contestation de la forme scolaire pour s'en évader, tel l'élève qui, pendant l'heure de classe, rêve à d'autres lieux et d'autres occupations (Riondet, dans Prairat, 2010).

Pourtant, il apparaît que l'institution scolaire serait attaquée dans sa capacité à s'instituer en « espace autre ». En effet, les mutations profondes du système éducatif (Dubet, 2002) induisent que l'école a perdu progressivement un monopole, celui de construire une image ordonnée du monde. Désormais, il est entendu que l'enfant est un sujet actif qui se construit lui-même autant qu'il est construit par les règles de socialisation (Dubet, 2017, p.66). De plus, en ce début du XXI^e siècle, nous assistons à un processus de « désacralisation de l'espace » (Prot, 2017, p.161) qui rend moins opérantes les distinctions entre espace privé et espace public, ou espace de la famille et espace social.

Le philosophe Paquot (2024) observe ainsi que de nouvelles sociabilités investissent de nouveaux emplacements qui deviennent ainsi des « espaces publics » ou plus précisément des « lieux publics » tels que l'école, le campus universitaire, les lieux de culte, la piste cyclable, le centre commercial, etc. (p. 66). L'espace scolaire est ainsi traversé par ces tensions entre espaces clos et espaces de mise en réseau, entre fermeture et ouverture, un espace « devenu en quelque sorte perméable » (Prot, 2017).

Or nous avons vu que l'espace scolaire recouvre une fonction performative, condition par laquelle les règles d'usages des lieux (implicites comme explicites), orales comme écrites opèrent (Sgard et Hoyaux, 2006). Ces règles sont détenues par les adultes et prévues pour les adolescents. Cette ritualisation implique un accès aux lieux fortement réglementé et soumis à des contraintes horaires. Le risque est que, si cette ritualisation n'opère plus, l'école (le collège, le lycée... l'institution

scolaire) devienne aux yeux de ceux à qui elle prétend s'adresser, « une scène vide de sens et d'enjeux » (Delory-Momberger, 2005, p.84).

Dans ce cas, ces espaces s'apparentent à des « non-lieux », dans l'acception qu'en propose l'anthropologue Augé (1992) pour qualifier des espaces fonctionnels, déshumanisés et standardisés, porteurs d'une rupture avec les lieux « anthropologiques » comme le foyer, la place du marché, le monument (p. 101-102). Ces espaces ne font plus sens autrement que par les commentaires, les messages, les injonctions qu'ils produisent à l'intention de leurs utilisateurs.

Cependant, il est aussi possible de considérer que si l'espace scolaire est régi par un cadre moins normatif, il laisse ainsi davantage d'opportunités aux usagers de s'en saisir et de l'investir à leur manière.

1.4.4. Des espaces informels porteurs de potentialités

Maurin-Souvignet (2010 a, 2010b) étudie les espaces et les temps des adolescents au sein des institutions scolaires. L'institution scolaire se présente pour les jeunes auprès desquels elle enquête comme un lieu qui à la fois protège et enferme : « un espace-temps de construction identitaire » qui « balise et normalise les contours » (p. 136). Or l'auteure montre que c'est souvent dans les zones d'ombre, à l'écart de la surveillance panoptique, que les adolescents trouvent des espaces pour répondre aux tensions provoquées par ce paradoxe entre vie intime et espace public. Ces lieux, tels que bancs, couloirs, ou cages d'escaliers, sont comparables à des « non-lieux » pour l'institution, puisque moins habités par les membres de la communauté pédagogique. Le sociologue Goffman (1973) les a appelés les « coulisses de la scène » où se jouent habituellement les relations entre le personnel d'une institution et les usagers.

Ces lieux de l'entre-deux s'apparentent à cette aire intermédiaire de séparation qui constitue l'espace transitionnel de Winnicott (1975). Le psychanalyste, à partir de la définition de l'objet transitionnel qui permet à une personne, le plus souvent un enfant, de projeter ses émotions sur autre chose que sur lui-même, observe que le psychisme du jeune enfant se construit dans un espace intermédiaire, l'espace transitionnel. Ainsi la séparation d'un dedans et d'un dehors permet l'émergence conjointe d'une identité, d'un environnement et d'une relation entre cette idée et l'environnement. Au sein de cette aire, les expériences peuvent prendre place. Belin

(2001) dans sa proposition sociologique y associe « l'espace potentiel », lieu créatif par excellence.

Maurin-Souvignet (2010 a) identifie ces espaces interstitiels, transitionnels ou encore potentiels, comme les seuls où des liens authentiques avec le lieu et autrui peuvent se tisser (p.141). Elle définit ainsi une typologie de lieux formels et informels associés à des cadres : le cadre formel – le programme, les horaires et les lieux normés – et le cadre informel, constitué des espaces non normés investis par les élèves. Ces espaces informels, souvent périphériques ou délaissés, correspondent à « ce que les individus investissent ». Ils sont ainsi déterminés par les usagers eux-mêmes, ici les élèves qui vont attribuer « des rôles, des fonctions et des enjeux singuliers et sociaux aux espaces et aux temps laissés vacants » (p. 90). Ces espaces deviennent essentiels pour la vie sociale et « le moment adolescent » (p.90). Ils permettent aux jeunes d'éprouver un temps libre, un relâchement physique et mental, propice au jeu, à la rêverie et à la réflexion personnelle (p. 88). L'espace informel peut être rapproché ainsi de l'hétérotopie qui recouvre des espaces dans lesquels un monde s'invente par le simple fait de se créer un espace à soi.

Or cet informel peut également se dessiner dans des espaces plus définis. Le sociologue de l'éducation Rayou (2015), qui s'intéresse au rôle de l'école dans la cohésion sociale et la reproduction des inégalités, souligne que bien que les espaces et les temps scolaires imposent des cadres très contraignants à l'action des élèves, ceux-ci parviennent néanmoins à définir un « autre lycée » au sein de l'établissement (salle d'études transformées en salles de sociabilités), ou encore, comme cela a déjà évoqué, déployer sa rêverie dans des espaces contraints. Ainsi, sous l'action des usagers, de nouveaux lieux s'inventent, traduisant une certaine « plasticité » des espaces scolaires, malgré leur réglementation stricte.

Il est d'ailleurs possible de dépasser l'opposition traditionnelle entre activités en classe et activités hors classe, pour appréhender l'établissement dans sa globalité, espace tout à la fois formel et informel. Aït-Ali (2014), dans sa recherche sur les lycées agricoles depuis les SEF, évoque « l'unité établissement » comme un ensemble cohérent d'« aménagements intentionnels », autrement dit de dispositifs imbriqués. Cette perspective permet d'intégrer la vie hors classe sous l'angle des dispositifs spécifiques qui l'organisent, différents de ceux de la forme scolaire stricte. En pratique, certains espaces peuvent être occupés tant par des dispositifs scolaires que par des dispositifs libérés de la forme scolaire, prenant ainsi des significations et usages variables selon les activités qui s'y déroulent.

Dans l'approche sensible des espaces développée dans cette thèse, l'attention est portée à la dimension « informelle » au sein de l'institution scolaire, une dimension cruciale susceptible d'être investie par les usagers. Notre travail s'inscrit ainsi dans la continuité d'études explorant la complexité spatiale de l'école, en particulier la coexistence et les interactions entre espaces formels et informels.

1.4.5. Actualité de la recherche sur les espaces scolaires

L'ensemble des travaux transdisciplinaires qui vont être présentés témoigne d'une préoccupation accrue pour l'espace scolaire. Sous l'impulsion de recherches, notamment en géographie, sociologie et en SEF, un lien est établi entre les espaces scolaires et l'efficacité des apprentissages, le climat général dans l'établissement, la qualité des comportements, l'ouverture sur l'extérieur et le bien-être des élèves. Pour ces dix dernières années, trois revues consacrent un numéro dédié²⁵ à la question spatiale de l'institution scolaire, les deux premières dans le champ des SEF et la troisième dans celui de la géographie sociale sous le titre : « *Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l'école et ses périphéries* » (Chevalier et Leininger-Frézal, 2020). Nous retenons ce titre en cela que l'établissement scolaire (ici l'école) prend le nom de « lieu » quand on considère les enseignements et celui d'« espace » pour l'espace de vie. Ces espaces sont « habités » au sens où l'entendent les géographes Lazzarotti (2006), Stock (2004) et Clerc (2020) selon diverses modalités et différentes temporalités par des acteurs qui les pratiquent.

L'espace scolaire a également fait l'objet d'un dossier de veille de l'Institut français de l'éducation sous le titre « écouter les élèves dans les différents espaces scolaires » (Reverdy, 2020).

²⁵ La *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (revue spécialisée dans le champ de l'éducation et de la formation à travers le monde) titre ainsi dans son numéro de décembre 2013 : « Les espaces scolaires » sous la direction de Maurice Mazalto (ancien chef d'établissement, consultant) et Luca Paltrinieri (philosophe). La revue *Diversité*, n° 179, 1er trimestre 2015, « Habiter l'école ; lieu ouvert, lieu fermé ? » interroge les relations entre la forme et les usages, l'architecture et la transmission des savoirs. La revue de géographie *Géocarrefour* consacre 2 numéros (sur ces 4 annuels) en 2020.

Le séminaire «Espaces d'apprentissage» du laboratoire EMA mène une analyse des mutations qui touchent les institutions éducatives et particulièrement l'école. On peut relever l'ouvrage du géographe Clerc, membre fondateur de ce collectif : *Émanciper ou contrôler ? Les élèves et l'école au XXI^e siècle* (2024), qui interroge le fonctionnement concret des établissements scolaires. L'auteur y déplore la tendance de l'éducation à une forme de resserrement des espaces qui entraîne un resserrement des esprits et va à l'encontre d'une vision émancipatrice de l'éducation.

À ces contributions s'ajoute un appel à communication de la revue *Tréma : Architecture et ergonomie des espaces scolaires : impacts et influences sur la communauté éducative, du préscolaire à la fin du secondaire* (pour une publication annoncée au premier semestre 2026).

Dans cette actualité des recherches, une grande partie des travaux portent sur les pratiques de l'espace, dont les plus nombreux, des élèves. Nous pouvons citer : Derouet-Besson, 2007 ; Delalande, 2010 ; Maurin-Souvignet, 2010a, 2010 b, Mazalto, 2014 ; Boulin, 2015 ; Levrard et Delalande, 2015 ; Monnard, 2015 ; 2016 ; Joneau, 2020 ; Poupeau et Moreau, 2020. Cette tendance peut être rapprochée de l'inclinaison depuis une trentaine d'années, des SHS, d'enquêter directement auprès d'enfants et de jeunes (Danic et al., 2006).

Elle témoigne également de l'intérêt porté au bien-être des élèves avec la question du climat scolaire qui renvoie à la qualité de vie et au style de vie à l'école et prend en considération le bâti²⁶.

D'autres recherches déjà citées en SIC s'attachent aux pratiques professionnelles envisagées depuis certains lieux ou encore aux usages de leurs utilisateurs : le CDI (Fabre, 2006, 2011 ; Fabre et Veyrac, 2008 ; Fabre et Liquète, 2019 ; Jankeviciute, 2013 ; Govereau et Tillard 2020 ; Mazurier 2019), la salle des profs (Jego et Vergé-Dépré, 2020).

Au sein de ces recherches, on observe une nouvelle approche des espaces scolaires en géographie et didactique de la géographie (Monnard, 2015, 2016 ; Gaujal, 2016, 2018, 2019, 2020, 2021) ; Sgard et Hoyaux, 2006), en SEF (Aït-Ali,

²⁶ Voir le numéro spécial de l'Éducation et formation récupéré le 01/07/2025 sur <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-bien-etre-l-ecole-9335>

2014, Joing et al., 2018 ; Dizerbo, 2017), en SIC (Fabre 2017 ; Fabre et Veyrac, 2014 ; Jankeviciute, 2013 ; Mazurier, 2019) qui vont investir la dimension créative de ces espaces scolaires. Les travaux interrogent les processus d'appropriation d'espaces (Fabre, 2006, 2017 ; Fabre et Veyrac, 2014 ; Jankeviciute 2013, Mazurier 2019) et de territorialités des adolescents (Sgard et Hoyaux, 2006 ; Joing et al., 2018), d'acquisition de compétences spatiales (Gaujal, 2016, 2020, 2021), d'apprentissages (Aït-Ali, 2014, 2019), et de socialisation (Maurin-Souvignet, 2010a, 2010 b). Certaines études proposent enfin de nouvelles définitions liées à de nouvelles pratiques des lieux comme la salle des profs (Jego et Vergé-Dépré, 2020) ou le centre de documentation et d'information (Govoreanu et Tillard, 2020) envisagés en tiers-lieux.

Une partie de ces étude mobilise des méthodologies dites « méthodes visuelles participatives » (Corneille et Fabre, 2021, Mazurier, 2019, Catoir-Brission et Jankeviciute, 2014, Aït-Ali, 2014) soit des méthodes de recherche en SHS qui ne se limitent pas à la production et/ou la restitution d'écrits dans leurs modes d'argumentation scientifique pour saisir une expérience sensible des espaces scolaires.

Par exemple, Gaujal (2016, 2018, 2019, 2020, 2021), praticienne (enseignante de géographie) -chercheuse, propose aux élèves des dispositifs inspirés de démarches artistiques : sorties sensibles, géo-photographie, cartographie sensible, performance, pour apprendre l'espace autrement, dans une approche sensible. Elle interroge alors la production de nouvelles représentations sur l'espace dans ces dispositifs qui peut nourrir de nouvelles pratiques.

Ces recherches soulignent que les espaces scolaires, bien que dotés d'une dimension fonctionnelle clairement revendiquée, ne sont pas assignés à cette seule fonction éducative. Ils sont aussi des lieux qui s'inventent dans de nouvelles pratiques et de nouveaux imaginaires et cela parfois sous l'action de la recherche.

Synthèse de la première partie

Ce développement inaugural pose les grands principes qui orientent notre approche des espaces scolaires des lycées agricoles dans ce travail doctoral. Premièrement, nous portons notre attention sur l'espace en tant qu'objet de savoir et ce savoir prend corps dans des contextes, des institutions concrètes et se matérialise dans des inscriptions destinées à être communiquées. Dès lors, ce savoir

peut s'exposer, circuler, se transmettre, se partager et ses « mouvements » participent de son émergence.

Dans un deuxième temps, nous avons présenté l'inscription de cette recherche dans une démarche participative considérant que celle-ci est elle-même un facteur permettant production et circulation de savoirs. La recherche participative suppose que tous les participants peuvent être partie prenante de cette circulation dans une relation qui vise la *quasi* horizontalité de type « cercle » (Jacob, 2007).

Troisièmement, cette recherche part sur la trace de savoirs sensibles. Le sensible s'entend comme la qualité esthétique, esthésique et éthique de toute expérience, qui, bien que toujours singulière se prête à être « éprouvée en commun ». Si l'art est le vecteur par excellence de cette expérience sensible, toute expérience sensible peut s'imprimer dans une trace, une énonciation qui lui donne forme.

Au sein des établissements scolaires, la dimension fonctionnelle de l'architecture ne doit pas faire oublier que l'institution est également lieu de vie, soit lieu d'un vécu « sensible ». En effet, les usagers font exister des espaces informels qui sont le lieu d'une expérience aux autres et à soi, le lieu d'un partage du sensible.

À partir de ces trois principes, notre projet de recherche peut désormais se formaliser dans une question de recherche.

1.5. QUESTION DE RECHERCHE

Notre recherche participative s'inscrit dans une visée d'accompagnement du changement. Son point de départ repose sur un constat établi par des enseignantes de pratiques de certains espaces qui évoluent, soit un changement externe, mais qui impacte directement leurs pratiques professionnelles. Ces équipes attendent également des changements internes suscités par les dispositifs de recherche participative (Marcel, 2014).

La recherche participative, ainsi qu'elle est mise en œuvre dans cette thèse, peut être envisagée comme un dispositif d'accompagnement du changement. L'accompagnement recouvre une diversité de pratiques, adaptées aux contextes changeants, il est « fonds de connotations », riche de sens multiples (Paul, 2004, p.76). Il convient ainsi de distinguer l'accompagnement du changement, qui intervient pour soutenir une évolution en cours, de l'accompagnement au changement, qui consiste à préparer un changement anticipé, mais pas encore effectif. Notre recherche s'inscrit dans ce premier cas, elle vise à produire des savoirs utiles pour répondre à des enjeux sociaux concrets, tout en donnant aux acteurs la capacité d'identifier et d'agir sur les problématiques qu'ils rencontrent.

Le changement, visée d'une recherche participative, peut être selon Marcel (2014) de différente nature et affecter : les sujets (les acteurs de l'organisation), les artefacts (les produits de l'organisation), les actions (déployées au sein de l'organisation) et les connaissances (circulant au sein de l'organisation). Il identifie quatre axes de changement possibles au sein d'une organisation : l'axe ontologique, artefactuel, praxique et épistémologique (p.16). L'axe ontologique concerne les sujets, individuels et collectifs. Le changement peut renforcer leur engagement ou, au contraire, entraîner un retrait des personnes et des dysfonctionnements dans les équipes (p.16). L'axe artefactuel permet de considérer que tout changement peut impliquer, de façon plus ou moins choisie ou subie, l'adoption de nouveaux modes de fonctionnement, et conduire à l'instauration de nouvelles règles ou normes organisationnelles (p.17). L'axe praxique est celui qui implique de nouvelles manières d'agir (individuelles ou collectives) nécessaires pour accompagner ou s'adapter à ce changement ». L'axe épistémologique considère le développement de connaissances et de savoirs nouveaux (Marcel, 2014, p. 17). Chacun de ces axes peut se manifester dans la transformation des pratiques scolaires.

Notre recherche a pour visée première, la mise au jour de savoirs sensibles et leur partage dans les espaces de médiation. Nous appuyant sur la pensée de

Rancière (2000), nous considérons que le partage du sensible révèle des dimensions exclusives et en même temps ouvre la possibilité d'un « habiter commun » (p.66). L'approche sensible de la recherche participative pourrait ainsi favoriser des réappropriations collectives d'espaces.

Notre question de recherche se formule donc ainsi : en quoi le partage du sensible dans la recherche participative peut-il contribuer à réinvestir des espaces délaissés de nouvelles appropriations ?

À partir de la production et de la circulation de savoirs sur les espaces proposées par la recherche, nous nous demanderons s'il est possible d'identifier des changements du point de vue des acteurs (ontologiques), des pratiques (praxéologiques) et des règles ou des aménagements des espaces (artefactuels). Il convient à présent de confronter cette question de recherche au cadre théorique dans lequel nous proposons de définir les notions d'espace et d'appropriations envisagés dans des processus de médiation par l'espace.

2. L'ESPACE SIGNIFIÉ AU CŒUR DE LA MÉDIATION : CADRES THÉORIQUES

Avant-propos

La partie précédente nous permet d'aboutir à une question de recherche qui va pouvoir à présent être problématisée à partir d'apports conceptuels. Nous intéressant aux espaces scolaires des lycées agricoles, soit des espaces physiques et matériels, occupés et traversés par des individus, pratiqués, « habités », nous convoquons différentes disciplines des SHS, considérant « l'espace en partage » soit « un espace que l'on occupe, où on coexiste avec d'autres, un espace disputé sur le plan matériel et idéal » (Bonny et al., 2017, p.7-13). Qu'est-ce que l'espace pour un individu, un groupe ? Dans quelle mesure l'espace est-il un objet de savoir ?

Il convient tout d'abord de définir la notion d'espace dans toute son épaisseur. Si les premières définitions de l'espace le situent plutôt du côté d'une contrainte qui doit être maîtrisée (mesuré, quantifié, divisé), l'apport des SHS permettent de considérer comment l'espace nous construit autant que nous le construisons. Après de premières définitions pour comprendre comment s'est construite la notion d'espace, nous conduirons une réflexion sur la notion d'espace vécu dans un rapport espace conçu, perçu et vécu. Puis, nous envisagerons la place de l'espace dans la construction de l'identité (individuelle, collective) et enfin, une perspective existentielle nous permettra de réfléchir à l'espace sensible. Nous pourrions alors nous intéresser à l'espace en acte avec la définition d'un « habiter ». Nous présenterons tout d'abord comment cette notion d'habiter a pris une place centrale dans les travaux qui s'intéressent à l'espace vécu. Puis, à partir de cet habiter nous définirons deux autres notions qui lui sont proches : cohabiter et s'approprier. Nous pourrions ainsi mettre l'accent sur l'aspect relationnel et social du rapport que nous entretenons aux espaces qui nous entourent, que nous nous approprions, que nous territorialisons. Ces développements nous permettront enfin d'envisager un habité comme une communication qui met en jeu un rapport sensible aux espaces. C'est ainsi que nous proposerons, dans le troisième temps de cette deuxième partie, une réflexion sur le processus qui fait que l'espace prend sens, avec la notion d'espace signifié. Ce dernier point nous amènera à la médiation dans le dernier temps de ce cadre théorique, envisagée à partir des dispositifs qui l'accueillent. Après avoir défini le dispositif et proposé un mode d'analyse pour le saisir, nous nous attacherons à comprendre ce que recouvre le processus de médiation.

2.1. L'ESPACE RESSOURCE ET CONTRAINTE

Bien au-delà d'une approche strictement géographique, l'espace est un terme ambivalent qui s'appuie sur des « significations métaphoriques » dans la majorité des langues et reste difficile à définir (Lévy & Lussault, 2013). Ces usages sont « nombreux et multiples, vernaculaires, ordinaires, autant que scientifiques ou construits » (Simon, 2024, p. 152). En cela, l'espace se présente comme un objet d'étude, d'observation, de mesure, mais aussi de conceptualisation comme les autres, qui ne cesse d'être défini et redéfini depuis l'Antiquité (Chivallon, 2008). Nous tenterons d'objectiver cette notion selon les différents sens qu'il recouvre — de la simple étendue ou surface à un espace produit, organisé, représenté, perçu, éprouvé, etc. — qui correspondent aux différentes dimensions de l'espace : mathématique et géographique, sensible et ambiantiel, social et symbolique, pour les individus comme les groupes.

2.1.1. L'espace, un concept polysémique

Issu du latin *spatium*, qui désigne aussi bien « un lieu fonctionnel déterminé » (le champ de courses) qu'un « lieu de promenade », mais aussi « la distance, l'intervalle, et même le laps de temps et la durée » (Rey, 1994, p.644-645), l'espace ne se réduit pas à une simple étendue homogène ou une surface continue telle qu'on en fait un usage courant aujourd'hui (Paquot et Younès, 2009). Pour cela, de nombreuses langues européennes lui préfèrent le terme *locus* (« lieu »). Le terme espace ne prend que tardivement (au XII^e siècle) le sens spatial de « dimension », « intervalle » ou « interstice », tout en conservant une connotation temporelle. Aujourd'hui encore, il désigne à la fois « un lieu plus ou moins bien délimité où peut se situer quelque chose », un « milieu abstrait » englobant toutes les étendues finies, et « une étendue de temps ». Par exemple, l'espace de travail appréhende dans un même ensemble le travailleur, l'homme, les relations entre collègues, le lieu de travail proprement dit, les objets qui s'y trouvent ainsi que les relations avec l'extérieur de cet ensemble. Dès l'origine, l'espace embrasse donc une tension entre matérialité mesurable, abstraction symbolique et expérience vécue.

À partir de ce constat, deux grands chemins de définition se dessinent (Martin, 2000). Le premier procède des mathématiques et réduit l'espace à l'étendue géométrique. Euclide ou Épicure y voient une condition du mouvement

des corps, tandis que Newton le conçoit comme une réalité substantielle, absolue et immobile (Peterschmitt, 2012). Dans cette perspective, l'espace existe indépendamment des objets, constituant le contenant universel de toute chose.

Le second chemin, issu de la philosophie, insiste au contraire sur le caractère immanent de l'espace, inséparable de l'esprit qui l'organise. Aristote en jette les bases, radicalisées par Kant, pour qui l'espace est à la fois réalité empirique et idéalité transcendante, condition a priori de notre connaissance. Ici, l'espace n'est plus neutre ni extérieur : il se déploie avec le sujet et structure les perceptions (Lévy et Lussault, 2013). C'est pourquoi Descartes, Leibniz et Kant ont de conceptions qui s'affrontent autour de l'opposition espace absolu/spatialité relative relationnelle. Le débat est renouvelé par Heidegger ([1927] 1986) qui dépasse ces alternatives en considérant que l'espace se manifeste avant tout par la proximité, l'orientation et l'habitation. L'espace se comprend à partir de l'existence humaine concrète, ce qu'il nomme le *dasein*, « l'être-là au monde ». Cette conception revisitée par Merleau-Ponty dans sa phénoménologie ([1945] 1976) privilégie une conception du sujet incarné, toujours situé dans un monde vécu.

Ainsi, ces approches successives ne s'annulent pas, mais dessinent un cheminement : de l'espace comme contenant absolu vers l'espace comme expérience incarnée. Elles permettent de comprendre l'articulation entre dimension matérielle, symbolique et vécue. C'est sur ce socle que s'ouvrent les apports en SHS dans lesquels Foucault ([1975] 2003) et Lefebvre ([1974] 2000) replacent l'espace au cœur des rapports de pouvoir et de la production sociale. Ce tournant, qualifié par Soja (1989) de *spatial turn*, consacre l'idée que l'espace n'est plus un simple décor, mais un objet central de recherche en SHS, indispensable pour saisir les dynamiques sociales, politiques et culturelles contemporaines.

2.1.2. L'espace vécu

Dans *La production de l'espace* ([1974] 2000), Lefebvre introduit l'idée de la triplicité de l'espace : perçu, conçu, vécu (p.53). L'espace conçu désigne l'espace planifié, théorisé et organisé par des autorités, architectes ou urbanistes. Il incarne une vision idéologique et stratégique qui traduit un ordre social et politique. L'espace perçu correspond, quant à lui, à l'espace empirique, saisi dans les pratiques et déplacements quotidiens. Enfin, l'espace vécu relève de l'appropriation individuelle et collective, nourrie par l'imaginaire, les expériences sensibles et la

mémoire. Ces trois dimensions, toujours en interaction, produisent l'espace social : l'espace conçu influence l'espace perçu, tandis que l'espace vécu peut détourner ou réinventer les prescriptions initiales. Ainsi, l'espace révèle des rapports de force et des luttes sociales, et porte la marque d'une quotidienneté que Lefebvre dénonce comme aliénante et déshumanisée ([1947] 2024). Pourtant, l'auteur souligne que l'imagination ouvre aussi des possibilités de résistance : si la vie quotidienne enferme, elle appelle en retour chimères et détournements (Cova, 2014, p.196). Il soulève le paradoxe que cette production d'imaginaire contribue à faire perdurer ces rapports de forces.

Certeau ([1980] 1990) insiste sur la créativité des usagers. Pour lui, les pratiques ordinaires – bricolages, détournements, trajectoires imprévues – sont des instruments de résistance (Cova, 2014, p.198). Les individus « tracent des trajectoires indéterminées », échappant aux logiques imposées de l'espace conçu ([1980] 1990, p.57). Il considère que les individus -usagers des espaces- « tracent des « trajectoires indéterminées », apparemment insensées parce qu'elles ne sont pas cohérentes avec l'espace bâti, écrit et préfabriqué où elles se déplacent. Cette divergence avec Lefebvre illustre bien la tension constitutive de l'espace vécu : à la fois marqué par la domination, mais porteur aussi d'initiatives tactiques et de résistance.

La notion d'espace vécu contribue au développement d'un courant de la géographie qui privilégie les approches phénoménologiques et qui conduit à la « géographie sociale » (Herouard, 2007). Celle-ci s'attache, selon les termes de Frémont (1980), à l'analyse du jeu des « interactions entre rapports sociaux et spatiaux », soit entre l'espace social et l'espace de vie. La notion d'espace devient alors une entrée pour décrypter le monde social considéré (Stock, 2015). La géographie sociale se nourrit des apports de l'anthropologie, de la sociologie et de la psychologie, ouvrant parallèlement vers une géographie culturelle (Chivallon, 2008), attentive à la subjectivité et à la symbolique attachées aux lieux.

Cet élargissement conduit les chercheurs à explorer les différentes dimensions sensibles de l'espace. Bochet et Racine (2002) montrent que la perception quotidienne convoque l'ensemble des sens (vue, odorat, ouïe, toucher). Bonnemaïson (1981) souligne de son côté « l'espèce de relation sourde et émotionnelle qui lie les hommes à leur terre et, dans le même mouvement, fonde leur identité culturelle » (p.254-255). Les notions de « topophilie » et de « topophobie » développées par Tuan ([1961] 2006) prolongent cette orientation

en exprimant les liens affectifs positifs ou négatifs qui relient une personne à un lieu. Ces notions rejoignent la topoanalyse de Bachelard (1957), qui étudiait la charge affective et intime des lieux, en particulier dans l'espace domestique. À travers sa célèbre description de la maison – du grenier à la cave – Bachelard illustre comment des espaces concrets sont investis de significations symboliques et émotions contrastées (p.106).

Dans une orientation proche, la littérature a elle aussi contribué à donner au quotidien une valeur d'exploration poétique et analytique. On peut citer Perec qui, par ses œuvres comme *Espèces d'espaces* (1974), *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien* (2008) ou *Les lieux d'une fugue* (1978), appelle à observer le banal, l'invisible et l'ordinaire. Schilling (2006) rappelle que ce regard « au ras du trottoir » s'oppose à la vision d'en haut des spécialistes et invite à explorer la richesse des pratiques quotidiennes et des lieux les plus simples.

Ainsi, la notion d'espace vécu permet de dépasser la simple idée d'un espace « donné » pour le comprendre comme une ressource. L'espace construit les individus tout autant qu'il est construit par leurs pratiques sociales, sensibles et imaginaires. Cette approche éclaire directement l'espace scolaire : ses lieux physiques (accueil, couloirs, salles de classe, cour, restaurant, sanitaires, abords), initialement conçus pour remplir des fonctions normatives, sont également perçus et vécus par les élèves et enseignants, qui peuvent en détourner ou transformer les usages prescrits.

2.1.3. L'espace et la construction identitaire

L'espace intervient à la fois dans la construction identitaire, individuelle et collective, et dans son expression. Dans une approche psychosociologique, Moles ([1981] 1998) le définit comme une « denrée » essentielle à l'homme, conditionnant la perception de soi, les interactions sociales et le sentiment d'appartenance. Il distingue deux systèmes pour penser l'espace : une conception de la centralité, ou proxémie, où toute perception s'origine dans le « moi » comme centre du monde, et une conception de l'étendue, héritière de l'espace cartésien et géographique, ouvert et illimité. Le premier renvoie à l'expérience quotidienne et à l'enracinement sensible, le second à l'espace des géographes, urbanistes ou architectes.

La proxémie, emprunté à l'anthropologue Hall (1978) désigne l'étude de l'usage et de la perception des distances dans les interactions humaines, en tant que produit culturel. Dans cette logique, l'individu organise son rapport au monde par « coquilles » subjectives emboîtées – de sa peau jusqu'à la région. Cette dimension intime trouve un écho chez Winnicott (1975) avec la notion d'« espace transitionnel », espace symbolique qui relie l'univers psychique intérieur au monde extérieur et permet à l'enfant de construire son identité.

À un autre niveau, celui des identités collectives, l'espace apparaît également structurant. Hoggart ([1970] 1981), dans son enquête sur les classes populaires, montre que le quartier constitue pour elles le cadre central de la vie quotidienne. L'espace social est circonscrit à la famille, au voisinage et aux solidarités locales, renforçant l'idée d'un « eux/nous » marquée par une forte clôture. Bourdieu (1979), avec la notion d'habitus, éclaire ce rapport à l'espace comme construit contre les dominations, dans un entre-soi protecteur. Si, depuis ces écrits, les appartenances collectives fortes se sont érodées au fil du temps, l'espace reste pourtant un marqueur identitaire décisif : habiter un lieu, l'investir, c'est encore participer à la construction d'un groupe.

Cette articulation entre identité et espace est reprise et développée par Di Méo (2002), qui propose de penser l'identité comme un *continuum*, de l'individu jusqu'au territoire (p.178). Le territoire « raconte » l'insertion de chacun dans un groupe d'appartenance et apparaît comme espace socialement construit, approprié et symbolique. Plus qu'un simple support, il combine dimensions matérielles et idéelles : sa matérialité nourrit les représentations collectives, qui en retour renforcent l'identité de ceux qui l'occupent (Di Méo et Buléon, 2002). Dans cette perspective, l'espace-territoire assure une double fonction : il garantit la permanence des groupes humains et rend visibles leurs spécificités. Augé (1998) rejoint cette approche avec sa notion de « lieu anthropologique », défini comme identitaire, relationnel et porteur d'histoire. Le lieu devient ainsi l'expression concrète de la mémoire collective et individuelle, où se rencontrent enracinement et interaction.

Cependant, d'autres propositions philosophiques viennent déplacer ce cadre. Pour Bourdin (2020) la société elle-même peut être appréhendée comme phénomène spatial, et non seulement comme productrice de spatialité. Martin (2000) invite de son côté à penser un espace « sensible par lui-même », existant avant toute interprétation humaine ou sociale. Ces perspectives renouvellent la

réflexion : l'espace ne serait pas seulement construit par les pratiques et les cultures, mais posséderait une présence propre, préalable à toute intentionnalité.

2.1.4. L'espace comme expérience sensible

L'espace peut d'abord se comprendre à travers un rapport sensible et immédiat. Bégout (2020) souligne que nous éprouvons d'abord des « tons, des airs, des excitations vagues qui nous attirent ou nous repoussent » (p.8). L'existence humaine se déploie ainsi dans des situations affectives données par l'« ambiance », vibration première du monde qui précède même la perception objectivante. Cette idée dialogue avec la pensée de Heidegger ([1927] 1986), pour qui l'homme n'est pas déjà placé dans un espace objectif : il habite un « espace-monde », opposé au « non-monde ». Loin d'être de simples fenêtres ouvertes, les sens sont d'abord des dispositions affectives de l'être. Là où Heidegger insiste sur l'angoisse générée par cette immersion, Bégout en propose une réinterprétation positive : l'ambiance exprime un « enracinement au monde », un plan commun que partagent les individus avant toute relation sociale explicite (p.283).

Cette compréhension rejoint l'historien Martin (2000), qui parle d'« espace sensible » et déclare : « Le senti qui me captive est le senti de la chose, le senti tel que par exemple on dira qu'il y a déjà une exaltation dans la couleur, entre le jaune et le bleu, indépendamment de l'exaltation romantique de celui qui éprouve cette émotion » (p.6). Ce développement peut faire lien avec celui de Merleau-Ponty ([1945] 1976) autour de la sensation du bleu comme vibration qui implique le corps et l'environnement dans une même résonnance tout à la fois sensible et affective :

Moi qui contemple le bleu du ciel, je ne suis pas en face de lui un sujet acosmique, je ne le possède pas en pensée, je ne déploie pas au-devant de lui une idée du bleu qui m'en donnerait le secret, je m'abandonne à lui, je m'enfonce dans ce « mystère », il se pense en moi, je suis le ciel même qui se rassemble, se recueille et se met à exister pour soi, ma conscience est engorgée par ce bleu illimité. (p. 248) (« exaltation dans la couleur », p.6).

L'ambiance n'est pas uniquement un mode affectif du rapport au monde ; elle est aussi le fond commun de nos relations sociales. Comme le note Bégout (2000), toute rencontre humaine se déroule dans une tonalité affective préalable, qui colore le cadre social de l'interaction (p.315). Cette perspective est reprise dans les

recherches de l'UMR Ambiances Architecture²⁷, qui définissent l'ambiance comme un mode de partage sensible : « il ne s'agit plus seulement de percevoir un paysage ou de mesurer un environnement, mais de ressentir ensemble des situations » (Tallagrand, Thibaud et Tixier, 2021, p.17). L'ambiance devient ici un arrière-plan social partagé, révélant la dimension collective des expériences sensibles et leur rôle structurant dans les manières d'habiter.

Synthèse du 2.1

L'espace ne peut se réduire à une simple dimension géométrique : il est une réalité plurielle, à la croisée du matériel et de l'immatériel, du mesurable et du vécu, du social et du symbolique. Cette pluralité explique qu'il échappe à toute tentative de définition close et univoque. Dans une première tradition, héritée des visions euclidienne, cartésienne et newtonienne, l'espace est conçu comme une entité indépendante et objective : une étendue homogène, vide et mesurable, condition du mouvement et de la localisation, qui existerait en soi, indépendamment de la perception humaine. Cette conception absolue a été profondément remise en cause notamment avec la phénoménologie. L'espace cesse d'être pensé comme simple cadre de la perception pour s'envisager comme structuré par l'existence humaine elle-même.

Dans cette lignée, Lefebvre ([1974] 2000) systématise cette articulation entre dimensions idéologique, pratique et imaginaire en proposant la triade espace conçu, perçu et vécu. D'autres déclinaisons empruntées à la psychologie et à la sociologie enrichissent la compréhension de ces rapports : l'espace transitionnel de Winnicott (1975), la proxémie de Hall (1978) ou la centralité de Moles ([1981] 1998) montrent que l'espace ne relève pas seulement de dispositions abstraites, mais qu'il façonne directement la sécurité psychique, les relations interpersonnelles et l'appartenance sociale. L'espace se révèle ainsi ressource, support et cadre symbolique autant qu'environnement matériel.

²⁷ L'UMR Ambiances, Architectures, Urbanités réunit deux équipes implantées sur deux sites : le Centre de Recherche Nantais Architectures Urbanités (CRENAU) situé conjointement à l'ENSAN et à l'ECN ; et le Centre de Recherche sur l'Espace Sonore et l'environnement urbain (CRESSON) situé à l'ENSAG. Les chercheurs et enseignants-chercheurs appartiennent à différentes écoles d'architecture (l'ENSA Grenoble et l'ENSA Nantes, mais aussi l'ENSA Lyon et l'ENSA Paris-la-Villette), au CNRS (rattachement principal SHS, section 39 « Espaces, territoires et sociétés »), à Centrale Nantes et à d'autres établissements par le biais de conventions.

Enfin, une dimension sensible et ambiante mérite d'être soulignée. Avant même la perception consciente, l'expérience humaine est immergée dans des tonalités affectives, des qualités sensibles qui orientent le rapport au monde et influencent nos comportements. Il ne s'agit pas simplement de mesurer ou de représenter l'espace, mais de comprendre comment il se manifeste comme ambiance vécue, comme vibration partagée, en deçà de la rationalité.

Ces dimensions, loin de s'annuler, se nourrissent et révèlent l'impossibilité d'une clôture univoque. Or, c'est précisément dans les pratiques humaines que cette pluralité s'actualise : les individus participent à la construction de l'espace, ils le façonnent, le transforment. L'espace prend forme à travers les expériences qui l'habitent. C'est donc par la notion d'habiter que s'opère le passage de la réflexion théorique à l'expérience concrète, ouvrant la voie à une analyse des manières de vivre et de pratiquer les lieux.

2.2. FAIRE AVEC DE L'ESPACE : HABITER, CO-HABITER, S'APPROPRIER

2.2.1. Naissance d'une notion : l'habiter

Le terme « habiter » vient du latin *habere*, « tenir », et *habitare*, « avoir souvent, demeurer », qui donnera en français les mots « habitude » et « habitat ». À partir du XII^e siècle, « habiter » prend une valeur spatiale : le fait de demeurer quelque part, d'occuper une maison ou un lieu. Mais c'est avec la phénoménologie, notamment chez Heidegger ([1927] 1986), que le terme acquiert une profondeur existentielle, renouvelant le concept de l'être que ce dernier fait reposer dans l'habiter. Habiter, c'est être engagé dans un monde qui nous précède et nous enveloppe. Cette acception inaugure une approche ontologique : l'habiter fonde le rapport de l'homme à l'espace et, plus largement, au monde.

À partir des années 1960, les sciences sociales s'emparent de la notion. Lefebvre ([1947] [1961] [1982] 2024, 2000) donne une valeur critique à l'expérience vécue des habitants. Parce qu'ils donnent la parole à des habitants de l'habitat urbain et pavillonnaire pour comprendre les processus d'appropriation des espaces de vie, ses travaux mettent en évidence que l'individu n'est pas seulement résident d'un lieu, il est engagé dans ce lieu. Autrement dit, l'habiter déborde toujours l'habitat. Dans sa forme substantive, l'habiter traduit la dimension active et processuelle d'un rapport dynamique à l'espace, où la pratique et l'expérience priment sur la simple occupation.

Les géographes et sociologues contemporains, tels que Stock (2004, 2007, 2015), prolongent ce déplacement en décrivant l'habiter comme une rencontre entre un espace et un individu. Habiter, ce n'est plus seulement « être dans » un lieu, mais « faire avec de l'espace ». Ici, habiter renvoie à une spatialité en actes, constituée de situations, de moments et d'événements, où l'espace se déploie par et dans l'expérience humaine. L'habiter se définit comme une « expérience totale et permanente », une manière de « faire espace » qui « importe plus que l'espace » (Lussault, 2015, p.411). Habiter équivaut à participer à un arrangement spatial et social permanent : une appropriation active, une inscription qui relie l'individu et le groupe aux lieux. L'habiter se présente ainsi comme un processus à la fois

existentiel, social et politique, qui met en jeu la possibilité pour chacun de prendre sa place dans le monde.

De l'étymologie médiévale à la phénoménologie, des sciences sociales à la géographie contemporaine, la notion d'habiter s'est affirmée comme centrale dans la compréhension du rapport homme-espace. Habiter signifie à la fois être inscrit dans un espace, l'éprouver, et en faire œuvre : un mouvement incessant d'appropriation et de création de sens.

Après avoir défini l'habiter comme un « faire avec de l'espace », il importe d'envisager un « faire avec de l'espace, avec les autres ».

2.2.2. Cohabiter et s'approprier : les deux dimensions de l'habiter

Le philosophe et historien Besse (2015) insiste sur la dimension sociale de l'habiter : il ne se réduit pas à l'espace intime, mais se déploie dans un cadre collectif, notamment dans les relations de voisinage (p.386). Les seuils, portes, fenêtres et autres zones de transition deviennent des lieux stratégiques où se négocient l'ouverture et la fermeture, les échanges et les confrontations entre intérieur et extérieur. Cette dimension collective de l'habiter permet de considérer que tout espace habitable doit permettre d'y créer quelque chose comme un « nous » (p. 388). La distance physique, mais aussi symbolique prend une importance cruciale, qui implique d'être ni trop loin ni trop près. Elle implique nous dit encore l'auteur, la mise en œuvre d'une métrique, soit, selon le philosophe Deleuze, un art « d'instaurer de justes distances entre les hommes » (1988, p. 13-14).

Habiter consiste à ajuster en permanence proximité et distance, identité et différence, manière pour chacun de trouver un équilibre avec autrui. L'espace habité apparaît alors comme un espace vivant, fait d'interactions, de régulations relationnelles et de tensions. Dans ce prolongement, Despret (2019) propose

d'élargir la formule cartésienne « j'habite donc je suis » en « je co-habite, donc je suis »²⁸.

Berque (1997) renforce cette vision relationnelle. Avec lui, l'habiter n'est pas seulement un rapport au lieu, mais un tissu de relations qui inclut les éléments matériels, culturels et symboliques dans lesquels s'inscrivent les existences humaines. Habiter, pour lui, n'est pas simplement occuper un lieu, mais entretenir une relation vitale avec un milieu. Il pose l'habiter comme une médiance (1999), une co-construction permanente entre le sujet et le lieu, dépassant la simple occupation physique pour devenir un processus existentiel et ontologique.

Cette dimension de partage s'éclaire par le processus d'appropriation, souvent perçue comme une condition de l'habiter. La psychologue Serfaty-Garzon (2003) distingue trois caractéristiques fondamentales de l'habiter : l'établissement d'un dedans et d'un dehors, la gestion de la visibilité et du secret, et le processus d'appropriation. Les deux premières relient habiter à l'identité, intime comme collective, la troisième pose la question du contrôle et de la prise de possession. Ainsi, Lefebvre ([1974] 2000) définit l'appropriation comme « processus par lequel un individu (...) transforme en son bien quelque chose d'extérieur » (p.198). L'habiter pourrait ainsi se comprendre comme le lien entre l'espace contraint qui devient ressource du fait de son appropriation, il se traduit par une action volontaire de faire sien un espace. Pour lui, le processus d'appropriation peut conduire à la transformation profonde de rapports sociaux qui s'oppose à la domination. Chez Certeau ([1980] 1990), ce processus prend la forme d'une réappropriation : un acte de résistance face aux normes spatiales dominantes par l'inventivité. Là où Bourdieu (1979) voyait dans les pratiques spatiales la reproduction d'un habitus de classe, Certeau met en avant les ruses et « arts de faire » qui permettent au quotidien de déjouer les contraintes.

L'appropriation pour la psychologie sociale est encore « l'affirmation d'une mainmise » (Fischer, 1992, p. 403) qui s'exprime de différentes manières, autant de « styles » d'occupation de l'espace qui correspond à une sorte de langage assimilable à une communication non verbale. Serfaty-Garzon considère l'appropriation en

²⁸ Il nous faut préciser que dans sa proposition, la philosophe explore le territoire non pas des individus, mais des oiseaux, en dessinant en creux d'autres manières d'habiter le monde.

tant que « possession » qui se manifeste par l'exercice d'un contrôle qui prend la forme d'indices lisibles (2003). Ces indices se matérialisent par des frontières physiques ou sous forme de règles d'usages et s'observent également par le marquage, soit des inscriptions ou la présence d'objets qui sont autant de manières d'apposer sa signature dans un espace. L'appropriation se lit enfin par la personnalisation de l'espace qui s'exprime par des modifications ou transformations de l'espace par l'individu. Vassart (2006) depuis la sociologie décrit ce processus comme « un système d'emprise sur les lieux, que l'individu interprète en termes de possession et d'attachement » (p.13). L'appropriation n'engage pas les mêmes enjeux pour les individus lorsqu'elle met en jeu l'espace privé, domestique ou l'espace partagé, public ou semi-public.

2.2.3. Co-présence et régimes d'appropriation de l'espace commun

L'espace public se définit également en termes d'espace commun. Cette notion de communs vient de la traduction anglaise des « *commons* », qui désignent en Angleterre, entre les XII^e et XVIII^e siècles, des terres en libre-service qui n'appartenaient à personne en particulier, mais selon la racine latine *communis*, « qui appartient à plusieurs » ou encore « accessible à tous ». Popularisée par Elinor Ostrom, prix Nobel d'économie 2009²⁹, elle est mobilisée par Lussault (Lévy & Lussault 2013) qui définit l'espace commun comme un agencement permettant la co-présence sociale hors du cadre domestique (p.360).

Lussault identifie trois couples de tension ou « de contrariétés » qui expriment différemment ces signes de co-présence dans cet espace : privé et public (ce qui relève du caractère juridique et institutionnel), intime et extime (ce qui est du domaine de la relation subjective du moi — ego — à autrui — alter), individuel et social (ce qui est de l'ordre des systèmes normatifs non institutionnels, plus ou moins intériorisés et objectivables par les individus) (p. 360-361). Ces registres

²⁹ Le concept de « communs » ou « biens communs », revisité aujourd'hui par l'économie, la science politique, la sociologie ou la philosophie, d'abord dans les pays anglo-américains (1979-1980) et un peu plus tard en France, rend compte d'une nouvelle donne dans la gestion collective et la gouvernance partagée de ressources et espaces communs.

traduisent la complexité des actes d'appropriation, mêlant dimension juridique, affective et collective.

Certeau ([1980] 1990) établit quant à lui une opposition entre ceux qui possèdent les lieux et ceux qui possèdent le temps, c'est-à-dire qui ont l'usage de ces lieux. Il existe ainsi le lieu propre, un espace distinct et délimité à partir duquel un acteur dominant peut organiser ses actions, se positionner et exercer son pouvoir sous forme de stratégies. *A contrario*, les individus ordinaires ne disposent pas de ce « lieu propre » et doivent donc recourir à des tactiques de réappropriation et de détournement dans l'espace qui est celui de l'autre (p.57). Il nomme « trajectoires » le mouvement temporel des individus dans l'espace, soit « une succession diachronique de points parcourus » (p.58). Estimant ce terme trop réducteur, car la trajectoire n'est que la trace et non l'acte lui-même (p.59), il les précise avec les notions de ruses et tactiques. Ces trajectoires, à première vue incohérentes, sont associées aux « lignes d'erre » (errances), concept que le pédagogue Deligny applique aux chemins répétitifs d'enfants autistes, révélateurs de territoires vécus et rythmés par leurs gestes et présences. Si les individus ne possèdent pas l'espace, ils l'actualisent.

Augé (1992) une lecture anthropologique de notre co-présence dans l'espace en distinguant différentes formes de l'occupation spatiale : lignes (itinéraires), intersections (croisements) et points d'arrêt (lieux de rassemblement), l'ensemble organise des « centres », un espace social qui se définit par ses frontières (au-delà desquels d'autres individus se définissent comme autres) (p.74). Il observe que la multiplication des non-lieux dans la surmodernité — aéroports, supermarchés, autoroutes — dépossède l'espace de sa dimension symbolique et mémorielle, produisant des espaces anonymes où l'individu devient simple usager. Ces lieux qui ne sont ni habités, ni racontés, ni porteurs de sens collectif, Augé les nomme non-lieux (p. 48). Ces lieux sont le cadre d'expériences éphémères, contractuelles où la personne devient un simple usager, passager ou client... (p.100-101). Il semble que ces lieux ne puissent alors faire l'objet d'appropriations.

Cependant, le non-lieu permet parfois « d'échapper à la contrainte totalitaire du lieu » pour retrouver « quelque chose qui ressemble à la liberté » (p.145). Ainsi, les polarités entre lieux et non-lieux sont « fuyantes ». Des non-lieux peuvent être investis de relations et des ruses et tactiques peuvent s'y frayer un chemin. Inversement, la possibilité du non-lieu n'est jamais absente de quelque lieu que ce soit » (Augé, p. 134).

2.2.4. Processus symboliques et langagiers dans l'appropriation de l'espace

Si les marques matérielles et les pratiques d'usage disent déjà beaucoup de l'appropriation des espaces communs, celles-ci ne sauraient être pleinement comprises sans prendre en compte la dimension symbolique et langagière qui confère au lieu sa véritable puissance de signification et d'appartenance partagée.

Di Masso (2022) depuis la psychologie environnementale considère que ce qui est réellement maîtrisé dans les processus d'appropriation d'un lieu n'est pas tant le lieu géographique, « mais surtout le lieu en tant que champ symbolique de significations sociales et de forces sociales qui sont matérialisées et incarnées dans les formes spatiales, les relations, les usages sociaux, les modèles d'interaction et les représentations partagées du lieu » (p.27). De plus, le processus d'appropriation suppose d'une part ces différentes inscriptions que nous venons de décrire, mais tout à la fois leur reconnaissance par le groupe, la façon dont il s'en fait un référentiel (Amphoux et Mondada, 1989). L'appropriation ne concerne alors pas seulement le marquage ou les signes que l'occupant des lieux appose, mais aussi la façon de les poser ou de les reconnaître.

Dans cette perspective, ce n'est plus seulement l'espace dans sa conception matérielle qui est approprié par le sujet, mais aussi le sens particulier qu'il revêt et les modalités relationnelles qu'il active. Lussault (2015) rappelle que les humains habitent, « non seulement avec leurs corps et leurs sens, mais aussi avec de la langue, qui s'exprime par des énoncés verbaux et visuels : des paroles, des discours, des récits, des descriptions, des figures, des images... » (p.411).

Paquot (2016) s'inscrivant dans la continuité de la pensée phénoménologique de Heidegger, resserre la notion d'habiter sur sa dimension existentielle. Il propose ainsi que l'on habite d'abord une langue, par laquelle on nomme son monde (p. 88). Il décline cet « habiter le langage », en un « habiter le temps » renvoyant aux travaux de l'historien Chesneaux (1996) ou encore un « habiter le paysage », notamment dans l'œuvre de Dardel ([1972] 1990). L'habiter se traduit alors par des appropriations matérielles et langagières des lieux tout autant que par l'imaginaire, par le biais de la création d'images mentales.

La notion d'habiter retenue dans ce travail qui porte sur les espaces scolaires envisage l'espace mis en acte. Cet habiter n'est pas seulement une façon de

pratiquer les espaces, mais aussi de les imaginer, de les rêver et de les dire. L'habiter est ainsi un processus dynamique qui mobilise l'espace fonctionnel et engage des pratiques et des savoir-faire, mais aussi l'espace symbolique, dans un dire ou dans un imaginaire.

Synthèse du 2.2

Comme nous l'avions proposé en introduction de cette partie consacrée à l'habiter, la définition de cette notion permet de saisir l'espace dans un faisceau de relations que l'individu et le groupe établissent avec l'espace. La notion d'habiter désigne un rapport actif, sensible et situé à l'espace, qui engage à la fois des pratiques, des représentations et des affects. Loin de se limiter à l'occupation d'un lieu, elle renvoie à un processus dynamique d'appropriation, par lequel l'individu ou le collectif donne sens à l'espace et le transforme. Cette relation est dynamique, faite d'interactions et d'ajustements.

Les espaces partagés permettent des usages différenciés marqués par des tensions constitutives et des formes d'appropriation multiples, souvent conflictuelles ou ambiguës. Ces appropriations mettent en jeu le corps dans l'espace, les sens et le ressenti. Elles se traduisent dans le langage qui porte les traces de la relation que l'individu ou les individus tissent avec les espaces.

Ramenant ces notions d'habiter et d'appropriation à l'espace scolaire, nous pouvons désormais considérer un habiter l'espace scolaire à la fois comme un faire avec de l'espace et faire avec de l'espace avec les autres. Cette entrée se révèle pertinente si on prend en compte l'espace scolaire comme un espace commun dans lequel élèves, enseignants, personnels n'occupent pas simplement des lieux, ils les expérimentent, les marquent, les détournent, leur donnent forme.

L'approche info-communicationnelle peut nous permettre de comprendre ce processus de prise de sens de sens. Avec elle, un habiter l'espace peut se comprendre comme une sémantisation de l'espace, soit comme le passage d'un espace « à signifier » à l'espace « signifié ».

2.3. L'ESPACE SIGNIFIÉ : UN OBJET D'ÉCHANGE

2.3.1. Une lecture communicationnelle de l'espace

Le linguiste Charaudeau (1995), dans ses travaux qui s'intéressent à la production de discours, propose une sémiolinguistique, *sémio*, de *sémiosis*, évoquant que la construction du sens et sa configuration se fait à travers un rapport forme-sens; *linguistique* rappelant que cette forme est principalement constituée d'une matière langagière (p.98). Il considère que la sémiotisation du monde (soit le fait que le monde prenne sens) émane d'une double opération de transformation et de transaction (p.85).

Dans sa proposition, le monde se présente à l'individu comme monde « à signifier ». Il se transforme en monde signifié sous l'action d'un sujet parlant. Ce monde ainsi signifié devient alors un objet d'échange avec un autre sujet parlant dans un processus de transaction. La signification de la réalité procède donc d'une double relation : « la relation que l'homme entretient vis-à-vis de la réalité via son expérience et la relation qu'il établit avec les autres pour aboutir à un consensus de signification » (Charaudeau, 1995, p.158). La transformation consiste à faire rentrer la réalité dans l'univers des significations, impliquant aussi l'imaginaire, qui produit à son tour du sens.

Fabre (2006) dans sa thèse sur l'espace documentaire, opère un glissement des expressions monde à signifier et monde signifié vers les notions d'espace à signifier et d'espace signifié. Dans ses travaux, l'espace documentaire agencé, pensé par le professeur-documentaliste se conçoit comme un espace en attente de sens, un espace à signifier. C'est lorsqu'il est investi par les usagers qu'il devient un espace signifié. Le monde signifiant est ainsi un ensemble d'éléments tangibles qui se réfèrent aux supports, aux signes, véhiculant un message dans un contexte communicatif (les mots, les images, les gestes). L'espace doit ainsi apparaître comme un espace « à signifier » pour ces usagers, situé dans une dimension « en devenir ».

Cette idée rejoint la notion d'espace comme trame (Certeau, [1980] 1990), qui constitue le fond sur lequel se détachent des événements marquants. Il décrit ainsi les pratiques buissonnières de la ville par lesquelles les usagers inventent des

formes. L'auteur propose que la ville puisse être lue comme un « texte » que les habitants s'approprient et modifient par leur manière de faire et leur subjectivité.

C'est encore l'idée d'espace « texture » (Maury, 2024) : « une entité vivante, en devenir, reconnu dans sa vitalité et sa capacité à évoluer (...) qui se prête à des réécritures collectives » (p.34). Maury (2024) souligne que les études sur les pratiques des usagers dans les bibliothèques, notamment les « étudiants » à la Bibliothèque nationale de France (Dehail & Marec, 2018), font apparaître que les individus se créent leur propre espace et contribuent au tissage des lieux à travers leurs pratiques studieuses. L'auteure mentionne également les nouvelles formes de bibliothèques, comme les *learning centres*, qui mettent l'accent sur la plasticité des espaces et les nouvelles formes d'habitabilité.

Nous avons proposé de définir l'espace scolaire comme un espace investi et à investir, nous pouvons désormais revoir cette dichotomie considérant l'espace scolaire comme un espace signifié et à signifier. L'espace à signifier est initialement l'espace de l'institution, puis de la communauté pédagogique qui lui attribue des fonctions et invite à certaines pratiques dans ces espaces ainsi définis. C'est aussi l'espace qui s'invente sous l'action des usagers dans des appropriations, mais aussi des détournements, des ruses et des tactiques. C'est enfin l'espace que notre recherche interroge dans des dispositifs de médiation qui mettent en jeu l'imaginaire.

2.3.2. Processus de sémantisation et imaginaire

Deux approches contemporaines donnent une place centrale à l'imaginaire comme « puissance majeure de la nature humaine », pour reprendre l'expression de Bachelard (1957). La première, proposée par le philosophe Castoriadis ([1970] 1999), démontre que l'imaginaire à l'origine de la construction humaine, sociale, historique et psychique. Ce qu'il nomme « imaginaire radical » correspond à la faculté de dépasser ce qui existe déjà et de créer du nouveau. Cet imaginaire est cependant toujours influencé par un « imaginaire institué », produit par les sociétés et leurs institutions. L'interaction entre les deux alimente ce que Castoriadis appelle l'« imaginaire social instituant », véritable moteur de créativité et d'autonomie pour l'individu. Autrement formulé, l'imaginaire revêt un double caractère, individuel et collectif, qui ne peut se résumer finalement ni à l'un ni à l'autre et qui n'est ainsi ni l'un ni l'autre.

La seconde approche, plus phénoménologique, est celle de Durand ([1985] 2020), qui porte sur l'étude des mythes et des images en tant que structures anthropologiques constitutives de la culture.

Charaudeau, à partir des travaux de Castoriadis, travaille cette question de l'imaginaire dans la production de sens. Il soutient que l'imaginaire est ce qui transforme la réalité en un réel signifiant et se distingue en cela de la conception courante de l'imaginaire qui l'oppose au réel (p.158). Il met en évidence la présence d'un imaginaire social qui résulte pour lui d'une construction plus élaborée et chargée de sens que les simples représentations sociales, bien qu'il en découle (Charaudeau, 1995). Alors que les représentations sociales sont un mode de connaissance du monde socialement partagé, l'imaginaire social construit de la signification. Les imaginaires sont socio-discursifs en cela « qu'ils sont engendrés par les discours qui circulent dans les groupes sociaux, s'organisant en systèmes de pensée cohérents créateurs de valeurs, jouant le rôle de justification de l'action sociale et se déposant dans la mémoire collective » (p.3).

L'imaginaire social intéresse également les géographes par le rôle qu'ils jouent dans notre rapport à l'espace. Pour Debarbieux (Lévy et Lussault, 2013), l'imaginaire se compose d'un ensemble d'images mentales reliées entre elles qui confèrent « une signification et une cohérence à des espaces et des spatialités » (p.534). C'est pourquoi l'imaginaire contribue à organiser les conceptions, les perceptions et les pratiques spatiales. Bailly (1989) parle ainsi d'un « imaginaire géographique », fait de représentations, images, symboles ou mythes porteurs de sens par lesquels une société (ou un sujet) se projette dans l'espace. Cette conception conduit à voir l'imaginaire comme principe fondateur de notre condition territoriale (Augustin et al., 2012). Forts de cette conception, des géographes vont s'appuyer sur l'imaginaire notamment dans l'enseignement de la géographie. Leurs travaux défendent une géographie scolaire comme un « ouvrage d'imaginaire » (Bedouret, 2022) et s'appuient sur des démarches artistiques et l'utilisation de cartes sensibles (Gaujal, 2018, 2019 ; Bedouret, 2022).

Les espaces se définissent ainsi autant par leurs caractéristiques matérielles que par les images auxquelles ils renvoient. C'est ainsi que l'imaginaire participe de cette sémantisation du monde, sous son action, l'espace à signifier devient signifiant.

2.3.3. Espace signifiant, les noms des lieux

Dans son travail de référencement des noms généraux d'espace, le linguiste Huyghe (2007) met en évidence que les termes : lieu, endroit, place, zone, site, etc. sont des noms « généraux » au sens où ils peuvent « s'appliquer à de larges pans de la réalité matérielle — et parfois même au-delà (...) sans en décrire les traits particuliers » (p. 259). Il prend l'exemple des expressions suivantes : une bonne *place* dans une entreprise, arrêter la chanson au *bon endroit*, un *site* Internet, une *zone* trouble de sa personnalité, *l'espace* du débat , etc. (l'auteur souligne). Ainsi, pour pouvoir renvoyer à des entités aussi diverses, le contenu sémantique de ces noms doit être relativement vague et la généralité des noms d'espace leur donne une certaine pauvreté descriptive. On peut alors comprendre cette imprécision comme l'expression d'une potentialité que portent ces termes. Ils déterminent des positions, des espaces « à signifier ». Selon le linguiste, la conception relative et relationnelle de l'espace semble dominer dans le lexique spatial, c'est pourquoi les termes : lieu, endroit, place, zone, site, prennent une dimension plus symbolique que descriptive.

Pour Debarbieux (1995), les pratiques spatiales sont conditionnées autant par la perception des qualités propres d'un lieu (sa localisation, sa spécificité) que par ce qu'il nous « évoque » (p.98-98). Les lieux sont aussi porteur de sens. Le géographe propose de décrire cette « caractéristique sémantique » propre aux lieux à travers trois figures. Le « lieu attribut » correspond à un espace immédiatement identifiable et symbolique pour un collectif, comme la tour Eiffel pour désigner Paris ou la France (p.99). Le « lieu générique » désigne un espace typique, plus abstrait, qui représente une catégorie ou une institution : un petit village de plaine pour la France rurale, ou une mairie comme symbole de l'État. Enfin, les « lieux de condensation » sont des espaces où se cristallisent les expériences sociales et collectives, servant de support à un récit partagé par un groupe (p.100). Ainsi, la nature du signifié associé au lieu n'est pas déterminée seulement par le lieu lui-même, mais par des systèmes de significations pour l'individu et le groupe.

À ces typologies s'ajoute la notion de haut lieu, notion qui « exprime symboliquement, au travers de ses représentations et de ses usages, un système de valeurs collectives ou une idéologie » (p.100). Un haut lieu est d'abord un lieu localisé (dans le réel ou le mythe) et nommé. Il est haut, c'est-à-dire « élevé dans l'échelle » des valeurs » (Rey, 1994, p. 1127). En effet, l'expression haut lieu (sans trait d'union), attestée en 1691, désigne « la hauteur sur laquelle les Juifs élevaient

des autels et faisaient des sacrifices »³⁰. Cette « hauteur » procède de sa distinction sociale et physique : le haut lieu est à la fois reconnu par une communauté et souvent matérialisé par une superstructure ou une forme naturelle qui permet de le repérer facilement dans le « paysage » et se constitue en référence identitaire partagée par une communauté ou une société. C'est un lieu qui porte un récit, une mémoire collective et des valeurs partagées. Le haut lieu renvoie dans ce cas aux lieux de mémoire, concept défini par l'historien Pierre Nora ([1997] 2013) qui peut être compris comme « l'image de ce que nous ne sommes plus » (Augé, 1992, p.71).

Ces lieux symboliques participent de la structuration du territoire, ainsi le haut lieu « (...) fait le lien entre un espace géographique structuré par les principes de contiguïté et de connectivité et un monde symbolique construit à l'aide de synecdoques et de métaphores » (Debarieux, 1995, p.108).

2.3.4. Dynamiques de production du territoire

Si le lieu se définit comme un espace signifiant pour les individus et les groupes, il ne prend pas nécessairement la forme d'un territoire déjà constitué. Le territoire ne relève pas d'un donné immuable, mais d'un processus dynamique.

Deleuze et Guattari (1980) dans leur géophilosophie montrent que le territoire se construit toujours dans une tension entre appropriation et ouverture, stabilisation et mobilité. Le processus de « territorialisation » désigne, pour eux, le mouvement par lequel un espace acquiert une cohérence et une valeur pour un groupe ou un individu. Il ne s'agit pas uniquement de délimiter une zone, mais bien de l'organiser, de l'agencer, de la nommer et de l'investir de significations. Ce travail collectif d'appropriation qui permet la création d'un territoire, à la fois espace physique et espace symbolique. Le territoire devient dès lors une construction signifiante, liée aux pratiques, aux récits et aux représentations.

À l'inverse, la « déterritorialisation » traduit le processus de désancrage par lequel un espace, un objet ou une pratique sont détournés de leur fonction initiale pour entrer dans un nouvel univers de significations. Déterritorialiser, c'est rompre

³⁰ Définition récupérée le 18 juin 2025 de <https://hypergeo.eu/haut-lieu/>

avec les codes établis, les frontières et les usages préexistants pour ouvrir la voie à de nouveaux agencements. Dans cette perspective, le territoire n'est jamais figé : il se définit par cette dialectique continue entre territorialisation et déterritorialisation.

Longtemps, le territoire y a été défini de manière restrictive par la géographie comme un espace délimité et contrôlé par l'exercice d'un pouvoir politique. Or, la vision deleuzo-guattarienne permet de « désancrer » cette notion : loin d'être seulement une surface gérée par un pouvoir ou un État, le territoire se comprend comme un processus de production de sens et de structuration identitaire (Gonin, 2024). Cette double dynamique invite à concevoir le territoire comme un espace ouvert et mouvant, en perpétuelle recomposition. Plutôt qu'une entité close définie par des frontières strictes, il apparaît comme un champ traversé de flux, de transformations et de réinterprétations symboliques.

Territorialisation, déterritorialisation apparaissent comme deux mouvements complémentaires. Le premier permet d'investir un espace de significations, d'organiser les pratiques et d'en faire un repère collectif. Le second ouvre des brèches, rend possibles l'innovation, le réagencement et l'émergence de nouvelles identités spatiales. Ensemble, ils éclairent la manière dont les sociétés produisent, transforment et réinventent leurs relations à l'espace. Cette double dynamique de peut être entendu comme un processus qui permet à un espace d'être investi de sens et de pratiques, soit un espace « à signifier » et « signifié » tout à la fois.

Synthèse du 2.3

Nous avons souhaité apporter une contribution théorique pour comprendre le processus de prise de sens de l'espace pour un usager dans une perspective communicationnelle. L'espace peut être compris comme une entité d'abord « à signifier » : un dispositif matériel, symbolique ou institutionnel en attente d'interprétation et d'appropriation. Il devient un espace signifié dès lors qu'il est investi par des pratiques, des usages, des représentations, des affects. La sémantisation d'un espace procède d'un double mouvement de transformation (appropriation individuelle) et de transaction (partage collectif), impliquant l'imaginaire comme médiateur du sens. Ce pouvoir imaginaire s'inscrit dans une dynamique socio-discursive qui, lorsqu'elle porte sur l'espace, renvoie à différentes formes d'appropriation. Les lieux se chargent ainsi d'images, de récits et de valeurs et se déclinent en différentes figures (Debarbieux (1995, p.98-98). À partir d'espaces ainsi délimités, nommés, appropriés se fonde la notion de territoire.

Cependant, les concepts de territorialisation et déterritorialisation (Deleuze et Guattari, 1980), nous permettent d'envisager l'espace et l'espace investi de sens comme un agencement instable, traversé de flux, de reconfigurations et de sens pluriels, devenant simultanément espace à signifier et espace signifié.

Ce travail de thèse s'intéresse au sens donné aux espaces par les usagers des lycées agricoles qui va être objet d'échange entre ces mêmes usagers. Cette sémantisation de l'espace s'exprime au sein de dispositifs mis en place dans le cadre de la recherche. C'est ainsi que souhaitons à présent définir ce que l'on entend par dispositif de médiation par l'espace.

2.4. L'ESPACE MÉDIÉ : DISPOSITIFS ET MÉDIATION

Les concepts de « dispositif » et « médiation » sont proches en cela qu'ils évoquent tous deux la mise en relation et semblent inextricablement liés dans un rapport d'engendrement mutuel. Toutefois, ils ne sont pas en jeu de la même façon dans la construction d'un lien à l'espace. Le dispositif peut se penser comme cadre structurant qui dispose des éléments désunis, hétérogènes, met en présence. La médiation, c'est alors ce qui se passe à l'intérieur de ce cadre. Le dispositif donne une forme à la médiation et cette forme aura une influence sur la médiation elle-même. Nous avons fait le choix de présenter ces deux concepts séparément afin de pouvoir identifier tout d'abord des éléments de définition du dispositif pour ensuite comprendre la médiation comme un processus qui fait vivre le dispositif.

2.4.1. Le dispositif

Le terme de dispositif se trouve aujourd'hui utilisé dans les espaces les plus banals de notre vie quotidienne et dans divers champs de connaissance comme la communication, la médiation de savoirs, la philosophie, la thérapie, le droit et l'art... Devenu omniprésent, le concept de dispositif reste néanmoins opérant pour penser une action en vue de résultats. Il a fait l'objet d'un important travail de définition notamment au sein des SEF (dispositif de formation) et des SIC (dispositifs infos-communicationnels). À partir de premières définitions fondatrices dans la conceptualisation du dispositif, c'est avec la contribution de ces deux disciplines que nous définirons le dispositif ainsi que nous le comprenons dans cette thèse.

2.4.1.1. *Un entre-deux médiateur*

Avec le concept de dispositif, Foucault ([1977] 2001) propose d'observer la façon dont se noue et se renoue, à chaque époque, des liens complexes entre des éléments aussi hétérogènes que des savoirs, des pratiques, des discours, des techniques ou encore des institutions et dont se structurent à travers ces liens des rapports de force et des relations de pouvoir. Les dispositifs ne se contentent pas de réguler les corps et les comportements, mais ils jouent également un rôle clé dans la constitution et la circulation des savoirs, en orientant les discours et les pratiques qui les sous-tendent (Lafleur, 2015, p.3). En cela, les dispositifs sont des

outils de pouvoir parce qu'ils organisent les relations entre les individus et les structures sociales. Deleuze (2003), s'il évoque également le dispositif en termes de contrôle et de régulation, laisse entrevoir la possibilité de créativité qu'il induit. Avec lui, le dispositif, à travers les intentions qu'il révèle tout autant que les conséquences qu'il produit, devient : « une machine à faire voir et à faire parler ». La notion de « machine à faire voir », renvoie à l'idée que les dispositifs orientent, modèlent, les perceptions collectives et individuelles parce qu'ils sélectionnent, exposent des idées et des normes. En tant que « machine à faire parler », le dispositif offre des espaces et des moyens par lesquels les individus peuvent s'exprimer, mais toujours en suivant des règles et des conventions établies, le dispositif reste bien « une machine ». Le philosophe Agamben (2007) évoque des dispositifs « envahissants » et cette omniprésence transforme la subjectivité, dissémine l'identité personnelle et tend à rendre les individus toujours plus dociles (p. 49).

Nous retenons un autre jalon dans la définition du concept posé par les contributeurs d'un numéro de la revue *Hermès* (Jacquinot-Delaunay & Monnoyer, 1999, dir.) mettant à contribution des philosophes, sociologues, penseurs de la communication. Peeters et Charlier (1999) y revisitent ce concept dans une lecture où l'intention, la stratégie inhérente à tout dispositif prend des formes moins coercitives et laisse plus de possibilités de manœuvre à l'utilisateur (p.18). C'est notamment le cas des dispositifs de formation et de médiation où la stratégie réside dans cette idée ambivalente d'une instrumentalisation de l'autonomie de l'acteur. Le dispositif n'est ainsi pas seulement un cadre d'exercice d'un pouvoir et d'un contrôle.

Concept « de l'entre-deux » (Peeters et Charlier 1999, p.15), il porte la dialectique de la contrainte et de la liberté, tout à la fois potentialisateur et émancipateur (Aussel, 2017, p.1). Cet entre-deux inhérent à tout dispositif s'exprime dans un ensemble de dichotomies : technique/symbolique, sujet/objet, dedans/dehors, humain/non humain. Si le concept est en effet mobilisé à l'origine par Foucault pour mettre à jour les dimensions de pouvoir en jeu derrière des dispositifs techniques, ces instruments techniques sont également supports d'expériences, ils sont porteurs de sens (valeurs, normes, significations) qui orientent les pratiques (Berten, 1999, p.17). Le dispositif est à ce titre une forme d'artefact médiateur, mais aussi une construction symbolique qui participe à la production de sens. Belin (2001) souligne la capacité du dispositif à dis-poser, soit tenir à distance pour mieux explorer. Le dispositif apparaît alors comme une « aire

intermédiaire», un espace transitionnel, potentiel, où l'expérience peut prendre place. Il autorise un espace : « entre ce qui est et ce qui n'est pas (il) institue l'ordre de ce qui pourrait être, un espace d'événements susceptibles d'être actualisés par le simple exercice de la volonté et du désir » (p.79).

L'espace du dispositif combine ainsi une dimension réelle et imaginaire, voire utopique. Hert (1999) propose ainsi les notions de dispositifs transitionnels et hétérotopiques. Ce point permet de dépasser le clivage entre technique et symbolique, par exemple le dispositif cinématographique crée un espace dans lequel on est invité à entrer et qui modifie notre rapport au réel sous l'effet du désir (Baudry, 1975). Il est possible d'étendre cet exemple à un ensemble de « technologies de la médiation » (Hert, 1999). Ainsi, le dispositif articule l'humain et le non-humain : il engage des usagers, mais aussi des artefacts, des infrastructures, des écrits, des machines. Le dispositif est ainsi un opérateur de médiation entre des dimensions hétérogènes.

Ces éléments définitoires nous permettent de préciser les dispositifs mis en place dans la recherche qui engagent la production de discours des usagers sur les espaces. Ils articulent ainsi des espaces matériels, des lieux physiques plus ou moins délimités (CDI, espaces extérieurs, etc.), avec des discours, des imaginaires et mettent en jeu l'expérience sensible de l'espace. Aussi faut-il que le dispositif offre aux usagers la possibilité d'y entrer.

2.4.1.2. Un aménagement habité

Le dispositif présente une double dimension que relève Aït-Ali (2014) en revenant à son étymologie du latin *dispositus* : disposer de quelque chose ou arranger quelque chose. Dans sa forme transitive directe, il signifie arranger d'une certaine manière, placer dans un certain ordre, soit l'action descendante pensée par une personne, un groupe de personne, une institution. Dans sa forme transitive indirecte, il signifie avoir à sa disposition les services d'une personne ou pouvoir prendre des décisions la concernant, il renvoie aux destinataires de cette action (p.36). Le dispositif se situe ainsi au croisement de deux dynamiques : l'une verticale, descendante soit le chemin qui va d'une intention aux usagers, l'autre horizontale, celles des usagers porteurs de leurs propres intentionnalités. Ce mouvement, Aït-Ali propose de l'illustrer par le dualisme du « nous » et du « eux » cette fois dans sa version revisitée par la littérature (Jenni, 2011) : il y a celles et ceux qui « disposent » pour celles et ceux qui vont « disposer de » (Aït-Ali, 2014,

p.36). Selon où l'on se situe dans le dispositif, ceux qui disposent seront les « eux » ou les « nous ». Il se détache ainsi deux entités inhérentes à tout dispositif : celle du concepteur et celle du destinataire que l'on retrouve identifiées dans la littérature scientifique (Fabre 2006, Audran 2010 ; Astier et al. 2012 ; Aussel 2013 ; Aït-Ali, 2014). Entre elles s'intercale l'administrateur (Audran, 2010), qualifié aussi d'animateur (Aït-Ali, 2014) qui « met en musique le projet initial, mais peut en jouant le rôle de filtre infléchir l'intention initiale » (p.41).

À partir de ce premier rapport de positions, le dispositif organise, découpe des temporalités que l'on peut décrire en trois moments : celui de sa conception, de sa mise en œuvre et de sa réception. Alberio (2010) pour décrire les dispositifs de formation identifie quant à elle trois phases : idéelles, fonctionnelles et vécues. Ces temporalités peuvent entrer en convergence avec ces phases, le dispositif idéal correspond au moment de sa conception, sa mise en œuvre à sa phase fonctionnelle et son vécu à sa réception.

Cette articulation entre dimension idéale, fonctionnelle et vécue est ce qui rend le dispositif tenable, mais en même temps qui rend son résultat aléatoire, ce que Foucault traduit par la notion de « jeu » ([1977] 2001) ou encore de « potentialités d'incertitudes » (Aït-Ali, 2014, p.42). Il existe alors la possibilité d'un « écart » (Fabre, 2006) entre ce qui est prévu et ce qui se passe réellement au sein du dispositif. En effet, dès la conception, le projet fondateur peut ne pas toujours être partagé par l'ensemble des participants. Sa mise en œuvre se confronte également à des contextes et des situations de mise en présence d'acteurs qui peuvent modifier le cadre pensé. Enfin, les usagers, figures centrales du dispositif puisqu'ils en sont les destinataires peuvent imprimer leurs marques en détournant les dispositifs (Peeters et Charlier, 1999). Le dispositif en tant qu'aménagement, qu'artefact, est ainsi habité par les acteurs qui se l'approprient (Aït-Ali, 2014, p.44). Il convient alors de considérer tout dispositif dans son « vécu », en observant pour cela plusieurs axes qui rendent compte de l'action des usagers aux différentes étapes des dispositifs.

2.4.1.3. Cadre d'analyse du dispositif

Aussel (2013), questionnant la dimension émancipatrice de dispositifs de formation, met en évidence trois entrées pour observer les organisations dispositives : les intentions, l'expérience et les produits. Au niveau des intentions,

L'auteure en recense trois types, les intentions normalisantes, émancipatrices et en tension entre normalisation et émancipation. L'intention normalisante place le dispositif comme un appareil agissant sur l'environnement, qu'il contraint, c'est ce qu'a étudié Foucault ([1977] 2001). La deuxième intention dite émancipatrice renvoie au dispositif comme un construit qui n'est pas destiné à être normatif. Ce sont les dispositifs étudiés dans la contribution de Belin, Charlier et Peeters (1999) qui soutiennent l'importance, notamment dans des dispositifs éducatifs, d'un processus qui se réalise de manière bienveillante, en sécurité (Albero, 2010).

Travaillant autour de l'évaluation de dispositifs pédagogiques, Fourcade et Krichewsky (2012) distinguent le dispositif programme et le dispositif visé. L'intention normalisante renvoie chez eux au premier type, le « dispositif programme » (dispositif de contrôle) qui se présente comme un ensemble de moyens organisés pour amener des personnes à agir d'une certaine façon pour atteindre un ou des objectifs. L'intention émancipatrice se retrouve à l'origine de dispositifs « visé », plus souples, ceux-ci s'inventent chemin faisant en poursuivant une finalité jamais parfaitement atteinte (p. 175). Enfin, la troisième intention renvoie à une tension dialectique entre les deux précédentes, entre liberté et contrainte.

Il est également intéressant de caractériser les expériences que les individus font du dispositif. Elles peuvent être qualifiées de passives ou autotélique ou actives allotéliques (Belin, 2001, 236). Une expérience passive n'engage pas l'utilisateur du dispositif qui sera en position de « consommateur » et qui ne pourra transférer son expérience en dehors du dispositif (Aussel, 2017, p. 6). L'expérience active rend compte d'un enrichissement pour l'utilisateur du dispositif qui le traverse, il en sort enrichi et transformé. L'expérience vécue peut venir réinterroger des intentions affirmées dans la constitution des dispositifs : un dispositif qui semble normalisant, mais que l'individu s'approprie ou inversement un dispositif à visée émancipatrice, mais qui laisse peu de possibilités d'engagement.

On peut également caractériser « l'action » (Belin, 2001, p.238) des dispositifs ou « les produits » (Aussel, 2017, p.7) ce qui revient interroger leur dimension transformative. Ils peuvent être observés du point de vue des destinataires, ce sont les produits escomptés, ou encore au niveau des acteurs impliqués dans sa mise en œuvre et les destinataires, produits non escomptés. Il peut toutefois être difficile, en pratique, de rendre compte de la totalité des effets, car certains sont invisibles ou différés. Aussel se réfère à Belin (2001) pour comprendre les produits

escomptés, on peut observer un effet de déplacement des usagers qui est un changement d'état sans qu'il y ait de profonds changements de l'être et un effet de modelage, soit une transformation profonde du sujet. Fourcade et Krichewsky (2012) analysent la production d'effets non intentionnels dans le jeu dialectique entre un dispositif de formation et une situation : l'effet analyseur, catalyseur et de rétroaction (p.174). Les deux premières figures dessinent des transformations du point de vue des concepteurs tandis que la troisième s'applique à l'ensemble des contributeurs. L'effet de rétroaction se rapporte à l'appropriation voire le détournement d'un dispositif. Dans ce cas, certains acteurs cherchent à le transformer pour en faire un outil à leur service, parfois exclusif (p.178).

Les dispositifs peuvent prendre différentes tailles : un dispositif est grand lorsqu'il organise en son sein une multiplicité de micro-dispositifs alors qu'il peut être considéré comme petit lorsqu'il est aisément circonscrit (Belin, 2001, p.244). Aït-Ali et Fabre (2019) avec la notion de macro-dispositif proposent une échelle supérieure d'analyse d'un dispositif, permettant de penser les imbrications, le croisement et la cohérence entre plusieurs dispositifs individuels ou plus localisés.

Enfin le dispositif présente des caractéristiques commune avec le projet, ce dernier s'inscrivant le premier. Il convient toutefois de les distinguer. Si le dispositif comme le projet sont tous deux porteurs d'une intention stratégique, celle-ci est plus explicite dans le projet qui s'organise dans le seul objectif de ce but à atteindre. Le projet se déploie ainsi dans un temps limité et à des fins clairement identifiées par un sujet ou un groupe et appelle à son renouvellement permanent. Tout projet n'est jamais totalement réalisé ou possédé ; il reste toujours en partie un idéal à atteindre ³¹(Boutinet, 2015). Le dispositif se place sur une autre temporalité, il en appelle au temps long puisqu'il devance la réalisation d'un objectif et perdure au-delà. Au niveau de la stratégie, le dispositif agence un espace, met en relation des éléments hétérogènes, matériels et immatériels et cette mise en relation est contenue dans sa vision stratégique, notamment dans le cas de dispositifs de médiation ou de formation.

Pour conclure cette partie théorique, il nous reste à présent à préciser le processus qui permet au dispositif d'opérer : la médiation.

³¹ L'étymologie du mot « projet » du latin *projectum*, dérivé de *projicere* « jeter en avant » souligne l'idée d'une projection vers l'avenir, d'un dessein ou d'une intention.

2.4.2. La médiation

Dès ses premiers usages, le terme médiation va qualifier à la fois un processus et son résultat. Elle est « une instance qui assure dans la communication et la vie sociale, l'articulation entre la dimension individuelle du sujet, de sa singularité et la dimension collective de la sociabilité et du lien social » (Lamizet & Silem, 1997). La médiation est à la fois contenu et relation, acte social (Canizares, 2022, p.206). En tant que relation, elle permet d'établir une communication médiatisée, qui suppose une organisation matérielle et renvoie à un agencement d'éléments : des dispositifs. En tant que contenu, elle s'inscrit dans une dimension langagière pour le partage de normes et de valeurs. Elle est porteuse d'une transformation de la situation de communication.

2.4.2.1. Enjeux sociaux, politiques et symboliques de la médiation

Le terme « médiation », issu du latin *mediare*, désignant originellement une position intermédiaire tant physique que symbolique (Rey, 1994), a connu une évolution sémantique notable. Passant d'un acte diplomatique visant la conciliation à une instance spirituelle reliant Dieu et l'homme, il s'installe aux alentours des années 1970 comme un dispositif généralisé de gestion sociale, souvent investi d'une aura qualifiée de « panacée » (Rasse, 2014). Dans le champ des SIC, son acception contemporaine définit la médiation comme un « tiers » facilitant la circulation et l'appropriation des savoirs dans l'espace public.

Néanmoins, cette vision d'une médiation harmonisante tend à occulter les dimensions conflictuelles et stratégiques désormais bien identifiées par des auteurs comme Jeanneret (2014). Selon lui, la médiation est un processus social complexe, mettant en jeu la circulation, la transformation et la réappropriation des « êtres culturels » au sein d'espaces socialement hiérarchisés, où la figure du médiateur se révèle « polychrétique » – à la fois multiple et non neutre. La médiation est ainsi indissociable des rapports de pouvoir où acteurs institutionnels, industries culturelles ou individus légitiment, contrôlent voire instrumentaliser la circulation culturelle dans une logique d'accroissement de leur pouvoir symbolique, économique et social (p. 58).

Ce pouvoir s'exprime à plusieurs niveaux : par le contrôle des lieux d'initiative où sont définis les règles et formats de circulation, par la reconfiguration discursive des contenus dans des réseaux de sens, par la matérialité des supports qui orientent les modes de médiation et par les pratiques médiatiques elles-mêmes. Par conséquent, la médiation est aussi un lieu où se jouent des conflits de légitimité, où certaines voix et formes culturelles sont valorisées, normalisées, légitimées, tandis que d'autres sont marginalisées ou exclues.

L'approche de Caune (2017) complète cette perspective en soulignant la dimension temporelle et symbolique de la médiation culturelle qui comporte une double fonction : « d'une part d'établir des liens entre les hommes dans le temps présent et à travers les générations et d'autre part d'introduire la visée d'un sens qui dépasse la relation immédiate pour se projeter vers l'avenir » (p. 29). La médiation n'est pas simplement une transmission linéaire d'un contenu, elle est un processus symbolique et relationnel qui articule mémoire, présent et avenir. Caune dresse le constat que les récits fondateurs n'opèrent plus le rôle d'unificateur et que si les médiations techniques n'ont jamais été aussi généralisées, elles le sont au détriment de la valorisation de l'expérience sensible. Pourtant, la place accordée à la relation interpersonnelle et à la sensibilité est fondamentale pour construire des humanités contemporaines. Il revendique un retour à la compréhension sensible « susceptible de donner un sens — une signification et une direction — au monde vécu social ». En cela la médiation culturelle peut restaurer un « vivre-ensemble » fondé à la fois sur la singularité individuelle (« le vivre ») et sur le partage collectif (« l'ensemble »).

Ces deux définitions se rejoignent. Toutes deux conçoivent la médiation comme un processus non purement technique ou neutre, mais comme un ensemble d'actions et de pratiques qui fabriquent du lien social, de la mémoire, du sens... et de la culture commune. Elle y est définie comme un espace de négociation politique et culturelle, où s'actualisent les tensions entre inclusion et exclusion, autorité et contestation, individualité et communauté. Ces propositions entrent en écho avec l'invitation au partage du sensible de Rancière (2000). La médiation configure non seulement la circulation des savoirs et des valeurs, mais aussi les conditions de visibilité et de reconnaissance dans le champ social et politique, participant à définir qui a « part » au commun et qui en est exclu. Elle apparaît alors comme un lieu où se négocient les parts du sensible, entre inclusion et exclusion, légitimation et subversion, singularité individuelle et construction collective.

2.4.2.2. Médiation et (ré) appropriations

La médiation est ce qui est mis en place pour faire en sorte que les valeurs et les idées, ces êtres culturels, circulent (Jeanneret, 2008). Elle permet à la communication d'être triviale, c.-à-d. d'être transformée sous forme d'altérations, de réécritures. L'altération est ainsi la matérialisation de la trivialité et la communication n'est jamais une simple transmission linéaire, mais un processus d'altérations, de réécritures et d'interprétations plurielles. La polychrésie désigne la multiplicité des usages et appropriations possibles des êtres culturels.

L'appropriation s'inscrit ainsi dans cette dynamique comme une forme spécifique d'altération, lorsqu'un sujet construit un nouveau sens personnel à partir de ces transformations. Dans ce cadre, analyser la polychrésie signifie observer comment les acteurs sociaux investissent ces objets culturels, en leur donnant un sens personnel ou collectif qui participe à la création continue de la culture.

Canizares (2022) propose d'envisager le couple altération et appropriation de l'information (p.40). Pour elle, l'altération qualifie les transformations de l'information dans la situation de communication. L'appropriation de l'information quant à elle est une forme d'altération lorsque celle-ci fait l'objet d'une construction de connaissance, lorsque « le sujet donne un sens personnel parmi d'autres sens possibles » (p.41).

La polychrésie représente ainsi la diversité des usages et appropriations. L'altération caractérise la transformation structurelle dans la circulation. L'appropriation se comprend comme construction subjective et productive de sens issue de cette altération. Elle se définit comme une modalité spécifique d'altération où le sujet, en réinscrivant les êtres culturels dans son propre horizon interprétatif, produit un sens singulier qui contribue à la circulation et à la reconfiguration continue de la culture.

2.4.2.3. Médiation par l'espace

La médiation par l'espace fait référence à l'utilisation de l'espace physique, social ou symbolique pour structurer, faciliter ou influencer des formes de communication et des interactions entre individus ou groupes. Pour Lamizet (1992), la médiation par l'espace fait de l'espace de représentation, un espace

effectif de communication, c'est-à-dire un espace de circulation et d'échanges des représentations, des informations et des symbolisations. L'espace devient alors descriptible et « peut entrer dès lors comme référence dont on parle dans des situations de communication », à partir du moment où il est « décrit, rationalisé » (p.30). En reprenant l'expression de Charaudeau (1995), l'espace peut alors devenir un « objet d'échange ».

L'espace se transforme en un vecteur actif de communication selon quatre types de médiations (Lamizet, 1992) : l'espace maîtrisé, connu, rétréci et l'espace plein. L'espace maîtrisé, c'est l'espace organisé, contrôlé, où la circulation (des corps, des informations, des symboles) est structurée. On peut penser aux dispositifs architecturaux ou urbanistiques qui encadrent les mouvements et donc les interactions sociales. L'espace connu, un espace que l'on nomme, cartographie, raconte, et qui sert de repère commun dans la communication. L'espace rétréci est un espace « allégé » de contraintes, où la communication circule plus librement. Par exemple, des espaces flexibles, ouverts, adaptés aux interactions. Il s'agit moins ici d'un lieu physique que d'une expérience facilitée de la relation. Enfin, la notion la plus centrale, l'espace plein, caractérise l'espace véritablement habité. Cet espace, non pas réduit à ses dimensions physiques, mais investi par les pratiques, les imaginaires et les significations sociales des individus est ainsi « un espace humanisé ».

L'auteur met également en évidence comment certains lieux ne sont pas seulement des cadres physiques, mais aussi des constructions sociales qui façonnent les discours et les relations. Les lieux sont à la fois l'arrière-plan, le « décor » des processus de communication et également des acteurs de ce même processus. Ce sont « les lieux de la communication ». Cela souligne l'idée que la communication ne se limite pas aux mots échangés, mais est profondément influencée par les environnements dans lesquels elle se déroule.

Ainsi, penser la médiation par l'espace implique de la concevoir non seulement comme un vecteur de communication et de socialisation, mais aussi comme un opérateur de différenciation sociale et symbolique.

2.5. NOUVELLE QUESTION DE RECHERCHE

Nous avons montré qu'habiter ne se limite pas au fait d'occuper un espace, mais désigne une relation que les individus construisent avec leur environnement et que celui-ci induit en retour. Habiter se comprend également comme une forme de communication qui engage la dimension sensible de notre rapport au monde (Boutaud, 2016).

Les recherches en SIC soulignent qu'il convient d'appréhender à la fois les lieux matériels, mais aussi symboliques, tels la bibliothèque (Dehail et Le Marec, 2018 ; Maury, 2019 ; Maury, Kovacs et Condette, 2018 ; Micheau et Després-Lonnet, 2018), le CDI et l'espace documentaire (Fabre, 2006, 2013, 2017, Mazurier, 2019). Ces travaux mettent en évidence que la mise au jour de pratiques permet de mieux comprendre un habiter encore peu conceptualisé, renvoyant à l'énigme du quotidien (Dehail et Le Marec, 2018, p. 8).

Parmi ces recherches, certaines revendiquent explicitement une « approche sensible » de l'habiter : Fabre (2006, 2013, 2017) et Mazurier (2019). Cette démarche suppose de privilégier une échelle d'observation attentive à ce qui est perceptible par les sens et à « l'épaisseur sensible » du rapport à l'espace (Mazurier, 2019). On retrouve cette approche également en géographie, en urbanisme ou en architecture au croisement du sensible, du construit et du social (Galland-Szymkowiak, Collot et Thibaud, 2016).

Dans ce prolongement, la question du *co-habiter* est au centre d'un processus de partage, de négociation et de transformation collective d'espace. Elle peut être observée dans des dispositifs de médiations comme une expérience à la fois sensible (perceptions, formes valeurs), sociale (places, rôles, pratiques) et épistémique (production de savoirs et de significations).

Notre recherche s'inscrit dans le contexte des lycées agricoles où sont mis en œuvre des dispositifs participatifs de type éphémère. Conçus comme espaces de médiation, ces dispositifs produisent des discours, des valeurs et des savoirs, des êtres culturels (Jeanneret, 2008) qui circulent, se transforment et participent à reconfigurer le vécu des lieux. Ils permettent ainsi d'interroger la manière dont l'espace scolaire devient un objet de partage et de co-construction symbolique.

Les travaux de Marcel (2014) sur les dimensions du changement — ontologiques, artefactuelles, praxiques et épistémologiques — offrent ici un cadre d'analyse pour saisir les transformations induites par ces expériences.

À partir de ce cadre, notre question de recherche est la suivante. Dans quelle mesure les dispositifs participatifs de médiation permettent-ils un co-habiter l'espace scolaire, favorisant l'émergence de nouvelles formes d'appropriation sensibles, symboliques mais aussi pratiques ? Cette problématique articule trois axes. Le premier s'intéresse au rôle des médiations dans la production de savoirs sensibles. Le deuxième observe la circulation des savoirs, discours et valeurs produites dans ces dispositifs. Enfin, le dernier axe interroge l'émergence de nouvelles formes collectives de co-habiter.

Cette recherche contribue ainsi à préciser les liens entre espace, communication et médiation en documentant un habiter communicationnel encore peu théorisé. Elle interroge également le potentiel des dispositifs participatifs comme leviers d'accompagnement du changement dans les établissements scolaires.

Les précédentes parties nous ont permis de présenter notre projet de recherche (Partie 1), puis le cadre théorique dans lequel il s'inscrit (Partie 2) ce qui conduit à la question de recherche problématisée exposée ci-dessus. Nous souhaitons à présent situer le contexte et la méthodologie de cette recherche (Partie 3) en étudiant les caractéristiques du domaine étudié, l'enseignement agricole (EA), puis les lycées agricoles. Nous pourrions alors en préciser les positionnements méthodologiques en lien avec notre question de recherche ainsi que la présentation des outils mobilisés pour le traitement de données. Nous concluons par l'exposition des processus de co-construction de la recherche participative, considérés comme de premiers résultats.

3. LA RECHERCHE PARTICIPATIVE : CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE

3.1. L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE, UNE AUTRE ÉDUCATION

L'EA qui dépend du ministère de l'Agriculture et la Souveraineté alimentaire³² s'est développé parallèlement à l'Éducation nationale (EN) avec la particularité d'être rattaché à un monde professionnel et à une politique agricole. Les lycées agricoles tels que nous les connaissons aujourd'hui voient le jour dans les années 60, leur histoire est celle de l'EA constitué également d'un enseignement privé. Au sein de cet enseignement, la structuration des établissements comme la conception des référentiels de formation résultent de près de deux cents ans d'histoire, au carrefour du monde politique, des institutions et du monde agricole et plus généralement du monde rural. Comprendre les caractéristiques des lycées agricoles dans l'enseignement en France, c'est aussi revenir sur cette histoire.

3.1.1. Histoire et mutations de l'EA

Si, pendant des siècles, les paysans travaillent la terre en imitant les anciens et en se soumettant à la nature, à partir du XVIII^e siècle, des cercles d'études d'échanges d'expériences se mettent en place et aboutissent, en 1757, à la création d'une « Société d'agriculture, du commerce et des arts » (Boulet et al., 1998). Entre 1789 et 1848, de premières institutions de l'EA apparaissent : établissements d'enseignement supérieur soutenus par l'État pour la formation d'ingénieurs, instituts agricoles et des fermes-écoles pour la formation des agriculteurs.

³² Au moment où nous rédigeons cette thèse, le ministère a repris sa dénomination de 2022, qui a connu succession de déclinaisons depuis 2007, après une relative stabilité depuis 1959. Il prend le nom, en 2007, de ministère de l'Agriculture et de la Pêche ; puis en 2009 il devient le ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche ; et s'allonge en 2010, devant ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du Territoire. Il devient, en 2012, ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt ; en 2017, ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation ; en 2022 ; ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, enfin en 2024 il se décline en ministère de l'Agriculture, de la Souveraineté alimentaire et de la Forêt pour retrouver en 2025 l'appellation de 2022. Une saga terminologique qui témoigne, à sa manière, des priorités de l'exécutif et de l'empreinte des considérations politiques sur ce domaine d'activités.

Mais c'est un décret, le 3 octobre 1848, qui fonde le premier enseignement agricole pour des garçons âgés de plus de seize ans, selon trois niveaux : de fermes écoles au niveau départemental, des écoles régionales et un institut national agronomique³³. Il revient au ministre chargé de l'agriculture la mise en œuvre de cet enseignement professionnel, ainsi que son financement.

La loi du 2 août 1918 officialise ces différents établissements puis entre 1918 et 1920, l'apprentissage agricole est mis en place. L'ensemble de ces textes de loi défend un enseignement spécifique pour le monde agricole. Cependant, ce cadre législatif n'empêche pas l'EA d'être très tôt fragilisé. D'une part, les progrès techniques ne cessent de faire évoluer les modes de productions agricoles qui accroissent l'exode rural. D'autre part, cet enseignement subit la double concurrence d'un enseignement privé à la fois catholique et issu d'associations laïques. Enfin, cet enseignement entre en concurrence avec le ministère de l'Éducation nationale, qui en 1932, vient remplacer l'instruction publique. L'EA doit rattraper son retard et la loi Debré-Pisani du 2 août 1960 permet son entrée dans la modernité³⁴. C'est ainsi que sont créés les collèges et lycées agricoles selon le principe suivant : chaque département doit être doté d'un lycée agricole, associé à plusieurs collèges³⁵.

En 1964, il existe trente-huit lycées agricoles, vingt-deux collèges agricoles masculins, et quarante-cinq collèges agricoles féminins (Charmasson et al., 1999). Pourtant, la baisse continue depuis les années 1960 du nombre d'agriculteurs va considérablement modifier son contenu. L'offre de formation des établissements doit s'ouvrir à des profils voulant évoluer en milieu rural et non dans le seul monde

³³ Art. 1. — L'enseignement professionnel de l'agriculture se divise en trois degrés. Il comprend : au premier degré, les fermes-écoles, où l'on reçoit une instruction élémentaire pratique. Au deuxième degré, les écoles régionales, où l'instruction est à la fois théorique et pratique. Au troisième degré, un Institut national agronomique, qui est l'école normale supérieure d'agriculture. Art. 2. — L'enseignement professionnel de l'agriculture est aux frais de l'État dans ses différents degrés.

³⁴ Au cours de l'année 1960, le Gouvernement a demandé au Parlement de voter divers projets destinés à sortir l'agriculture de l'isolement dans lequel elle se trouvait par rapport aux autres activités économiques et aux autres groupes socioprofessionnels du pays. Parmi ces textes, la loi n° 60-791 du 2 août 1960 a opéré la réforme de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles.

³⁵ Dans les faits, les premiers lycées et collèges agricoles sont le résultat de la transformation d'établissements existants dont on a simplement changé la dénomination.

agricole, l'enseignement agricole étant désormais pensé comme un enseignement « au service des acteurs de la ruralité » dans son ensemble (Buër, 2022).

Si la dénomination « collèges et lycées agricoles » cède la place à celle de « lycées », le terme de « lycée » est à son tour remplacé par celui « d'établissement » avec la loi d'orientation du 9 juillet 1984 qui leur donne l'autonomie pédagogique. Les lycées agricoles deviennent alors des EPLEFPA : Établissements Publics Locaux d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricoles. En septembre 2022, on compte au sein de l'enseignement public, 174 EPLEFPA pour un total de 229 000³⁶ élèves réparti comme suit : un tiers sont en formation initiale (formations générales et technologiques) de la 4^e aux classes préparatoires, les deux tiers restants se répartissent entre formation par apprentissage et formation professionnelle continue (CAP agricole, Bac professionnel, BTSA). Si les EPLEFPA ont une place importante dans le réseau de l'enseignement, les établissements privés sous contrat avec l'État représentent toutefois les trois quarts des établissements scolaires agricoles et accueillent près de 61 % des élèves et étudiants³⁷.

En tant qu'institution, l'enseignement agricole édite de nombreux rapports et études depuis des instances internes comme la DGER (Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche)³⁸, ou encore avec la constitution d'un Comité d'histoire de l'enseignement agricole³⁹ à l'occasion de ces 150 ans (Charmasson et al., 1999). L'existence d'une École de l'Enseignement Agricole, créée en 1963, qui devient École Nationale Supérieure de l'Enseignement Agricole (ENSFEA) en 2016 avec un département Recherche est également un élément favorisant une riche publication scientifique autour de cet enseignement, à la fois sur ses

³⁶ Cela correspondait en 2019 à un peu plus de 6 % des lycéens et apprentis français

³⁷ Aux 217 lycées agricoles publics et 210 lycées agricoles privés il faut encore ajouter 11 centres médicoéducatifs et surtout 368 maisons familiales rurales, des établissements associatifs sous contrat de participation avec l'État ou sous convention avec les conseils régionaux

³⁸ La DGER exerce les compétences du ministère relatives à la formation initiale et continue, à la recherche, à la politique d'innovation et au développement. Elle organise, entre autres missions, les contrôles de l'État sur les organismes et les établissements d'enseignement et de formation et dispose d'une inspection.

³⁹ Composé de : Thérèse Charmasson, conservatrice en chef du patrimoine, Marc Jeanlin, ancien directeur du service formation à l'APCA, Edgar Leblanc, inspecteur général de l'agriculture, Hervé Savy, ingénieur général des ponts, des eaux et des forêts, ce comité a publié deux études parcourant les 150 ans de l'enseignement agricole

pédagogies comme son organisation. L'EA reste toujours au cœur d'une actualité politique et de recherches, ainsi nous pouvons également appuyer cette présentation sur un Rapport d'information déposé au Sénat en 2021⁴⁰, ainsi qu'un numéro des Dossiers des Sciences de l'Éducation, *L'enseignement agricole : un enseignement professionnel toujours laboratoire d'innovation pédagogique ?* (Gardiès et al. 2021) et d'un ouvrage *L'invention des idées : le défi réussi de l'enseignement agricole français* sous la direction de Maubant et Leblanc (2022).

3.1.2. Un enseignement aux ambitions professionnelles et émancipatrices

À partir des années 60, les choix politiques et éducatifs, avec la structuration des établissements et la formation citoyenne des élèves, apportent une dimension nouvelle aux établissements agricoles (Aït-Ali, 2014). D'une part, c'est un enseignement ancré dans le monde professionnel, ainsi le cadre scolaire de cet enseignement est inséré dans une méthode d'apprentissage par la mise en pratique des contenus d'enseignements. Cela concourt à abolir la distinction entre enseignement pratique et théorique (Maubant et Leblanc, 2022). Concrètement, les élèves, apprentis, stagiaires sont en prise avec l'extérieur : soit au sein même des établissements sur l'exploitation pédagogique attenante, mais aussi dans les entreprises qui les accueillent.

De plus, pour combler ce qui, il y a soixante ans, était considéré comme un fossé entre urbains et ruraux dans l'accès au savoir, l'EA s'est constitué autour de pédagogies novatrices et de « dispositifs non formels » (Aït-Ali, 2014), animés par toutes sortes d'éducateurs — enseignants ou non enseignants — qui contribuent différemment aux apprentissages (Marcel, 2014).

C'est ainsi qu'une discipline originale et unique à l'EA, l'éducation socioculturelle (ESC), a été élaborée comme une réponse à de supposés « handicaps culturels » des jeunes ruraux (Lelorain et al., 2007). L'ESC vise moins à l'acquisition de connaissances supplémentaires qu'à : « l'épanouissement de l'être,

⁴⁰ Rapport d'information fait au nom de la Mission Information de l'Enseignement agricole, déposé le 30 septembre 2021 au Sénat, consulté à l'adresse : <http://www.senat.fr/rap/r20-874/r20-874.html>

au développement de l'esprit de curiosité et de recherches, à l'utilisation intelligente du temps libre⁴¹ ». Elle apporte une véritable « révolution culturelle » par rapport à tout ce qui prévalait et prévaut encore dans le système EN (Alter, 2022).

Une autre discipline, la pédagogie documentaire, présente dès la création des CDI de l'enseignement agricole, participe à cette finalité à vocation non uniquement professionnelle. Cette tendance se confirme et s'affirme avec la loi d'orientation du 9 juillet 1984 qui assigne à l'EA deux finalités : assurer la formation des jeunes agriculteurs et lutter contre les inégalités sociales.

L'EA se voit alors investi de quatre missions : la formation scientifique et technologique, la formation professionnelle, la participation au développement agricole et à l'animation du milieu rural, la participation à la coopération internationale. À ces quatre missions s'ajoute en 1999 une cinquième, celle de l'insertion professionnelle (Charmasson et al, 1999). Ces choix, en mettant en avant à la fois l'aspect agricole, mais aussi la prise en compte de l'élève tant au niveau pédagogique qu'au niveau du cadre de vie, fait émerger l'idée, d'un lieu « mieux adapté aux élèves en difficulté ». On parle ainsi des lycées agricoles comme des écoles de la seconde chance (Aït-Ali, 2014).

Bien que l'EA soit placé sous la tutelle du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, les structures de cet enseignement parallèle ont été progressivement harmonisées avec celles de l'EN. C'est ainsi que le baccalauréat s'est imposé comme le diplôme de référence de l'enseignement agricole, au détriment notamment du brevet de technicien. De même, l'allongement général de la scolarité a contribué à redéfinir les contenus d'enseignement, les pratiques pédagogiques et le rôle des personnels encadrants dans l'enseignement agricole technique (Benet Rivière, 2022). Cette harmonisation peut venir entrer en contradiction avec l'ambition émancipatrice initiale.

Enfin, les lois de décentralisation⁴² vont profondément modifier l'organisation des établissements de l'EA à partir de 1983 et la place de la tutelle, le ministère de l'Agriculture, de la Souveraineté alimentaire et de la Forêt. L'État

⁴¹ Circulaire, datée de février 1965 concernant l'éducation culturelle dans les établissements d'enseignement public agricole

⁴² Lois de décentralisation des 7 janvier et 22 juillet 1983 et du 25 janvier 1985

« éducateur » puis « développeur » (Charlot, 1994, p.27) devient à présent un état « régulateur » (Charlot, 2007, p.99) et cette nouvelle donne impulse un changement en matière de politique scolaire au sein de l'EN. De même, le ministère de l'Agriculture modifie progressivement sa politique scolaire (Beillot, 2004). Les établissements scolaires se transforment en Établissements Publics Locaux d'Enseignement et gagnent en autonomie pour jouer un rôle d'acteurs du territoire local. Le fait territorial s'invite dans les établissements bien que l'ouverture ait été pensée dès la création des lycées agricoles.

3.1.3. Des programmes d'ouverture : place de l'animation et de la médiation

3.1.3.1. L'ESC centrée autour de l'éducation artistique et culturelle

L'ESC repose sur un programme d'activités éducatives originales issues des mouvements de l'éducation populaire, elle-même nourrie de l'École Nouvelle⁴³. Selon le référentiel professionnel de l'ESC⁴⁴, la discipline mobilise trois grands champs éducatifs : l'environnement social et culturel, l'éducation artistique et la communication humaine. Pour ce faire, le professeur d'ESC a un service composé pour deux tiers de cours et pour un tiers d'une mission d'animation hors de l'espace et du temps de la classe. D'ailleurs, à l'origine, le professeur d'ESC est un « animateur socio-culturel » et la discipline est créée dans le but d'« offrir aux élèves des lieux et des moments où ils puissent en toute liberté affirmer leurs goûts personnels, leur instinct créateur, leur sens de l'initiative »⁴⁵. Peu à peu, la figure professionnelle d'animateur cède le pas à celle de professeurs en charge de conduite de projets culturels.

⁴³ Implusée par des pédagogues comme Ovide Decroly, Maria Montessori ou encore Célestin Freinet, cette éducation propose d'accompagner le développement de l'apprenant parallèlement à l'acquisition de savoirs.

⁴⁴ Le détail peut être consulté à la page : <https://escales.ensfea.fr/le-metier/les-3-domaines/>

⁴⁵ Circulaire E.222 : L'éducation socio-culturelle dans les établissements d'enseignement public agricole. Consulté à l'adresse : <https://education-socio-culturelle.ensfea.fr/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/1965-e222.pdf>

L'ESC est une discipline qui concerne l'ensemble des établissements et l'ensemble des filières agricoles, elle s'accompagne d'équipements dont un foyer (lieu de vie collectif) et une association sportive et culturelle. Aujourd'hui cette dernière prend le nom d'ALÉSA (Association des Lycéens, Étudiants, Stagiaires et Apprentis) : une association d'apprenants placée sous la responsabilité des enseignants d'ESC. Elle est un signe fort de l'implication dans la dynamique collective de l'établissement à la fois sociale et culturelle. L'ESC privilégie des méthodes actives, notamment la pédagogie par projet.

L'ESC développe ainsi et depuis de longues années, une éducation artistique et culturelle (EAC)⁴⁶, dont l'objectif est d'encourager la participation de tous les enfants et les jeunes à la vie artistique et culturelle, par l'acquisition de connaissances, un rapport direct aux œuvres, la rencontre avec des artistes et professionnels de la culture, une pratique artistique ou culturelle. L'ESC a également pour objectif de construire un lien dynamique entre formation et animation des territoires, dans un processus de médiation. Le professeur d'ESC porte cette mission en mettant en œuvre le projet d'animation et de développement culturel (PADC). L'ESC utilise le territoire lui-même comme un support pédagogique pour donner aux élèves les moyens de décrypter leur futur environnement professionnel. C'est pourquoi, la discipline s'inscrit à présent dans des enjeux de développement durable pour penser le monde de demain et en saisir « les enjeux socioculturels et ceux, plus contemporains, de la relation au vivant » (Latil, 2023).

3.1.3.2. La pédagogie documentaire, un tiers métier

Dans les référentiels de l'EA, la documentation apparaît dès les origines comme discipline scolaire avec des horaires et des objectifs déterminés (Fabre, 2006). Ainsi, le CDI est un lieu associé à un enseignant (et un enseignement) qui prend progressivement le nom de professeur-documentaliste. Dépositaire de

⁴⁶ L'expression « Éducation Artistique et Culturelle » (EAC) a commencé à s'imposer institutionnellement en France dans les années 2000. Plus précisément, l'EAC a été formalisée avec le plan Jack Lang « Éducation artistique et culturelle » en 2000, conçu en collaboration avec le ministère de la Culture, et ce plan a préfiguré le projet officiel lancé en 2005. Depuis cette époque, l'EAC est devenue une politique publique majeure en matière de coopération entre les ministères de l'Éducation nationale, de l'Agriculture et de la Culture.

l'enseignement de l'information documentaire⁴⁷ (dont les heures et programmes varient selon les niveaux), ce dernier est aussi en charge de la gestion documentaire (organisation, médiation, valorisation des ressources).

Cette double identité fait qu'il ne correspond ni tout à fait au modèle classique de l'enseignant disciplinaire, ni à celui du documentaliste pur. Cela lui confère une situation d'« entre-deux », d'où la notion de tiers métier proposée par Fabre (2011). À cela s'ajoute une troisième mission, l'animation d'un lieu, le CDI. Dans cette logique, ce lieu devient lui-même un « tiers espace » : un lieu de médiations multiples, un territoire où le professionnel conçoit et aménage des dispositifs favorisant l'autonomie et la curiosité des usagers, au croisement entre pédagogie et documentation.

Dans les référentiels métier, le professeur-documentaliste maîtrise les compétences spécifiques propres à l'information-documentation et aux pratiques documentaires, met en œuvre la politique documentaire de l'établissement, assure la responsabilité, l'organisation et la gestion CDI, et contribue à l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel⁴⁸. Il apparaît ainsi à la fois comme une personne relais au sein de l'établissement et aussi entre l'établissement et ses différents partenaires : il participe au maillage culturel territorial en lien avec les bibliothèques, les structures culturelles de proximité, il collabore avec les autres membres de l'équipe pédagogique et éducative pour favoriser l'accès à la culture, enfin il accueille les publics. Son rôle l'amène à gérer des situations diverses : animation pédagogique, conseil aux équipes, veille documentaire, médiation entre différents publics... D'où une identité professionnelle parfois en quête de reconnaissance, mais tournée vers des projets transdisciplinaires.

⁴⁷ L'information-documentation comporte des programmes d'enseignement inscrits dans les référentiels et s'accompagne d'un travail de médiation documentaire et culturelle vis-à-vis des partenaires du territoire.

⁴⁸ <https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/structuration/etabs-secondaire/etablissements-publics-locaux-enseignement-formation-prof-agricoles/cdi/competences-prof-documentalistes-ea>

3.1.3.3. Les liens inter disciplines

Le professeur-documentaliste et le professeur d'ESC partagent des missions de médiation au monde rural, mais également à la culture et à l'art. Concrètement, ils participent à l'ouverture des établissements, invitant des intervenants extérieurs pour des projets qui ne sont pas limités à l'établissement. D'autre part, ils amènent les élèves à l'extérieur du lycée pour découvrir d'autres instances que des relais professionnels : Centres d'art, librairies, musées, radios. Ils développent des projets interdisciplinaires centrés sur l'art, la culture, les médias, la littérature ou encore le patrimoine.

Dans l'EA, l'EAC, « si elle est en premier lieu l'affaire de l'enseignant d'éducation socioculturelle, ne se conçoit pas sans une démarche transversale et pluridisciplinaire, inscrite dans les référentiels, avec la conduite de modules communs (avec le professeur de français, de documentation, d'histoire-géographie, de philosophie, de techniques paysagères, de langue, etc.)⁴⁹ ».

Pourtant, dans une étude conduite au moment des confinements, Fabre (2021) remarque que le professeur-documentaliste ne se sent pas légitime dans la conduite d'actions de médiation culturelles, le domaine de la culture restant pour lui celui du professeur d'ESC. Pendant le COVID, l'usage du numérique leur permet de dépasser cette frontière entre médiation culturelle et documentaire pour construire leur légitimité (p. 65).

Investis de missions d'éducation aux médias et aux images, missions également proches de l'enseignement dispensé par les professeurs-documentalistes, il semble que cette proximité ne suscite pas ces mêmes questions de légitimité chez les professeurs d'ESC.

Nous avons proposé de revenir aux origines de la construction de l'EA pour comprendre le contexte dans lequel les lycées agricoles ont été pensés. Ils répondent à une double injonction, former les professionnels du monde agricole et ouvrir ce même monde agricole aux enjeux sociétaux et culturels. C'est ainsi que, porté par une vision émancipatrice, l'EA s'outille de pédagogies pensées dans ce

⁴⁹ Dans Contribution pour la consultation nationale sur l'éducation artistique et culturelle : « pour un accès de tous les jeunes à l'art et la culture », Réseau ADC, 19/12/2012

contexte : la documentation et l'ESC. Toutes deux s'inscrivent dans un rapport spécifique à l'espace puisqu'elles engagent des relations avec le territoire tout en proposant des espaces matériels au sein des établissements pour l'accueil et l'animation : les foyers et les CDI.

Nous proposons à présent de considérer les lycées agricoles dans leur structuration générale et leur organisation dans une approche macroscopique⁵⁰ tout d'abord, pour ensuite rapprocher notre focale sur le lycée en tant que lieu aménagé.

⁵⁰ Nous empruntons à Rosnay ([1975] 1989) cette proposition de distinguer trois niveaux d'observation d'un même système complexe. Le micro correspond à l'infiniment petit (observable par un microscope). Le meso désigne le niveau intermédiaire, celui où s'organisent les structures et interactions entre éléments (par exemple une organisation, une ville, un écosystème). Le macro propose une vision d'ensemble du système dans sa totalité (comme la biosphère ou la société dans son ensemble).

3.2. LES LYCÉES AGRICOLES

3.2.1. Présentation générale des lycées agricoles

3.2.1.1. Du Lycée à EPLEFPA

Le passage de la dénomination lycée à EPLEFPA rend compte de l'ensemble des activités qui s'y déroulent. Contrairement à l'EN, où il existe un cloisonnement très net entre lycée d'enseignement général, technique et lycée professionnel, le ministère de l'Agriculture avec l'EPLEFPA revendique que l'ensemble des modalités de formation agricole constitue un seul et unique système (Beillot, 2004). Le système se comprend comme une unité caractérisée, d'une part, par plusieurs éléments en interaction les uns avec les autres dans une structure et, d'autre part, par les propriétés de cohésion, d'interdépendance avec l'environnement⁵¹.

Au sein d'un EPLEFPA, plusieurs centres constitutifs peuvent coexister : un ou plusieurs Lycées d'Enseignement Général et Technologique Agricole (LEGTA), ou Lycées d'Enseignement Général, Technologique et Professionnel Agricole (LEGTPA) ou Lycées Professionnels Agricoles (LPA) ; un ou plusieurs Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricoles (CFPPA) ou Centres de Formation d'Apprentis (CFA) ; l'exploitation agricole et l'atelier technologique, lien essentiel entre l'enseignement et le territoire local (p.87). Cependant, ces centres n'occupent pas tous la même place dans la prise en considération des lycées.

En effet, pilier central des lois de 1960 et de 1962, le lycée est au cœur du système. Il est le siège de l'EPLEFPA et dans les faits, le terme de lycée agricole demeure l'appellation courante. Il est souvent considéré comme détenteur de « l'image d'enseignement noble », tandis que les CFA et CFPPA véhiculent une image de formation de la deuxième chance (Beillot, 2004, p.150).

⁵¹ Définition extraite de la page Géo confluences : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/systeme-systemique>

Les CAF émanent de la loi Astier de 1919⁵² qui reconnaît l'apprentissage comme autre voie de la formation initiale. Dispensé à l'origine par des organismes privés ou par des cours post-scolaires agricoles, ce mode de formation s'institutionnalise (lois juillet 1971, 23 juillet 1987) au sein des lycées agricoles. Toutefois, cette voie de formation reste un peu à part. L'apprentissage relève en effet du Code du travail et l'apprenti a un statut de salarié, et non d'élève, malgré son appartenance à la formation initiale. Il est moins présent dans l'établissement puisque son temps d'enseignement se divise entre le lycée et l'entreprise ou l'exploitation agricole. Les CFA souffrent de leur image d'enseignement destiné aux élèves en échec scolaire et restent les « mal aimés » (p.83).

La formation continue agricole, quant à elle, voit le jour d'une façon informelle avec la création de l'EA. Elle est institutionnalisée par la loi du 31 juillet 1959 avec la caractéristique d'être indexée sur une logique économique de réponse à des besoins du marché de l'emploi. Cet enseignement de ce fait reste lui aussi en marge de l'enseignement agricole.

Les dispositions relatives aux établissements d'enseignement et de formation après avoir développé la notion de centre constitutif, indiquent que les établissements « peuvent être implantés sur plusieurs sites si la nature ou l'importance des activités le justifie »⁵³. Le site est un lieu géographique d'implantation pérenne : un établissement est considéré comme réparti sur plusieurs sites lorsqu'il existe au moins deux implantations pérennes, dont celle du siège. L'inspection de l'EA propose une classification en quatre catégories : les établissements mono-centre et mono-site, les établissements pluri-centres et mono-site, les établissements pluri-centres et pluri-sites et enfin, les établissements pluri-centres et multi-sites.

⁵² Du sénateur Placide Astier, cette promulguée sous la III^e République, porte sur l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial. Elle instaure les cours professionnels obligatoires : tous les apprentis doivent suivre, gratuitement, 150 heures de cours d'enseignement théorique et général par an.

⁵³ LOI n° 2014-1170 du 13 octobre 2014 — art. 60

3.2.1.2. Une organisation spatiale singulière

L'EA connaît un développement accéléré par les lois de modernisation des années 60 qui a comme première incidence la création d'établissements dont le nombre augmente constamment de 1960 aux années quatre-vingt. la Loi du 2 août 1960, menée par le ministre Debré, vise à améliorer l'image de l'EA et à faire évoluer la pédagogie. Cela se traduit par une transformation des structures pédagogiques existantes dans les établissements scolaires agricoles, la modernisation de l'exploitation et l'ouverture vers le milieu extérieur. La deuxième loi de modernisation (août 1962) conduit à la construction ou la modernisation de 500 établissements publics, entre 1963 et 1975 (Leblanc, 2022). Ces créations sont soutenues par un « ambitieux programme » architectural pour la création de nouveaux collèges et lycées afin de témoigner de « la noblesse de la mission » de l'EA (Charmasson et al, 1999).

Un modèle standard d'espace se dégage. Tout d'abord, chaque établissement comprend un internat en raison notamment de la situation géographique de certains établissements en milieu rural et/ou des formations dispensées qui attirent des élèves/étudiants d'assez loin. La capacité de l'internat se situe souvent autour de 50 % d'élèves accueillis, avec des variations importantes qui vont de 20 % à 80 % d'apprenants internes dans certains établissements. On trouve également un bâtiment destiné aux services généraux, un autre pour les services d'enseignement et un CDI est systématiquement implanté et ce bien avant leur généralisation dans l'EN. Enfin, innovation essentielle, chaque établissement public est doté d'un groupe socioculturel et sportif comprenant un foyer destiné aux élèves et, dans les lycées, un amphithéâtre-auditorium polyvalent.

Le tout doit s'inscrire dans « des masses de verdure et de fleurs, marquant la préoccupation d'une agriculture paysagiste, vivant exemple pour les étudiants du cadre de vie dont ils pourront s'inspirer ultérieurement » (Charmasson et al, 1999). Ce cadre végétal est redoublé par la présence d'une exploitation agricole, souvent annexée à l'établissement, pour la pédagogie.

La coexistence sur un même lieu de plusieurs centres met en présence des individus relevant de statuts différents et peut entraîner des difficultés organisationnelles. En premier lieu, la différence d'âge entre les apprenants a une influence directe en terme juridique qui s'exprime par divers statuts : le statut

d'élève et d'étudiant, de salarié pour les apprentis et de stagiaire pour la formation adulte. Cette hétérogénéité implique des rythmes de formation différents.

Enfin le statut des personnels est également soumis à cette hétérogénéité, puisque les personnels de CFA et de CFPP ont été exclus des mesures de titularisation de 1983 et ne sont plus fonctionnaires (Beillot, 2004, p.91). Mais encore, certains membres des équipes techniques sont sous contrat avec la Région qui a la gestion du bâti, tandis qu'une autre partie est recrutée directement par les établissements agricoles. Enfin, il existe des établissements agricoles sous la double tutelle du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, et du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des sports et dont les équipes ne dépendent pas du même employeur.

Pour penser ce système complexe d'espaces, il est possible de mobiliser le concept de dispositif ou encore de macro-dispositif (Ait-Ali et Fabre, 2019). L'EPLEFPA en tant que macro-dispositif surplombant, délimite un espace spécifique et général dans lequel l'ensemble des dispositifs de niveaux différents et inférieurs (méso ou micro) vont se dérouler. Le niveau macro correspond au système « établissement ». Il est constitué de centres et parfois de sites. Le niveau méso correspond à l'ensemble des centres : le lycée, le CFA, le CFPPA et l'exploitation. Enfin, le micro se situe dans les différents sous-espaces de chacun de ces centres : le bâtiment de classe, le self, l'internat, le foyer, le CDI.

Cette conception permet de replacer les espaces qui font l'objet de notre attention dans cette recherche dans un ensemble plus vaste, non seulement au niveau de l'établissement, mais aussi de l'établissement dans sa relation avec l'ensemble des centres et des sites, soit dans l'environnement dans lequel il puise ses ressources.

3.2.1.3. *Un modèle en tensions*

Le monde rural a connu de profondes transformations dont la plus significative conduit au fait que, désormais, moins de 15 % du public accueilli sont enfants d'agriculteurs, près de la moitié est issue de milieux ouvriers et employés. Les apprenants viennent d'environnements où la réussite scolaire n'a pas de tradition bien ancrée, et où « les communautés d'appartenance et comme le cadre familial n'ont plus le caractère structurant du milieu rural des années 1960 et 1970 ». (Besançon, 2022, p.83).

Une première conséquence se traduit par l'élargissement de l'offre de formation, notamment vers des métiers de service à la personne et de vente fait que l'EA est devenu de plus en plus perméable au reste de la société (Benet Rivière, 2022, p.375). Elle s'accompagne d'une agriculture elle aussi plus ouverte sur le monde extérieur.

De plus, des évolutions relatives aux formations dispensées au sein de l'EA font parfois perdre de vue la spécificité de l'EA dans les enseignements. Les acteurs de terrain témoignent de difficultés à discerner parfois ce qui différencie l'enseignement agricole de l'enseignement technique et professionnel (Besançon, 2022). Ils constatent un phénomène de « scolarisation » de l'EA, du point de vue des cours, des contenus disciplinaires, du système de notes, avec une faible utilisation du terrain, des exploitations et des ateliers. Et ce, alors que les publics s'attendent à une formation professionnelle c'est-à-dire à aller sur le terrain, à articuler savoirs d'action et savoirs, à acquérir des compétences. La réforme du BAC PRO⁵⁴ participe de ce mouvement. Issue de la réforme du bac général et technologique initiée par le ministère de l'EN, elle se décline désormais dans l'EA.

Enfin, les enjeux de développement des approches agroécologiques ont pour incidence que l'EA se trouve confronté à des exigences de plus en plus grandes en matière de protection de la biodiversité et de sauvegarde des espaces naturels (Asloum et Bedoussac, 2020). L'EA fait face à une nouvelle injonction politique, celle de « produire autrement ». Le lancement de deux plans viennent remettre en question le modèle dominant de l'agriculture productiviste qu'elle a pourtant soutenue depuis la loi d'orientation agricole de 1960 (Métral, 2014).

Engagés dans une vaste réforme agricole allant dans le sens de cette « transition agroécologique », les lycées agricoles ont ainsi fait de leurs exploitations agricoles des « outils stratégiques » pour conduire ce changement. Elles sont devenues des lieux d'expérimentation agroécologique (Gracia, 2018). L'éducation au développement durable dans l'enseignement agricole est pensée à travers des projets interdisciplinaires et locaux, elle met alors en jeu des conceptions de la nature et du vivant au sein de cette interdisciplinarité (Latil, 2023).

C'est dans ce contexte que la recherche participative a été construite dans trois lycées agricoles aux configurations différentes. Nous pouvons à présent les présenter.

3.2.2. Présentation des lycées de la recherche

	caractérisitiques	Lycée 1	Lycée 2	Lycée 3
implantation	Dénomination	LPA	LPA	LEGTA
	Année de création	Années 70	1979	1964-1965
	Réaménagements	Extensions années 2000	Restructuration et extension 2015	Extension 2023
	Contexte géographique	Semi-urbain	Urbain (proche agglomération)	Urbain
	Nombre d'habitants de la commune	11 000	25 000	300 000
	Effectifs 2024	230	340	700
	Nombre d'élèves internes	100 (43%)	90 (26%)	86 (12%)
L'ELPPA	Site 1	LPA/ CFA/ Une unité du CFPPA	LPA/ une unité du CFA/ Exploitation horticole	LEGTA/ CFA/ CFPPA
	Site 2	Exploitation animale (15 km)		Exploitation vinicole (15 km)
	Site 3			LPA
formations du lycée	3ème	3ème Prépa PRO	3ème EATDD	
	CAP	SAPVER	Fleuriste	
	Bac PRO	filières SAPAT, CGEA, TCVA, SAPVER	filières CPHIT, LCQ, CVUJ,	
	Bac Technologique		filières STAV	filières STAV
	BAC général			BAC général
	BTS	PA	Bioqualité	Filières ANABIOTEC, Viticulture et œnologie, Technico-commercial
	Classes préparatoires			Agro/Véto Post-BTSA et BTS

Tableau 1 : Présentation des lycées de la recherche

3.2.2.1. Le Lycée 1

Le lycée est un LPA avec une partie lycée qui accueille des élèves de la 3^e PRO au baccalauréat et un CFA qui prépare au certificat d'aptitude professionnel (CAP). Le LPA est constitutif d'un EPLEFPA qui comprend une exploitation agricole sur un autre site. Le CFA a son siège sur le site du LPA où les apprentis reçoivent l'enseignement théorique et possède une unité de formation sur un autre site. Le CFA héberge également un CFPPA d'un EPLEFPA partenaire. Les filières professionnelles, générales et technologiques concernent les secteurs de la production animale, du conseil vente en alimentation, des services aux personnes et aux territoires et de conduite et gestion de l'exploitation agricole.

Le LPA est situé à proximité du centre-ville d'une commune moyenne de 11 000 hab., de climat type tempéré. Sis dans un parc arboré de 3 ha, il accueille autour de 200 élèves, dont un peu moins de la moitié à l'internat (100 places). Le CFA et le lycée agricole partagent un même espace, sans séparation physique marquée tandis que l'exploitation animale (ovins et bovins) est distante d'une quinzaine de kilomètres. Les prés autour du LPA constituent toutefois une extension de l'exploitation puisqu'ils servent de pâturages aux moutons. Le CFA se situe à l'extrémité du site, il ferme l'établissement ou bien il l'ouvre, puisqu'il débouche sur une entrée/sortie indépendante que l'on emprunte par une autre voie d'accès que celle qui mène au lycée.

Dans ce vaste espace, situé à l'extérieur de la ville, on rencontre peu de frontières physiques dans l'enceinte de l'établissement, excepté les prés clôturés. Enfin, l'établissement fait frontière commune avec une résidence HLM qui accueille une population gitane, cette proximité fait l'objet de crispations de la part des équipes, bien qu'elle ne soit pas évoquée par les élèves que nous avons rencontrés.

Nous menons notre recherche avec la professeure-documentaliste. Elle exerce depuis vingt ans au sein de l'établissement. C'est la première personne que nous rencontrons dans le cadre d'une série d'entretiens exploratoires. Les questions de l'aménagement, mais aussi de l'emplacement du CDI, l'animent depuis longtemps. Le bâtiment dans lequel est sis le CDI (un petit bâtiment qui comprend trois salles de cours d'un côté, le CDI de l'autre) se situe derrière les bâtiments d'accueil et cours (les bâtiments A et B qui sont contigus), il est en revanche mitoyen du CFA. Elle fait le constat que si les élèves occupent l'espace

devant le CDI, tout comme le couloir qui y conduit, ils sont peu nombreux à franchir la porte. Elle estime que le CDI est trop excentré par rapports aux bâtiments de classes et à l'administration qui accueille la vie scolaires (bâtiments A et B).

En dehors de nos temps de présence dans les phases opérationnelles des dispositifs, nous avons pu rencontrer des élèves et des membres de la communauté pédagogique et mener des observations dans les espaces de l'établissement avec notamment une nuit à l'internat.



Figure 1 : plan du lycée 1 (photo : Pavan)

3.2.2.2. Le lycée 2

Le lycée 2 est LPA constitutif d'un EPLEFPA, qui déploie sur un seul site : un lycée professionnel agricole (de la 3^e au BTS), une exploitation horticole et une unité de Formation par apprentissage d'un CFA (dont les bâtiments principaux sont situés sur un autre site).

Le Lycée 2 est situé dans une commune de 25 000 hab., limitrophe d'une agglomération de près de 300 000 hab. de climat type méditerranéen (hivers doux et étés chauds et secs). Il compte 340 élèves, étudiants et apprentis pour 90 places d'internat. Les filières professionnelles, générales et technologiques concernent les secteurs de l'horticulture, de la fleuristerie, de l'environnement, du conseil vente en univers jardinerie, des bio-industries.

Le lycée a fait l'objet d'une restructuration-extension par le Conseil régional, achevée en 2015. Depuis l'établissement est entièrement fermé par un bardage moderne en acier coloré. À l'intérieur du bâtiment se retrouve cette même distribution de couleurs.

Du fait de sa situation pluri-centres et mono-site, l'aménagement du lycée distribue différents espaces depuis un espace végétalisé central : la halle technologique (associée à des laboratoires), les serres horticoles, les bâtiments de cours du lycée (et BTS), les bâtiments de cours du CFA. L'établissement est resserré sur un petit espace. Les bâtiments sont reliés les uns aux autres et l'organisation spatiale y est assez complexe. Toutefois, cette distribution d'espaces organisée depuis un îlot central fait que l'on s'y repère facilement. Cet îlot est une vaste zone végétalisée autour d'une mare qui fait office d'espace de circulation et d'une pinède au pied de laquelle tables et bancs sont disposés. L'ensemble constitue un environnement qui évoque les parcs ou jardins publics. Les élèves y circulent librement.

C'est à l'occasion d'une présentation du projet de thèse auprès du groupe régional des professeurs-documentalistes que la professeure-documentaliste du lycée 2 prend connaissance de nos travaux et entre en contact avec nous.

Elle exerce dans l'établissement depuis plus de trente ans, elle observe des pratiques du CDI qui se modifient et une fréquentation en baisse. L'année en cours, elle a proposé un questionnaire aux élèves du lycée pour connaître leurs attentes sur le lieu. Au cours de nos visites et pendant les phases opérationnelles des

dispositifs, nous avons la possibilité de passer une nuit à l'internat et de nous rendre dans l'établissement le soir, après les cours.

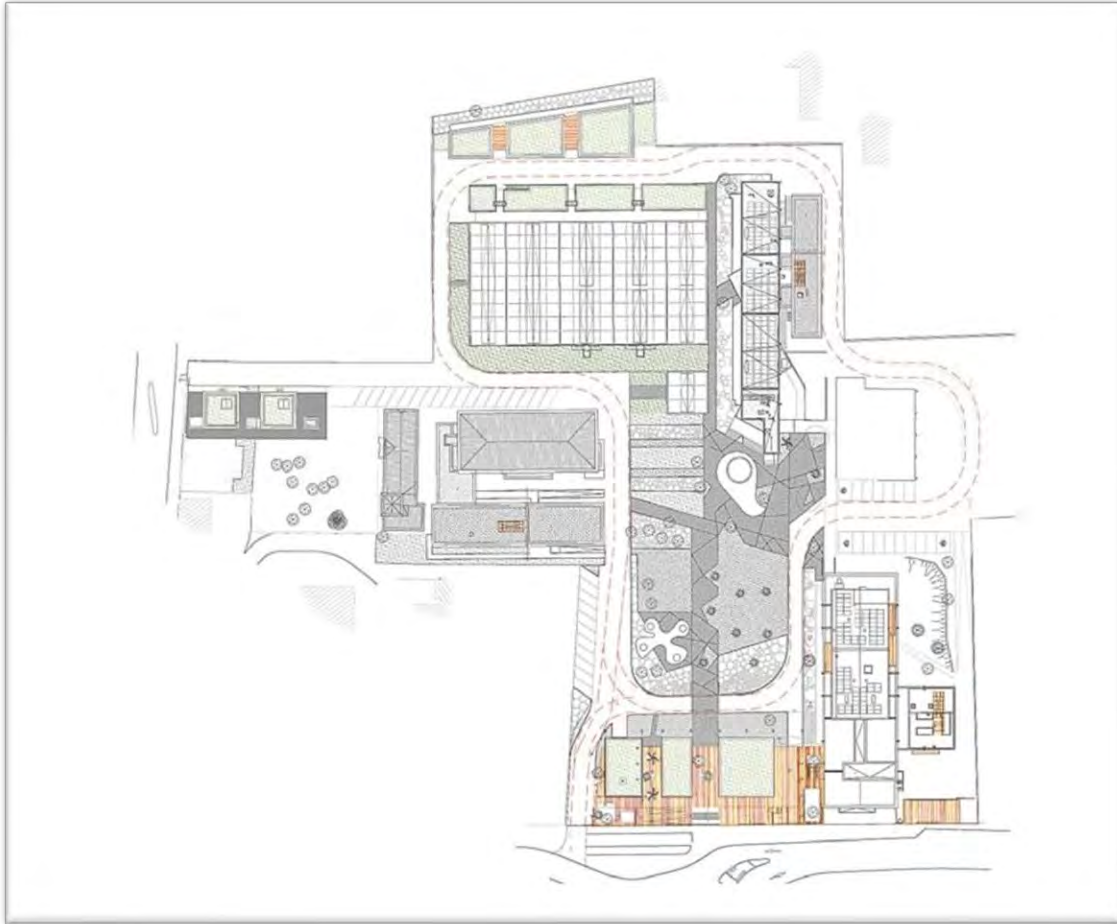


Figure 2: plan du Lycée 2 (dessin : cabinet d'architecture)

3.2.2.3. Le Lycée 3

Le lycée est un LEGTA au sein d'un EPLEFPA qui comprend également un CFAA et un CFPP sur le même site, ainsi qu'un deuxième lycée (LPA) une exploitation agricole sur deux autres sites.

Le Lycée 3 est sis au cœur d'un pôle scientifique d'une grande ville d'une population de près de 300 000 hab. de climat type méditerranéen (hivers doux et étés chauds et secs). Il compte environ 700 élèves et étudiants pour 90 places d'internat. C'est un lycée qui, depuis 1995, repose sous la double tutelle du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation et du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. L'établissement accueille des élèves et étudiants depuis la Seconde Générale et Technologique à la Classe préparatoire aux Grandes Écoles Agronomiques et Vétérinaires. Il ne comprend pas de classes de 4^e ou de 3^e.

Depuis peu, les bâtiments qui accueillent le CFA et CFPPA sont séparés du lycée par un grillage qui offre peu de points de passage et l'enceinte du lycée est ceinturée par ce même grillage.

C'est tout d'abord la professeure-documentaliste qui prend connaissance de notre démarche de recherche participative puisqu'elle anime le réseau régional des professeurs-documentalistes. Elle nous met en relation avec l'enseignante d'ESC du lycée qui souhaite faire intervenir un artiste en résidence pour venir interroger les nouveaux espaces.

Ainsi, de nouveaux aménagements ont pris place pendant le temps de la thèse. Ce qui auparavant ressemblait à un vaste espace végétalisé accueille désormais deux bâtiments consécutifs. Le premier regroupe le bureau d'accueil, les bureaux de l'ESC, une salle d'exposition et les espaces de travail des agents techniques. Le second, un bâtiment d'un étage, abrite au rez-de-chaussée le nouveau foyer, sous la forme d'une cafétéria, et des salles pour les associations d'élèves. L'étage est le lieu de classe des élèves de BTS. C'est ainsi entre le début et la fin de notre travail de terrain, l'entrée des élèves s'est trouvée déplacée. Toutefois, le centre de circulation du lycée, entre le bâtiment d'accueil (A), le bâtiment de cours (B) et celui qui abrite la cantine et le foyer (C), reste encore très végétalisé, planté d'arbres. Disposé de tables et de banc, il tient lieu de cour. De part et d'autre des bâtiments

B et C, de petits îlots sont également aménagés entre les espaces de circulations et ont fait l'objet d'aménagements paysagers.

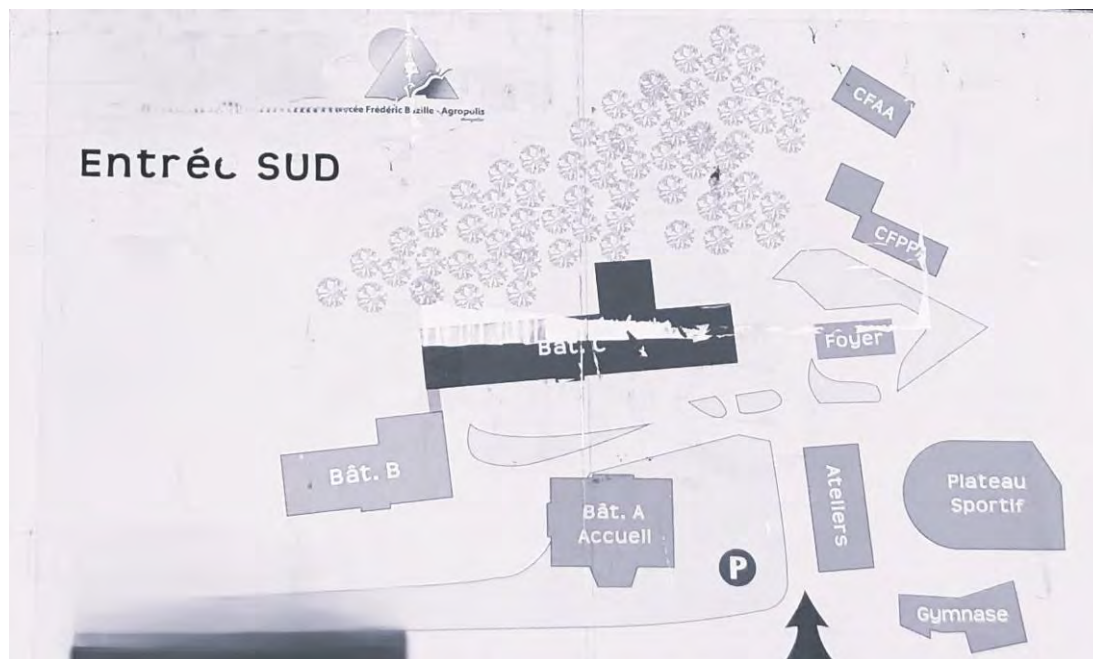


Figure 3 : plan du Lycée 3 avant les travaux (dessin vectoriel : archives)

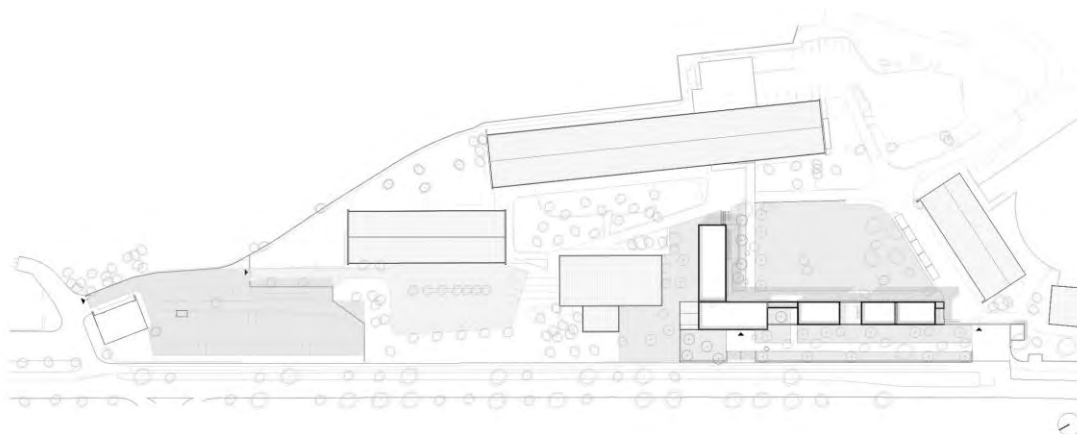


Figure 4 : plan du Lycée 3 après les travaux (dessin vectoriel, cabinet d'architecture)

3.3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

3.3.1. Visées de la recherche

Notre recherche est soutenue par une démarche qualitative à visée compréhensive. Cette dernière se comprend comme la voulons de saisir, comment les acteurs « pensent » les espaces, « parlent » des espaces et « agissent » dans les espaces (Dumez, 2011, p.48). L'approche qualitative suppose de voir « les acteurs penser, parler, agir et interagir, coopérer et s'affronter », processus qui induit une recherche *in vivo*, c.-à-d. littéralement « dans l'être vivant » (p.55). Ainsi, nous plaçons la sensibilité au cœur de cette démarche qualitative.

Cette sensibilité se situe, pour commencer, dans la relation que le chercheur instaure avec le terrain : « le fait d'être « touché, ému, c'est-à-dire, comme le dit l'étymologie, *mis en mouvement*⁵⁵ par les informateurs » (Latour, 2007, p.70). Notre boîte à outil méthodologique s'est alors constituée à partir d'une approche ethnographique qui suppose pour Van Zanten (2013) :

Un terrain de recherche objet d'une observation participante ; la focalisation sur les activités quotidiennes ; l'intérêt porté au sens que les acteurs attribuent à leur action ; la production de comptes-rendus donnant la priorité à la contextualisation et à la cohérence interne des phénomènes observés ; la tendance à concevoir le cadre interprétatif comme une construction progressive plutôt que comme la mise à l'épreuve d'un ensemble d'hypothèses définies à l'avance ; des modalités de présentation des interprétations mariant volontairement narration, description et conceptualisation théorique » (p.33-34).

L'ethnographie offre l'avantage de produire des connaissances de l'intérieur (Althabe, 1990). Elle permet de dévoiler des processus communicationnels et de « communiquer l'invisible » (Dacheux et Guaaybess, 2021). Ces méthodologies nous intéressent pour renseigner un « habiter » des lycées, processus qui résulte

⁵⁵ Émouvoir : du lat. pop. *exmovere*, lat. class. *emovere* « remuer, ébranler » au propre et au figuré., formé de *ex* et *movere* « mouvoir, remuer », récupéré le 19 mai 2025 de <https://www.cnrtl.fr/etymologie/%C3%A9mu>

d'une fréquentation quotidienne des établissements souvent non conscientisée. Elle suppose également de considérer un contexte ou une situation dans la compréhension des acteurs, soit une recherche *in situ*. Dans notre cas, les lieux retenus pour l'étude d'une expérience sensible des espaces sont liés à la participation d'enseignants à la recherche, au total trois établissements (et un quatrième présent au tout début de la recherche).

Enfin, l'objet de recherche n'est pas la mise à l'épreuve d'un ensemble d'hypothèses définies à l'avance, mais s'est construit par les échanges avec les enseignants et à l'aide de premières observations sur ces terrains nous appuyant sur de premières orientations théoriques. Dans ce travail de thèse, il s'agit non seulement de voir comment les acteurs pensent les espaces et agissent dans les espaces, mais aussi de créer des situations d'observation qui supposent d'intervenir sur le cours de leur pratique des espaces par la recherche participative. C'est ainsi que notre position de chercheur ne se définit pas seulement en termes d'observation, mais aussi de participation.

3.3.2. Posture de recherche

Peu familière des lycées agricoles que nous découvrons à l'occasion de cette recherche, le choix de la recherche participative facilite notre acculturation à l'enseignement agricole et rend plus fluide nos accès aux établissements. Les professeures-documentalistes et professeurs d'ESC partenaires connaissent en effet « les rouages » qui permettent nos allées et venues dans l'établissement, et ce même en dehors des horaires habituels de l'activité des lycées. Elles font le lien entre notre équipe et les acteurs clés pour l'accès au terrain : gestionnaires, principaux et principaux adjoints, agents d'accueil, équipes techniques. Très vite, notre position « d'invitée permanente »⁵⁶ au sein des trois établissements nous a permis non seulement d'être présente dans les lycées à toutes les étapes des dispositifs, mais également de « traîner » sur le terrain (Bordes, 2015) pour y mener des observations et entretiens exploratoires, voire nous faire oublier.

⁵⁶ Attestée par une demande d'autorisation de présence adressée à chacun des établissements et validée par les équipes de direction.

Nous avons pu ainsi vivre notre propre expérience sensible des espaces des lycées et la restituer au cours des dispositifs de consultation et de création. De même, à certains moments, nous avons été en situation d'utilisateur des dispositifs, au même titre que les usagers des lycées agricoles, cette place nous donnant un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques en réduisant la distance avec les participants à la recherche.

La recherche participative suppose une marge d'action et d'initiative (et un pouvoir d'agir) étendue au sein de dispositifs dans lesquels les différents acteurs de la participation vont prendre une place (Marcel 2019). Dans le terrain présenté, la définition des dispositifs, leurs modalités organisationnelles, et/ou leurs temporalités ne mobilisent pas toujours les mêmes acteurs. Nous avons par exemple pris une plus grande place dans la conception du dispositif créatif au Lycée 2 qui émane d'une rencontre préalable avec l'artiste autour de la proposition d'une résidence d'artiste, avant même la mise en relation avec la professeure-documentaliste qui va l'accueillir. Inversement, au Lycée 3, la professeure d'ESC construit son projet de résidence avec l'artiste photographe avant de nous proposer d'en être partenaire. Enfin, au Lycée 1, les travaux engagés par les enseignants d'ESC autour de certains espaces scolaires (les extérieurs, puis l'internat), avant et pendant la recherche, viennent interférer sur la co-construction de l'ensemble du projet et peut-être aussi en limiter la portée. Il nous sera demandé à plusieurs reprises par la professeure-documentaliste de veiller à ne pas être redondant lors de la définition des dispositifs de consultation avec des activités déjà proposées par les professeurs d'ESC.

Ainsi, selon les cas exposés, notre position n'est pas la même dans ces dispositifs participatifs : co-conceptrice (Lycée 2), co-conceptrice d'une partie du dispositif et animatrice (Lycée 1), participante (Lycée 3).

La démarche participative nous conduit à une participation observante (Soulé, 2007), soit un rapport spécifique au terrain où la participation est particulièrement intense, prolongée et constitutive d'une « conversion expérientielle » qui renvoie au fait de comprendre pour le chercheur le phénomène étudié de l'intérieur (p.6). Nous acceptons ainsi pleinement les intersubjectivités et notre influence sur son objet d'étude. Nous ne mobilisons pas, cependant, les mêmes différents degrés de participation selon les lycées.

Enfin, la collecte de données ou recueil de données permet au chercheur de rassembler le matériau empirique sur lequel il fonde ses analyses et les résultats de

sa recherche. Pour constituer celui-ci, le chercheur peut utiliser soit des données primaires, soit des données secondaires. Les données primaires correspondent aux données que le chercheur recueille et produit lui-même à partir du terrain. Les données secondaires existent déjà et sont recueillies par quelqu'un d'autre et à d'autres fins (Grosjean, Lagacé, 2007, p. 51). La recherche participative déplace quelque peu cette définition puisque dans ce cadre, les données primaires sont produites non seulement par le chercheur, mais également par des participants à la recherche.

3.3.3. La production de traces, le recueil de données

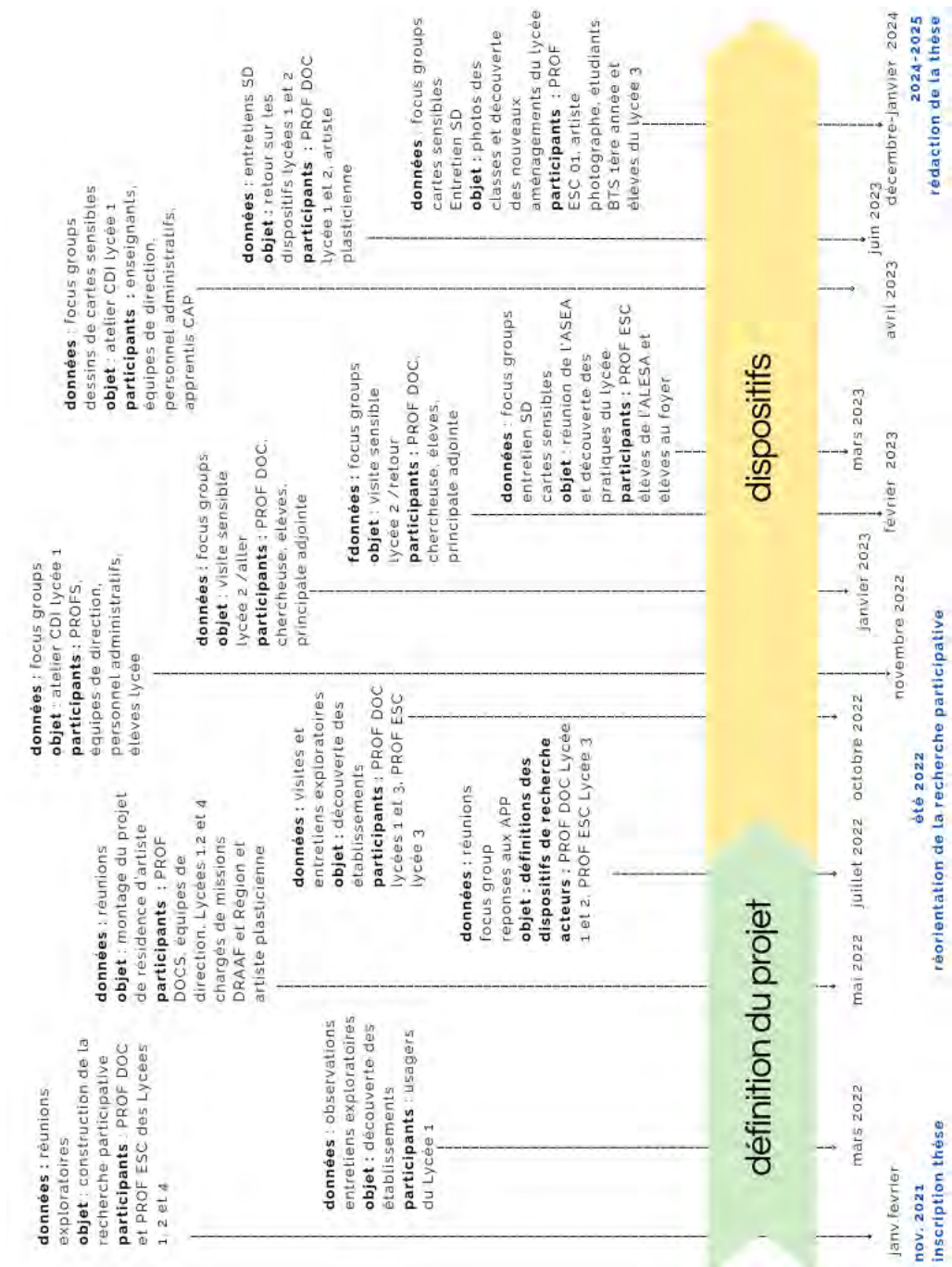


Figure 5 : frise temporelle du recueil de données (Pavan)

La phase de définition du cadre de la recherche participative occupe les six premiers mois du terrain de thèse, de janvier à juillet 2022, celle des dispositifs couvre une période qui court d'octobre 2022 à décembre 2023. On peut affiner cette frise chronologique en détaillant ces deux modalités de recueil de données et leurs temporalités.

- Des données exploratoires lors de la définition du projet
 - o réunions et visites (Annexes p. 10-26)
 - o entretiens exploratoires (Annexes p. 28-43)
 - o réunions de co-construction des dispositifs (Annexes, p.45-91)
- Données recueillies au cours des dispositifs
 - o observations (Annexes p. 92-117)
 - o *focus groups* (Annexes p. 118-280)
 - o cartes sensibles et entretiens d'élicitation (Annexes p.281-324)
 - o entretiens semi-directifs (Annexes p.323-406)

Enfin, tout au long de cette recherche participative, des observations sont consignées dans un journal de thèse et complètent ce recueil de données (Annexes p. 94-117).

La démarche sensible que nous revendiquons dans ce travail de thèse nous conduit à observer une expérience sensible des espaces des lycées de l'EA. Nous cherchons à lui donner une forme, une matérialité, soit une trace en proposant aux usagers de l'espace d'en faire l'expérience soit de « l'expérencier »⁵⁷. Ces empreintes, marques, signes deviennent traces pour le chercheur à partir du moment où ils sont observés, consignés, écrits, décrits, dessinés. Ils prennent ainsi une matérialité qui peut faire l'objet d'analyse.

3.3.3.1. Les observations

Outil privilégié de l'enquête de terrain et donc de l'ethnographie, l'observation est aussi une méthode de recueil, de description et d'interprétation des pratiques spatiales dans les recherches en géographies (Morange & Schmoll, 2016). Elle implique « une imprégnation dans des situations et des ambiances sociales, saisie dans la durée ou la répétition (...) une présence plus ou moins active du géographe

⁵⁷ Ce néologisme que Malderieux (2016) propose, renvoie au terme anglais (*To*) *experience*, à la fois un nom et un verbe, qui désigne un événement accompli et un processus en cours.

(et du chercheur) dans un lieu, souvent circonscrit, ce dernier participant de manière variable aux situations qu'il observe (...) (p.61). Elle est souvent associée à d'autres méthodes, notamment l'entretien, afin d'éviter la surinterprétation ou le biais spatialiste : la tendance à surestimer le poids de l'espace par rapport à des dynamiques sociales non visibles.

Dans notre recherche, ces temps d'observation visent à saisir les pratiques des espaces de l'ensemble des usagers des espaces scolaires étudiés : élèves, enseignants, administratifs, équipes techniques, etc. Nos observations renseignent les pratiques des lieux, elles visent à repérer des actions et des lieux qui les accueillent. De plus, une partie des observations renseignent également les lieux. Elles nous permettent de conduire une lecture sémiotique des espaces en repérant les panneaux d'indications, les inscriptions sur les bâtiments, les informations notées sur les portes des bâtiments et le mobilier, le marquage au sol, etc.

Elles ont fait l'objet de l'élaboration d'une grille d'observation. Cependant, au fur et à mesure de nos temps de présence sur le terrain, nous avons abandonné la grille au profit d'observations « flottantes ». Ce type d'observation a été défini par l'anthropologue Pétonnet (1982). Elle consiste à rester en toutes circonstances vacante et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser « flotter » afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points de repère, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes » (p.39).

Nous avons conduit ces observations tout au long de la recherche. Elles sont consignées dans notre journal de thèse, en cela elles se mêlent à des ressentis qui dépassent la seule appréhension des espaces.⁵⁸

Il est intéressant de relever que notre premier contact avec les espaces scolaires est d'abord médié par les discours recueillis dans une phase exploratoire, puis guidé par les enseignantes notamment au cours de visites dans les établissements. Ces observations flottantes se révèlent nécessaires pour construire notre propre vision des établissements. Elles se sont parfois accompagnées d'interactions. En effet, le fait d'être seule, dans différents espaces des lycées (les

⁵⁸ Une grande partie de ces notes ont été transcrites et données en Annexes p.92-119.

entrées, la cour, les couloirs, le CDI), munie d'un carnet et d'un enregistreur⁵⁹ vocal, a suscité la curiosité des élèves comme des membres de la communauté pédagogique. Ces interactions ont parfois initiés des entretiens ou des dessins de cartes sensibles.

Au Lycée 1, les enseignants d'ESC nous invitent par deux fois à suivre les ateliers avec des artistes invités (Annexes, p. 94-100). Puis, lors de la première commission CDI, il nous a également été proposé par la professeure-documentaliste de passer une nuit à l'internat. Cela inclut d'avoir ainsi beaucoup de temps libre dans l'établissement, y compris les temps de repas à la cantine, pour y mener ces observations (Annexes p.101-103). De même, au lycée 2, nous dormons à l'internat à la suite à la première visite sensible. Nous avons ainsi l'opportunité de suivre, le lendemain matin, les activités de la professeure-documentaliste qui anime un atelier programmé au CDI pour une classe allophone (Annexes p.104-107). Nous avons pu également rencontrer le professeur de Sciences et techniques horticoles qui prépare son cours au CDI, puis de lui proposer de dessiner l'établissement (Annexes p. 305-313). Au Lycée 3, nos temps d'observations sont l'occasion de rencontrer des élèves au foyer et de leur faire dessiner des cartes sensibles de l'établissement (Annexes p. 298-303). Enfin, au cours de la résidence d'artiste, profitant de la présence du photographe, nous observons ses interactions au gré des rencontres (Annexes p. 113-117).

Ces temps d'observations nous permettent donc d'une part de faire l'expérience de ces espaces scolaires, portant une attention aux caractères sensibles de cette expérience. D'autre part, ce matériau va être réinvesti lors des *focus group* et également dans la conduite des entretiens semi-directifs. Ils viennent nourrir les échanges de savoirs.

⁵⁹ L'ensemble des entretiens et enregistrements dans ces temps d'observations ont fait l'objet d'une demande d'autorisation signée conformément au RGPD.

3.3.3.2. Les méthodes participatives : focus groups, entretiens semi-directifs, cartes et visites sensibles

Parmi les outils mobilisés pour recueillir des informations sur les espaces, certains renvoient à des méthodes « traditionnelles » des sciences sociales : entretiens semi-directifs et *focus group*.

Les entretiens semi-directifs permettent d'orienter les échanges afin de répondre à nos questionnements tout en offrant une certaine liberté de parole au sujet interrogé puisque les répondants peuvent apporter des propos plus personnels, des émotions, ou des ressentis (Ketele et Roegiers, 1996) particulièrement intéressants pour notre approche sensible. Dans la phase opérationnelle des dispositifs et dans la phase de bilan, nous avons pu mener des entretiens semi-directifs⁶⁰, avec les participants de la recherche : artistes, professeurs, mais pas de façon systématique⁶¹.

Les *focus groups* sont basés sur une interaction sociale qui permet un échange constructif ou encore créatif (Latour, 2007). À partir de questions « à la fois très ouvertes et très générales » posées par un animateur, une discussion libre s'installe et peut être enregistrée. Les *focus groups* autorisent la mise en place de dynamiques collectives et laissent ouverte la possibilité de prises de position émergentes (Callon, Lascoumes, Barthe, [2001] 2014), ils produisent du commun (Duchesne et Haegel, 2004). Dans notre méthodologie, les *focus groups*⁶² correspondent aux prises de parole collectives au sein des dispositifs. Ces temps d'échanges croisent les paroles des usagers des espaces, qu'ils soient des usagers habituels ou temporaires : enseignants, membres de la communauté éducative, élèves, artistes, chercheur. Ils croisent également des paroles d'élèves de filières différentes au Lycée 2 (3e, BAC technologique ou général, BTS), ou de membres du personnel

⁶⁰ L'ensemble des entretiens est consultable en Annexes p. 327-410.

⁶¹ Aux Lycées 2 et 3, il nous a été possible de mener un entretien avec chacun des artistes participants aux dispositifs, mais un seul des deux a été disponible par la suite pour un entretien bilan. De même, si cet entretien bilan a pu être mené auprès des professeures-documentalistes des Lycées 1 et 2, il n'a pas pu être conduit avec professeure d'ESC au Lycée 3 avant la fin de l'année scolaire.

⁶² L'ensemble des focus groups est consultable en Annexes p.120-282

aux statuts différents au Lycée 1 (entre personnel administratif, agent technique, équipe de direction ou enseignants). Ces *focus groups* sont « animés » selon les dispositifs par : les professeures, les artistes, nous-mêmes. Ils ont été systématiquement enregistrés et retranscrits. Les différentes phases de concertation puis de co-construction de la recherche participative prennent la forme de réunions qui s'apparentent à des *focus group*. Elles ont fait l'objet de comptes-rendus ou de transcriptions.

Enfin, deux autres méthodes issues d'autres champs que la recherche ont été mobilisées : la carte sensible (pour un total de 37 cartes dessinées⁶³) et la visite sensible (au nombre de deux). Dans le *Guide de l'enquête de terrain*, Beaud et Weber (2010) soulignent l'intérêt de « constituer des sources créatives » en sollicitant les participants à la recherche (p. 70). Pour ce faire, ils conseillent de fabriquer des données ethnographiques sur le terrain en mobilisant toute source qui peut permettre de saisir, dans une démarche compréhensive, l'univers des représentations et des pratiques des participants : « Les sources sont d'autant plus pertinentes pour la recherche qu'elles sont proches de la pratique des enquêtes, peu travaillées ou déformées par des intermédiaires culturels qui s'en emparent » (p.70).

Dans cette optique, la carte sensible se présente comme une modalité nouvelle de recueil de données issue de la cartographie qui permet de tracer et révéler les expériences de l'espace. On la retrouve depuis quelques années dans le monde des géographes (Olmédo 2015, 2021, 2025), elle vise « à représenter les spatialités affectives » (Olmédo et Roux, 2014). Elle permet « une alternative aux modalités de représentation objectivante de l'espace, en mettant « en exergue un rapport vécu à l'espace » (Olmédo, 2021, p. 1). C'est ainsi que la carte sensible offre la possibilité, par le biais de représentations imagées des lieux, de représenter des dynamiques cachées et invisibles à nos sens immédiats (Julien, 2022). Elle répond en cela au problème méthodologique de saisir le sensible, présentant ce que Olmédo nomme une « figuration » du sensible (Olmédo, 2021, p.2). C'est pourquoi on la retrouve également chez les paysagistes comme chez les artistes contemporains, animés par l'approche sensible de l'environnement (Tiberghien, Viollet, 2010). Elles font appel aux savoir-faire vernaculaires (le sentir, les savoirs de l'espace, etc.) (Olmédo, 2021, p.7).

⁶³ L'ensemble des cartes sensibles est consultable en Annexes p.284-307.

Dans l'ensemble des méthodes d'enquête en SHS, les cartes sensibles s'apparentent aux méthodes visuelles qui s'inscrivent dans une anthropologie de la communication, attentive au regard des participants sur leurs propres pratiques de l'espace (Catoir-Brisson et Jankeviciute, 2014, p.111). Ces cartes peuvent être le support d'entretiens dits entretiens « d'éllicitation » des images (p.115). Dans ce cas, l'analyse des dessins, guidée par le chercheur, est principalement produite par les participants (p. 124). Ces entretiens placent les participants dans le rôle d'experts de leurs propres réalités, expériences et pratiques. Le participant devient ainsi co-énonciateur et la relation se transforme en une dynamique de co-construction des savoirs. Dans notre recherche, la carte sensible est un outil de recueil de données pour comprendre un habiter les espaces des lycées agricoles, elle s'est accompagnée à trois reprises d'entretiens d'éllicitation individuels⁶⁴. Dans le cadre de production de cartes collectives lors d'ateliers (Lycée 1 et Lycées 2) elles ont été discutées lors des *focus groups* qui ont suivi le temps d'exécution.

La seconde méthodologie, la visite sensible vient du monde de l'art. C'est un dispositif artistique, initié par les artistes-marcheurs dans les années 1970, autour de l'expérience de la marche comme médium artistique. Elle est introduite notamment par les artistes *land art* Richard Long et Amish Fulton⁶⁵. Ce mouvement artistique porte un intérêt spécifique à l'espace, un lieu, qui devient l'objet de l'œuvre. Ce dispositif est aujourd'hui transposé à une pratique sociale, autour de l'expérience de la marche pour investir d'autres formes de l'appréhension du lieu à partir du vécu. Forme de connaissance sur le lieu, sous des formes collectives, ces visites ou promenades sensibles ont ensuite été investies dans un but éducatif, comme une forme de médiation possible entre les élèves et le lieu. Ces visites sensibles se développent également dans les propositions muséales qui permettent « d'éprouver » les œuvres tout comme les marches proposent d'éprouver le paysage.

⁶⁴ Les élicitations recueillies sont consultables en Annexes p.308-326

⁶⁵ Richard Long entreprend en 1977 une marche de même longueur qu'une rivière, la rivière Avon. Au printemps de l'année suivante, Hamish Fulton réalise une marche de 115 miles en Islande. À travers ces *artistic walks*, l'artiste s'implique physiquement, et s'incorpore à la nature. Dans leurs propositions, c'est la marche elle-même qui fait œuvre. Récupéré le 20 mai 2025 de : <http://blog.ac-versailles.fr/geophotographie/index.php/post/01/06/2015/Qu%E2%80%99est-ce-qu%E2%80%99une-visite-sensible>

Dans le cadre de notre recherche, la visite est « guidée » par les élèves de l'établissement. La visite est un déplacement sur un lieu, impliquant une investigation ou une découverte. La visite guidée se pense dès lors comme une véritable mise en scène communicationnelle scénarisée, qui comporte une dimension narrative (Gellereau, 2005).

L'une et l'autre de ces méthodologies de recueil de données traduisent un souci de connaissance de l'espace par une attention particulière portée aux perceptions et une volonté de partager cette connaissance avec d'autres. L'ensemble du recueil de données présenté s'inscrit dans un ensemble de méthodes dites participatives puisqu'elles demandent l'engagement des participants.

3.4. LE TRAITEMENT DES DONNÉES

La majeure partie des données connaissent un premier traitement, avant tout traitement analytique. Les observations sont reportées dans un journal de thèse et sont produites par la recherche. Certaines réunions et certains entretiens exploratoires font l'objet de comptes-rendus à partir de prises de notes, plus ou moins détaillés selon les contextes de production⁶⁶. Puis des retranscriptions de réunions, de *focus group* et d'entretiens SD, préalablement enregistrés, rendent compte de paroles restituées au plus près de leur production. De nombreuses énonciations produites portent sur ce qu'est l'espace pour les autres. C'est principalement le cas des enseignants qui rendent compte des pratiques des élèves, parfois d'autres membres de la communauté éducative (infirmière, principaux des collèges, personnel administratif), parfois des artistes (plasticienne, photographe) et enfin plus rarement des élèves qui décrivent des pratiques des autres membres de la communauté éducative (le plus souvent les enseignants). Enfin, les cartes sensibles et les œuvres ne subissent aucune transformation et sont produites par les participants à la recherche : usagers des espaces et artistes.

3.4.1. L'analyse de contenu textuel

Pour Bardin (1989), qui a contribué à sa diffusion et à sa structuration, l'analyse de contenu (AC), n'est pas à proprement parler un instrument d'analyse, mais plutôt un éventail d'outils, ou encore un même outil, mais marqué par une grande disparité dans les formes, adaptable à un champ d'application très étendu : les communications (p.35). L'AC est un mode de traitement de l'information. Elle s'applique non seulement à toute forme de communication, de discours et d'image, mais elle présente aussi l'intérêt de pouvoir porter sur toutes sortes de matériaux : œuvres littéraires, articles de journaux, documents officiels, programmes audiovisuels, déclarations politiques, des rapports de réunion et des comptes-rendus d'entretiens semi-directifs (p.17). C'est pourquoi nous avons retenu cette méthode pour traiter l'ensemble de notre corpus textuel de données.

⁶⁶ Ainsi, lors des échanges téléphoniques, il nous a été plus facile de prendre des notes qu'au cours des visites exploratoires des établissements guidées par les enseignantes, dans ce cas le compte-rendu est réalisé *a posteriori*.

Parmi diverses techniques qu'elle recouvre, nous avons choisi un type d'analyse dit par thématiques⁶⁷, soit un travail d'analyse qualitative qui fait intervenir des procédés « de réduction des données » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 223).

L'analyse qualitative est une démarche de reformulation, d'explicitation ou de théorisation des données d'enquête, visant à saisir les significations que les acteurs donnent à leurs actions. Dans ce cadre, l'analyse thématique est d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans un corpus » (p.254). Elle consiste à transposer un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) (p.236). À l'aide des thèmes, il s'agit de dégager ce qu'il y a de fondamental dans un propos, « de quoi parle-t-on ? ».

Dans cette recherche doctorale, pour repérer et « faire parler » l'ensemble des données produites par le terrain, nous les organisons par thématiques qui renvoient aux dimensions de l'espace en jeu dans ces énonciations.

Le thème est l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture. Faire une analyse thématique consiste à repérer des « noyaux de sens » qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition peuvent signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi. Cette analyse s'organise en trois étapes pour Bardin (1989) : la préanalyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats. Miles et Huberman (2003) vont parler de la réduction des données, la condensation et la présentation de ces données.

La préanalyse nous permet, une fois le choix des documents qui seront soumis à l'analyse défini, l'élaboration d'indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation terminale. Couvrant un ensemble de données hétérogènes, dans des temps de construction puis d'opérationnalisation et enfin de bilan des dispositifs, les données textuelles recueillies sur les espaces ne sont pas produites selon le même mode opératoire. Cependant, l'ensemble des données retenues a pour objet de renseigner « un habiter le lycée agricole ». Cet indicateur guide la sélection des documents à analyser qui répond à certaines règles (Bardin, 1989, p.127) : le choix

⁶⁷ Bardin quant à elle utilise l'expression d'analyse catégorielle (1989, p.40)

du corpus soumis à l'analyse respecte la règle de l'exhaustivité (la totalité du discours retranscrit est étudiée), de l'homogénéité (l'ensemble du corpus concerne la question de l'espace scolaire) et de la pertinence (l'ensemble du corpus est source d'information sur l'espace scolaire). Nous retenons pour l'AC seulement le contenu textuel (notes d'observations, comptes-rendus de réunions, transcriptions) et non les cartes sensibles pour lesquelles nous proposons une autre technique présentée ci-après.

Une seconde étape d'exploitation du matériel consiste à coder ou encore transformer les données brutes du texte (p. 134) selon des « unités de significations » (p.136), des thèmes, qui se dégagent naturellement. Les thèmes sont ensuite regroupés en ensembles cohérents qui aboutissent à la construction de thématiques. Ces thématiques sont des axes d'analyse plus larges et structurants.

La thématisation est une méthode privilégiée pour rester au plus près du contenu. Elle se construit selon des critères d'exclusion mutuelle (chaque élément ne peut être affecté à plus d'une seule case), d'homogénéité (un même principe de classification gouverne leur organisation), de pertinence, d'objectivité et de fidélité. Ce dernier principe vient toutefois rencontrer « la sensibilité théorique et expérientielle » du chercheur (p.244).

Pour appliquer cette démarche à l'ensemble du corpus, nous procédons à une thématisation « en continu » qui permet une analyse « vraiment fine et riche du contenu » (Paillé et Mucchielli, 2006, p. 241) soit l'attribution de thèmes au fil de la lecture qui va de pair avec la construction d'un tableau regroupant l'ensemble des thématiques. Nous dégageons par inférence le relevé des thèmes suivants :

- L'espace fonctionnel, soit des énonciations de pratiques d'élèves, d'enseignants ou des membres de la communauté éducative. Ce thème se décline en sous-thèmes : descriptions de lieux, descriptions des pratiques *dans* et des pratiques *des* lieux.
- L'espace sensible, soit les espaces qu'on évoque en termes de sensations, d'ambiance, de valeurs, d'expérience esthétique.
- L'espace de la rencontre : avec ses pairs, avec d'autres membres de la communauté éducative, et d'une manière générale avec le vivant (humain et non humain)
- L'espace en changement, soit des espaces et des pratiques imaginés, des espaces potentiels.

Cette thématisation donne un sens plus immédiatement apparent au contenu textuel, pour nous permettre ensuite de l'analyser.

3.4.2. L'analyse de cartes sensibles

3.4.2.1. Construction d'une technique mixte d'analyse

La carte est un langage particulier, un système de signes encodés, qui relève à la fois de l'analogique et du symbolique. Mobilisées dans des recherches en géographie (Olmédo, 2014, 2015, 2021) ; Gaujal, 2018, 2019), en arts plastiques (Pinel, 2019) et en SIC (Fabre & Veyrac, 2008 ; Pavan, 2024, Pavan et al., 2024), ces cartes sensibles ne renseignent pas les mêmes objets de recherche et s'appuient sur des méthodologies et des analyses différentes, mais comportent des caractéristiques communes. Les cartes sensibles en tant qu'outils de recherches sont encore peu développées et il nous paraît intéressant de relever l'approche qu'en ont ces chercheurs pour construire notre méthodologie d'analyse. En effet, il n'existe aucune grille d'analyse prédéfinie pour étudier ces visuels, il nous faut créer nos propres outils au regard de la variété des visuels produits et de leurs contextes de production (phases d'observation, lors d'atelier au CDI, lors d'atelier en classe, au cours d'un entretien).

La géographe Olmédo s'intéresse à la représentation par la cartographie du monde des émotions, des sensations, des ambiances, d'un rapport sensible à l'espace, données qui sont généralement délaissées par les cartes conventionnelles. Elle développe le concept de cartographie sensible en tant qu'outil de recherche-création en SHS. Dans sa thèse (2015), elle a ainsi proposé à des enquêtées de produire des cartes tissées, afin d'accéder à l'espace vécu des femmes de milieu populaire dans les quartiers défavorisés de Marrakech. Les cartes produites sont en elles-mêmes des objets à toucher. La carte sensible est une nouvelle manière d'envisager les pratiques des espaces *« aussi simplement qu'en invitant à marcher, à y déambuler, à s'y déplacer et à connaître les lieux (...) les cartes invitent au mouvement »* (p.6).

Dans un travail antérieur (2010), pour interpréter un corpus composite de cartes produites par des artistes, elle s'appuie sur la sémiologie tout en se démarquant des travaux de la sémiologie graphique qui ont alimenté la cartographie

classique⁶⁸. La carte sensible dépasse en effet les limites des outils traditionnels de représentation de l'espace pour refléter certains aspects du réel, notamment l'espace vécu par les acteurs en se donnant pour but de tracer cette part de l'expérience. L'auteure défend l'idée que la cartographie sensible, inspirée par les théories pragmatistes qui valorisent l'expérience et son processus (Dewey, [1934] 2010 ; Peirce, [1978] 2001), ne s'interprète pas par simple comparaison au terrain qu'elle renseigne, ce qui supposerait que la carte serait une représentation du réel. Pour construire ses analyses, Olmédo convoque le principe d'un rapport indiciaire au réel s'appuyant sur les travaux de l'historien Ginzburg (1980)⁶⁹. Sa méthode valorise l'observation minutieuse des détails des cartes pour accéder à une compréhension globale.

Pinel, chercheuse en Arts plastiques, utilise la carte sensible en classe SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté) auprès d'élèves en grande difficulté scolaire. Avec ses étudiants qui se destinent à enseigner les arts plastiques, elle invite des collégiens à produire des représentations sensibles fictionnelles de leur environnement proche. Leurs cartes traduisent un vécu esthétique et imaginaire d'un lieu, elles servent à montrer et à percevoir la complexité d'un paysage.

De ces travaux nous retiendrons que la carte sensible peut se comprendre comme une écriture, un récit, elle suppose une lecture dimension dynamique. Son mouvement interne peut être analysé aux vues des déformations dans les proportions, des hiérarchisations. De plus, la carte sensible est également considérée pour sa dimension esthétique, plastique.

Enfin, Fabre et Veyrac (2008) utilisent le dessin pour confronter les représentations du CDI des usagers à celles des professeurs-documentalistes. Ces dessins permettent de contourner le questionnement direct sur l'espace documentaire. Dans la lignée des travaux de Lebahar (1983) qui enseigne les sciences de la conception, elles conçoivent que la représentation graphique du

⁶⁸ Si la sémiologie peut se définir comme l'étude de la signification, la sémiologie graphique s'intéresse à la signification des dessins, au choix des légendes, symboles et icônes comme méthodologie pour faire passer un message visuel.

⁶⁹ Ce dernier promeut un modèle épistémologique qui repose sur l'interprétation d'indices et de détails apparemment insignifiants pour reconstruire une réalité complexe et invisible.

monde réel et de ses objets consiste à interpréter ce monde en un langage qui le transforme. En cela, ces représentations graphiques produisent de la connaissance.

Pour interpréter les matériaux recueillis, Fabre et Veyrac (2008) s'appuient sur la définition des « *images opératives* » proposée par le psychologue Ochanine (1971). Si les images cognitives reflètent l'objet dans la diversité de ses propriétés accessibles, les images dites opératives sont des « représentations cérébrales moins complètes (...) des structures informationnelles spécialisées qui se forment au cours de telle ou telle action dirigée sur des objets » (p. 225). Ochanine considère que l'image participe du phénomène d'orientation qui a pour but de construire un reflet de la réalité pour la connaître et agir sur elle. L'image est « un certain complexe informationnel rapporté à un objet » et ce reflet qui correspond à l'image dans l'action, c'est l'image opérative.

Ces images se caractérisent par leur finalisation (elles sont construites dans un but précis, celui de mener une opération donnée), par la sélectivité de l'information qu'elles retiennent (elles résultent du choix d'informations considérées comme pertinentes) et par une certaine déformation fonctionnelle de l'objet voire son absence (l'objet peut être mémorisé de façon quasi caricaturale, les parties inutiles pouvant être omises, les pertinentes plus détaillées). Ainsi, les images opératives seraient essentiellement formées par les caractéristiques des objets directement utiles à l'action et en accentueraient les points les plus importants (Fabre, 2017, p.181).

La carte sensible, telle que nous l'avons présentée, renvoie au mouvement, au déplacement dans et par l'imaginaire. Cette mise en mouvement peut être comprise comme la mobilisation d'images opératives qu'elle permet de recueillir. Pour les interpréter, nous proposons une technique mixte alliant lecture indiciaire et lecture d'images opératives.

3.4.2.2. *L'analyse des cartes sensibles du corpus*

Dans notre recueil de données, les cartes sensibles correspondent aux dessins des établissements scolaires, Lycée 1, Lycée 2 et Lycée 3, par leurs usagers. Au Lycée 1 et au Lycée 3, ils sont produits à notre demande, à partir d'une même consigne, mais dans des contextes différents. Nous débutons par la proposition de dessiner le lycée puis nous précisons : indiquer l'endroit où nous sommes, entourer

en rouge les espaces fréquentés et tracer vos itinéraires habituels dans l'établissement, vous pouvez les numéroté, enfin préciser vos endroits préférés.

Au Lycée 1, nous sommes intervenues auprès d'une classe de CAP pendant un cours de math. En présence de leur formatrice, nous avons demandé à l'ensemble du groupe de dessiner le lycée. Puis, nous avons donné la même consigne, mais cette fois aux participants (volontaires) de la deuxième commission CDI. Dans les deux cas, l'exercice est suivi d'un échange enregistré.

Au Lycée 3, nous demandons un dessin de l'établissement à la professeure d'ESC, ainsi qu'à un groupe d'élèves présents au foyer pendant la pause méridienne. Puis, après les travaux, au moment de la résidence d'artiste, cette même consigne est proposée à deux élèves installées dans les espaces verts.

Au Lycée 2, c'est l'artiste qui demande aux élèves un rapide dessin de l'établissement préalable à la visite sensible. La consigne proposée invite les élèves à réfléchir « aux endroits » de l'établissement dans lesquels ils aimeraient la conduire et à les préciser sur leur carte. Enfin, à l'occasion d'un temps d'observation, nous avons recueilli le dessin de l'établissement d'un enseignant de sciences et techniques horticoles nouvellement nommé au lycée.

Au total, 36 cartes sensibles sont produites. Elles combinent des données factuelles : quels sont les espaces que vous fréquentez, quelles sont vos circulations dans les espaces » et un vécu des espaces, quels sont les espaces préférés, « vos endroits », « les espaces remarquables », ceux que vous aimez moins ? La carte sensible se définit comme une image ancrée « dans des situations concrètes qui s'inscrivent *dans* et révèlent les contextes dans lesquels elles ont vu le jour » (Olmédo, 2021, p.6). Ce n'est pas la même chose de dessiner une carte de l'établissement dans sa salle de classe, dans un atelier en dehors de ses heures de travail ou des heures de cours depuis le CDI, dans les temps de pause au foyer ou dans les espaces verts.

Pour l'analyse de ces documents, nous commençons en premier lieu par une étape descriptive. Puis, afin de produire une interprétation, nous cherchons à identifier les rapports que les exécutants des cartes entretiennent avec les espaces représentés, repérant le laconisme (absence d'élément), la sélectivité (choix d'éléments) de ces images et leurs déformations fonctionnelles (amplification de certaines parties directement utiles à l'action) guidée en cela par les images

opératives d'Ochanine (1971). De plus, nous partons d'indices et de détails qui nous semblent porteurs de sens pour tenter de reconstruire une réalité complexe et invisible. Plusieurs lectures ont été nécessaires pour comprendre et restituer la logique interne à chacun de ces dessins en considérant la carte comme un processus qu'il convient de restituer dans son mouvement interne. Après réflexion, nous n'avons pas appliqué cette technique aux cartes produites avant la visite sensible, puisqu'elles sont liées et se comprennent avec la visite.

3.4.3. Échantillon de la recherche

Nous proposons la codification suivante pour présenter l'ensemble des participants à la recherche :

PARTICIPANTS	CODES
professeur	PROF + discipline
élève	EL
élève interne (lorsque cela est précisé)	ELI
élève 3ème	EL 3 + nom de la 3ème
élève de seconde	EL 2 + filière
élève de première	EL P + filière
élève de terminale	EL T + filière
étudiant (BTS)	ET
étudiant interne	ETI
étudiant 1ère année	ET 1 + filière
étudiant 2ème année	ET 2 + filière
élève de BTS deuxième année	ET 2 + filière
administratif	AD + fonction
agent technique	AT
formatrice	FORM
apprenti première année de CAP	AP
apprenti première année de CAP interne	API
artiste	AR
chargé de mission DRAAF	CM DRAAF

Tableau 2 : Codification des participants à la recherche

Les tableaux suivants déclinent ces codifications par établissement : L1 pour Lycée 1 et ainsi de suite.

Statut	filière /discipline/fonction	codage
apprenti	CAP A première année	L1 AP 1 01
apprenti	CAP A première année	L1 AP 1 02
apprenti	CAP A première année	L1 AP 1 03
apprenti	CAP A première année	L1 AP 1 04
apprenti	CAP A première année	L1 AP 1 05
apprenti	CAP A première année	L1 AP 1 06
apprenti	CAP A première année	L1 AP 1 07
apprenti	CAP A première année	L1 AP 1 08
apprenti	CAP A première année	L1 AP 1 09
élève	3ème Prépra Pro	L1 EL 3 01
élève	3ème Prépra Pro	L1 EL 3 02
élève	3ème Prépra Pro	L1 EL 3 03
élève	3ème Prépra Pro	L1 EL 3 04
élève	3ème Prépra Pro	L1 EL 3 05
élève	3ème Prépra Pro	L1 EL 3 06
élève	2de Conseil Vente	L1 EL 2 CV 01
élève	2de Production animale	L1 EL 2 PA 01
élève	terminale SAPAT	L1 EL T.SAPAT 01
élève	terminale SAPAT	L1 EL T.SAPAT 02
élève	seconde SAPAT	L1 EL 2.SAPAT 01
élève	seconde SAPAT	L1 EL 2.SAPAT 02
élève	seconde SAPAT	L1 EL 2.SAPAT 03
professeur	éducation socio-culturelle	L1 PROF ESC 01
professeure	éducation socio-culturelle	L1 PROF ESC 02
professeure stagiaire	éducation socio-culturelle	L1 PROF ESC 03
professeur	technologies Informatiques et Multimédia	L1 PROF TIM
professeure	économie agricole	L1 PROF ECO AGRI
professeure	éducation physique et sportive	L1 PROF EPS
professeure	documentaliste	L1 PROF DOC
formatrice	_____	L1 FORM 01
formatrice	mathématiques	L1 FORM 02
infirmière	_____	L1 INF
directeur		L1 AD D
directrice adjointe		L1 AD DA
technicienne des Établissements Publics de l'Enseignement Technique Agricole	documentaliste	L1 AD TEPETA
secrétaire général		L1 AD SG
secrétaire comptable		L1 AD SC

Tableau 3 : Participants à la recherche au Lycée 1

Statut	filière /discipline	codage
élève interne	terminale STAV	L2 ELI T.STAV
élève	terminale Production Horticole	L2 EL T.HORTI
élève	première Production Horticole	L2 EL P.HORTI
élève	2de professionnelle Conseil Vente	L2 EL 2.PRO CV
élève interne	2de EDTDD	L2 ELI 2.EATDD
élève	2de EDTDD	L2 EL 2.EATDD
élève	3ème EADP	L2 EL 3.EADP
étudiant interne	BTS Bioqualité 1ère année	L2 ET 1 BIO
étudiante	BTS Bioqualité 2ème année	L2 ETI 2 BIO
professeure	documentaliste	L2 PROF DOC
professeure	Sciences et techniques horticoles	L2 PROF STH
directrice		L2 AD D
directrice adjointe		L2 AD DA
artiste plasticienne		L2 AR

Tableau 4 : Participants à la recherche au Lycée 2

Statut	filière /discipline/autre	codage
élève	ALESA	L3 EL ALESA 01
élève	ALESA	L3 EL ALESA 02
élève	ALESA	L3 EL ALESA 03
élève	ALESA	L3 EL ALESA 04
élève	ALESA	L3 EL ALESA 05
élève	ALESA	L3 EL ALESA 06
élève	ALESA	L3 EL ALESA 07
élève	première A	L3 EL 1.A 01
élève	première A	L3 EL 1.A 02
élève	seconde	L3 EL 2 01
élève	seconde	L3 EL 2 02
élève	seconde	L3 EL 2 03
élève	seconde	L3 EL 2 04
élève	seconde	L3 EL 2 05
élève	seconde	L3 EL 2 06
élève	seconde	L3 EL 2 07
élève	seconde	L3 EL 2 08
étudiant	BTS 1ère année Technico Commercial	L3 ET 1 TC 01
étudiant	BTS 1ère année Technico Commercial	L3 ET 1 TC 02
étudiant	BTS 1ère année Technico Commercial	L3 ET 1 TC 03
étudiant	BTS 1ère année Technico Commercial	L3 ET 1 TC 04
étudiant	BTS 1ère année Technico Commercial	L3 ET 1 TC 05
étudiant	BTS 1ère année Technico Commercial	L3 ET 1 TC 06
étudiant	BTS 1ère année Technico Commercial	L3 ET 1 TC 07
professeure	éducation socio-culturelle	L3 PROF ESC 01
professeure	éducation socio-culturelle	L3 PROF ESC 02
professeure	documentaliste	L3 PROF DOC
artiste	photographe	L3 AR

Tableau 5 : Participants à la recherche Lycée 3

Si nous précisons le genre des enseignants et des administratifs, nous ne proposons pas de présenter systématiquement le genre des élèves participants n'ayant pas au préalable questionné les élèves sur leur identification au genre

féminin, masculin ou autre⁷⁰. Cependant, dans notre analyse, lorsque nous restituons nos rencontres avec des élèves seuls ou en petit groupe, nous avons fait le choix de garder la présentation selon le genre masculin ou féminin, pour recontextualiser les entretiens (une élève seule sur un banc, un élève au réfectoire, etc.). Dans les restitutions de *focus groups*, nous avons également identifié les élèves selon leur genre en cela que leurs interactions nous permettaient de les identifier ainsi. Cependant, ces catégorisations étant soumises à notre appréciation personnelle et non aux déclarations des élèves concernées, nous ne proposerons pas une analyse genrée du corpus de données.

⁷⁰ Le sexe et le genre sont des concepts distincts, bien qu'ils soient reliés. Ils ne sont plus simplement considérés en fonction de catégories binaires (mâle/femelle, femme/homme). Les comités d'éthique se questionnent de plus en plus sur les stratégies adoptées par les chercheurs pour tenir compte des aspects liés au sexe et au genre des participants dans leurs études. On retrouve toutefois un consensus lié au fait que si on demande à une personne de rapporter son « genre », il n'est pas suffisant de fournir deux choix de réponse ; en effet, ceci équivaut à exclure un segment croissant de la population qui ne s'identifie pas à une conception binaire du genre.

3.5. LE PROCESSUS DE CO-CONSTRUCTION DES DISPOSITIFS

La recherche présentée s'articule autour de trois dispositifs proposés aux usagers des lycées agricoles : élèves et/ou équipes pédagogiques selon les contextes des établissements. Le schéma suivant présente une vision d'ensemble de la recherche participative, dont sa première phase pour la co-construction d'un dispositif de résidence. Nous déclinons à partir de cette présentation générale les dispositifs lycée par lycée, en relevant deux points : les intentions à l'origine de leur création ainsi que leurs évolutions et les animateurs des différentes phases.

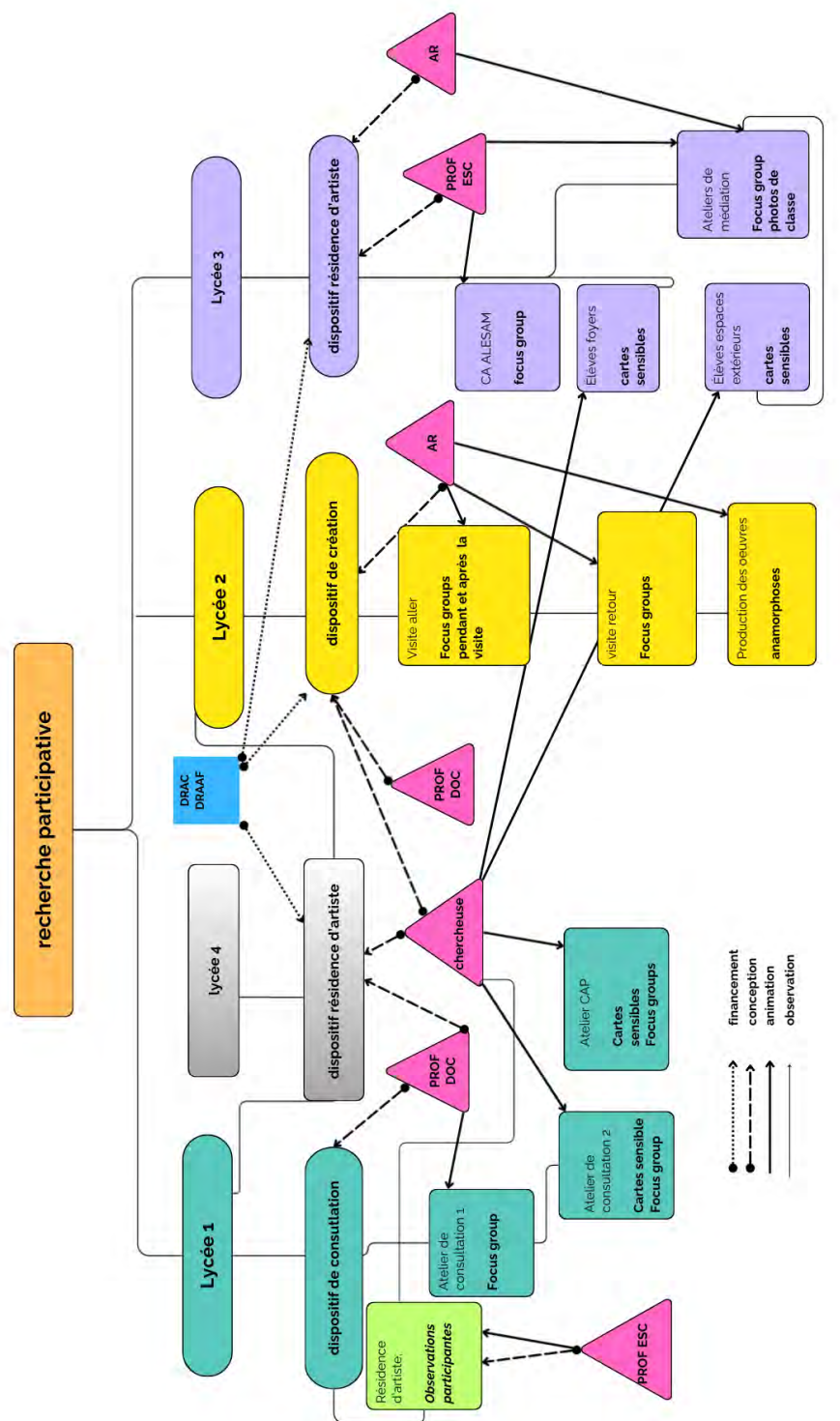


Figure 6 : dispositifs pour la recherche participative (infographie : Pavan)

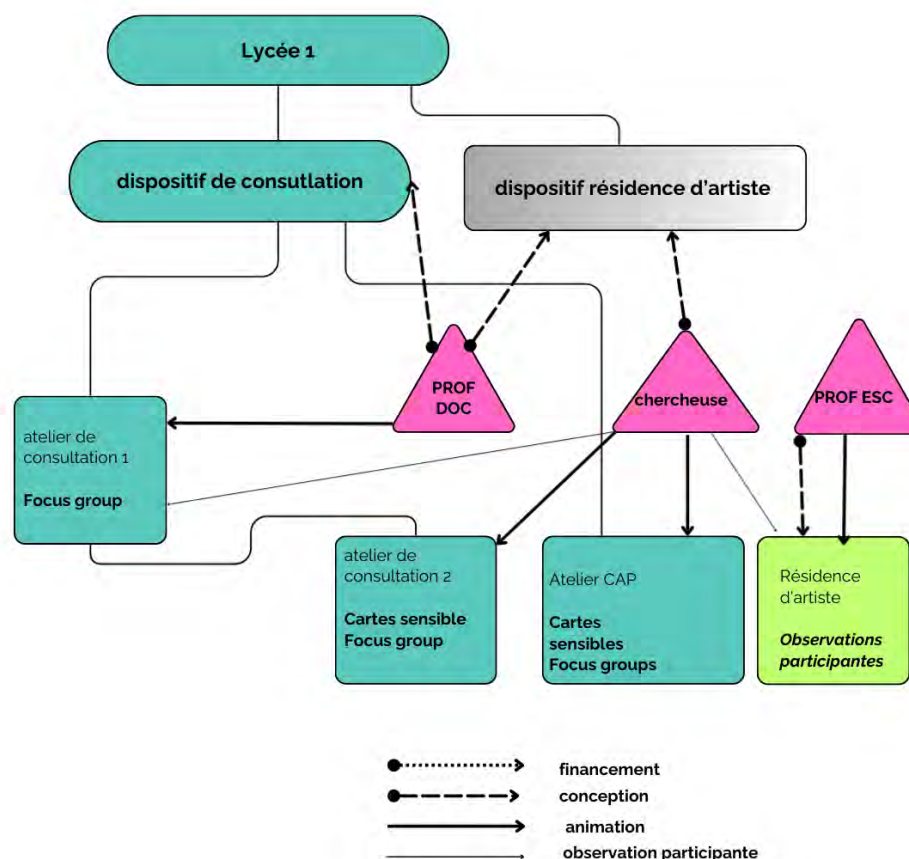


Figure 7 : dispositif de consultation, Lycée 1 (infographie : Pavan)

3.5.1. Un dispositif de consultation au Lycée 1

Au Lycée 1, lors de notre premier échange avec L1 PROF DOC, dans la phase de conception du projet de recherche, elle partage un intérêt pour aborder les espaces « *dans une vision transversale, pas seulement le CDI, mais les espaces les uns par rapport aux autres* » (Annexe p.7. L.24-25), proposition qui sera reprise également lors du second rendez-vous et qui nous conduit à imaginer la résidence d'artiste pour interroger un habiter les espaces scolaires.

Après l'abandon de la résidence, lorsque le projet doit être redéfini, L1 PROF DOC construit un dispositif de consultation sous forme d'une commission spécifique *ad hoc* avec la problématique : que fait-on du CDI ? Il n'est alors plus question d'interroger le CDI au sein de son environnement (dans une perspective que l'on peut qualifier de systémique).

Le dispositif débute par un premier atelier participatif mené au sein de la Commission CDI⁷¹ animé par L1 PROF DOC. C'est un atelier de consultation qui s'intéresse à une définition du CDI en tant qu'espace habité, c'est-à-dire du point de vue des pratiques que les usagers en ont ou aimeraient avoir. Dans cette commissions, on retrouve des membres de la communauté éducative sensibilisés à cette question ou qu'elle estime pouvoir l'être. L1 PROF DOC choisit également d'inviter des élèves du Bac Pro (de Première et Terminale), qui fréquentent ou ne fréquentent pas le CDI, mais qui ont comme point commun d'être internes, entretenant une relation à l'établissement en tant que lieu de vie durant la semaine.

L'atelier se déroule en fin d'après-midi, de 17 h à 18 h 30. Il regroupe cinq élèves internes de terminale et seconde SAPAT ainsi que dix membres de la communauté éducative : le professeur en Technologies Informatiques et multimédias (L1 PROF TIM), le professeur d'ESC (L1 PROF ESC 01) présent lors de la phase de construction du projet de recherche et sa collègue (L1 PROF ESC 03), nouvellement titularisée, l'enseignante d'économie agricole (L1 PROF ECO AGRI), le secrétaire général (L1 AD SG), la formatrice et coordinatrice du CFA qui est également chargée de communication du lycée (L1 Form 01), la professeure d'EPS (L1 PROF EPS), l'infirmière (L1 INF.), une Technicienne des Établissements Publics de l'Enseignement Technique Agricole (L1 TEPETA doc) et le Directeur (L1 AD D).

À la suite du premier atelier, L1 PROF DOC dresse un constat mitigé : « *J'ai l'impression que cela n'a servi à rien, trop de biais et à part des idées sur l'aménagement du lieu, pas grand-chose n'est ressorti* » (L. 1-2), « *(...) je me dis est-ce qu'il faut maintenant faire un atelier plus ouvert. Oui pour un focus CDI, et d'emblée, mais c'était peut-être plus intéressant d'ouvrir* » (Annexes p. 134, L. 7-9). Nous proposons que cette ouverture puisse se

⁷¹ Organisée autour du professeur-documentaliste dans chaque lycée, la Commission CDI définit les orientations pédagogiques et les choix d'organisation du CDI. La commission peut être composée d'enseignants, des membres de l'équipe de direction, des membres de la communauté pédagogique, des agents techniques, personnels administratifs et d'élèves.

faire en demandant aux participants de produire des cartes sensibles de l'établissement. La carte sensible nous permettrait de repérer la place du CDI sans l'aborder frontalement. Nous faisons la proposition de travailler avec le CFA ou le CFPPA dont les locaux sont mitoyens du CDI dans cette même volonté d'ouverture. L1 PROF DOC est dubitative : les formateurs du CFA sont difficiles à atteindre, ils n'ont pas d'heures de cours continues, ils cumulent souvent plusieurs emplois, de fait, ils n'ont pas le même rapport à l'établissement. Ni les formateurs, ni les apprentis, ni les étudiants ne fréquentent le CDI.

Nous programmons néanmoins une rencontre avec des étudiants de BTS, aidée en cela par FORM 01. Le jour même, nous apprenons que les BTS ne sont pas présents, mais nous pouvons rencontrer la classe de CAP à la place avec leur formatrice de maths. Nous leur proposons ainsi de dessiner l'établissement, d'y inscrire les circulations, de noter les endroits fréquentés et les endroits appréciés. Le lendemain, nous animons le second atelier auprès de la commission CDI. Cette fois-ci, parmi les membres de la commission nous constatons que les élèves sont absents, un problème de coordination fait qu'ils ont été prévenus trop tard. De plus, le directeur et le secrétaire général ne sont pas non plus présents, mais constatons deux nouveaux participants : la directrice adjointe (L1 AD DA) et la secrétaire comptable (L1 AD SC).

Le même protocole se répète dans les deux ateliers : tout d'abord la distribution de feuilles A3 et de crayons et feutres de couleurs, puis l'énonciation de la consigne plusieurs fois. Après une trentaine de minutes, nous relevons les cartes puis chaque carte est montrée à l'ensemble du groupe pour introduire des réflexions collectives sur les espaces dessinés. Nous prévoyions de pouvoir réaliser le même atelier avec les étudiants de BTS avant de réunir l'ensemble des participants dans un atelier conclusif pour croiser ces différentes représentations des espaces de l'établissement. Ces deux dernières étapes n'ont pas pu être programmées, les raisons en sont multiples : les étudiants de BTS sont de moins en moins présents au fur et à mesure du déroulement de l'année parce qu'en stage, la professeure-documentaliste ne veut pas solliciter de façon trop rapprochée les membres de la commission et elle s'implique en cours d'année dans la coordination chronophage d'un AAP Lycée à énergie positive.

Le dispositif se construit ainsi chemin faisant au Lycée 1. Il engage la professeure-documentaliste seulement, bien qu'au départ les enseignants d'ESC en étaient des partenaires pressentis. Cependant, nous suivons en parallèle deux projets artistiques proposés aux élèves par les équipes de l'ESC qui travaillent

autour des espaces extérieurs pour le premier et des chambres de l'internat pour le second. Ce second dispositif prend la forme d'une résidence d'artiste.

3.5.2. Un dispositif de création artistique au Lycée 2

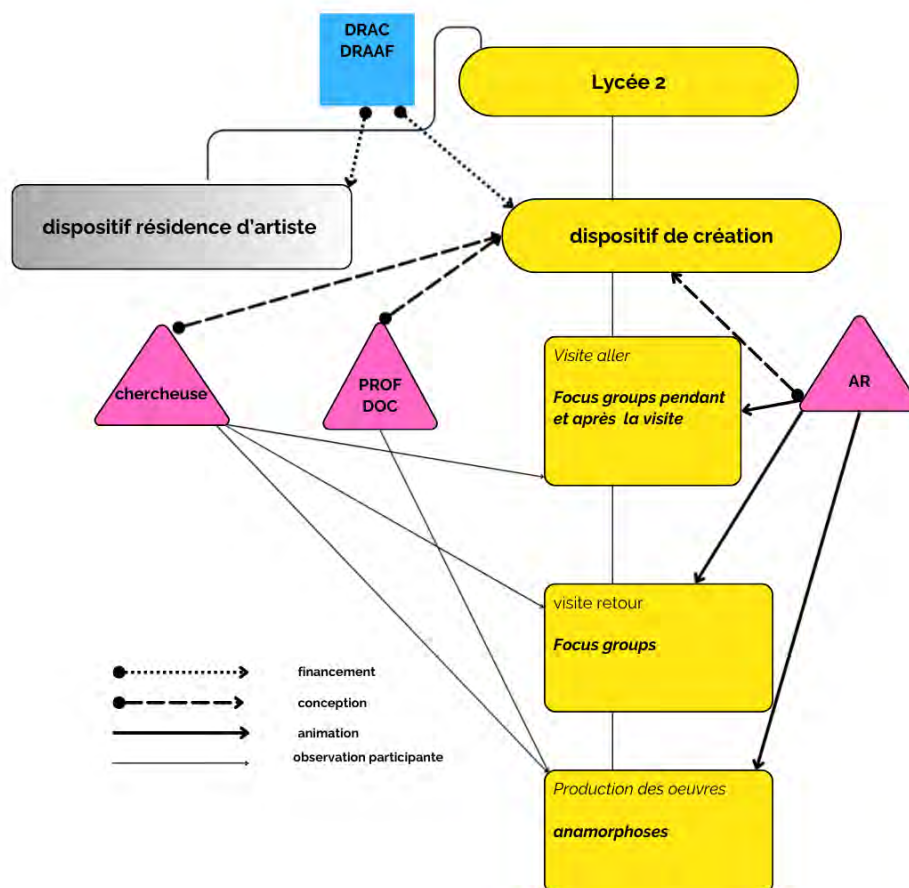


Figure 8 : dispositif artistique, Lycée 2 (infographie : Pavan)

Suite à l'abandon de la résidence d'artiste, L2 PROF DOC se voit proposer par la principale du lycée de s'inscrire dans le dépôt d'un AAP « lycée à énergie

positive »⁷² avec quatre de ses collègues déjà mobilisés pour maintenir l'accueil de l'artiste. Cela implique de faire entrer la proposition artistique sous la thématique du développement durable. Elle souhaite pouvoir accueillir l'artiste pressentie pour la résidence et maintenir un projet artistique dans son établissement. Nous mettons l'artiste et L2 PROF DOC en relation et toutes deux s'entendent sur les grandes lignes du projet.

Lors d'un deuxième échange (Annexes p.87-91), L2 PROF DOC et L2 AR se mettent d'accord sur l'organisation pratique du projet. Le contenu de l'intervention est également discuté : L2 AR propose une première rencontre exploratoire avec un groupe de lycéens afin de définir une modalité d'œuvre qu'elle viendra présenter et discuter dans un deuxième temps. Celle-ci sera produite avec la participation possible des élèves dans un troisième temps. L2 PROF DOC reformule : « *Si j'ai bien compris, c'est une visite qui s'attache aussi au ressenti et pas seulement au factuel. C'est à dire comment ils (les élèves) vivent* ». Elle ajoute alors : « *et du coup ce que je pense, c'est qu'il faut que vous la fassiez sans prof, sans moi, sans des gens de l'établissement. Pour qu'ils soient, bien évidemment, libérés dans leur parole, c'est-à-dire qu'ils disent vraiment ce qu'ils ont envie de dire (...)* » (Annexe p.90-91, L. 147-154). Dans ces temps de co-construction, un projet artistique se définit comme un projet participatif avec les élèves et seulement les élèves. L'artiste définit le cadre du projet artistique et prend en charge sa mise en œuvre, son animation.

Peu de temps après cette réunion, L2 PROF DOC aidée de la principale adjointe, constitue le groupe retenu, soit une quinzaine d'élèves « représentatifs » qui mêle des élèves de classes différentes (de la 3^e aux classes de BTS, le groupe comprend un représentant de chaque filière), de régimes différents (externe, demi-pensionnaire, interne) certains avec des profils « particuliers » comme les éco-délégués ou les membres de l'association socio-culturelle et d'autres non. Les élèves sont informés par un courriel reçu sur leur ENT. Là encore, comme au Lycée 1, ce mode de communication ayant assez peu la faveur des élèves, va avoir comme incidence qu'il y aura des retardataires ou des absents. La première liste arrêtée comptait 19 élèves, ils sont neuf à la première rencontre et cinq à la seconde. De

⁷² L'AAP « Lycée à énergie positive » s'intègre dans la « Stratégie régionale pour l'essor de l'éducation à l'environnement et au développement durable ». Portée par l'établissement et inscrite dans un programme d'actions éducatives régionales, la démarche s'appuie sur des actions éducatives autour de problématiques environnementales.

plus, la seconde visite se tient pendant un temps où un grand nombre d'élèves sont en stage.

La proposition de l'artiste se matérialise sous forme de six anamorphoses peintes sur les murs, murets, décrochements extérieurs de l'établissement. La production de l'œuvre se fait en deux étapes, l'une de nuit pour tracer au crayon le contour des lettres projetées à l'aide de la vidéo projection, l'autre de jour pour la réalisation des peintures. L'artiste plasticienne intervient ainsi plusieurs fois à la tombée de la nuit.

La réalisation des peintures s'effectue en plusieurs temps, ces temps se programment au jour le jour, selon la disponibilité de l'artiste, les contraintes d'accès à l'établissement et les contraintes météo. Si l'artiste termine les dernières inscriptions avant la fin de l'année scolaire, elle n'achève pas l'ensemble de l'œuvre. En effet, les anamorphoses peintes sur les murs doivent s'accompagner chacune d'un repère au sol qui reprend les principes des courbes de niveau et précise la hauteur à laquelle on doit placer son regard pour que l'anamorphose opère. Or à la fin de l'année scolaire, si les anamorphoses ont toutes été peintes, tous les repères ne sont pas réalisés et ne le sont toujours pas à ce jour.

Le dispositif ainsi présenté met en évidence la place centrale que l'artiste occupe dans sa conception, puis l'animation en deux temps forts : deux visites sensibles. Le dispositif met également en jeu le travail de L2 PROF DOC qui fait le lien avec le projet à énergie positive déposé par l'établissement ainsi qu'avec les chargés de mission auprès des collectivités. Si nous contribuons également à sa définition, la suite du dispositif repose entre les mains de l'artiste.

3.5.3. Un dispositif dilué au Lycée 3

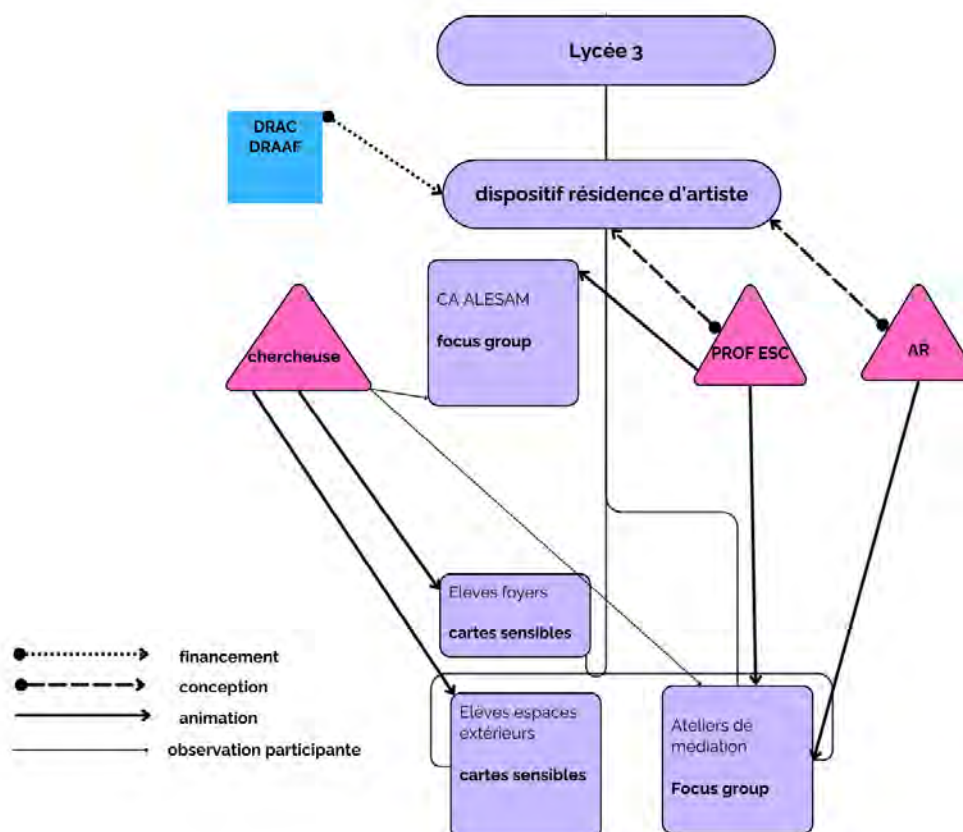


Figure 9 : dispositif de résidence, Lycée 3 (infographie : Pavan)

Au Lycée 3, L3 PROF 01 ESC prend contact avec nous parce qu'elle souhaite que la recherche accompagne la résidence d'artiste qu'elle projette mettre en place au moment où le lycée va connaître de profonds changements. L'APP est déposé en fin d'année scolaire (juin-juillet 2022) pour un dispositif qui démarre au premier trimestre 2022 avec un travail en amont auprès des élèves de l'ALÉSA. La rédaction de la réponse à l'AAP s'appuie sur un partenariat avec la recherche dans la définition comme dans la mise en œuvre du projet. Un autre partenaire est également sollicité, le centre Chorégraphique de la ville avec lequel L3 PROF ESC travaille déjà sur certains de ses projets.

L'artiste (L3 AR) retenu a été choisi par L3 PROF 01 ESC qui a repéré son travail de longue date. Ce photographe questionne le rapport entre l'homme et

l'espace. Sans être véritablement bien informée des modalités d'utilisation de ces nouveaux espaces, L3 PROF 01 ESC intègre qu'ils accueilleront entre autres de nouvelles salles pour l'ESC, soit un bureau pour les enseignants, un bureau pour les membres de l'association des élèves, une galerie d'exposition et un nouveau foyer. Elle argumente ainsi sa demande dans l'AAP : *« L'année scolaire 2022-2023 est celle de la mise en place d'un système de passages filtrés comme dans tous les lycées dont les murs sont la propriété de la Région, de la création d'un grand bâtiment d'entrée, mais clôturant matériellement et visuellement les espaces. Ces nouveaux locaux seront à l'usage des agents territoriaux (équipes de cuisine et d'entretien), de l'association des élèves « ALESA » et de l'éducation socioculturelle avec des classes de pratiques artistiques et une galerie d'art. Comment est vue, se vit, est ressentie l'évolution de son espace professionnel et de vie scolaire ? La création de l'artiste, les réalisations des photos de classes scénarisées sont envisagées comme des signifiants ponctuels de cette évolution »* (Annexes p. 416).

Contactées par L3 PROF ESC 01 au mois de juin, nous disposons de peu de temps avant la date limite de dépôt de l'AAP en juillet. Néanmoins la demande est acceptée et la réponse positive à l'AAP intervient au début du mois d'octobre. L3 PROF 01 ESC nous propose d'attendre que l'ALÉSA reprenne du service, passée la mise en route après la rentrée, avant de débiter avec eux un travail préparatoire à l'accueil de l'artiste en résidence.

Cependant, dans le courant de décembre, nous apprenons que l'artiste ne pourra venir aux dates prévues et que la résidence doit être repoussée. De plus, les travaux ont pris du retard et les bâtiments ne seront pas livrés d'ici la fin de l'année scolaire, en juin 2023, voire au début de l'année suivante soit en septembre. Nous maintenons un temps d'échange avec les élèves de l'ALÉSA lors du CA de l'association dont l'ordre du jour porte sur la question des nouveaux bâtiments pour l'ESC. Sept élèves y participent ainsi que les deux enseignantes d'ESC (L3 ESC 01 et L3 ESC 02).

Au cours de ce temps passé au lycée, nous menons également des observations et proposons à un groupe d'élèves au foyer lors de la pause méridienne des dessins de cartes sensibles. Six élèves de seconde et deux élèves de première y participent. En parallèle, nous rencontrons L3 AR. Nous n'aurons pas d'autres occasions de revoir les membres de l'association d'ici la fin de l'année, occupés tout d'abord par l'organisation des journées portes ouvertes, puis par la Fête de la musique. Ce premier temps exploratoire se conclut ainsi.

À la rentrée suivante (septembre 2023), nous apprenons que les dates de la résidence sont repoussées aux mois de novembre et décembre tandis que les nouveaux bâtiments viennent d'entrer en service. Cette nouvelle organisation induit que le partenariat avec le centre chorégraphique n'aura pas lieu en même temps que la résidence. Il sera mené en amont, tandis que la résidence se recentre désormais sur la mise en espace de photos de classes décalées.

L3 PROF ESC 01 ne parvenant pas à réinsuffler de la dynamique à l'ALÉSA, elle choisit de travailler avec une classe de première année de BTS pour accompagner ce projet artistique. Les étudiants sont chargés de faire le lien entre l'artiste et l'ensemble des classes concernées par le projet de photos de classes (soit 6 classes en plus de la leur). L3 PRO ESC 01 souhaite raccrocher au projet initial d'appropriation des nouveaux locaux et demande aux étudiants de première de BTS en filière Technico-Commercial de réfléchir plus particulièrement à une photo de classe dans les nouveaux bâtiments. Nous suivons la première rencontre entre la classe de BTS 1 (7 étudiants) et l'artiste (L3 AR) en vue de réfléchir au dispositif, puis nous sommes présente lors de la mise en place et de la prise de vue de la photo. L3 AR est également en résidence pour développer un travail personnel qui fera l'objet d'une exposition qui inaugure la galerie du lycée.

Les dispositifs que nous venons de présenter disposent un espace qui fait médiation entre des espaces des établissements et les participants aux dispositifs. Au sein de cet espace de la médiation, nous recueillons des traces (gestes, discours, imaginaire) d'un habiter le lycée agricole. Elles constituent notre recueil de données. Ces données, les résultats de notre recherche, sont soumises à une première analyse. Selon leurs natures : observations, cartes sensibles et discours, leur analyse ne mobilise pas le même traitement. Les observations reportées dans notre journal de thèse et les discours, *focus groups* ou entretiens SD, font l'objet d'une analyse de contenu. Les cartes sensibles sont traitées à partir d'une grille d'analyse qui mêle une lecture des images opératives et indiciaires.

4.

MÉDIATION PAR L'ESPACE : RÉSULTATS & ANALYSE

À partir de la présentation de nos résultats, nous proposons dans cette quatrième partie une analyse en lien avec la question de recherche dans laquelle nous nous demandions dans quelle mesure les dispositifs de médiation par l'espace conduisent à la production de savoirs sur les espaces qui peuvent nourrir des pratiques.

Face à l'hétérogénéité de notre recueil de données, nous conduisons cette analyse en regroupant les différentes étapes et/ou méthodologies. Nous débutons ainsi par le traitement de l'exploratoire : les observations, les entretiens semi-directifs et les dessins (suivis de courts échanges) avant la visite sensible, ils constituent des espaces explorés (4.1). Puis nous présenterons l'espace dessiné des cartes sensibles (4.2) et enfin les espaces discutés principalement *lors des focus groups* et entretiens SD (4.3). Nous alternons pour chacune de ces données, présentation des résultats et analyse.

Pour rappel, les verbatims sont restitués en italique, suivi du renvoi aux transcriptions (numéro de page et numéro de ligne en Annexes). Les participants sont identifiés tout d'abord par leur lycée d'appartenance (L1 pour Lycée 1), puis selon leurs statuts : élève (EL), élève interne (ELI), apprenti (AP), apprenti interne (API), étudiant (ET), étudiant interne (ET) suivi de la filière, professeurs (PROF) suivi de la discipline, administratif (AD) suivi de leurs fonctions et enfin artistes (AR), l'ensemble de notre codification se retrouve en 3.2.4 (p. 148-150) et feuille détachable dans la version imprimée de cette thèse. .

4.1. ESPACES EXPLORÉS : DES ESPACES VÉCUS

4.1.1. L'étonnement comme voie d'accès aux espaces

Les espaces scolaires des lycées agricoles nous sont d'abord présentés par les professeurs rencontrés lors des visites exploratoires et des temps de construction de la recherche participative. Dans leurs propos, certains lieux sont mis en évidence pour les interrogations qu'ils suscitent auprès d'eux.

Au Lycée 1, L1 PROF DOC décrit un CDI peu investi par les élèves, tandis que l'internat constitue également une source de préoccupation pour L1 PROF ESC 01. La conception en béton du bâtiment limiterait les possibilités de personnalisation des chambres et rendrait difficiles leurs appropriations par les internes. Dès nos premiers échanges, cet enseignant nous informe de son intention de déposer une demande de résidence d'artiste afin de travailler, avec une compagnie de théâtre et les élèves internes, autour des chambres de l'internat.

Au Lycée 2, le CDI est également désigné par L2 PROF DOC comme un espace à réinvestir et cela peut commencer par un réaménagement. Au Lycée 3, en revanche, ce sont les nouveaux aménagements qui interrogent. La professeure d'ESC ressent un sentiment d'enfermement lié au fait qu'une partie du lycée soit rognée pour accueillir de nouveaux bâtiments et que l'établissement ait été grillagé.

Parallèlement, nos temps d'observation dans les établissements, tout au long de la recherche, nous permettent de faire nos propres découvertes. Ces observations sont source d'étonnements.

Tout d'abord, l'accès aux établissements se révèle étonnamment aisé. Dans les lycées 1 et 3, il est possible d'entrer librement par un accès toujours ouvert. Au Lycée 2, un portail ferme l'établissement, mais il suffit de signaler sa présence au visiophone pour que la porte s'ouvre, sans vérification d'identité préalable. Plus tard, au Lycée 3, l'installation d'un portail filtrant a modifié cette situation : il devient nécessaire de sonner et de décliner son identité pour entrer. De même au Lycée 2, il deviendra plus difficile de nous faire ouvrir le portail. Cependant, L2 AR se verra confier un jeu de clés et le code de l'alarme pour pouvoir intervenir en soirée sans déranger à chaque fois le gestionnaire de l'établissement logé sur place.

Nous sommes également frappée par l'ampleur des espaces de circulation, qui s'ils diffèrent d'un établissement à l'autre, partagent une même largesse : vaste cour enherbée et beaucoup d'espaces (verts) entre les bâtiments au Lycée 1 (Annexes p. 433-435) ; une vaste entrée qui conduit à la pinède et à l'espace autour de la mare, ce dernier étant conçu comme un véritable rond-point, au Lycée 2 (Annexes p.438-439) ; de longues allées et de vastes espaces au Lycée 3 (Annexes p. 446-447).

Tout d'abord, il nous semble que cette impression peut s'expliquer par le relatif faible effectif des établissements, pour rappel environ 200 apprenants au Lycée 1 (pour 3 ha), 340 au Lycée 2 et 700 au Lycée 3 et la présence de différents centres : lycées, CFA et CFPPA. Ces deux éléments combinés ont pour résultat d'éviter un effet de masse, d'ailleurs les apprenants ont souvent des horaires d'entrées et sorties différents. Ils s'accompagnent également d'un aménagement et d'une distribution des espaces qui facilite les déplacements entre les différents bâtiments.

Mais encore, la présence d'aménagements paysagers constitue des îlots préservés, des respirations visuelles au sein de ces espaces complexes. Les lycées ressemblent par endroits à des jardins publics, soit à des zones végétalisées paysagées, qui portent la marque de l'intervention humaine et invitent au repos, à la détente : bancs, terrasses (Annexes p. 435, 440-441, 446-447). Ces espaces sont parfois exposés (la mare) et parfois en retrait, cachés (Annexes p. 435, 440, 441, 442, 448).

Ainsi, malgré la faible densité qui pourrait donner l'impression de lycées inhabités en certains moments de la journée, les espaces sont semés d'indices indiquant leur destination, sentiment renforcé par la présence de toute une signalétique qui prend différentes formes : panneaux d'indication, inscriptions au sol, affiches (Annexes p. 437-438, 444-445, 450).

Il faut également rappeler que deux des trois lycées (Lycées 2 et Lycées 3) sont situés dans une zone géographique de climat type méditerranéen, le troisième (Lycée 1) de type tempéré, ainsi ces espaces végétalisés peuvent être pratiqués tout au long de l'année ou, du moins, une grande partie.

L'ensemble constitue une ambiance accueillante, qui confère un certain bien être.

Dans ces espaces de circulation, les élèves forment de petits ou grands groupes et une atmosphère amicale domine. Aucune tension ni exclusion manifeste ne transparaît dans les temps de récréation, comme les temps de repas du midi ou du soir pour les internes. Cependant, certains élèves restent isolés dans des espaces plus en retrait. Hors des temps de pause, pendant les heures de classe, il est possible de croiser, çà et là, des élèves dans ces espaces extérieurs et leur présence semble autorisée. Ces premières impressions colorent positivement les lieux et contrastent notablement avec les discours enseignants, davantage centrés sur des espaces perçus comme problématiques. Cette confrontation entre ressenti de l'observateur et perception des professeurs constitue une première source d'étonnement.

D'autres surprises surgissent ensuite au fur et à mesure de nos temps d'observations. Ainsi, dans les lycées 1 et 2, un autre lieu apparaît problématique pour les élèves : le foyer. Son accès est restreint au Lycée 2 à la suite de dégradations ainsi qu'une note sur sa porte d'entrée en fait cas (Annexes p. 445). Un peu plus tard dans l'année, au Lycée 1, la direction suspend également son accès, là encore en raison de dégradations. Au lycée 3, nous découvrons, lors de nos premières visites, un foyer relégué dans une salle de classe pourtant bien investi par les lycéens. Transformé en foyer-cafétéria, livré avec les nouveaux aménagements, il sera très vite baptisé *cafet* au détriment du nom foyer. Il semble ainsi que dans les trois lycées de notre recherche, le foyer socioculturel, lieu emblématique de l'EA, n'occupe peut-être plus la même place que celle attribuée initialement.

De plus, lors de nos temps de présence au CDI, nous pouvons observer que des élèves se présentent spontanément à tout moment de la journée : entre deux cours juste pour déposer un livre, en petit groupe pour venir travailler, rarement pour lire. Malgré des plages d'ouverture assez variables selon les jours, ils semblent avoir intégré ces horaires.

Enfin, nos observations et premières interactions avec les apprenants nous renseignent sur des pratiques méconnues des enseignants.

Au Lycée 1, lorsque nous partageons pour une nuit le 1^{er} étage de l'internat avec des élèves de seconde, nous constatons le lien très fort qu'elles ont développé avec « leur » couloir et « leurs » chambres. Elles nous invitent ainsi à visiter leurs chambres (qu'elles partagent à trois) aux murs recouverts de dessins et aux portes personnalisées par des petits mots (Annexes p. 428-431). Cela va à l'encontre de la remarque de L1 ESC 01 constatant que les chambres ne sont pas appropriées par les internes. Il est possible de comprendre cet écart d'appréciation par le fait que

sa remarque concerne son expérience de l'internat des garçons et que ceux-ci sont peut-être moins enclins à s'approprier les espaces par des signes visibles ou des ornements. Cette différence de perception nous interpelle sur le fait qu'en matière d'appropriations des espaces collectifs, les généralisations peuvent être soumises à discussion.

Au Lycée 2, au cours de la visite sensible, les élèves nous conduisent dans leurs espaces, dont certains sont inconnus de la communauté pédagogique. Les élèves retiennent ainsi le couloir sous le CDI (Annexes p. 442), zone qu'ils nomment *Bad Cave*. Ils savent pourtant que ce couloir conduit aux archives, information que L2 AD DA ignorait (Annexes p. 238-240). Nous devenons ainsi dépositaire d'un certain savoir.

Au Lycée 3, les travaux semblent totalement intégrés par les élèves et les nouveaux bâtiments vont être immédiatement investis dès leur mise en service, en particulier le nouveau foyer-cafétéria (Annexes, p. 448). Ces appropriations rendent moins prégnante, dans les pratiques, la dimension nouvelle des aménagements.

Dans ces temps exploratoires, les enseignants insistent souvent sur l'influence de l'architecture (béton, clôture, nouveaux bâtiments), mais aussi des aménagements (souhait de transformer le CDI de l'intérieur au Lycée 1) dans le vécu des espaces scolaires. Pourtant, les élèves témoignent d'une forte capacité de contournement et d'imagination : décoration des murs, adoption d'un couloir peu accueillant, appropriation rapide de nouvelles infrastructures. Ces dynamiques montrent que l'appropriation ne dépend pas uniquement de la matérialité stricte des lieux, mais aussi de la possibilité laissée aux usagers d'y projeter leur subjectivité. Ces étonnements révèlent ainsi des tensions entre espace conçu, espace perçu et espace vécu (Lefebvre [1974] 2000), soulignant le caractère mouvant, changeant et continuellement renégocié des pratiques de l'espace.

4.1.2. Des espaces saisis dans le flux du quotidien au Lycée 1

4.1.2.1. Présentations des entretiens

Au Lycée 1, après une nuit passée à l'internat, nous consacrons la matinée d'observation et échangeons avec différents élèves dans des temps d'attente avant le début des cours ou durant la pause méridienne. Nous nous présentons systématiquement en précisant la raison de notre présence au lycée et nous engageons une discussion avec eux à partir d'une trame commune⁷³. Nous sommes au mois de novembre, le temps est assez frais, pourtant la grande partie des entretiens se déroule à l'extérieur.

Nous rencontrons tout d'abord une élève interne en seconde PA⁷⁴ (L1 ELI 2 PA) assise sur un banc devant le CDI, soit à l'arrière des bâtiments de cours. Les espaces qu'elle préfère se situent pourtant dans le bâtiment A, « *parce qu'il fait meilleur, il fait plus chaud* ». (Annexes p.27, L.17) et le bâtiment qu'elle aime le moins, c'est le foyer, sans hésitation, « *il est trop bruyant !* » (L.22). Enfin, l'endroit qu'elle fréquente le plus, c'est la vie scolaire et elle précise : « *j'attends aussi l'infirmière souvent* ». C'est ainsi que nous comprenons qu'elle est assise sur ce banc devant le CDI parce qu'elle peut voir l'infirmière arriver : « *Elle est pas là ! Elle ouvre à partir de 9 h. Et après, à 17 h 45, elle ferme (...)* ». Ce qui explique sa présence sur ce banc : « *Devant le CDI, c'est pas souvent que j'y vais, c'est juste parce qu'il y a un banc là, de libre, du coup...* » (L. 46-58). Toutefois, elle semble apprécier cet espace en retrait plutôt que la cour : « *c'est peut-être parce qu'il y a moins de personnes, c'est plus calme* » (L.159-160).

En fin de matinée, une autre jeune fille est assise sur le même banc. Elle sera rejointe par une amie en cours d'entretien. Lorsque nous l'interrogeons sur sa filière, sa réponse se fait en deux temps : « *Je suis en prépa pro parce que j'ai redoublé (...), mais je vais souvent au CFA* » (p.38, L.3-5). Elle poursuit « *je suis au CFA parce qu'on va voir les potes souvent* » (L.8). Les endroits qu'elle préfère sont les couloirs du

⁷³ Quels sont les endroits que vous fréquentez au lycée, ceux que vous aimez, ceux que vous n'aimez pas et pourquoi ?

⁷⁴ Production animale

bâtiment A « *il fait chaud dedans* » (L. 24) et ceux qu'elle déteste : le foyer « (...) *il y a trop de monde, du coup c'est pas, c'est pas agréable* » (L.31-32). Elle ne va pas trop dans la cour, « *il fait trop froid* » (p.39, L.54) et regrette de ne pas pouvoir aller au coin fumeur, parce qu'elle est en 3^e (même si elle a 16 ans précise - t-elle et de fait, elle a l'âge de pouvoir fumer au lycée). Sur le banc, elle attendait ainsi son amie pour ensuite rejoindre des apprentis.

Dans la matinée toujours, une jeune fille en seconde CV⁷⁵ (L1 ELI 2.CV) se trouve toute seule au foyer, des écouteurs sur ses oreilles. À la question des espaces qu'elle apprécie, elle répond qu'elle aime bien être dans le foyer : « (...) *quand il n'y a plus personne, que ça ne joue pas au baby* » et précise : « *Mais c'est tout. Ou quand on est dans nos chambres à l'internat, sinon pas grand-chose* » (Annexes p.35, L.12-13). Elle poursuit : « (...) *À part rester à l'internat ou être en cours, il n'y a pas vraiment quelque chose qui me donne envie* » (L.17-18). Au foyer, quand il y a du monde, il y a trop de bruit, « *ça résonne dans la tête* ». (L.21). Quand elle n'est pas au foyer, « *je suis assise dans les couloirs ou à la vie scolaire* » (L.24-25), mais elle aimerait pouvoir être davantage à l'internat, dans sa chambre : « *Et du coup on ne peut pas rester très longtemps à l'internat le mercredi alors qu'on aimerait passer l'après-midi là-bas vu qu'il y a rien à faire dehors* » (L. 46-48). Elle rend compte d'un certain désœuvrement dans le lycée avec beaucoup de temps libre sans but.

Dans les couloirs du bâtiment A, un groupe a pris place sur les marches au rez-de-chaussée, un autre sur les marches du palier entre le 1^{er} et le 2^d étage. Dans une salle dont la porte est ouverte, un troisième groupe de six élèves (cinq garçons et une fille), sans surveillant, discute au calme. Ils sont en troisième. Leur endroit préféré, c'est le foyer, « *c'est là où on fait des petites fêtes, des fois* » (Annexes p. 32. L.14). S'ils se trouvent dans cette salle, c'est un peu fortuit : « *Là, on était bien dans le couloir, puis on nous a ouvert* » (L. 16). Les espaces qu'ils aiment le moins, c'est la salle de cours. (L.21). Enfin, les espaces où ils sont le plus souvent, c'est « *dehors* », « *au stade* » (L.28-29). Quand nous leur demandons s'il y aurait quelque chose à changer dans les espaces du lycée, la jeune fille propose plutôt « *d'enlever quelqu'un* » (L.68). Elle revient sur un incident avec une autre élève qu'elle aimerait voir exclure du lycée.

⁷⁵ Conseil et vente

Enfin, après le déjeuner, nous retrouvons un jeune homme assis sur un banc devant le bâtiment A. L'espace qu'il préfère c'est « *le restaurant scolaire* », et ceux qu'il aime le moins, c'est « *la classe* » (Annexes p. 41. L.22), parce que « *des fois, il y en a qui disent des bêtises* » (L.32). Il précise en suivant : « *Après, je vais passer le BAC PRO* » (L.38), information que nous interprétons mal de prime abord. Alors qu'il veut nous dire qu'il ne sera plus avec ces élèves perturbateurs, qui seront en CAP l'an prochain, nous pensons au contraire qu'il veut nous dire qu'il sera moins en classe parce qu'en alternance. (p.42, L. 47-50). Le foyer est un espace où il ne va jamais, il n'y est d'ailleurs pas encore entré, « *parce que j'ai pas envie d'y aller* » (L.74) et sur ce banc, il va attendre jusqu'à 15 h, l'heure de la réunion parents profs. D'ailleurs, cette place il l'occupe « *le matin, le midi et le soir* » (L.58) et il va « *des fois* » dans la cour, quand il s'y passe des événements particuliers « *comme cette semaine quand il y avait le chat, par exemple, coincé dans l'arbre.* » (L.60-61).

Ces entretiens se tenant peu de temps après la rentrée, cela peut expliquer l'expression d'une quête de lieux à l'abri, où il fait chaud, mais aussi de lieux où les élèves peuvent être au calme, en retrait, en ce début d'année où ils ne se connaissent pas encore très bien. C'est ainsi que le foyer, seul lieu couvert pendant le temps hors classe, apparaît pourtant comme un lieu repoussoir pour tous les élèves rencontrés à part le groupe de Troisièmes.

4.1.2.2. Derrière la banalité du quotidien, l'expression de dimensions sociales et sensibles des espaces

Le questionnement frontal sur les espaces entraîne des réponses laconiques et peu de développements. Ces réponses dessinent une succession de lieux « discriminés », ceux qu'on aime, ceux qu'on n'aime pas, ceux où on va, ceux où on ne va pas. Interrogés individuellement, les élèves ont peu de choses à dire sur les espaces pour eux-mêmes : ils aiment être à l'abri du froid dans le bâtiment A, aiment ou n'aiment pas le foyer ni la cour, préfèrent les lieux en retrait ou plus exposés... Certains semblent évoquer un certain ennui dans ces espaces du lycée, « *il n'y a rien qui me fait envie* », d'autres relèvent de petits événements comme un chat coincé dans un arbre qui a nécessité l'intervention de la SPA (L1 EL 3 06). Ce sont les espaces de vie du quotidien et cette quotidienneté comme le met en évidence Perec (1974) n'est pas une évidence. Elle est empreinte d'une forme de cécité, une manière d'anesthésie.

Ces informations recueillies au Lycée 1 confirment le degré d'opacité qui recouvre les pratiques de l'espace. Par exemple, nous avons rencontré trois jeunes filles assises sur le banc devant le CDI, bien qu'elles ne soient pas là dans le même but, aucune d'entre elles n'attend son ouverture. La jeune fille assise au foyer n'y va que quand il n'y a personne, contrairement à l'idée défendue par les enseignants d'ESC de l'importance du foyer dans la socialisation au lycée.

Nous pouvons toutefois relever que lorsque nous rencontrons des élèves seuls, les lieux où ils se situent apparaissent dans leurs discours comme des lieux de replis, les couloirs, le foyer vide, le banc derrière le lycée et aussi comme des lieux d'attente stratégique, le même banc pour voir l'arrivée de l'infirmière, ou rejoindre ses amis du CFA, ou encore le banc devant le bâtiment A, face à l'entrée qui est aussi la sortie, où la vue est dégagée.

Quand nous les rencontrons en groupe, dans des lieux collectifs, comme la salle de classe où le groupe de 3^e patiente jusqu'à l'heure de cours, ils évoquent plus volontiers les espaces qui justement permettent cette vie collective : le foyer, les espaces extérieurs... Ainsi, certains lieux n'ont pas la même destination selon que l'on soit seul ou en groupe, c'est en particulier le cas du foyer et des espaces à l'intérieur du bâtiment A (couloirs, salles) qui sont tour à tour des lieux de repli et des lieux de sociabilité.

Si ces informations comportent un caractère difficilement interprétable de prime abord, les pratiques des espaces étant motivées par des décisions souvent peu lisibles de l'extérieur, il apparaît également qu'elles relèvent autant de choix conscientisés que d'opportunités d'espaces disponibles : on est dans cette salle parce qu'on nous a ouvert, je suis sur ce banc, parce qu'il était libre...

Cette épaisseur apparente du sensible s'accompagne pourtant d'autres mentions qui viennent l'enrichir. Nos questions sur les espaces amènent les élèves à parler d'autres sujets qu'ils associent à cette évocation : le fait d'être amis avec des apprentis, de faire un BAC PRO l'an prochain et pas un CAP comme ceux de sa classe, d'avoir des difficultés relationnelles avec l'une de ses camarades ou encore, le besoin de passer du temps à la vie scolaire ou même à l'infirmerie... C'est aussi l'occasion de porter des demandes pour des changements de règles : les activités du soir pour les internes comme l'évoque L1 ELI 2. CV, l'usage du coin fumeur interdit aux 3^e pour L1 EL 3 01. Ces considérations nous permettent de quitter le niveau phénoménologique de l'espace perçu pour atteindre un espace vécu.

Ce vécu renvoie autant aux pratiques de l'espace, qu'aux souvenirs, qu'à l'imaginaire, mais aussi aux projections dans un futur. L'espace vécu n'est pas seulement un lieu où l'on se trouve, mais un espace chargé de significations et de sensations subjectives, façonné par les pratiques, les usages, les relations sociales et les émotions. Cette complexité apparaît dans ces premières prises de contact sous la forme d'un espace scolaire en tant qu'espace sensible, subjectif où apparaît en creux la présence des autres, de l'Autre (Laplantine, 2005). On peut y lire l'expression d'une des relations de contrariété au sein des « espaces communs d'action » proposée par Lussault : individuel *vs* social (Lévy & Lussault, 2013, p.362). Ces premiers recueils exploratoires sont l'expression de l'espace pour l'individu, mais relié aux espaces des autres. Ainsi dans ces discours, « mes espaces » s'organisent à partir de « mes besoins », mais aussi à partir de l'absence ou de la présence des autres. L'espace scolaire en tant qu'espace public apparaît comme espace relationnel où les individus, ici les élèves, se confrontent à l'altérité, ce qui leur permet de définir leur propre différence.

4.1.3. Des espaces visités au Lycée 2

4.1.3.1. Les dessins préalables à la visite sensible

L2 AR interroge elle aussi les élèves sur leurs « endroits » comme entrée en matière à la visite qui suit. Toutefois, son approche permet de recueillir des informations plus riches que nos premiers entretiens. En effet, son intervention au lycée place les élèves dans une certaine disposition qui convoque leur sensibilité.

Tout d'abord, L2 AR se présente et présente son travail plastique en ces termes : « *je m'intéresse à la question des traces mémorielles* » (...) « *de ce qu'on garde d'un paysage* » (Annexes p.137, L.15-16). Elle revient sur les œuvres qui l'ont conduite à sa pratique actuelle, parmi lesquelles les romans de Patrick Modiano et en particulier, *Rue des boutiques obscures* ([1982] 2007). Dans ce roman, le narrateur, dit-elle « *n'arrête pas de chercher des endroits dans sa mémoire* » et « *se déplace de lieu en lieu* » (L.73-74). Elle évoque que cette expérience de déplacements vécue dans la fiction, l'a conduite à un déplacement physique, cherchant (en vain), à retrouver dans Paris les lieux décrits dans le roman (Annexes p.139, L. 99-100). Pour son intervention au lycée, en vue d'y réaliser une œuvre, elle propose : « (...) *Mais en fait moi, je n'ai*

pas l'usage de ce lieu, donc ce qu'il faudrait, c'est un groupe d'étudiants, autant dire vous, qui allez me faire explorer le lieu, vous allez être mes Patrick Modiano, quoi, vous allez, c'est vous qui allez d'abord dans votre tête et dire, ben moi, si je devais emmener quelqu'un qui ne connaît pas le lycée, si je devais l'emmener à un ou deux ou trois endroits dans le lycée, j'aimerais bien que cette personne, elle, sache que ça, ça existe (...) ». (L.92-96). Elle poursuit : (...) *Et ça peut être positif, négatif, distancié, c'est à dire : je veux juste que tu saches où est l'entrée, où est, je sais pas quoi, j'en sais rien, la sortie de secours, ou quelque chose de très personnel, de vécu, d'intime, que vous voulez dire ou que vous voulez pas dire, vous l'écrivez sur un papier, vous mettez une croix, c'est là qu'avec truc, il s'est passé ça et c'est très important, peu importe, en fait ce que vous nommez, ça vous appartient.* » (p. 141, L. 123-141).

Ce temps d'introduction se prolonge avec la distribution aux élèves d'une feuille blanche et la consigne d'y dessiner un plan du lycée en indiquant par des croix les lieux qu'ils aimeraient lui faire découvrir. Là encore, l'artiste « annonce la couleur » : *« comme ça vous pouvez me dire (...) c'est là qu'il y a cet arbre, je pique un fruit de temps en temps et j'aime bien l'odeur de ce truc (...) donc il va falloir faire un petit voyage dans le cerveau et dans vos sensations, peut-être que c'est que de l'ordre de la sensation hein ? »* (Annexes p. 140-141, L. 147-149).

La carte sert de support à l'expression d'une relation subjective à l'établissement selon la consigne proposée par l'artiste plasticienne. Le choix des lieux est ensuite commenté lors de la visite. Certains lieux sont retenus par l'ensemble des élèves : la mare ou la mare et la pinède apparaissent ainsi comme des lieux systématiquement repérés dans les cartes. La mare est représentée dans une forme arrondie, facilement identifiable parce qu'elle se démarque de la représentation des bâtiments en traits et lignes. De même, la végétation est souvent représentée en forme de buissons ou d'arbres stylisés.

Dans ces dessins, la mare n'y a pas la même place ni la même importance. La mare est parfois un simple élément compris dans un ensemble comme dans la fig. 10, où elle est seulement tracée sous forme d'un rond au centre du dessin.

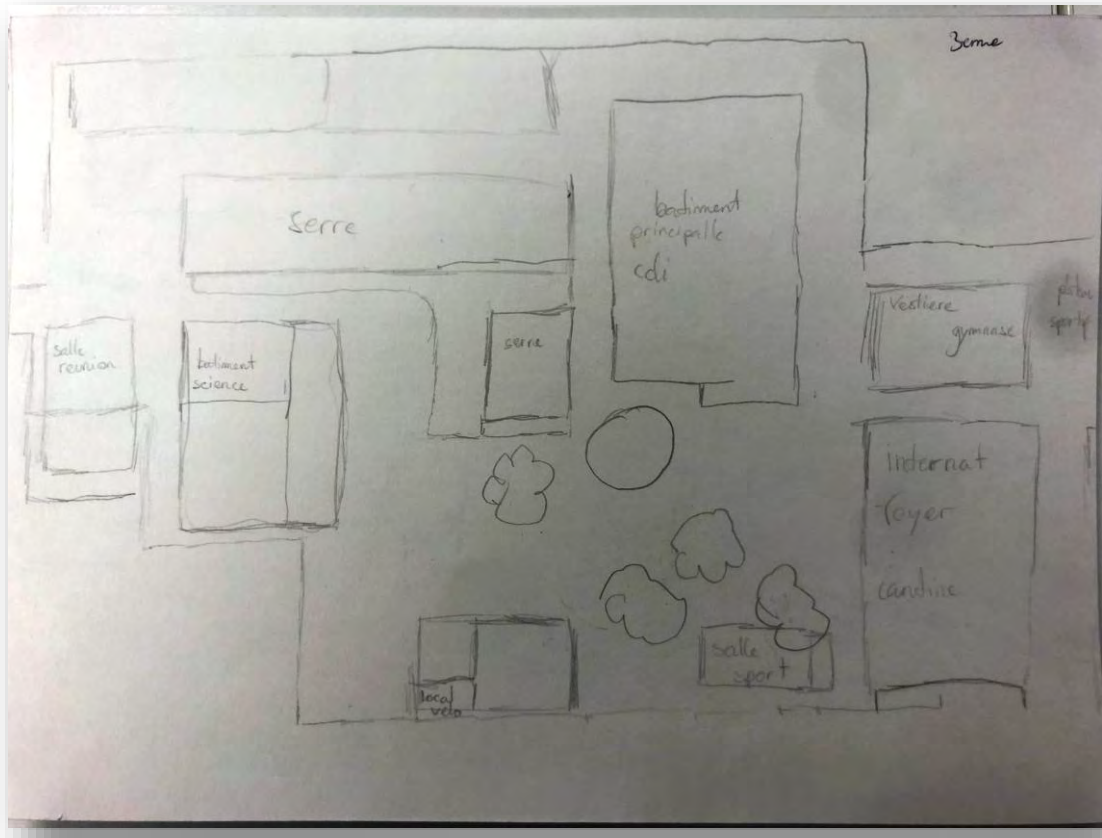


Figure 10 : plan du lycée (carte : L2 EL 3 EADT)

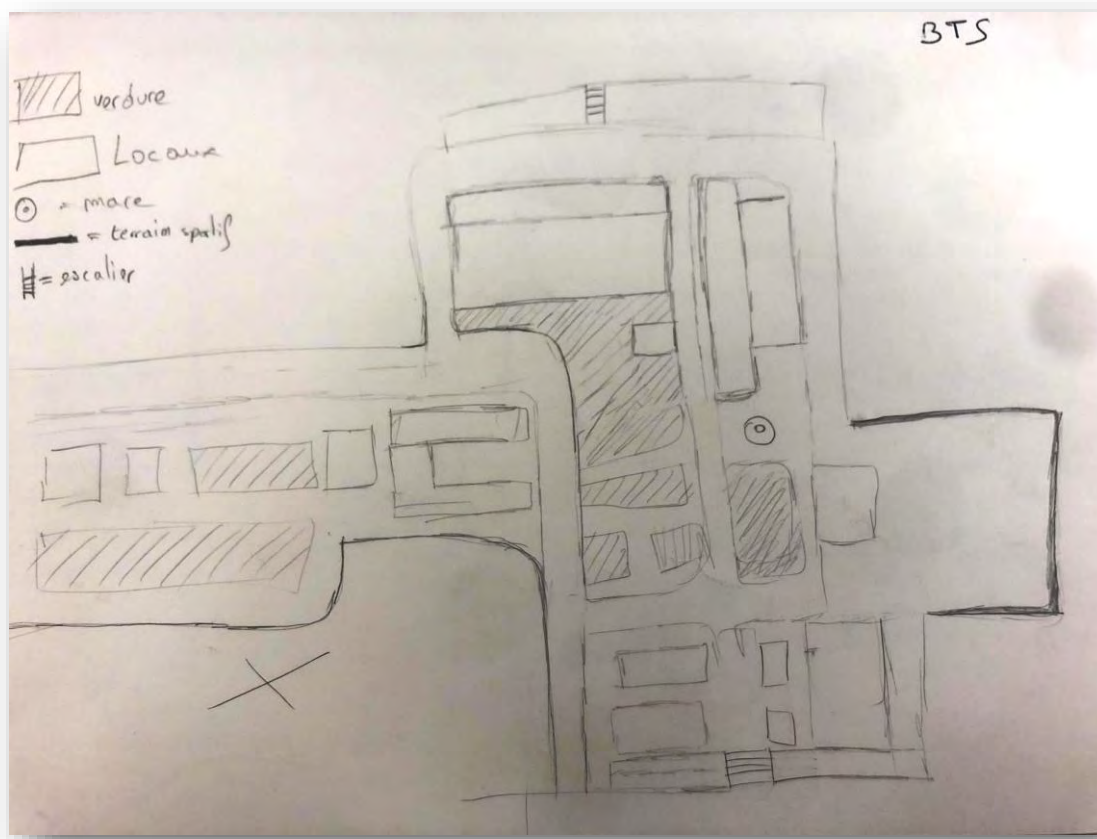


Figure 11 : plan du lycée (carte : L2 ETI 1 BIO)

Dans la carte sensible de L2 ETI 1 BIO (fig. 11), elle est également représentée par un cercle au sein d'un ensemble complexe, cependant elle est légendée.

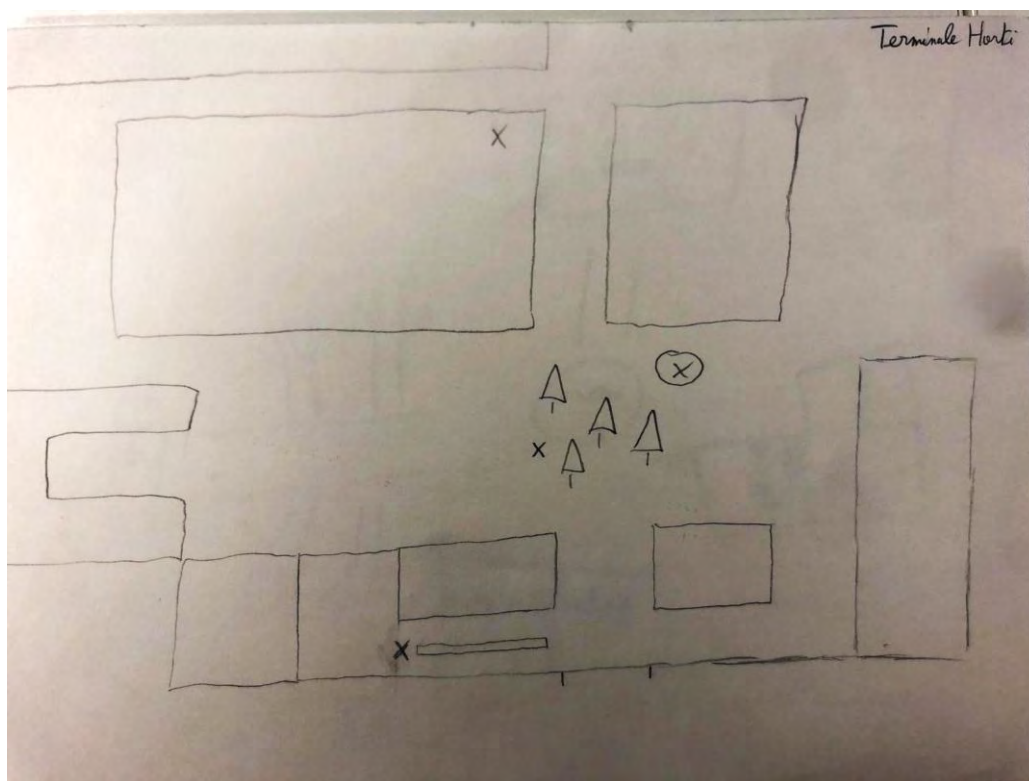


Figure 12 : plan du lycée (carte : L2 T. HORTI)

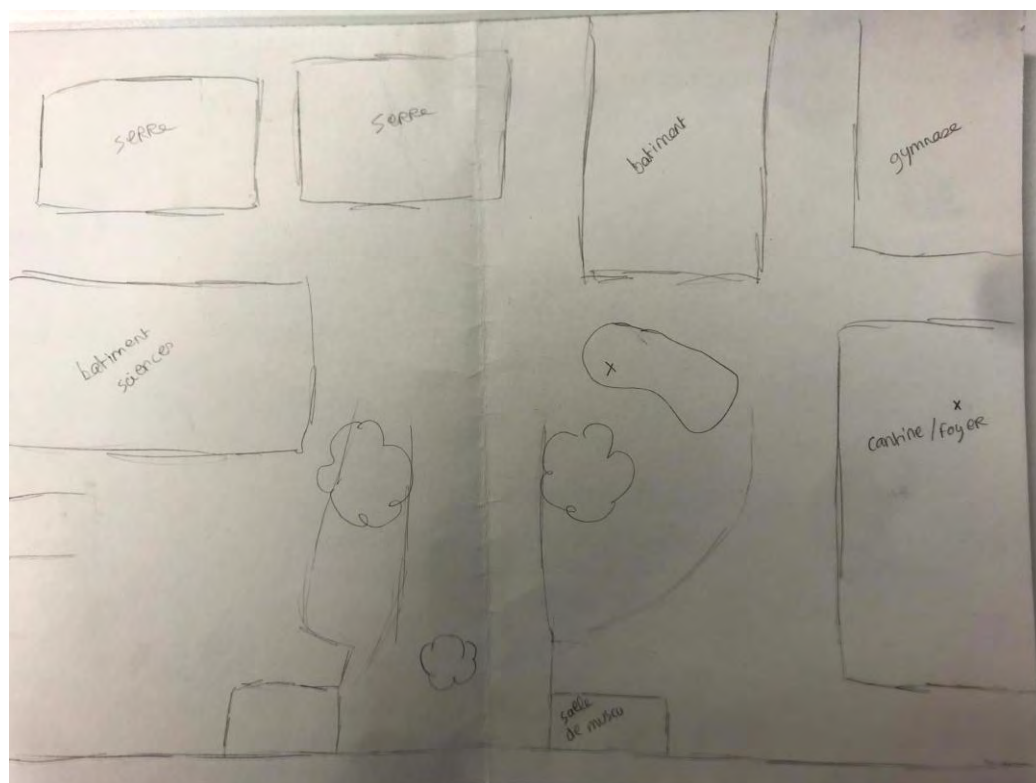


Figure 13 : plan du lycée (carte : L2 ELT 2. EATDD 02)

Dans les figures 12 et 13, la mare est signalée par une croix pour indiquer un

des « endroits » retenus par l'élève selon la consigne. Elle est d'ailleurs légèrement surdimensionnée dans la figure 12.

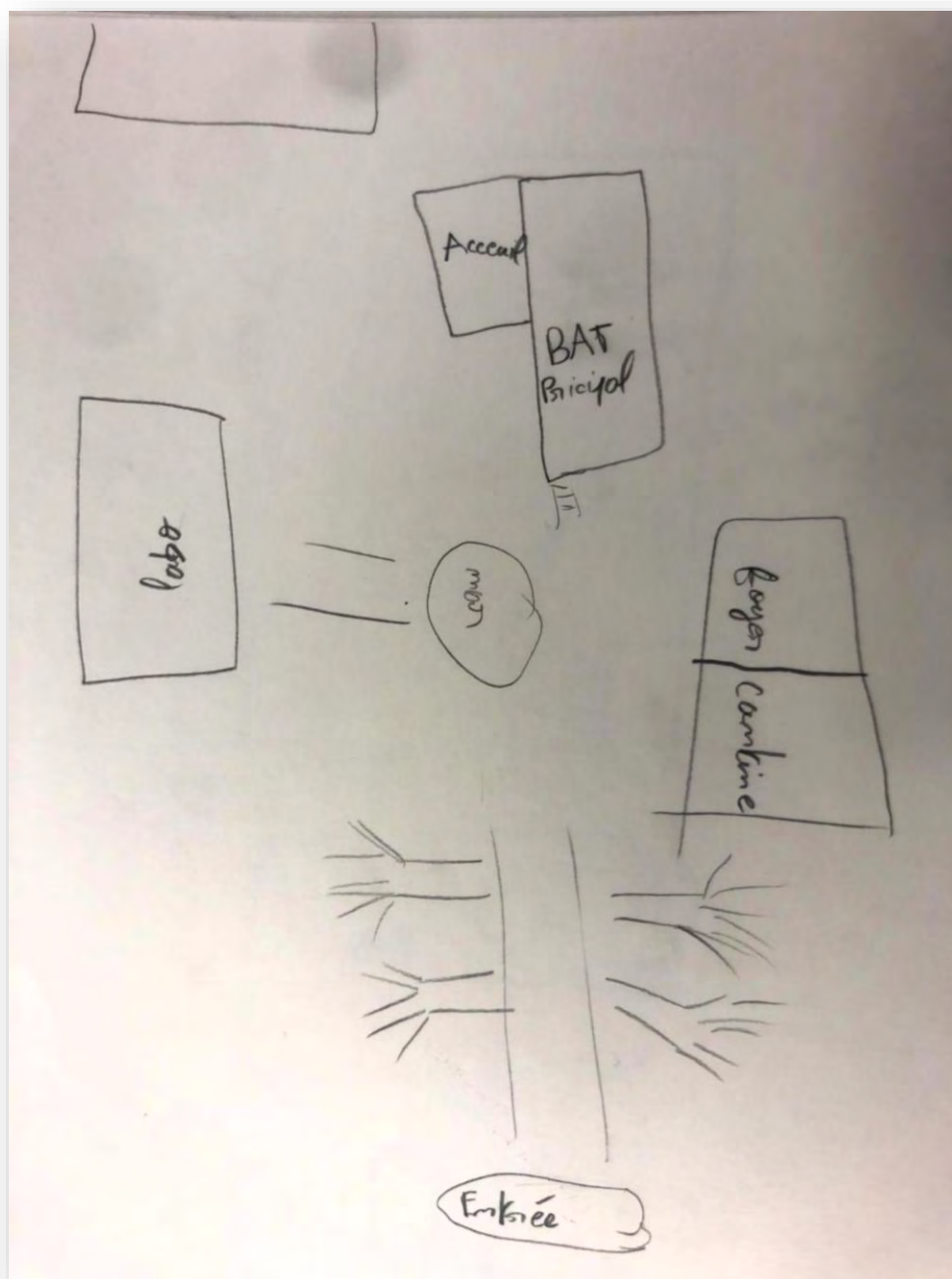


Figure 5 : plan du lycée (carte : L2 EL 2. V)

Dans la carte ci-dessus (fig.5), la mare se retrouve au centre du dessin qui ne comporte pourtant que peu d'éléments, dénotant son importance en termes de position et également comme un élément qui relie des bâtiments et l'entrée.

Enfin, sa présence peut s'accompagner d'une mention comme dans la fig.15 :
« Un endroit au calme, on peut tout voir ».

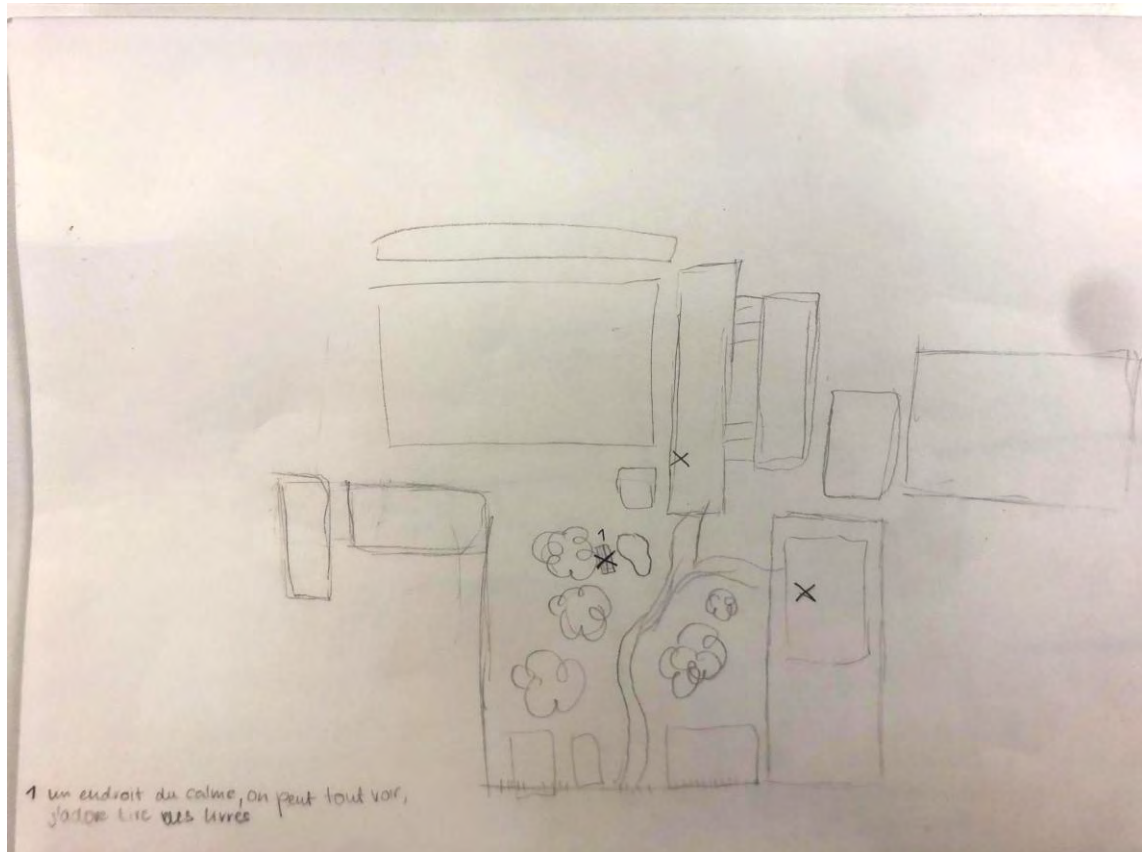


Figure 15 : plan du lycée (carte : L2 ELI 2. EATDD 01)

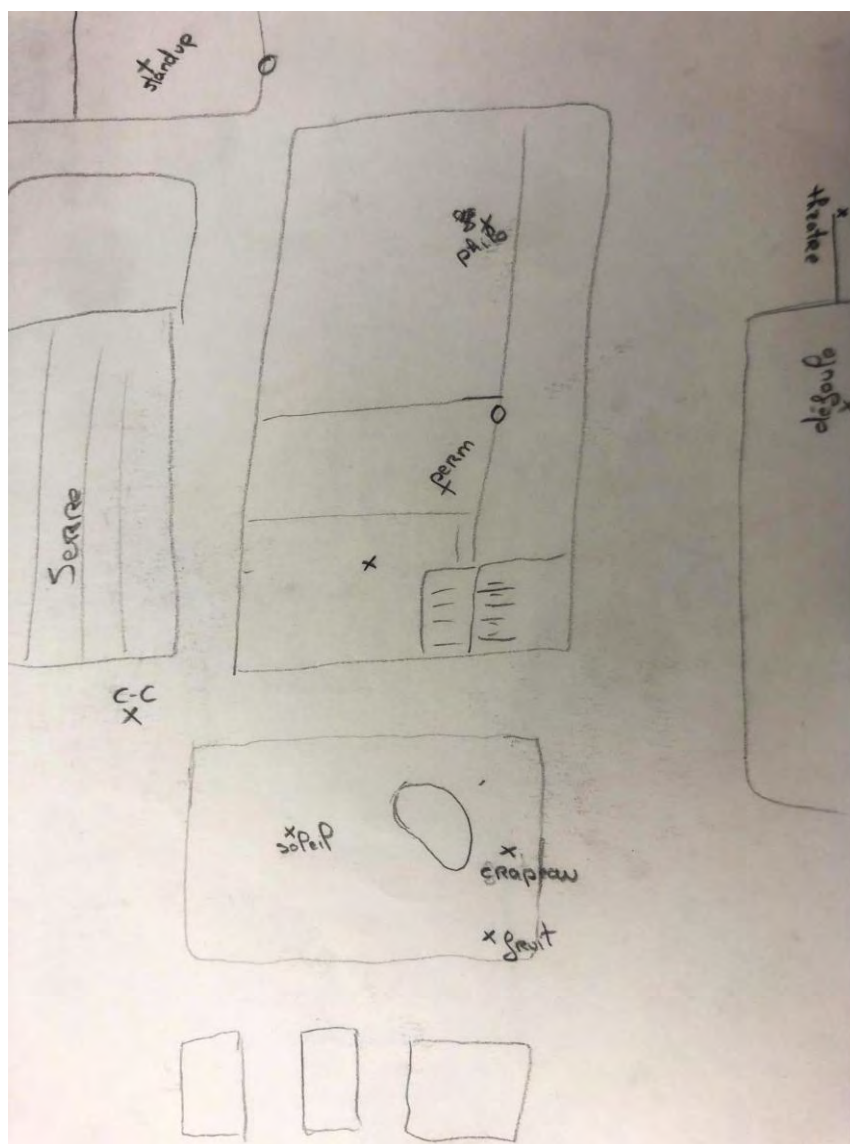


Figure 16 : plan du lycée (carte : ELI T.STAV)

Ou encore, la mare se situe dans un espace enrichi de la mention d'autres éléments naturels : « soleil », « crapaud », « fruit » comme dans la figure 16 ci-dessus.

Cette mare s'apparente ainsi à un haut lieu (Debarbieux, 1995), un point repéré par les élèves autour duquel les différents espaces s'organisent, qui est nommé, localisé et surtout placé « haut » dans l'échelle des valeurs.

Aussi, lorsque le départ de la visite sensible est donné, les élèves choisissent unanimement de conduire l'artiste devant la mare. C'est leur premier arrêt. L'artiste marque un temps de surprise « *alors ?* » et L2 EL T.HORTI lui répond : « *Ben, y'a cette mare qui est sympa* ». Pour les élèves, c'est évident, la présence de la mare est un

élément remarquable, pour L2 AR, sans doute moins. Elle insiste : « *Mais vous êtes sensibles à ça du moins ?* », L2 ELI EATDD 02 : « *Ouais ! Ben, c'est pas tous les jours qu'on a une mare dans un lycée !* » (Annexes p.152, L.559-560). En tant que haut lieu, la mare est une référence identitaire pour les élèves, elle définit un centre, soit un espace social (Augé, 1992).

D'autres lieux encore sont pointés par un plus petit nombre dans les cartes : le CDI par L2 ELI 2. EATDD 01 avec la mention en légende « *j'adore lire des livres* » (fig.15) et ELI T.STAV plus sobrement par une croix au niveau du bâtiment qui l'abrite (fig.16). Cette dernière désigne également dans son dessin la salle de permanence « *perm* », un endroit qu'elle nomme « *C.C* » et un autre « *défoule* », soit respectivement un endroit investi il y a peu lors d'une partie de cache-cache le soir et l'internat, le lieu de détente.

L2 ET 2.BIO choisit pour « endroit » la salle de pause des BTS, qu'elle ne représente pas par un dessin, mais qu'elle propose de décrire sous forme d'énigme.

Pour l'énigme,
 Il faut rentrer dans le grand bâtiment bleu,
 Par la suite il faut suivre les escaliers pour
 arriver au deuxième étage.
 Les murs bleus rappelleront le ciel, c'est bon vous
 êtes au bon endroit !
 Avancer de 3 petits pas, vous allez arriver
 devant les WC.
 Vous n'y êtes pas encore ; patience !
 1 porte, 2 portes à côté de ce lieu où les noirs et les blancs
 se croisent... juste, tout près de la salle E21.
 Voilà vous y êtes ! Devant notre salle.

SALLE DES BTS

Cette salle nous permet de profiter de calme.
 En revanche, elle manque de végétation !
 Cette salle n'a pas de dénomination, cela lui manque aussi !

L'endroit de Paix
 des BTS

Figure 17 : énigme (carte : L2 ET 2.BIO)

Cette mise en scène de cette salle lui permet de la situer géographiquement dans l'établissement, tout en lui donnant des caractéristiques de l'ordre du sensible. La salle se voit, en effet, investie de qualités tout à la fois esthétiques (*cette salle nous permet de profiter du calme*), esthétiques (*les murs bleus vous rappelleront le ciel*), et éthiques (*l'endroit de paix des BTS*) dans une description sous forme d'adresse au lecteur « c'est

bon vous êtes au bon endroit», « *vous n'y êtes pas encore, patience* », « *voilà vous y êtes* » entre l'énigme et le jeu de piste et qui poétise l'espace.

L2 ETI 1BIO propose également un endroit « à lui » qui n'apparaît pas immédiatement à la lecture de sa carte (fig. 11) puisqu'il est seulement indiqué par le dessin d'un escalier et qui sera précisé au cours de la visite. Il s'agit de la coursive qui dessert les salles de classe du 1er étage du bâtiment du CFA. Cet endroit possède des caractéristiques qui mettent en jeu, là encore, la sensibilité de l'étudiant : « *le mercredi après-midi, il y a personne qui reste, tu te mets là... On écoute de la musique, on parle. En plus, là, il fait pas beau, mais d'habitude il y a un beau soleil qui nous éclaire, oui (...) je trouve que c'est calme, c'est pas comme le foyer ou les gens, ils viennent ils chabutent. C'est sympa* » (Annexes p.163, L-956-961). Le lieu combine ainsi une dimension affective, relationnelle, esthétique et esthétisme tout à la fois. L'étudiant traduit une certaine ambiance associée à ce lieu. Cette dimension sensible rappelle les mentions déjà citées d'éléments naturels (la fig. 16) : « *soleil* », « *crapaud* » « *fruit* », mais aussi la mention « *Un endroit au calme, on peut tout voir* » (fig. 15).

4.1.3.2. analyse : dimension intime et extime de l'espace scolaire

Il se dégage de ces premiers éléments des lieux qui rassemblent, des centres ou hauts lieux : la mare, mais aussi peut-être le CDI et des lieux de la singularité, la salle de pause des BTS, la coursive. Ce sont les plus âgés des usagers, les étudiants, qui mettent en avant des espaces privatisés ou quasi privatisés. Il est possible de considérer que les plus âgés sont aussi ceux qui ont besoin de se distinguer des plus jeunes.

De plus, les descriptions sur les cartes en termes de qualités sensibles de l'espace : *salle ou lieu au calme, un beau soleil nous éclaire, soleil, crapaud, défoule, on peut tout voir* » peuvent aussi renvoyer à l'idée de prise proposée par Berque (1997, 2009). Pour rappel, « prise » chez Berque a un sens très proche de celui « d'affordance » du psychologue Gibson. Dans cette conception, les ressources, contraintes, risques et agréments de notre environnement n'existent jamais en eux-mêmes comme tels, c'est-à-dire dans l'absolu, mais toujours relativement à une certaine société, dans un certain état historique de ses appareils techniques et symboliques (Berque, 2009). La carte relève ainsi de prises pour l'élève, permettant de désigner le lien concret, vécu et opérant avec son milieu, elle rend compte d'une relation active.

Nous développerons cette proposition dans la suite de l'analyse des cartes sensibles.

Enfin, ces espaces revisités par l'imaginaire sont destinés à parcourus et partagés. Ils sont l'enjeu d'une expression de soi, mais dirigé vers les autres, l'expression de relations de contrariété d'un espace intime *vs* un espace extime (Lévy et Lussault, 2013, p.362).

Cet espace extime se présente sous forme d'endroits, terme plus symbolique que descriptif (Huyghe, 2007, p. 259) qu'utilise L2 AR. L'endroit désigne ainsi à la fois un lieu tangible et également un espace social chargé de significations. Les élèves représentent ainsi des espaces extérieurs accueillants : la mare entourée de bancs, la pinède au pied de laquelle sont disposés tables et banc, la courserie où l'on peut stationner, la salle de BTS, le terrain de sport... Ces espaces sont précisément les espaces de la rencontre entre « moi », et le monde, entre « moi » et autrui. Cette subjectivité qui peut se comprendre comme l'expression d'un rapport intime est cependant exposée à la présence et au regard des autres, extime. Ces allers-retours entre intime et extime se joue, nous semble-t-il, dans l'entrelacement de ce que Laplantine décrit comme le social et le sensible (2005). L'espace est vécu, ressenti, transformé à la fois par l'expérience corporelle et affective de chacun et par des dynamiques collectives.

4.2. ESPACES DESSINÉS : UNE LECTURE SITUÉE

Les cartes sensibles recueillies au Lycée 1 (19) et Lycée 3 (9) et de façon plus marginale au Lycée 2 (une seule carte en dehors des cartes produites avec l'artiste), donnent des représentations des lycées selon une même consigne⁷⁶. Elles s'accompagnent la plupart du temps d'un discours sur les cartes produites : parfois sous la forme d'entretiens d'éllicitation (L2 PROF STH, L3 PROF 01 ESC et L3 EL 1A 01 et 02), et le plus souvent à l'occasion de discussions collectives (FG 07 et FG 08). L'ensemble de ces données contribue à définir le lycée pour les uns et pour les autres, un lycée qui ne se représente pas de la même façon selon le statut de l'utilisateur interviewé : élève et apprenti, interne ou externe, enseignant sous contrat ou stagiaire, personnel administratif avec ou sans logement de fonction.

Les cartes sont réalisées sur des feuilles Canson format A3 que nous distribuons aux participants. Nous mettons à disposition également une grande quantité de feutres rouges ainsi qu'une boîte de feutres et une de crayons de couleur, mais pas une boîte par personne. Il est possible que certains participants n'aient pas eu le choix dans l'utilisation du matériel de dessin. Ainsi, l'utilisation des couleurs qui varie d'un dessin à l'autre peut être significative, mais pas toujours. Si nous relevons dans notre analyse la présence de couleurs dans le dessin, son absence n'est pas forcément un indice.

4.2.1. Les cartes dessinées produites au Lycée 1

4.2.1.1. Les cartes dessinées au CFA

Nous avons recueilli dix cartes dont neuf d'apprentis, et une dernière de la formatrice (Annexes p. 282-287, cartes 1-10). Elles seront ensuite discutées dans la

⁷⁶ Pour rappel : indiquer l'endroit où nous sommes, entourer en rouge les espaces fréquentés et tracer vos itinéraires habituels dans l'établissement, vous pouvez les numéroter. Enfin préciser vos endroits préférés.

classe à la suite de l'activité⁷⁷. Elles sont assez homogènes dans leurs formes exceptées les cartes de la formatrice et d'un élève dont le dessin au crayon de papier est à peine esquissé (fig. 26 et 30).

Notre analyse de ces cartes prend pour point de départ les circulations sous forme de lignes droites ou en pointillés (de couleur rouge le plus souvent) et les espaces distribués par ces circulations. Ces éléments nous permettent de saisir la présence ou l'absence de lieux, la place prise par les différents espaces dessinés dans la carte et la forme qu'ils prennent. On peut également repérer des indices significatifs inhérents à chaque carte ou présents sur un ensemble de cartes. Nous proposons une première lecture de chacune de ces cartes avant d'en donner une lecture plus globale.



Figure 18 : plan du lycée (carte, L1 AP a)

⁷⁷ Il ne nous a pas été possible de recouper quels dessins cartes correspondaient à quelle prise de paroles lors de l'atelier, ainsi nous proposons de numéroter les cartes différemment des prises de paroles. Les cartes sont nommées L1 APa, b, c, d, e, f, g, f tandis que les prises de paroles L1 AP 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08 et 09.

Dans cette première carte (fig.18), le bâtiment qui représente le lycée est soigneusement contourné par les itinéraires, ici de couleur jaune. Le bâtiment est laissé vide de toute indication, ce n'est pas un espace repéré en tant qu'espace fréquenté ni apprécié. En revanche, sa taille occupe le quart de la feuille. Les autres espaces, les trois quarts restants, sont parcourus par les itinéraires de l'élève excepté le foyer du lycée, lui aussi laissé vide. Ils sont investis de dessins de signes dont le sens est précisé dans la légende indiquée au verso (fig. 19).

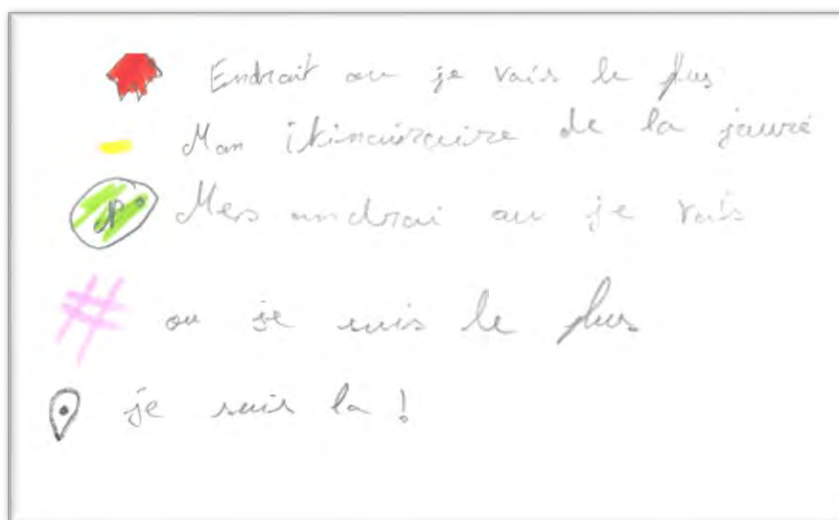


Figure 19 : verso (détail carte : L1 AP a)

Les lieux que l'élève fréquente le plus (les étoiles rouges) sont ainsi : réfectoire, coin fumeurs, internat et foyer du CFA. En vert, l'élève distingue les endroits où il va, sans doute en journée puisque l'internat y est absent, qui renvoient aux itinéraires, ces endroits sont numérotés de 1 à 4 : le coin fumeur (1), le foyer du CFA (2), la salle de cours (3) et le réfectoire (4). Le coin fumeur comporte un hashtag violet : « *où je suis le plus* » qui peut se comprendre comme son endroit d'élection dans le lycée, la journée débute d'ailleurs par celui-ci. Dans le bâtiment de classe, un symbole qui ressemble à une épingle de localisation (appelé aussi pointeur de carte) renvoie dans la légende à « *je suis là !* ». Enfin, on peut remarquer la présence d'un arbre de la taille du réfectoire dont le feuillage est restitué par une multitude de points verts, situé entre le réfectoire et le coin fumeurs.

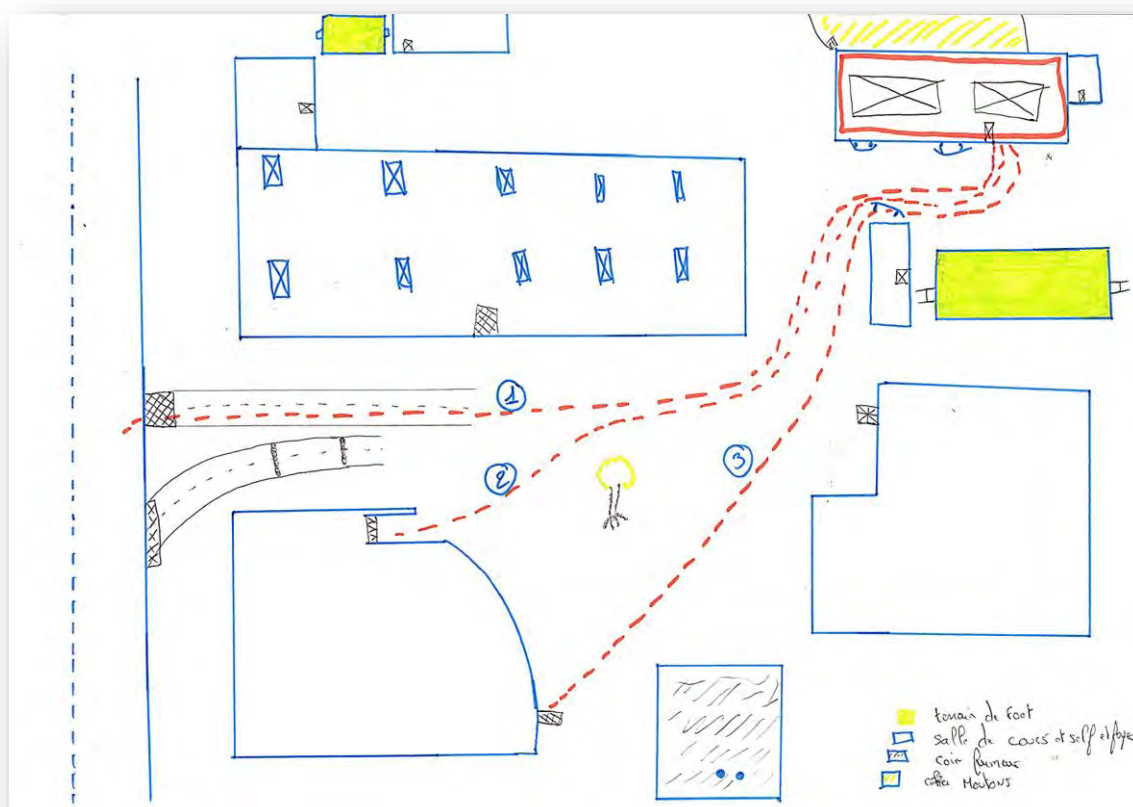


Figure 20 : plan du lycée (carte : L1 AP b)

Sur la figure 20, les itinéraires en rouge se resserrent autour de trois bâtiments que nous reconnaissons à leur disposition et qui renvoient pour certains à la légende sur le dessin. Numérotés de 1 à 3, ils conduisent de l'entrée (1) vers le CFA, puis du CFA vers la cantine (2) puis de la cantine au CFA en passant par le terrain de sport. Aucun de ces itinéraires ne communique avec le lycée. Les rectangles qui représentent le CFA et le lycée sont rythmés par une succession de cases à l'intérieur desquelles un grand X en occupe toute la surface, pouvant évoquer les différentes salles des bâtiments, cette succession confère au lycée un caractère carcéral. Les autres bâtiments sont laissés vides, cependant les terrains de sports sont coloriés en vert. On peut relever que l'apprenti délimite un espace, les prés, qui renvoie dans la légende aux moutons. Entre le pré et le terrain de foot, un vaste bâtiment, lui aussi laissé de côté par les déplacements, représente le foyer du lycée et/ou l'internat dans un même polygone.

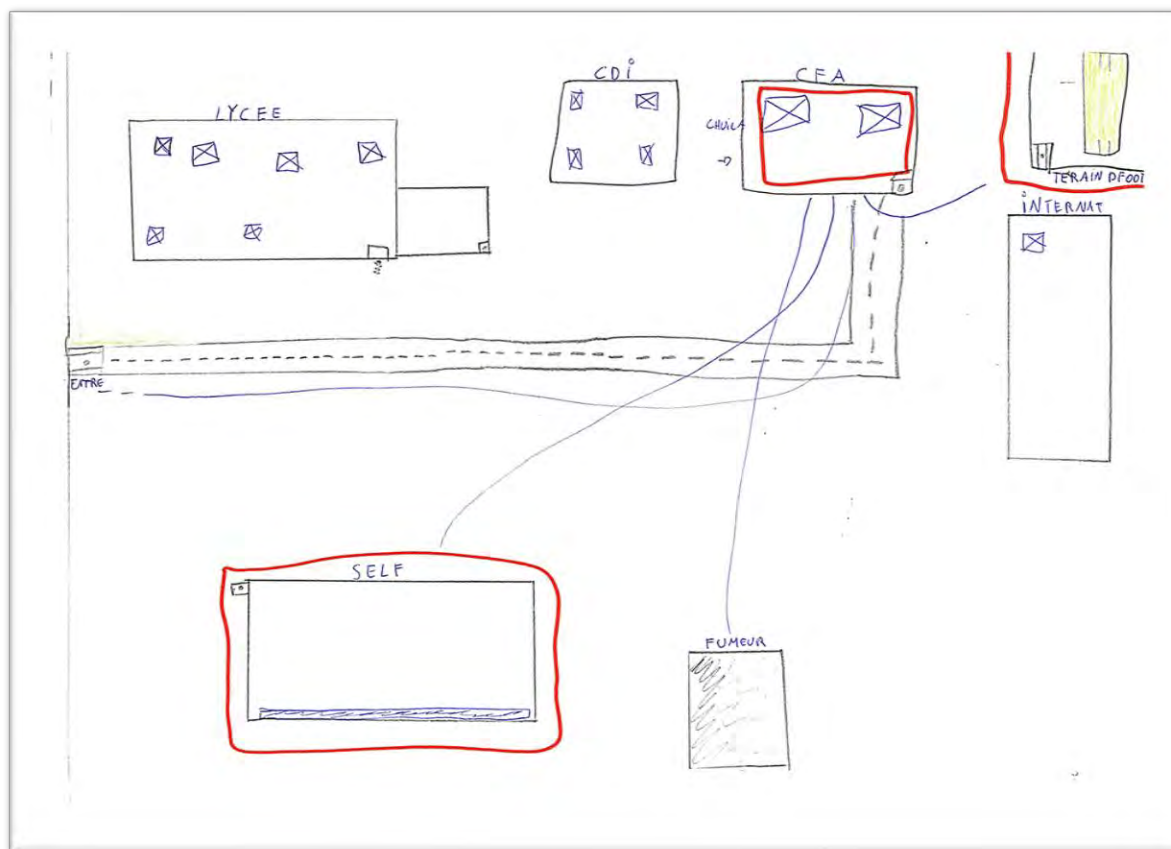


Figure 21 : plan du lycée (carte ; L1 AP c)

La figure 21 présente des similitudes avec la précédente (fig. 20), les apprentis ont dessiné côte à côte. On y retrouve des itinéraires resserrés autour du self, du CAF et du terrain de foot. Si les itinéraires sont tracés au stylo bleu, les bâtiments desservis sont entourés de rouge, sans doute l'apprenti relève ainsi les lieux fréquentés (et appréciés ?). Un itinéraire relie également au coin fumeurs. L'internat est représenté et nommé et s'il n'est pas desservi dans les circulations de l'élève, la case unique dessinée représente peut-être la chambre de l'apprenti. Le foyer du lycée quant à lui est absent du dessin et le lycée semble assez éloigné des espaces desservis par les itinéraires et sous-dimensionné par rapport aux bâtiments du CFA. Ces deux bâtiments, lycée et CFA, abritent également des cases qui représentent les salles de cours. Une seule touche de couleur verte est utilisée pour le terrain de sport. La carte ne comporte que peu de détails et peu d'espaces (sept), toutefois, le bâtiment du CDI y est représenté et nommé.

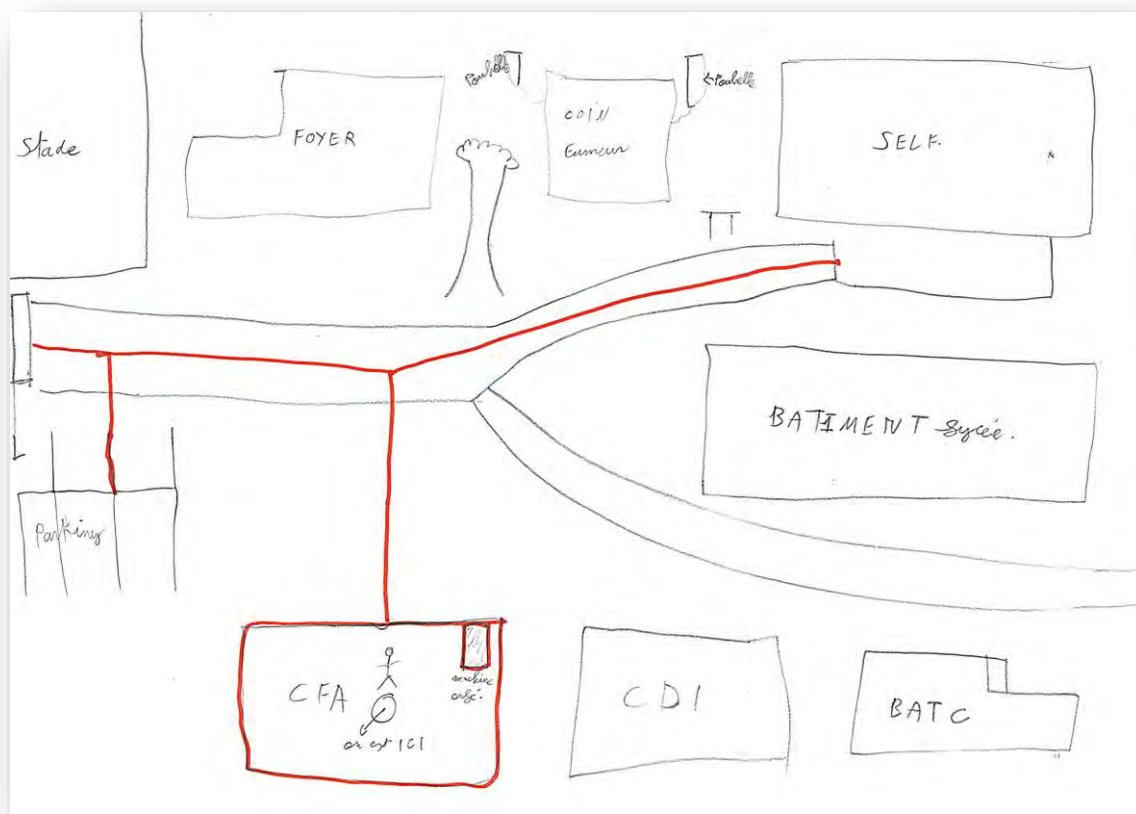


Figure 22 : plan du lycée (carte : L1 AP d)

Dans le plan du lycée ci-dessus (fig. 22), les circulations distribuent seulement deux bâtiments et trois espaces : de l'entrée au parking, du parking au CFA et du CFA au self. Le dessin est orienté du côté du CFA. Le CDI attenant est représenté et nommé, puis le Bât C, le bâtiment du lycée, sous-dimensionné par rapport aux autres bâtiments, le foyer (du lycée) et le stade. Aucun de ces lieux n'est desservi par les circulations. Ils sont d'ailleurs vides de toute précision. Un espace se distingue, le coin fumeurs situé entre le foyer du lycée et le self, représenté avec un certain soin : l'arbre en son extrémité et deux poubelles. Il est alors possible de penser que l'apprenti le fréquente même si ce n'est pas indiqué dans les itinéraires. Enfin, l'apprenti s'est représenté dans le CFA avec un dessin en forme de « bonhomme allumette » ou *stickman* et la mention « on est ici ». Dans cet espace, la machine à café est également représentée.



Figure 23 : plan du lycée (carte : L1 AP e)

Dans une facture proche (les apprentis dessinent côte à côte), mais avec moins d'éléments, la figure 23 fait apparaître seulement deux bâtiments distribués par les circulations à partir des entrées du lycée : le CFA et la cantine. Entre ces deux espaces le lycée divisé en : bâtiment A, bâtiment B et la vie scolaire entre les deux, occupe pourtant le tiers central du dessin, les itinéraires l'encadrent, mais sans s'y arrêter. Cependant, la mention de la vie scolaire laisse entendre que l'élève connaît cet endroit. Le reste des éléments dessinés sont : le CDI et le Bâtiment C dans la continuité du CFA, ainsi que le foyer et la cantine au-dessus du lycée. Entre ces deux bâtiments, le coin fumeurs est, là aussi, détaillé, ceinturé à sa droite et à sa gauche de deux arbres et la forme de l'espace fumeur évoque elle aussi un arbre. L'espace fumeurs se termine par deux lignes et une table est dessinée à l'entrée de la zone. Bien que les itinéraires ne conduisent pas à cet espace, le détail apporté à son dessin est l'indice de l'importance qu'il représente pour l'apprenti. Enfin, tout

comme son camarade, l'apprenti s'est représenté dans le CFA sous forme de *stickman*. Il dessine également la machine à café et nomme le lieu : « *cours, café* ».

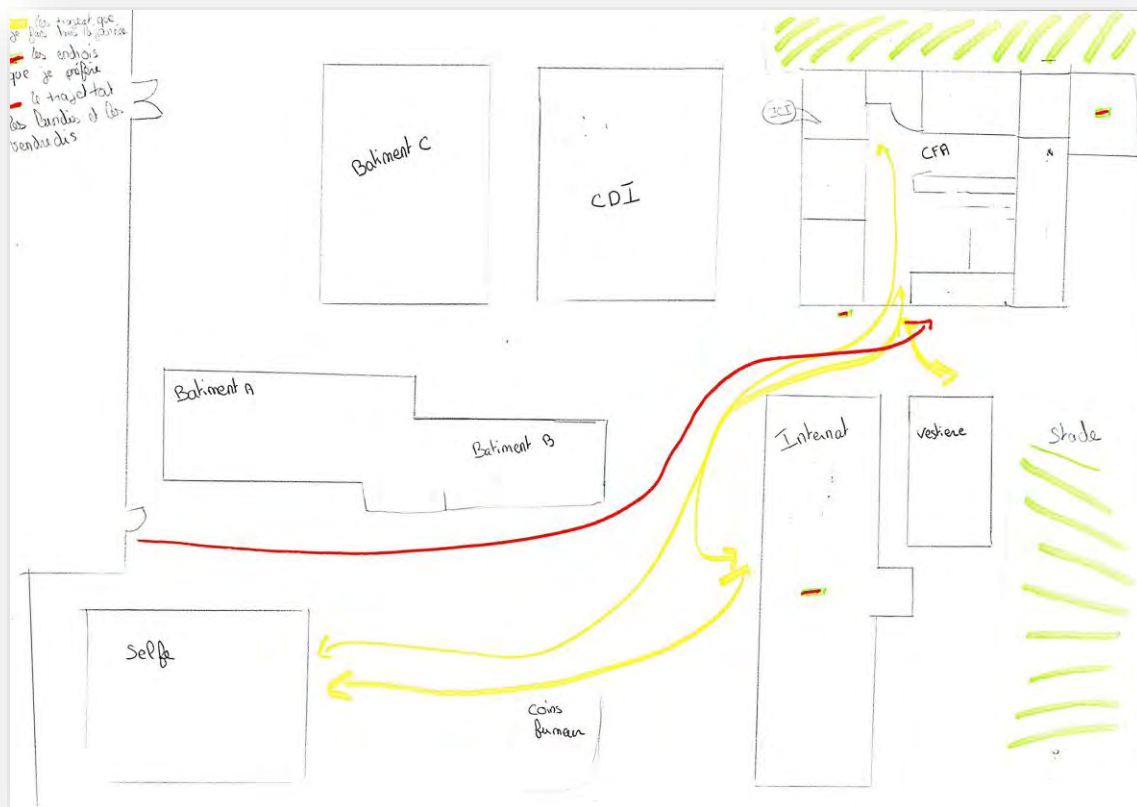


Figure 24 : plan du lycée (carte : L1 AP f)

Dans la figure 24, l'apprenti a noté les itinéraires de deux couleurs différentes selon le moment de la semaine ainsi que c'est précisé dans la légende donnée en haut à gauche du dessin.



Figure 25 : légende du plan du lycée (carte : L1 AP f)

En jaune, les itinéraires de sa journée conduisent du CFA au self, du self à l'internat en passant par le coin fumeurs, de l'internat au CFA, puis du CFA au vestiaire. En rouge, « le trajet tous les lundis et les vendredis » conduisent de l'entrée au CFA. Le fait d'être interne est peut-être un élément nouveau dans la vie de l'apprenti, en tout cas il mérite d'être précisé. L'apprenti dessine en plus des lieux fréquentés, le CDI et le bâtiment C et les deux bâtiments du lycée. L'ensemble est exécuté avec soin, à la règle, et les espaces entre les bâtiments sont vides ce qui donne à l'ensemble une carte assez neutre. Pourtant, la légende précise « *les endroits que je préfère* » qui renvoient à un trait coloré au niveau du foyer du CFA et de l'internat. Des traits hachurés en vert délimitent le stade et une zone au-dessus du CFA, les prés.



Figure 26 : plan du lycée (carte : L1 AP g)

Dans le plan ci-dessus (fig. 26), au contraire de la précédente, les éléments dessinés ont des contours crayonnés mal définis. Le dessin ressemble à une esquisse de carte. Les itinéraires en pointillés bleus relient selon une numérotation de 1 à 3 : l'entrée au foyer, le foyer au coin fumeurs puis le coin fumeurs au self. Ces lieux sont notés d'une croix rouge ainsi que le CFA, se sont donc les lieux fréquentés par l'apprenti. Le CFA comporte aussi une croix bleue, sans doute pour préciser où l'élève se situe, même si cela n'est pas précisé. Les autres éléments du dessin sont : le lycée qui en occupe la place centrale, l'infirmerie au-dessous, le foyer et l'internat. Ces quatre éléments sont vierges de toute annotation et la carte ne comporte pas d'autres indications, seulement quelques traits représentant des espaces non identifiés esquissés ici ou là. L'ensemble donne un caractère approximatif aux éléments représentés et l'espace semble peu connu et peu maîtrisé.

Les deux dernières cartes des apprentis se distinguent. Elles présentent certaines similitudes dont, notamment, des circulations qui traversent l'ensemble des espaces dessinés et un remplissage de la carte par des zones hachurées en vert qui correspondent aux espaces végétalisés.

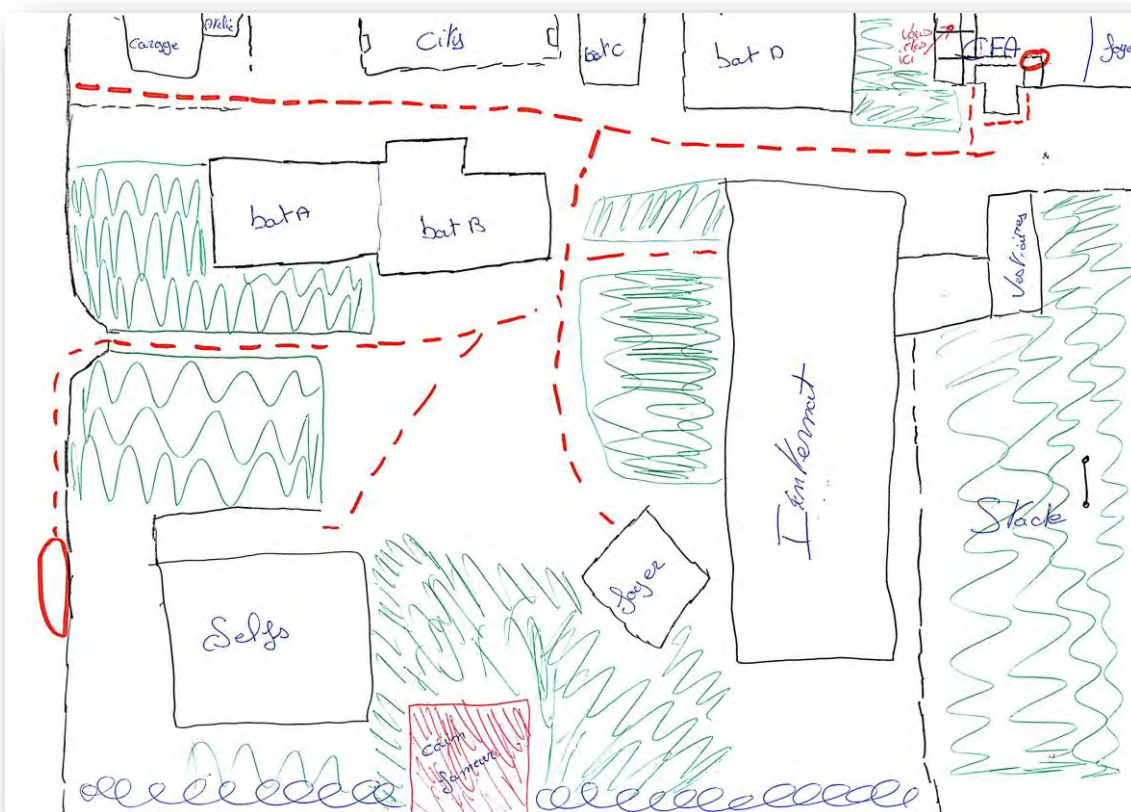


Figure 27 : plan du lycée (carte : L1 AP h)

La figure 27 est une carte plus détaillée que les précédentes, dans laquelle les circulations traversent l'espace dessiné. Si elles ne s'arrêtent pas au lycée, elles tournent autour, de l'entrée vers le CFA et le foyer et aussi dans les espaces derrière le lycée, nommés : *garage*, *atelier*, *city* (parc), *Bât C*, *Bât D* (CDI). Les itinéraires conduisent également au réfectoire (ici self), au foyer du lycée et à l'internat. L'élève indique le départ de son itinéraire d'un cercle, un second cercle est dessiné au niveau du CFA, le parcours principal de l'apprenti. Du bâtiment du CFA part une flèche et la mention « *vous êtes ici* ». Entre les bâtiments du self et du foyer, la zone fumeurs est délimitée et hachurée de rouge. Le stade qui ferme le dessin d'un côté de la carte et hachuré en vert, ainsi qu'un ensemble de zones comprises entre les bâtiments, conférant à la carte un caractère dynamique, vivant.

La seconde carte (fig.28) précise les mêmes bâtiments et les mêmes espaces que la précédente (les apprentis sont assis côte à côte) et les circulations distribuent l'ensemble des espaces représentés avec des arrêts sur des endroits repérés, entourés de rouge. Depuis l'entrée, les circulations de l'apprenti parcourent ainsi : la « *vie scolaire* » dans le bâtiment A du Lycée et l'infirmerie, dans le bâtiment B (en décrochage), le terrain city (parc), le CFA et le foyer du CFA, le vestiaire (et donc on peut supposer également le stade), le foyer du lycée, le coin fumeurs et le stade. Ce dernier est hachuré de traits de couleurs vertes ainsi que des espaces entre le self et le lycée et au niveau du terrain du *City parc*.



Figure 28 : plan du lycée (carte : L1 AP i)

L'apprenti dispose dans l'ensemble de l'espace des signes qui renvoient à une légende très détaillée.

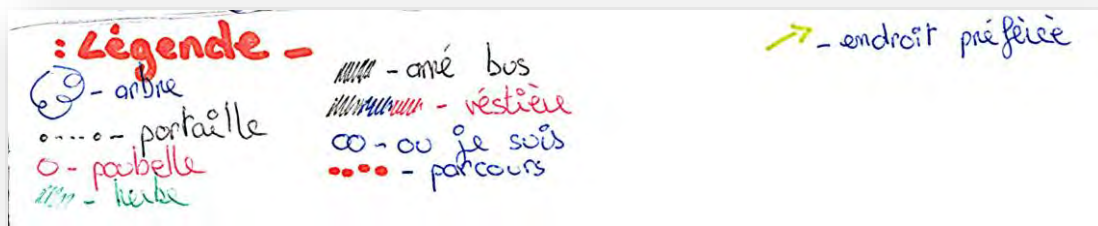


Figure 29 : légende du plan du lycée (carte : L1 AP i)

L'apprenti indique ainsi la présence végétale, arbres et herbe, le portail d'entrée, l'arrêt de bus, les poubelles (qui n'apparaissent pourtant pas dans le dessin), le vestiaire, « où je suis », le parcours et les endroits préférés. Ces derniers sont ainsi le coin fumeurs, il y est indiqué « *fumer* », le vestiaire, le CFA avec l'indication « *cours, café* » et le self sur lequel il note « *manger* ». L'ensemble évoque un espace connu, fortement investi, y compris les espaces du lycée, dans lequel l'apprenti a ses repères. Un espace habité pleinement.

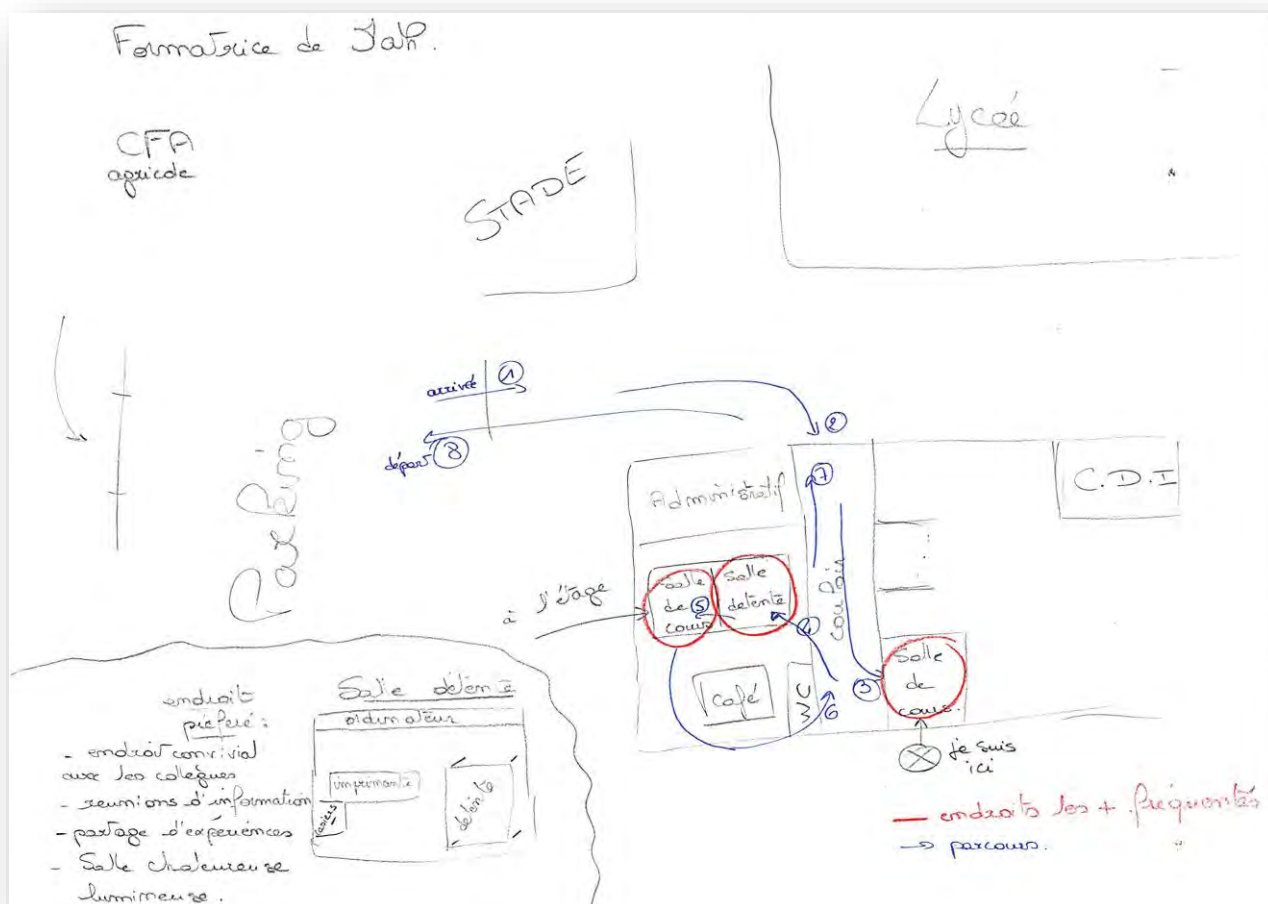


Figure 60 : plan du lycée (carte : L1 FROM 02)

La carte de l'établissement de la formatrice de maths représente seulement quatre espaces : le CFA, le lycée, le stade et le parking. Seul le CFA est détaillé, et la salle de pause qui est présentée en zoom dans un dessin sur la gauche de la feuille. Le CFA et la salle de pause occupent la moitié inférieure de la feuille. La moitié supérieure se trouvant quasiment vide. Entre les deux, les itinéraires sont notés en bleu et précisés par des numéros de 1 à 8.

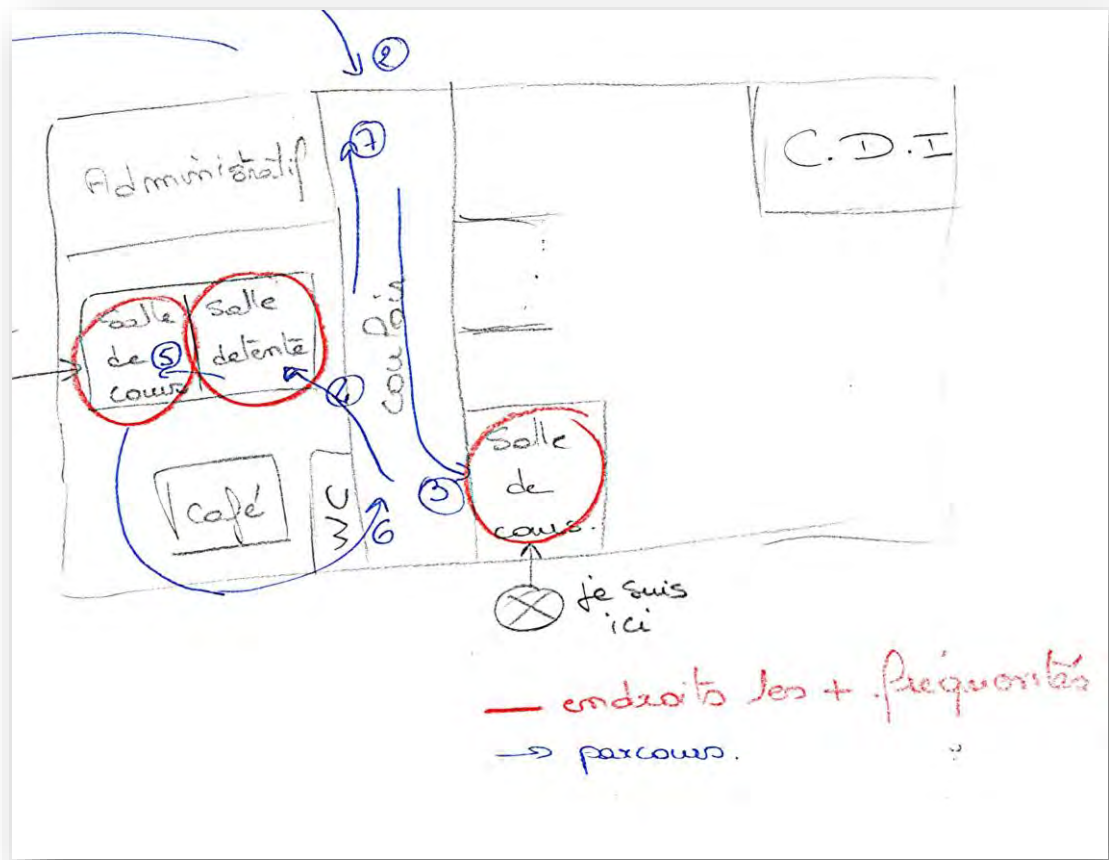


Figure 31 : CFA (détail carte : FORM 02)

Ils indiquent : l'arrivée et le départ au niveau du parking (1 et 8), le CFA (2) puis à l'intérieur du CFA la salle de cours (3), la salle de détente (4), la seconde salle de cours (5), les w.c. (6), l'administratif (7). L'ensemble des circulations se concentre ainsi dans le bâtiment du CFA, ces itinéraires sont liés directement à son activité d'enseignement. Sa carte confirme l'évocation par L1 PROF DOC de la difficulté de rencontrer les formateurs du CFA, peu présents sur le site en dehors des temps de classe et ayant peu d'occasions d'échanges avec les membres de la communauté pédagogique du lycée. La carte démontre un lien affectif à l'établissement par le détail de l'endroit préféré : la salle de détente.

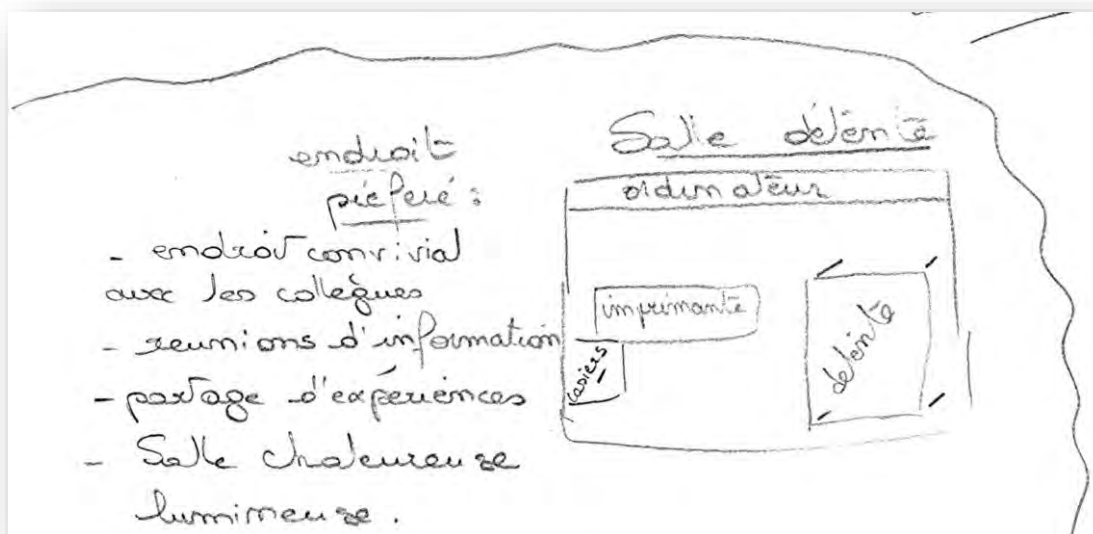


Figure 32 : salle détente (détail carte : L1 FORM 02)

Cette salle y est décrite en ces termes : « *endroit convivial avec les collègues, réunions d'information, partage d'expériences, salle chaleureuse et lumineuse* ». Cette description juxtapose des mentions fonctionnelles, mais aussi des caractéristiques sensibles : esthétique ou esthétique « *lumineuse* », et éthique « *convivial* » ou encore « *chaleureuse* ».

On peut observer que dans l'ensemble des cartes présentées (fig.18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30), le CFA se présente comme le lieu où convergent les circulations. Il occupe une place prépondérante, voire même centrale dans la majorité des cartes quand les bâtiments du lycée ne sont en revanche pas traversés par ces circulations (fig. 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 30). Les élèves mentionnent également le foyer du CFA dans un espace séparé (fig. 18, 24, 26, 27), parfois nommé et souligné (entouré de fait) comme un endroit apprécié (fig. 33).



Figure 33 : CFA et foyer (détails carte, L1 AP i)

Il est possible d'avancer que, les apprentis minoritaires dans l'établissement (seulement une classe de CAP première année et une classe de seconde année) et

moins présents puisqu'en entreprise une partie du temps scolaire, ont tendance à rester dans leur périmètre, l'espace de cours et le foyer accolé, auquel ils s'identifient fortement. La présence de l'espace fumeurs dans tous les dessins et la mention du foyer du lycée indiquent qu'ils sont aussi présents dans des espaces communs avec les élèves et qu'ils peuvent également s'approprier ces espaces. Mais nous savons qu'ils n'ont pas toujours les mêmes horaires que les élèves du lycée, donc s'ils partagent des espaces communs, ils le font souvent de manière asynchrone.

Cette place centrale du CFA qui apparaît dans l'ensemble des cartes coexiste néanmoins avec une forte présence du lycée, en ce qui concerne du moins la place qu'il occupe dans le dessin, même s'il est présenté comme un espace vide : fig. 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27. Parmi ces dessins, certains surdimensionnent le lycée, ce qui rend son absence d'annotation encore plus remarquable comme dans les cartes 2 et 7 (fig. 18 et fig.26). Le lycée semble ainsi être un élément qui délimite le champ d'action, comme un lieu qu'on ne peut investir. Il est possible d'y voir ainsi la représentation d'un non-lieu (Augé, 1992) soit un lieu qui n'est pas porteur de valeur identitaire, ni relationnelle ou historique pour les individus, un lieu anonyme. Cependant, il occupe une place centrale dans le dessin et se trouve à la frontière de l'ensemble des circulations bien qu'il ne soit pas fréquenté (fig. 28). *A contrario*, on peut lire cette représentation du lycée en tant qu'un haut lieu, en cela qu'il est reconnu par une communauté, la classe des apprentis et souvent matérialisé par une superstructure, ici sa taille et sa place dans la structuration de l'espace. Il se constitue en « référence identitaire partagée et qui vient structurer le territoire » (Debarieux, 1995). C'est ainsi que le CFA se définit dans l'espace par rapport au lycée, un haut lieu qui agit comme un marqueur de l'espace. Cela renvoie au lycée comme éléments central du système EPLEFPA. Enfin, dans certaines cartes, les bâtiments dessinés sont intégrés dans un espace comportant beaucoup de vide, ce qui peut renvoyer au fait que le lycée est compris dans un vaste espace, non saturé, laissant beaucoup d'espaces de circulation.

Les cartes offrent aux apprentis l'opportunité de se représenter dans le dessin, de le personnaliser en mentionnant leur présence par des expressions comme « *je suis ici* » (fig. 19, fig.31), « *chuilà* » (fig.21), « *où je suis* » (fig.28) ou encore le plus collectif « *on est ici* » (fig. 22) ou le laconique « *ici* » (fig. 24). Ces annotations sont agrémentées parfois de la représentation d'eux-mêmes sous forme de *stickman* (fig.22 et 23) et renvoient également aux verbes « fumer » et « manger » dans la fig. 28.

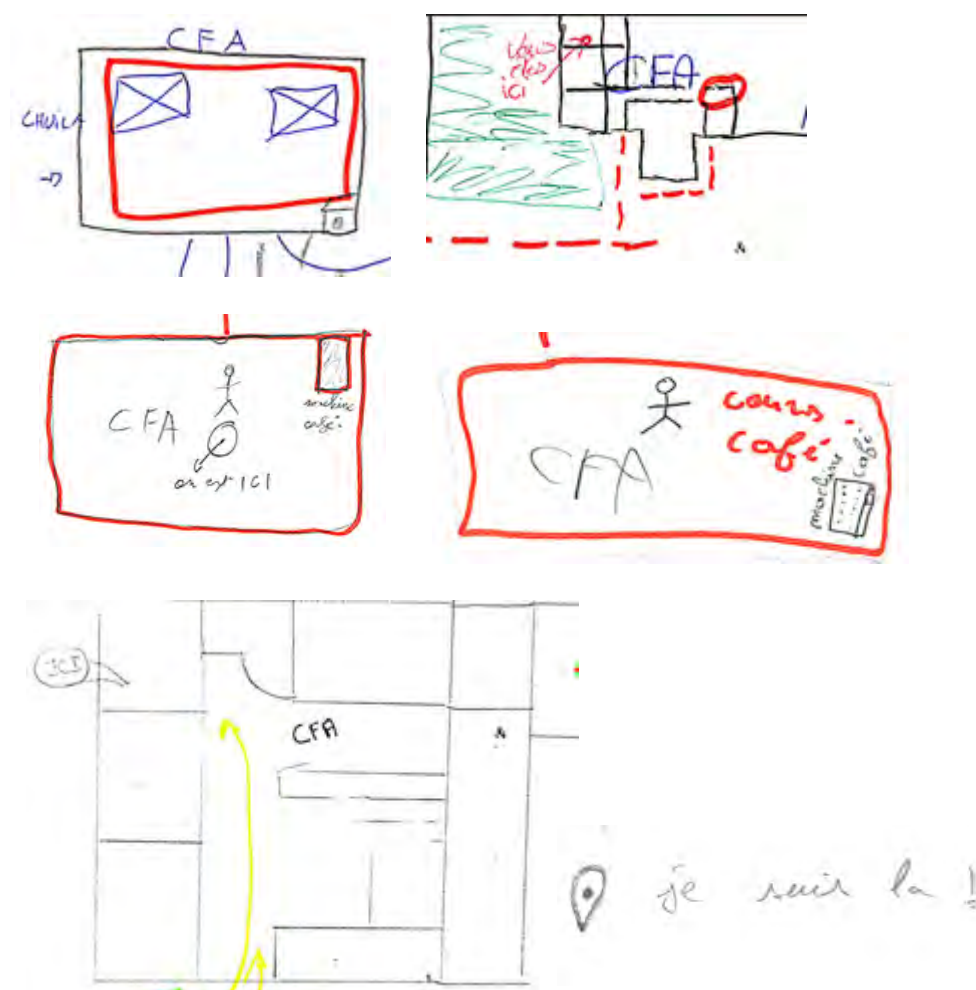


Figure 34 : signes de personnalisation (détails carte : L1 AP a, c, d, e, f, h, i)

Les apprentis s'approprient ainsi la consigne : notez si vous le souhaitez où on se situe (fig. 34). Il y a comme un jeu qui s'instaure avec nous dans ces déclinaisons, utilisant les codes qui nous permettent de nous orienter sur une carte. Autant d'expressions d'une relation d'extimité à l'espace, suscitée comme nous l'avons déjà évoqué par la présence d'un tiers, ici la chercheuse (auparavant l'artiste).

Des lieux communs aux lycéens et apprentis sont également présents : l'internat (fig. 18, 21, 24, 27, 28) et le coin fumeurs. Si la présence ou l'absence de l'internat est sans doute liée au régime de l'apprenti, le coin fumeurs est présent dans toutes les cartes, repéré comme lieu préféré par deux apprentis (fig. 18, 28) et représenté avec force détail par deux autres (fig. 22 et 23).

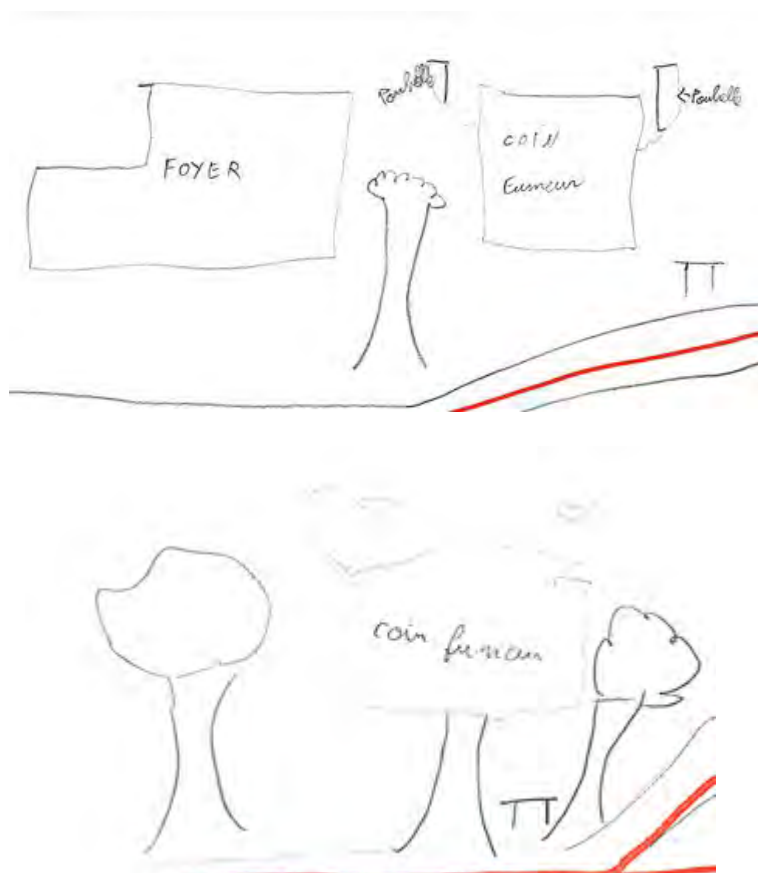


Figure 35 : coin fumeurs (détails cartes : L1 AP d et L1 AP e)

Cette mention unanime du « coin fumeurs » peut là encore se comprendre comme un haut lieu, repérable à son/ses arbres attenants. Pourtant, pour réduire la consommation de cigarettes, le coin fumeurs est volontairement non délimité dans l'établissement, peu aménagé et non couvert. Officiellement il porte le nom de zone de sevrage tabagique. Il reste néanmoins nommé « coin fumeurs » dans l'appellation usuelle des usagers. Son omniprésence dans les dessins des apprentis, son surdimensionnement et sa valorisation lui donne un caractère « sacré » qui définit le haut lieu. Il n'a de valeur symbolique qu'à l'intérieur de ce groupe (Debarbieux, 1995) tandis que l'ensemble de la communauté éducative souhaite le banaliser, lui ôter toute dimension sacrée.

Le CDI est représenté sur quatre dessins d'apprentis, mais nommé seulement sur deux, les autres l'indiquent comme bâtiment D. Pour rappel le CDI fait frontière commune avec le CFA d'un côté, le bâtiment C de l'autre, pourtant les apprentis n'en ont pas l'usage. Il est présent dans les dessins en tant que lieu connu et identifié. De même, il est dessiné et nommé dans la carte de L1 FORM 02, mais

dans son dessin, il est intégré comme une salle au sein du CFA (fig.31), ce qui confirme la méconnaissance du lieu par les équipes de formateurs.

Enfin, un dernier élément récurrent peut être remarqué dans l'ensemble des cartes des apprentis, c'est la présence du vivant : arbres, herbe, terrains de sport, prés et moutons. Elle se repère sous forme de traces explicites comme dans les détails des figures 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26. Nous en proposons une présentation générale ci-dessous (fig. 36).

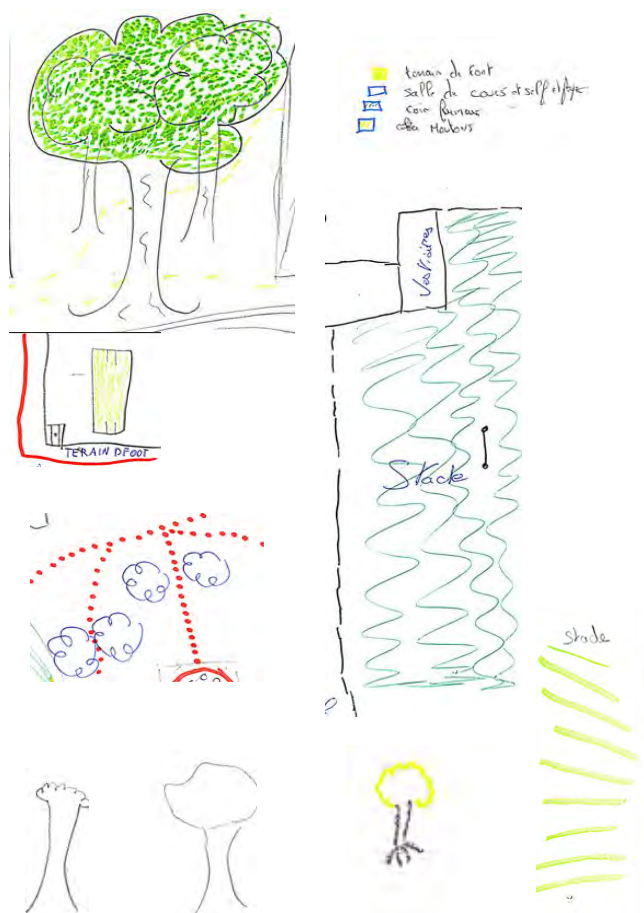


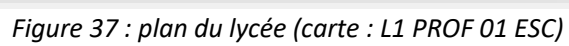
Figure 36 : présence du végétal (détails cartes : L1 AP a, b, c, d, e, g, h, i)

Si le Lycée 1 possède une exploitation agricole sur un autre site, son aménagement se compose de vastes espaces dont une cour avec différentes zones enherbées et d'un bon nombre d'équipements sportifs qui apparaissent ainsi dans les cartes. Les apprentis sont sensibles à cette présence végétale qui prend une place plus ou moins importante dans les dessins, parfois simplement sous forme d'indice discret (fig.20) ou mis en avant de façon très expressive (fig.18).

4.2.1.2. Les cartes dessinées au CDI

Au cours de la Commission CDI, nous avons recueilli neuf cartes de membres de la communauté éducative aux statuts différents : des enseignants (PROF ECO AGRI, PROF ESC 01 et 03, PROF DOC, PROF EPS), la Directrice adjointe (DA), la secrétaire comptable (SC), l'infirmière (INF) et la formatrice du CFA (FORM 01). Elles composent un ensemble hétérogène de dessins au sein duquel nous pouvons relever des constantes. La première est qu'un lien peut être établi entre les cartes et les activités professionnelles de celle ou celui qui dessine. Ce lien entre l'activité exercée et la carte se traduit de prime abord en observant les circulations au sein des espaces représentés. En cela, ces cartes rappellent celles des apprentis du CFA qui se concentrent sur leur activité d'apprenants au sein de l'établissement.

L1 PROF ESC et L1 PROF ÉCO AGRI produisent des cartes très détaillées. Elles représentent non seulement l'ensemble des bâtiments, mais également des installations dans les espaces extérieurs à vocation pédagogique.



La carte de L1 PROF ESC (fig. 37) détaille ainsi : les ateliers techniques, les différents complexes sportifs (terrain de sport, sport), le Bât C, le CDI, les trois salles du CFA, l'internat, les vestiaires, les salles d'ESC et le bureau de l'ESC, le bâtiment B avec l'administration, le bâtiment A avec une salle « *café* », la salle des profs et la cuisine pédagogique. Le dernier bâtiment est le réfectoire. On trouve également précisés certains espaces extérieurs : le coin fumeurs, la mention des ruches et d'un ancien poulailler, ainsi que les dessins d'arbres dont certains sont accompagnés d'indications notées sur la carte. L'ensemble des bâtiments est relié par les circulations de l'enseignant, excepté le CFA, mais ses itinéraires le conduisent dans l'aire de production au-dessus de celui-ci. L1 PROF 01 ESC utilise la couleur verte pour souligner le vivant et la couleur jaune pour les endroits qu'il apprécie. Une croix rouge indique l'endroit d'où il dessine, au CDI. L1 PROF 01 ESC précise lors du *focus group* que ses itinéraires varient chaque année : « *Des fois on utilise pas les mêmes salles, ou sur des projets, tout d'un coup, tu es en contact avec des gens qui sont du coup dans un lieu et l'année d'après, avec d'autres personnes* » (Annexes p.251, L. 57-59). On ne sait pas si l'itinéraire proposé est celui de l'année en cours ou plutôt de la somme des différentes années dans l'établissement.

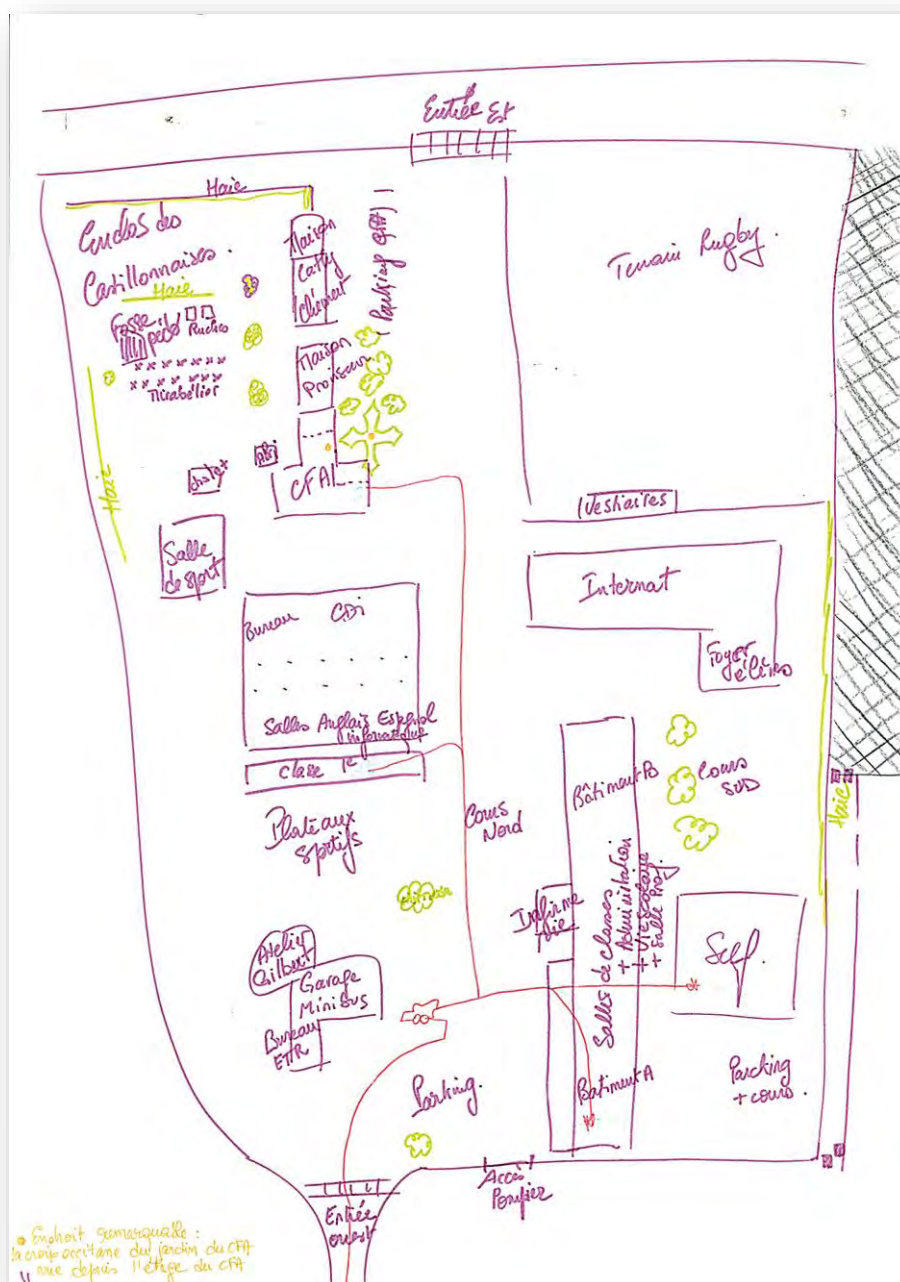


Figure 38 : plan du lycée (carte : L1 PROF ÉCO AGRI)

La carte de L1 PROF ECO AGRI est elle aussi très détaillée. L'enseignante y précise les bâtiments, leurs noms, ainsi que les équipements sportifs du lycée. Elle ajoute à cela des noms donnés aux deux entrées : « entrée ouest » (entrée du lycée), « entrée est » (entrée du CFA), elle situe les différents parkings et donne des noms aux cours : « cours nord », « cours sud ». De même que L1 PROF 01 ESC, elle détaille toute une zone au-dessus du CFA, à laquelle elle donne le nom « enclos des

Castillonnaises » qui correspond sans doute aux prés, les castillonnaises étant une race de brebis.



Figure 7 : enclos des Castillonnaises (détail carte : L2 PROF ÉCO AGRI)

Elle dessine l'emplacement d'une fosse pédologique⁷⁸ et d'une plantation de mirabelliers. Elle dessine encore des ruches, un abri, un chalet. Enfin, elle entoure le lycée de haies et dispose des buissons ou des arbres sur l'ensemble du dessin. La carte est riche de détails nommés avec précision comme les logements de fonction avec le prénom de chacune des personnes logées (effacés dans la carte présentée). Ses itinéraires relient les bâtiments et les espaces verts, excepté la partie supérieure droite de la carte : l'internat et le terrain de rugby. Elle utilise peu de couleurs, violet pour les bâtiments et encore une fois le vert pour les espaces verts.

Ces deux cartes, par l'ensemble de détails qu'elles recèlent, révèlent des espaces et des ressources inconnues de nos observations. Il est possible que, bien que nous ayons parcouru ces zones, nous n'ayons pas distingué les mirabelliers, les ruches ou aperçu l'ouverture de la fosse. De même, nous n'avons pas distingué de prime abord la croix occitane devant le CFA qui doit être observée depuis le premier étage comme elle le précise en légende (fig.41, ci-dessous). Ces deux premières cartes dénotent d'une connaissance fine des différents sites du lycée avec une attention portée aux ressources qui s'y trouvent, pour l'enseignement, mais aussi pour elles-mêmes. Les itinéraires font le lien avec une grande partie des espaces dessinés, ce qui peut expliquer la bonne connaissance de ces lieux (puisque

⁷⁸ Cette coupe verticale de sol permet d'observer le sol de la surface jusqu'à la roche. Des échantillons de sol peuvent être prélevés directement dans la fosse, afin d'effectuer des analyses chimiques, physiques et ainsi mieux comprendre le fonctionnement et l'état du sol.

pratiqués par les enseignants). De plus, dans chacune des cartes, les annotations « remarquables » sont portées l'une à un buisson, l'autre aux arbres.



Figure 40 : les arbres remarquables (détail carte : L1 01 ESC)

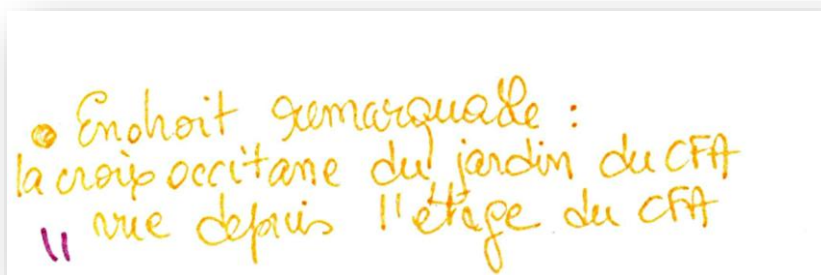


Figure 41 : légende croix occitane (détail carte : L1 PROF ÉCO AGRI)

Ces deux dessins suggèrent une forte appropriation aux espaces de l'établissement et le désir des enseignants de restituer dans la carte l'ensemble des éléments qu'ils apprécient dans le lycée, de nous le présenter sous son meilleur jour. L1 PROF 01 ESC utilise pour cela toutes ses qualités de dessinateur qu'on a pu découvrir lors de notre première visite au CDI, sous la forme d'affiches exposées réalisées par ses soins.

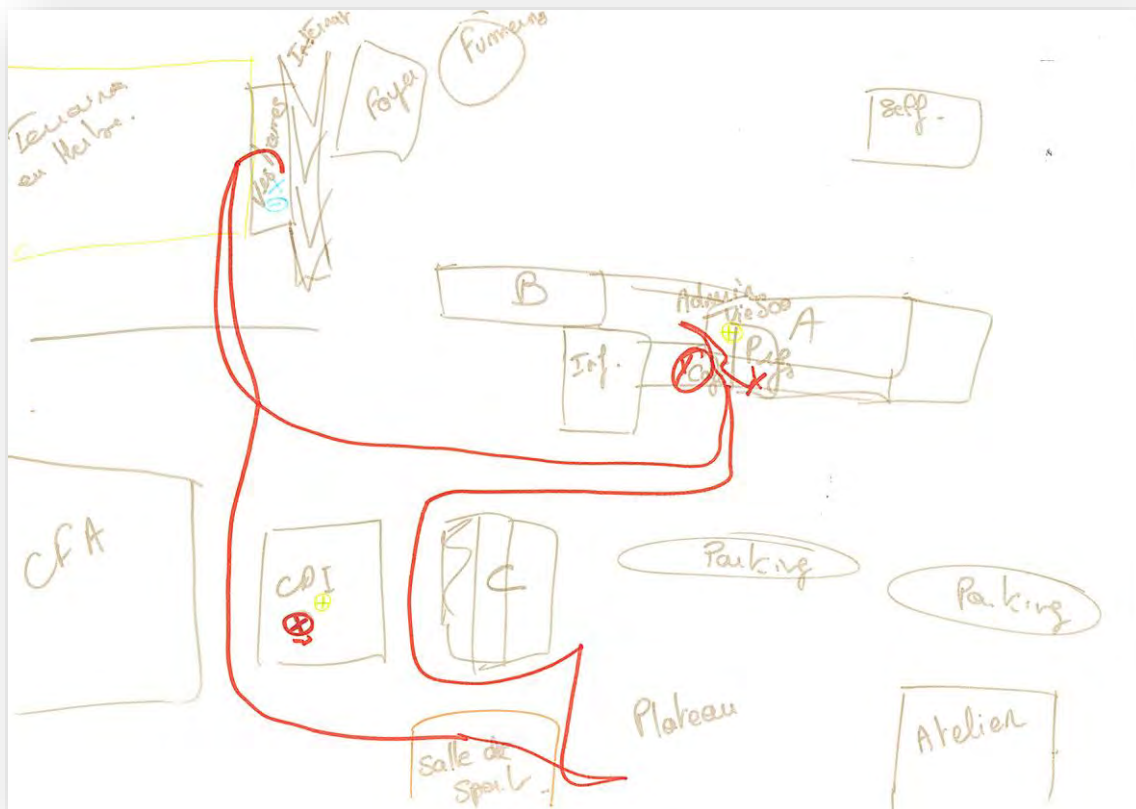


Figure 42 : plan du lycée (carte : L1 PROF EPS)

L1 PROF EPS, dans une carte plus synthétique et ramassée (fig.42), note des itinéraires qui parcourent le lycée : du terrain de sport au niveau des ateliers qu'elle relie au « terrain en Herbe » (que L1 PROF ÉCO AGRI nomme « terrain de rugby » et que L1 PROF ESC représente, mais ne nomme pas) en passant par le plateau sportif. Elle note d'une croix rouge l'endroit d'où elle dessine, le CDI. Elle utilise une touche de vert pour préciser sans doute des endroits appréciés : le terrain en herbe, la salle de pause, le CDI. Les différents espaces du lycée sont assez peu détaillés. Elle revient sur la difficulté qu'elle a eue pour dessiner les espaces, notamment le CFA « (...) j'ai représenté comme un bloc qui existe, mais voilà... c'est juste... j'y vais pas. Et pourtant je passe devant et tout. Mais pour moi, c'est à part. C'est bizarre » (Annexes p.250, L. 27-29). De même, elle se rend compte au cours de la discussion qu'elle a oublié l'itinéraire jusqu'au self bien qu'elle y déjeune. Ses itinéraires ne s'arrêtent pas non plus au CDI et dans la discussion elle reviendra plusieurs fois sur le fait qu'elle s'y rend pour le puzzle participatif. Les déplacements ainsi tracés semblent essentiellement liés à son activité professionnelle dans l'établissement.

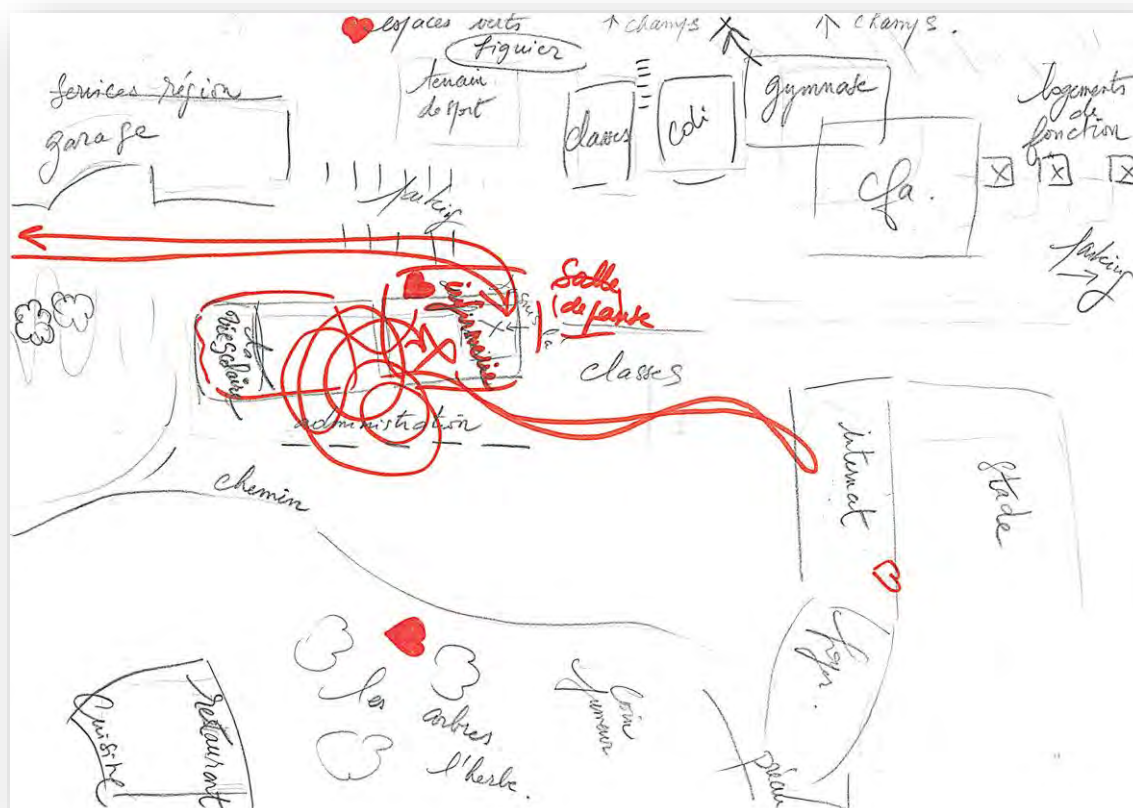


Figure 43 : plan du lycée (carte : L1 INF)

En prolongeant la lecture des cartes du point de vue des itinéraires dans les espaces dessinés, nous poursuivons avec la carte de l'infirmière (fig.43). Sa carte est une succession de bâtiments dessinés dans des contours plus au moins précis et d'espaces non délimités, mais nommés : « les arbres, l'herbe », « le coin fumeur », « parking », « champs », « espaces verts » « figuier » ou encore un « chemin ». En début de discussion elle revient elle aussi sur sa difficulté première pour débiter le dessin et déclare « J'ai arrêté d'essayer de faire quelque chose de réel (...) » (Annexes p. 252, L. 87-88). Les itinéraires rapportent peu de déplacements, de l'entrée à l'infirmerie à la salle de pause, puis au Bâtiment A et à l'internat. Cependant, à l'intérieur du bâtiment A, la ligne rouge tourne sur elle-même, témoignant d'une grande activité.

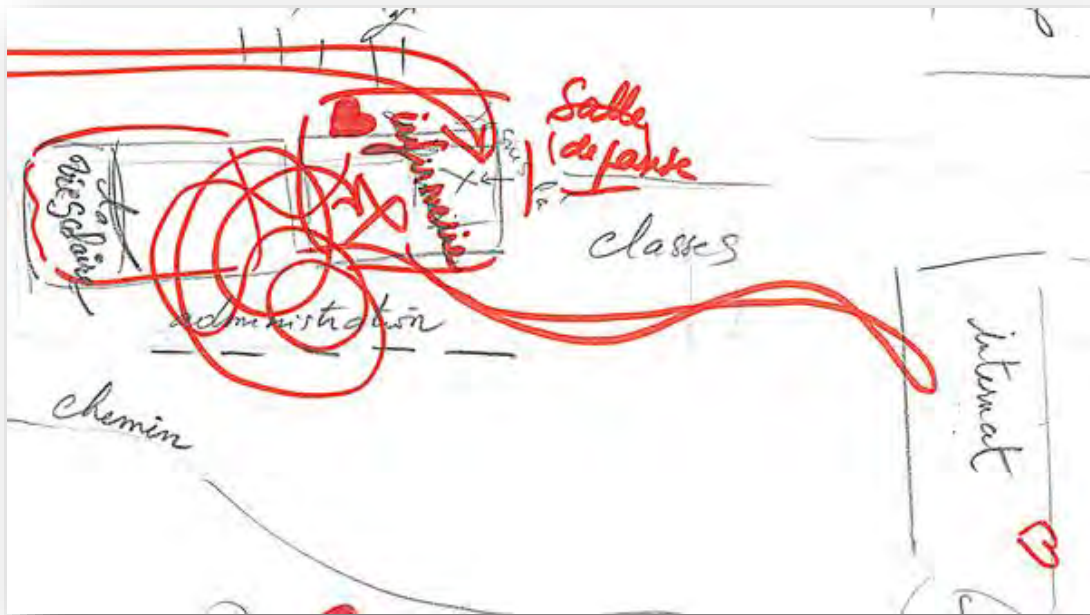


Figure 44 : itinéraires (détail carte L1 INF)

Elle y pointe l'infirmerie d'un « *je suis là* » et d'un cœur. Elle associe également les espaces verts à un endroit apprécié en dessinant un cœur, bien que ses itinéraires n'y conduisent pas. On peut supposer que les itinéraires sont là encore liés à sa pratique professionnelle et qu'il est possible qu'elle se déplace dans ses lieux repérés comme appréciés, mais en dehors de celle-ci. Malgré la forte présence de la nature, le dessin est exécuté au crayon de papier. Seule la couleur rouge est utilisée pour les itinéraires conformément à la consigne et également pour marquer les espaces appréciés.

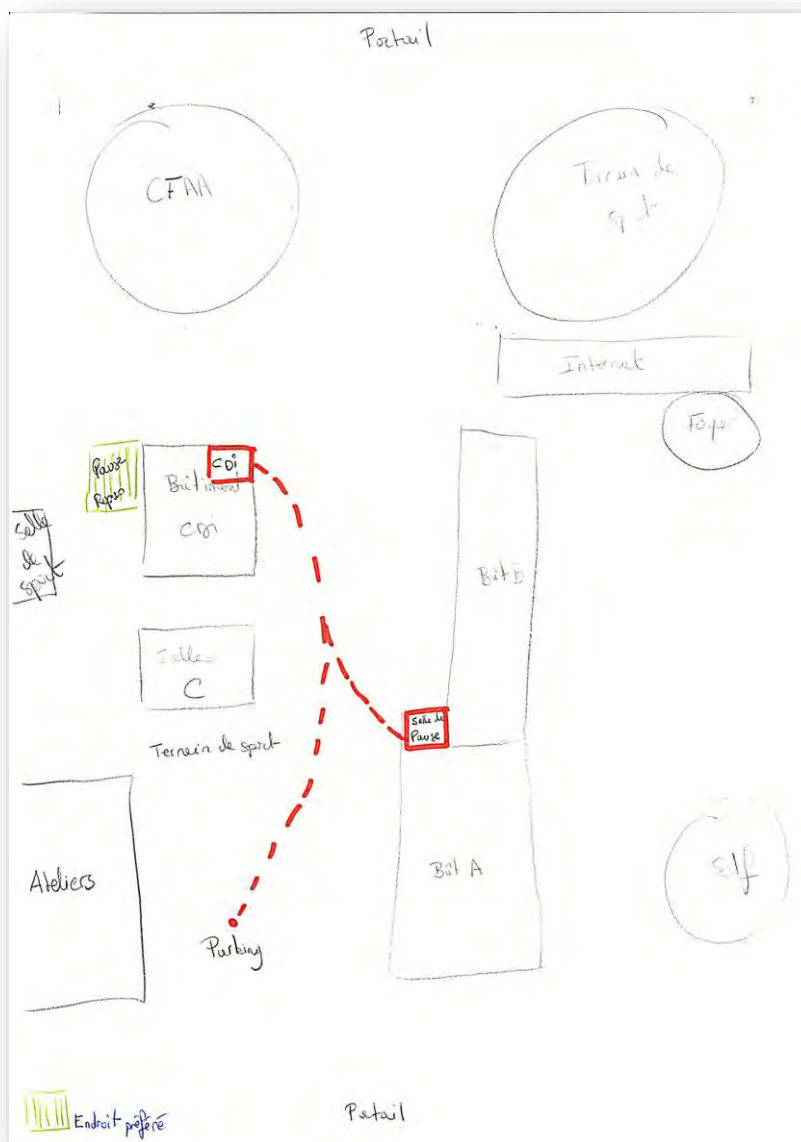


Figure 45 : plan du lycée (carte, L1 PROF DOC)

L1 PROF DOC propose une carte très synthétique avec seulement les bâtiments principaux de l'établissement dessinés (on peut noter par exemple l'absence du coin fumeurs, des arbres, des équipements pédagogiques extérieurs, des cours) et surtout non détaillés : un seul bloc pour le CFA, un seul bloc pour l'atelier... et l'absence des espaces verts. L'itinéraire succinct conduit du parking au CDI et du CDI à la salle de pause. Elle revient sur son dessin : « (...) *Après moi, je suis vraiment partie sur le quotidien basique quoi, c'est-à-dire que ce que je vais vraiment faire tous les jours après, il y a les jours où...* » (Annexes p. 251, L.65-67). Sa carte met toutefois en évidence un endroit, son « *endroit préféré* », soit un espace derrière le

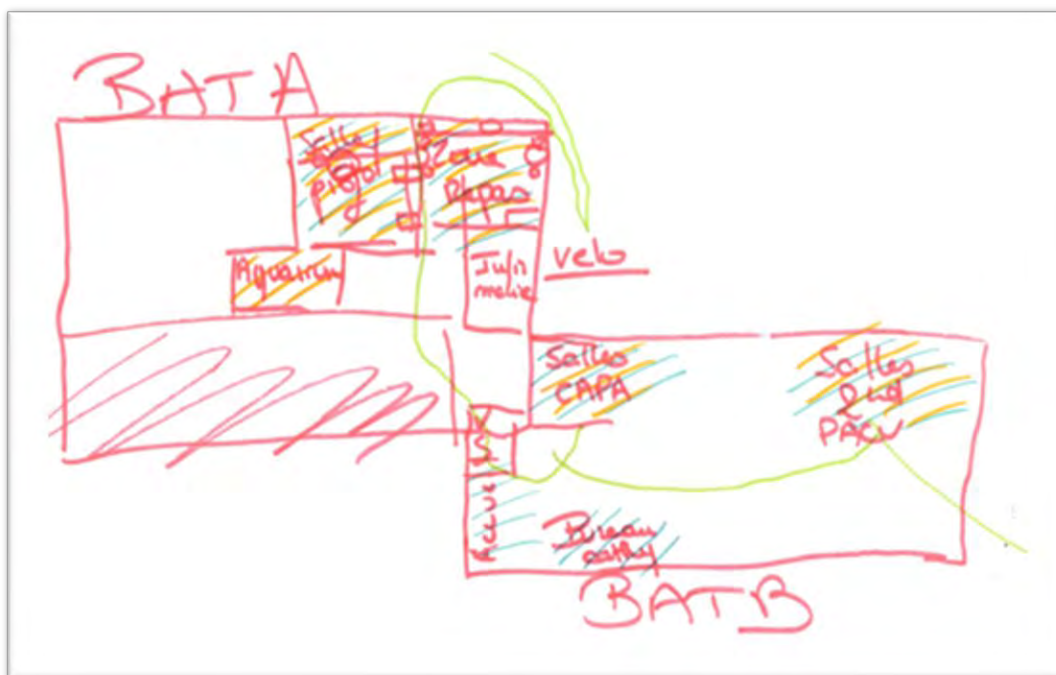


Figure 47 : bâtiments A & B (détail carte : L1 03 ESC)

Elle indique par des traits de couleurs, qui renvoient à une légende, les endroits qu'elle fréquente, les lieux préférés et les itinéraires quotidiens : *salles des profs*, *zone repas*, *aquarium*, *infirmierie*, *accueil*, *salles CAPA*, *salle seconde PACV*.

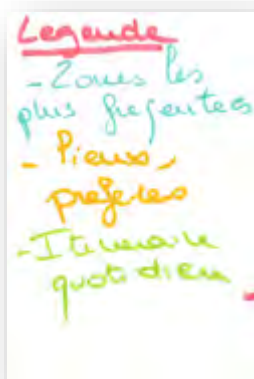


Figure 48 : légende (détail carte : L1 03 ESC)

Elle indique sur la carte « *j'aime pas* » au niveau du foyer et de l'internat du lycée (ou peut-être des salles de l'ESC au rez-de-chaussée du bâtiment). Elle est ainsi la seule des participants à indiquer les espaces qu'elle n'apprécie pas. Ceux qu'elle préfère sont : le CDI, « *l'aquarium* », la « *zone repas* », les salles de cours et la pause cigarette. L'aquarium semble correspondre à la salle de pause, mais elle sera la seule à la nommer de la sorte. Ici, la présence de nombreux espaces vides entre

les bâtiments non reliés entre eux donne l'impression d'espaces peu explorés et de fait l'enseignante est stagiaire. Nouvellement affectée au lycée, elle partage son temps entre des temps de cours et des temps de formation en dehors de l'établissement.

Les équipes administratives qui occupent les bureaux du bâtiment A, la principale adjointe et la secrétaire comptable détaillent ce bâtiment (ainsi que le bureau du CFA pour la secrétaire comptable) d'où partent leurs circulations.

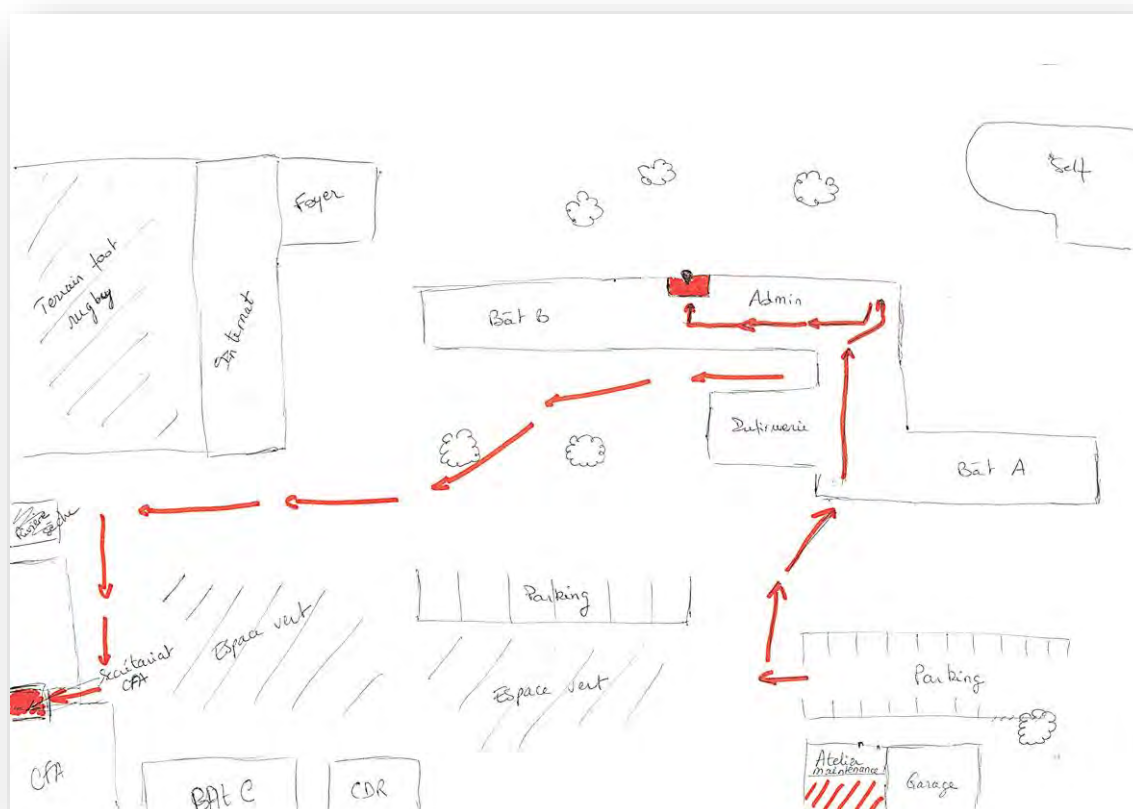


Figure 49 : plan du lycée (carte : L1 AD SC)

L'itinéraire de L1 AD SC part du parking au bâtiment A, puis du bâtiment A jusqu'à une salle coloriée en rouge, son bureau au lycée, puis du bâtiment A au CFA vers une autre case coloriée en rouge et désignée comme le « *secrétariat du CFA* ». En chemin, la carte détaille assez peu les autres bâtiments, mais elle précise de nombreux espaces extérieurs : « *espaces verts* » mentionnés deux fois, « *rivière sèche* » et dispose des dessins d'éléments naturels (arbres ou buissons) un peu partout sur la carte.

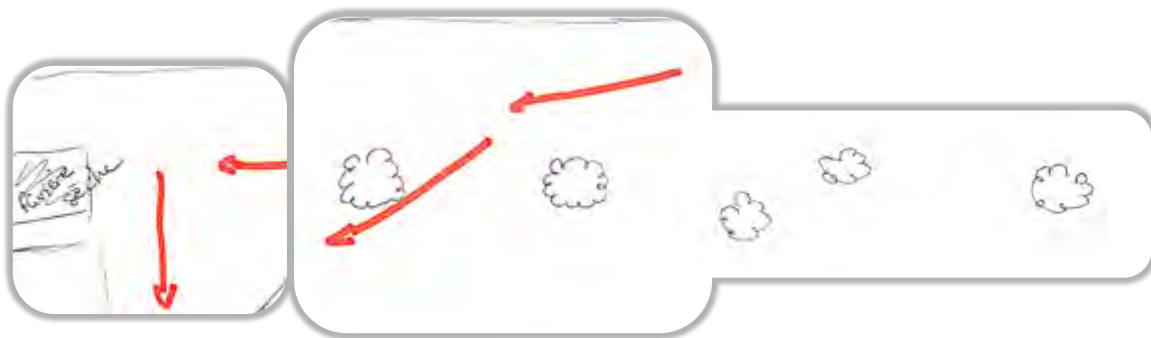


Figure 50 : les éléments naturels (détails carte L1 AD SC)

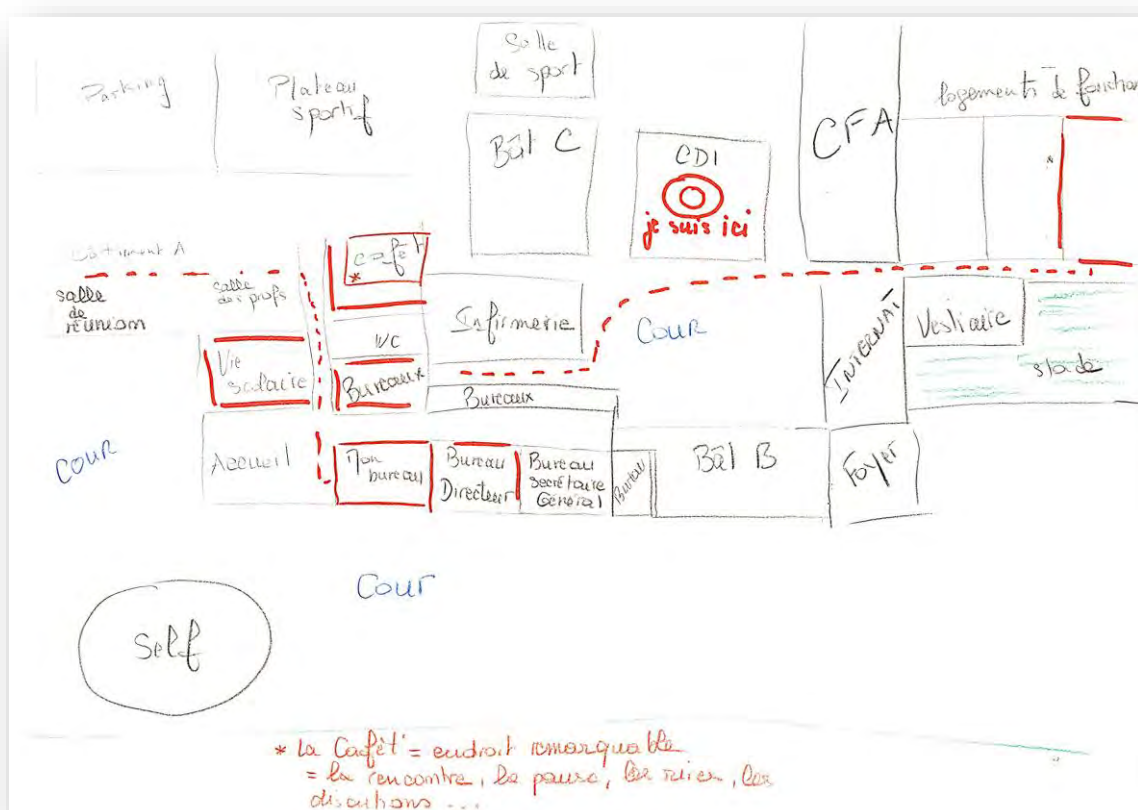


Figure 51 : plan du lycée (carte : L1 AD DA)

La carte de L1 AD PA (fig.51) abolit les distances entre les bâtiments, comme s'ils étaient collés les uns aux autres. Le dessin donne une grande place au bâti, mais mentionne toutefois le plateau sportif et le stade, ce dernier étant la seule touche de couleur en dehors du rouge donné par la consigne. Là encore, on visualise une approche de l'établissement par l'activité de la directrice adjointe. Le bâtiment administratif est au centre du dessin et détaillé en une succession de bureaux dont « mon bureau », mais également ceux de ses collègues directs. De plus

L'ensemble des éléments reliés par les itinéraires sont encadrés de rouge, comme pour les souligner.



Figure 52 : les bureaux du bâtiment A, (détail carte : L1 AD DA)

L1 AD DA précise les logements de fonction et les itinéraires traversent l'établissement à partir de ce point jusqu'à la salle de réunion à l'extrémité. Le CDI bien identifié dans lequel elle inscrit « *je suis ici* », mais ses itinéraires ne l'y conduisent pas. Ce point de vue montre un espace de travail, mais aussi un espace de vie avec la mention de la « *cafet* » associée à une légende.

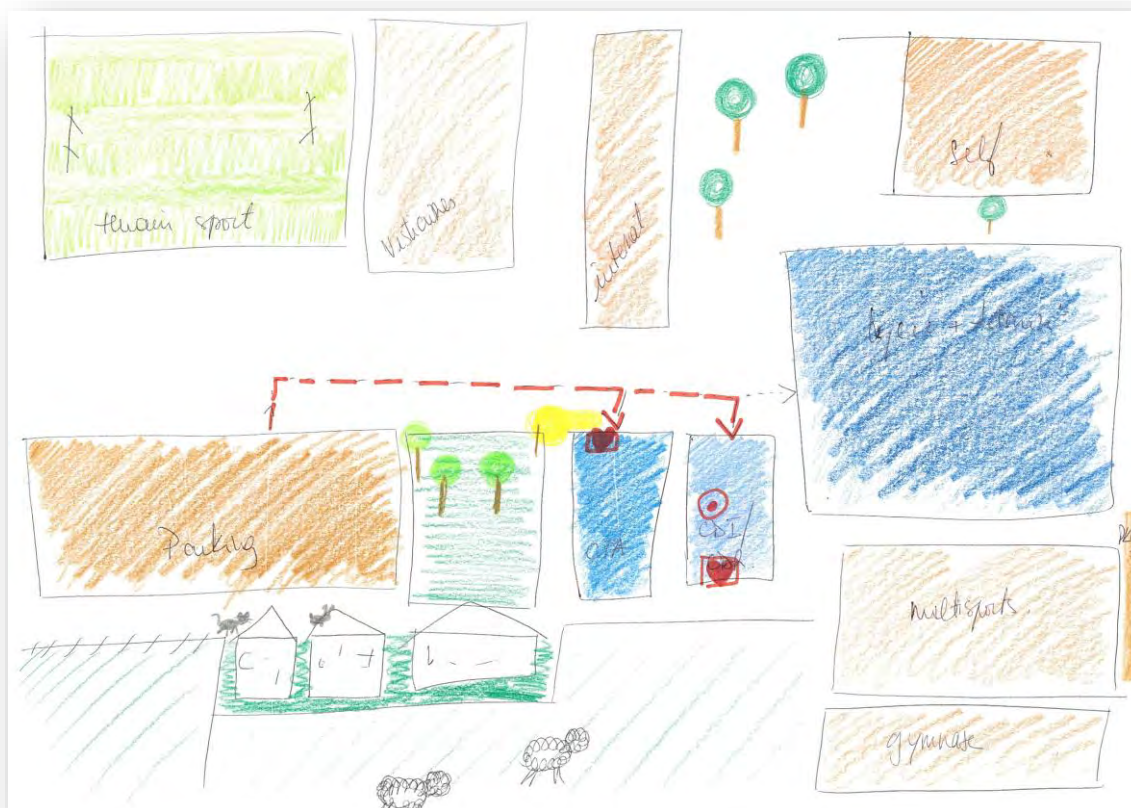


Figure 53 : plan du lycée (carte : L1 FORM 01)

Enfin, LI FORM 01 dessine une carte dans laquelle le CFA et le CDI qui lui est mitoyen occupent une place centrale, tandis qu'elle regroupe les deux bâtiments du lycée (bâtiment administratif et bâtiment de cours) en un seul bloc nommé : « *Lycée + admin* ». Elle dessine un cœur (et un soleil ?) au niveau du CFA.

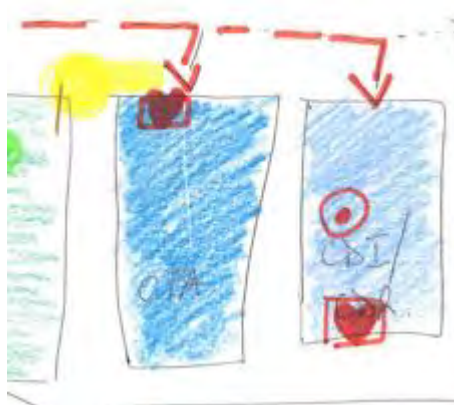


Figure 54 : cœur dessiné dans le CFA
(détail carte : FORM 01)

La carte présente d'ailleurs l'établissement depuis un bloc formé par le parking, un espace vert, le CFA et le CDI, soit les espaces parcourus par les itinéraires de LI FORM 01. Un trait léger conduit également au lycée, la formatrice est également chargée de communication au lycée, mais cela semble une activité annexe, en tout cas le trait pointillé au crayon qui prolonge son itinéraire au lycée tranche avec l'épaisseur du trait rouge qui la conduit de l'entrée au CFA puis au CDI. Sous ce bloc, elle dessine non seulement le pré, mais deux moutons, ainsi que les logements de fonction dont elle donne les prénoms de chaque occupant (effacés dans la carte présentée) et dessine même leurs animaux de compagnie (chien et chat). Elle utilise exclusivement des crayons de couleur et un feutre rouge et l'ensemble suggère un espace approprié dont on souhaite restituer toutes les qualités.

Globalement, si l'ensemble des cartes semblent relier les éléments dessinés à la profession des participants à l'atelier, d'autres espaces semblent importants. De même que de nombreuses cartes (six sur neuf) d'apprentis précisent leur salle de pause, ici tous les participants à la commission précisent une salle : « *café* », « *cafet* », « *salle de pause* », « *aquarium* » dans le bâtiment A. Cette salle, haut lieu pour la communauté éducative, fait l'objet d'une forte appropriation. Il est intéressant de noter qu'un même espace est qualifié par différentes appellations mettant l'accent sur les différentes pratiques qui s'y déroulent : on y prend le café, on y mange, on prend une pause. Elle est repérée et nommée comme un lieu important dans certains dessins qui renvoie à une légende dans la carte de L1 AD DA, « *endroit remarquable* » et L1 EN ESC « *moment sympa* ».



Figure 8 : salle de pause et sa légende (détails carte : L1 01 ESC)

* la Cafet' = endroit remarquable
= la rencontre, la pause, les rires, les discussions...

Figure 56 : légende cafet (détail carte : L1 AD DA)

Seules L1 FORM 01 et L1 PROF ÉCO AGRI ne la mentionnent pas, cette dernière nomme toutefois la salle des profs attenante. Quant à L1 FORM 01, il est possible qu'elle fréquente davantage la salle de pause des formateurs du CFA repérée par L1 FORM 02.

Les cartes situent également toutes le CDI, certaines indiquent la mention « nous sommes ici » ou une croix, mais assez peu, trois, comparativement aux apprentis. Le CDI est appelé CDR pour la secrétaire comptable, nom qui figure encore sur le bâtiment qui l'abrite et sur les panneaux signalétiques bien que le nom du CDI soit désormais le seul employé. Elle a connu le lycée avant la construction du bâtiment, à l'époque où le CDI n'était pas encore construit. Nous apprendrons au cours du *focus group* que le CDI se situe précisément sur l'ancien emplacement du CDR, qui lui n'existe plus. La secrétaire comptable indique également « la rivière sèche » autant d'indices qui traduisent son ancienneté dans l'établissement.

Enfin, un dernier élément peut être relevé. On retrouve de nombreuses traces de la présence du vivant, humain et non humain, dans une partie des cartes (fig. 37, 39, 44, 50 et 54). Certaines détaillent des lieux de l'activité pédagogique en extérieur : celles de L1 01 ESC (fig.37) de L1 PROF ÉCO AGRI (fig. 39) et L1 FORM 01 (fig.54), nous l'avons déjà évoqué. Mais cette mention du vivant dans le dessin dépasse le caractère fonctionnel de ces espaces. Ainsi, des espaces extérieurs sont présents pour leurs aspects sensibles, telle la croix occitane (fig.57, fig.58), mais également les différentes espèces d'arbres et la présence d'animaux (fig.59, fig.60).

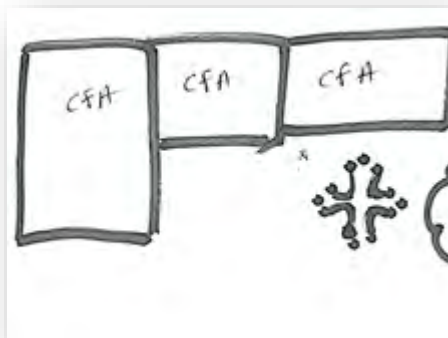


Figure 57 : la croix occitane (détail carte : L1 PROF 01 ESC)

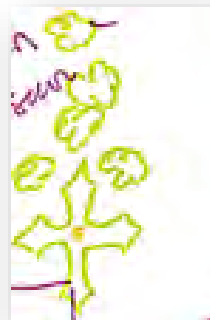


Figure 58 : la croix occitane (détail carte : L1 PROF ÉCO AGRI)

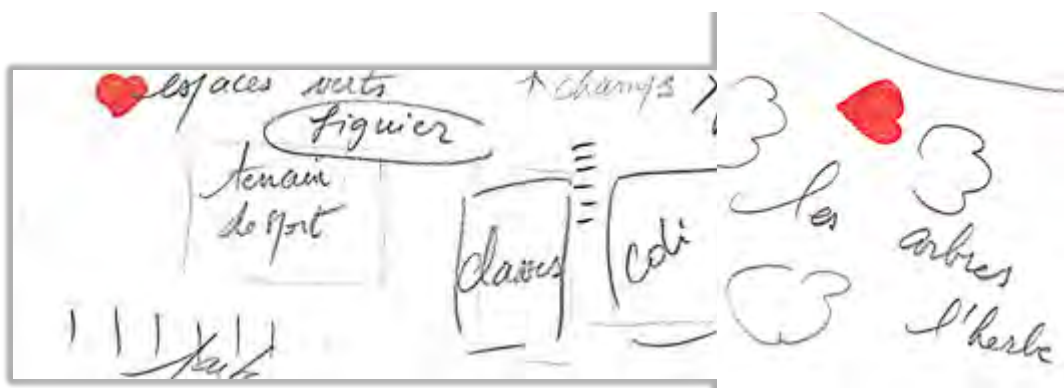


Figure 59 : la nature (détail carte : L1 INF)



Figure 60 : le vivant (détail carte : L1 FORM 01)

Nous pouvons mettre en parallèle deux autres cartes, celles d'enseignants aux Lycée 2 (PROF STH) et Lycée 3 (PROF ESC), en cela qu'elles prolongent cette association entre l'activité exercée et le dessin exécuté et qu'elles témoignent également d'un attachement à l'établissement. Toutes deux accompagnées ou suivies d'un entretien d'élicitation, elles font l'objet d'une analyse conjointe dessin et discours.

4.2.2. Les cartes avec entretiens d'élicitation



Figure 61 : plan du lycée (carte : L2 PROF STH)

Au Lycée 2, nous rencontrons le professeur de Sciences et Techniques Horticoles (PROF STH) au CDI, dans des temps d'observation. Lors de l'entretien, il précise qu'il vient de débiter au lycée, mais c'est aussi un ancien élève du lycée. Pendant l'exécution du dessin, nous l'enregistrons tandis qu'il légende la carte à voix haute, c'est pourquoi elle ne comporte aucune indication. C'est la

première carte qui est réalisée pour notre recherche, avant même de disposer de notre kit composé de feuilles et de crayons et feutres de couleurs.

L2 EN STH utilise les codes suivants :

- « *Ce qui est hachuré : c'est pas à nous* » (Annexes p. 306, L.53)
- « *En bleu, je vais faire la mare* » (L.66)
- « *En vert, il y a tout ce qui est pinède* » (L.67).

Les circulations sont indiquées en pointillés : l'enseignant arrive et ressort par l'accès aux voitures (entrée et sortie dans deux accès distincts) et les flèches vertes en zigzag indiquent les endroits qu'il fréquente, « *je vais mettre en vert parce que c'est horti* » (p.307, L.76-77) (...) *la salle de classe, la serre et la pinède, « voilà où je me balade principalement »* (L. 78).

Ses endroits préférés sont entourés de bleu : « *J'aime beaucoup la pinède, du côté peut-être un peu de ma fibre paysagiste, on va dire. Et après bon, j'apprécie, j'apprécie d'être là !* Il désigne la serre, en haut à gauche, second espace qu'il entoure en bleu avec la pinède, à l'entrée de l'établissement. « (...) *Parce que c'est, c'est un contact privilégié avec les élèves, c'est à dire quand on les met en activité, ça permet des fois de sortir un peu du groupe ou de pouvoir discuter avec eux et donc de faire surgir un peu quelques petits tracas, leurs petits... Donc ça, c'est sympa* » (Annexe p. 308, L. 119-128). Plus loin dans la discussion, il revient sur l'importance de l'espace extérieur dans sa pratique enseignante : « *Et après, voilà, j'aime bien changer d'espace plutôt que de rester dans la classe. J'aime bien faire la classe dehors aussi... et puis le CDI, j'ai toujours aimé que les gamins aient le contact. Bon, ils ont plus le contact avec l'outil informatique qu'avec les livres, mais il faut les amener* ». (p.311, L.236-237). Nous lui faisons remarquer que les endroits qu'il a relevés comme les espaces qu'il apprécie sont aussi des espaces de travail, il confirme qu'il se sent bien dans cet établissement et que c'est lui qui l'a choisi. En tant qu'ancien élève, il considère que son passage au lycée était « *une chouette expérience* » (p. 310, L. 187). Présent dans l'établissement en tant qu'enseignant depuis cinq mois seulement, son dessin schématisé met en évidence essentiellement les espaces de sa pratique enseignante.



*Figure 62 : PROF 01 ESC dessine une carte du lycée
(photo : Pavan)*

Au Lycée 3, la carte de l'enseignante d'ESC est réalisée dans la salle partagée de l'ESC, l'après-midi qui suit le CA de l'ALÉSA. La carte dessinée est exhaustive, l'enseignante prend tout son temps pour la réaliser à son bureau, elle utilise la boîte de crayons de couleur que nous lui proposons à cet effet. Pourtant elle précise : *« j'ai pas tout fait hein, ça c'est la colline. C'est très grand hein, il y a des balls aussi »* (Annexes p.320, L. 52-53). Dans la discussion qui suit, elle détaille les différents espaces représentés et elle en profite pour rectifier une ou deux choses.

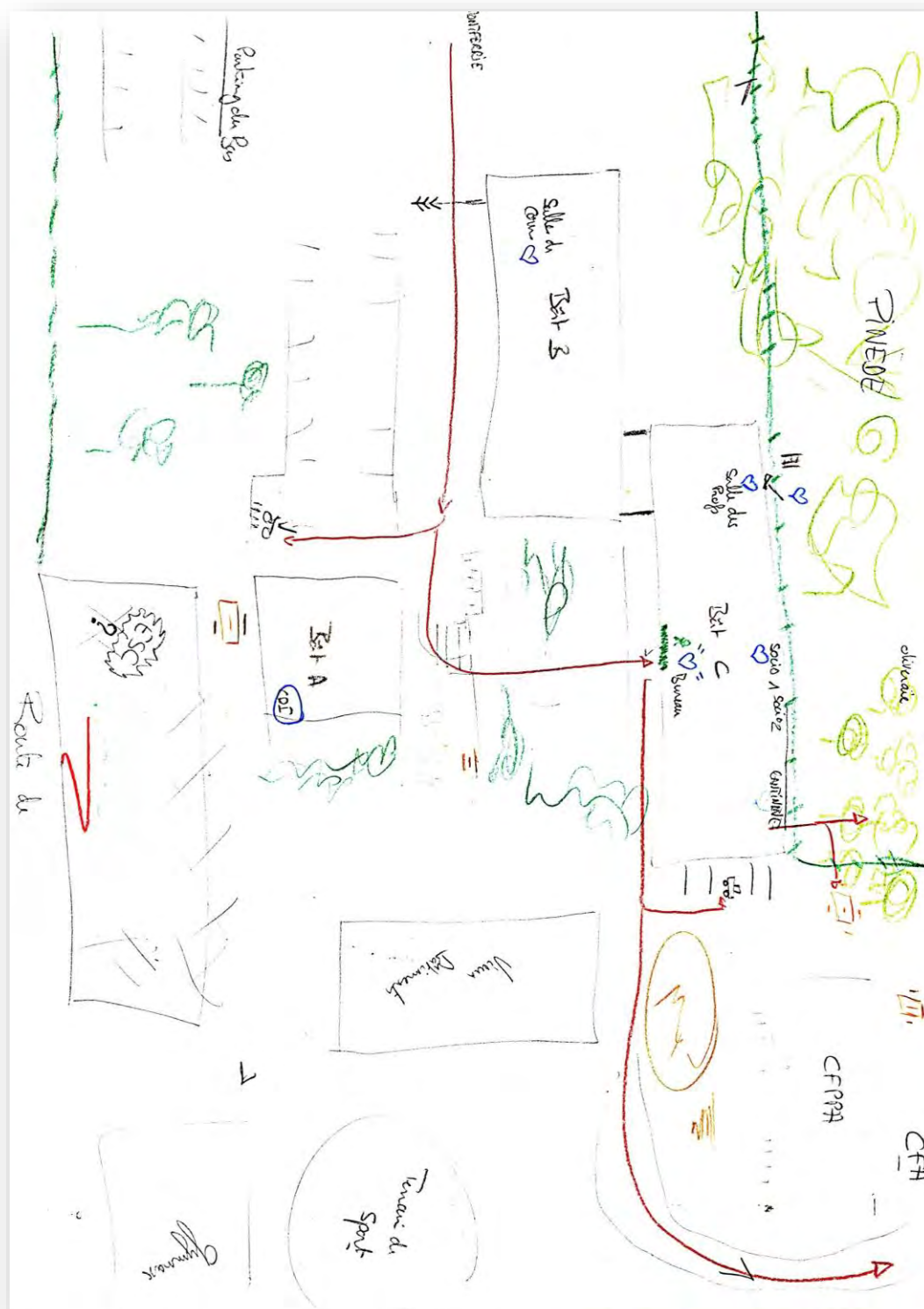


Figure 63 : plan du lycée (carte : L3 PROF 01 ESC)

Elle vient au lycée à vélo, puis elle utilise parfois le véhicule pour différentes missions. Ses circulations traversent l'établissement formant une diagonale de l'entrée au CFA. Elle marque d'un cœur ses différents espaces de travail.

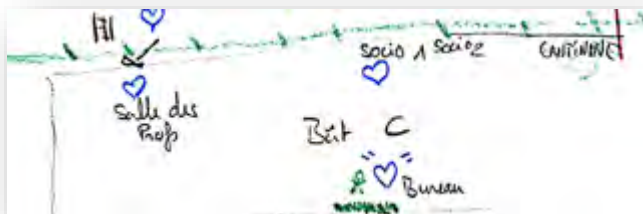


Figure 64 : les espaces de travail (détail carte : L3 PROF 01 ESC)

Dans son dessin, une attention est portée aux espaces verts : présence d'arbres, la mention de la pinède et de l'oliveraie (fig.65).



Figure 65 : la nature (détails carte : L3 PROF 01 ESC)

Elle revient sur les espaces qui lui sont chers : « Et là, en fait, j'ai mis un petit cœur parce que, entre la salle de prof et cette grille, comme y a pas beaucoup de place, je l'ai pas mis-là, j'ai fait une flèche pour te dire que là, il y a un petit espace où on va dehors et qui est sympa, quand même bien... » (Annexes p. 319, L.21-25).



Figure 12 : « le petit espace où on va dehors » (détail carte : PROF 01 ESC)

De même, la pinède est un espace important de sa vie au lycée : « là c'est la pinède. Bah des fois, je vais dans la pinède ou dans l'oliveraie, je me cale sur une, tu vois il y a des petites, des tables tout ça donc, des fois, je vais là aussi » (L. 30-32) (...). La carte est

aussi l'occasion pour elle de revenir sur ce qui l'agace dans les nouveaux aménagements (fig.67) : « (...) *Moi, j'aime pas ça, c'est ça que j'aime pas tu vois, c'est les grilles qu'ils nous ont mises* » (p.20, L. 54).

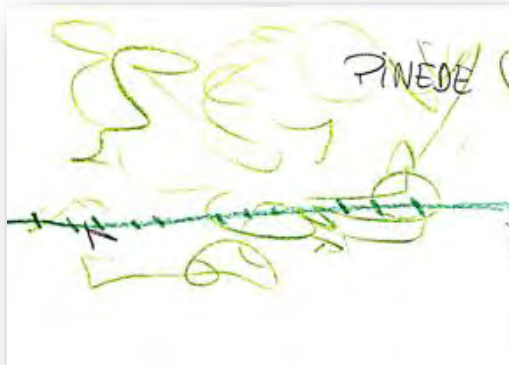


Figure 67 : la grille autour de la pinède (détail carte : PROF 01 ESC)

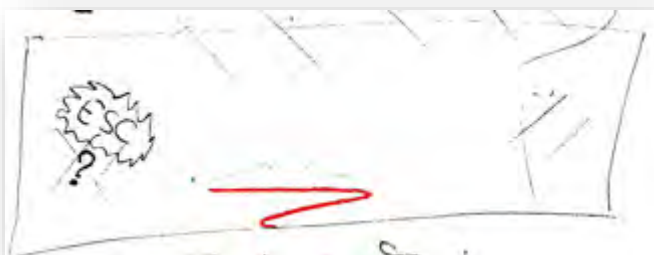


Figure 68 : le nouveau bâtiment (détail carte : L3 PROF 03 ESC)

Enfin, elle représente d'un seul bloc l'ensemble des nouveaux bâtiments, accompagné de la mention « *ESC ?* » (fig.68). Lors de l'entretien, elle relève l'absence de communication de la part des équipes de direction et des équipes régionales sur les dates d'aménagement et la destination précise de ces salles : « *Ils vont nous dire du jour au lendemain, il faut que vous trimballiez tout, c'est tout. Hein ? Nous, on n'est pas, on est vraiment pas ménagés.* » (p.320, L. 65-67).

4.2.3. Les cartes dessinées au Lycée 3

Nous terminons l'analyse des productions de cartes avec les huit cartes recueillies au Lycée 3 (Annexes p. 298). Les six premières sont produites depuis le foyer, les dessins sont très différents les uns des autres, bien qu'ils répondent tous à la même consigne. Si ces cartes sensibles témoignent toutes d'un vécu au lycée, elles ne mettent pas toutes l'accent sur les mêmes éléments dessinés.

Ainsi le duo composé de EL 1A 01 et EL 1A 02 (fig. 69) présente un établissement sous forme de cases, tel un jeu de plateau dont les circulations pourraient s'apparenter aux déplacements des élèves de case en case.

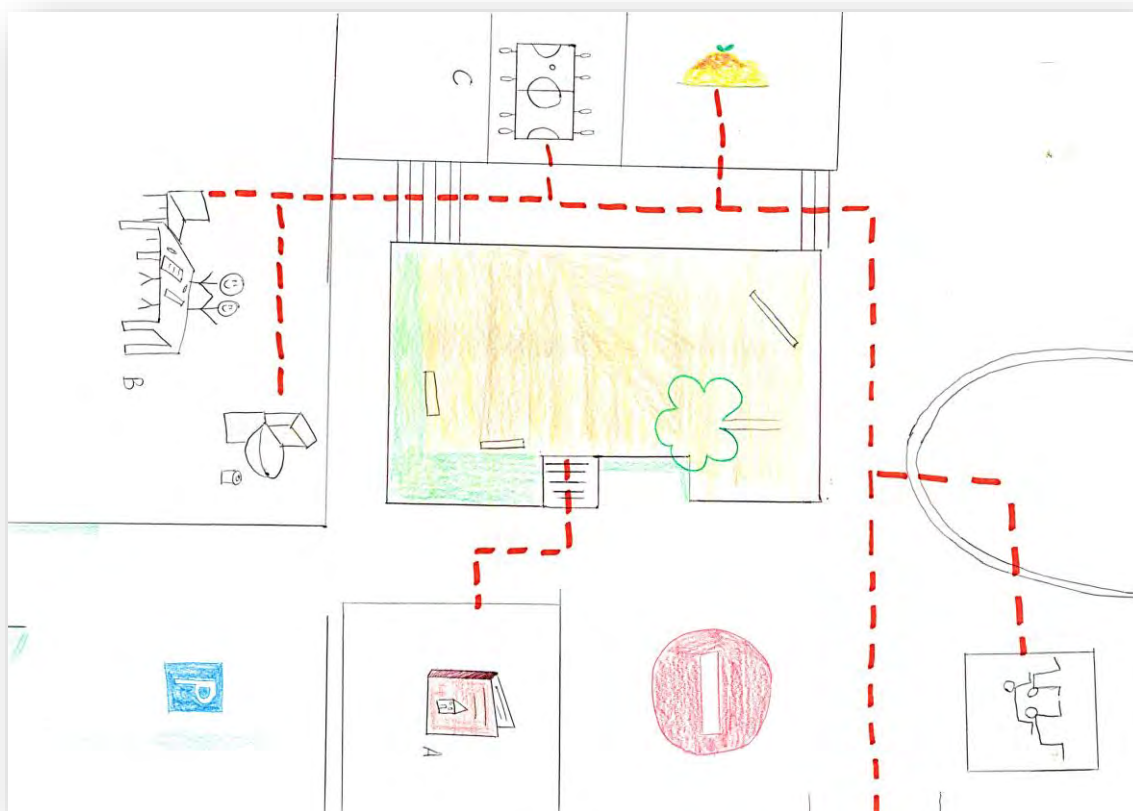


Figure 69 : plan du lycée (carte : L3 EL 1A 01 & 02)

Les élèves se mettent en scène dans certains espaces : la salle de classe, le cours d'acroport ou encore représentent les lieux à l'aide de dessins qui les symbolisent, un plat de pâtes pour la cantine, un livre pour le CDI, le baby-foot pour le foyer et le signe sans interdit pour la zone de travaux. Elles détaillent ces éléments lors d'un échange qui suit l'exécution de la carte. Nous apprenons ainsi que sur la partie laissée vide, en haut à droite de l'image, se situe la vie scolaire et « tout ça », « mais

comme on y va presque jamais » (Annexes p.315, L. 26-29). On apprend également que le dessin d'elles en classe correspond au cours de sciences économiques et que la case avec le livre représente le bâtiment A soit « *le CDI avec l'administration* »... « *Mais du coup, on a fait le CDI parce qu'on aime bien aller là-bas* ». Enfin, elles dessinent « *les meilleures toilettes* » (p. 316, L.54).

Parmi les six cartes recueillies, d'autres portent leur attention sur les lieux, des pratiques qu'ils en ont, ou plutôt de « bonnes pratiques » sous forme d'adresse au lecteur. La carte suivante (fig. 70) est réalisée par quatre élèves d'une même classe de seconde (L3 EL 2. 01, 02, 03, 04.)



Figure 70 : plan du lycée (carte : L3 EL 2. 01, 02, 03, 04)

La carte assez pauvre en espaces représentées est enrichi en revanche d'annotations qui remplissent tout l'espace des dessins, cachant même les contours des bâtiments. Les circulations sont détaillées en « *passage du matin et pour rentrer* » et « *chemin entre les cours* » (fig.71).

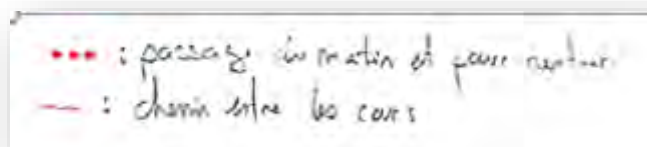


Figure 71 : légende (détail carte : L3 EL 2 01, 02, 03, 04)

Leurs circulations couvrent l'ensemble des espaces, excepté le bâtiment A qui inclut le CDI, ainsi que leurs commentaires le confirme « *on n'y va jamais* » (fig.72).

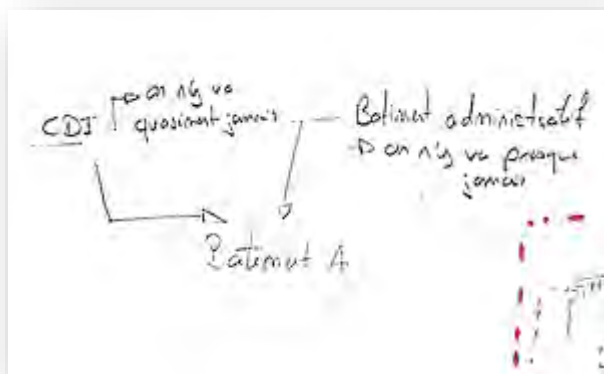


Figure 72 : le bâtiment A (détail carte : L3 EL 2 01, 02, 03, 04)

En zoomant certaines lignes, on peut lire les caractéristiques associées à des noms des lieux repérés et soulignés, ainsi que les pratiques que les élèves en ont.

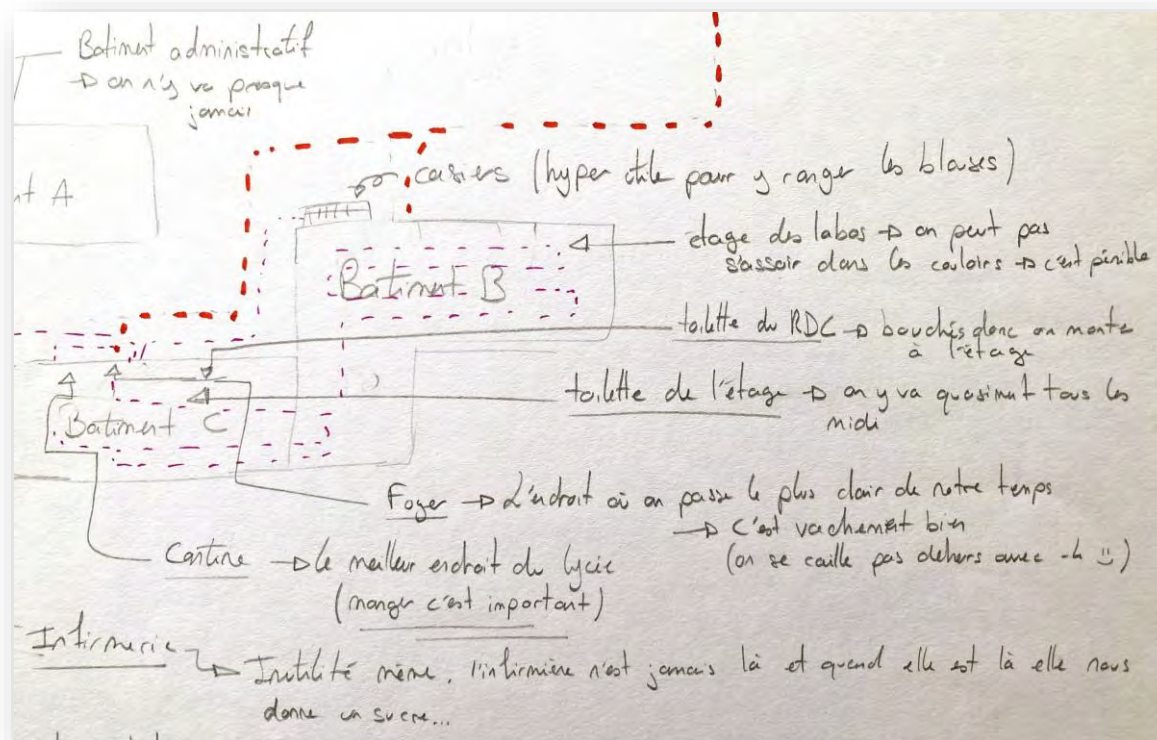


Figure 73 : bâtiment B et une partie du C (détail carte : L3 EL 2 01, 02, 03, 04)

« casiers (hyper utile pour y ranger les blouses) »

« étage des labos, on peut pas s'asseoir dans les couloirs, c'est pénible »

« toilettes du RDC, bouchées donc on monte à l'étage »

« toilette de l'étage : on y va quasiment tous les midi »

« Foyer : L'endroit où on passe le plus de clair de notre temps, c'est vachement bien, on se caille pas dehors avec ? »

« Cantine : le meilleur endroit du lycée (manger c'est important) »

« Infirmérie : Inutilité même, l'infirmière n'est jamais là et quand elle est là elle nous donne un sucre ».

Ces commentaires, comme nous pouvons le lire, ne sont pas dénués d'humour. Il y a là un plaisir manifeste des élèves à commenter l'établissement, déjà sans doute pour eux-mêmes, mais qui nous est aussi adressé.

Les deux premières cartes présentées suggèrent une dimension de jeu associée à l'exécution de la carte, elles rappellent les déclinaisons des apprentis qui jouent également à contourner le repère de géolocalisation des plans, elles renvoient également au plaisir pris par les enseignants et la formatrice à détailler

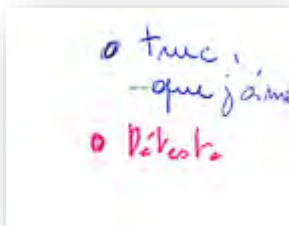


Figure 75 : légende (détail carte : L3 EL 2 06)

La lecture de la carte permet alors de visualiser que la plus grande partie des bâtiments/matières sont repoussoirs pour l'élève : « *cantine, pas bon* » ; « *sport (chiant) douloureux* » (fig.76), précisé à deux reprises, d'autres lieux/matières sont toutefois appréciés : CDI, histoire-géographie... cette approche sensible associe ainsi des lieux à des valeurs. Elles mettent en jeu la subjectivité de l'élève. On ne sait pas si c'est la matière ou l'enseignant que l'élève qualifie, mais l'élève donne une appréciation, un ressenti relié aux espaces qu'il dessine.



Figure 76 : sport chiant (détail carte : L3 EL 2 06)



Figure 77 : plan du lycée (carte : L3 EL 2.07)

Dans la carte 33 (fig.77), l'élève réalise une carte avec très peu d'éléments : *Bât A*, *Bât B*, *Bât C*, *foyer* et *cantoche* (la cantine) et *l'entrée*. Les circulations traversent l'établissement de haut en bas, soit de l'entrée au foyer où se trouve son camarade puis au cours d'anglais. Là encore, la carte est un point de vue sur le lycée. L'élève ponctue son dessin de signes qui mentionnent son degré d'appréciation des activités liées aux espaces. Ainsi, les mentions de cours de physique, chimie et SVT s'accompagnent d'un dessin d'une tête de mort. En revanche, la « *cantoche* » est entièrement investie d'un énorme cœur rouge et un cœur plus petit (fig. 78) entoure le prénom du camarade à côté de qui l'élève dessine sa carte (le prénom a été effacé dans la carte présentée).



Figure 78 : la mention d'un cœur (détail carte : L3 EL 2.07)

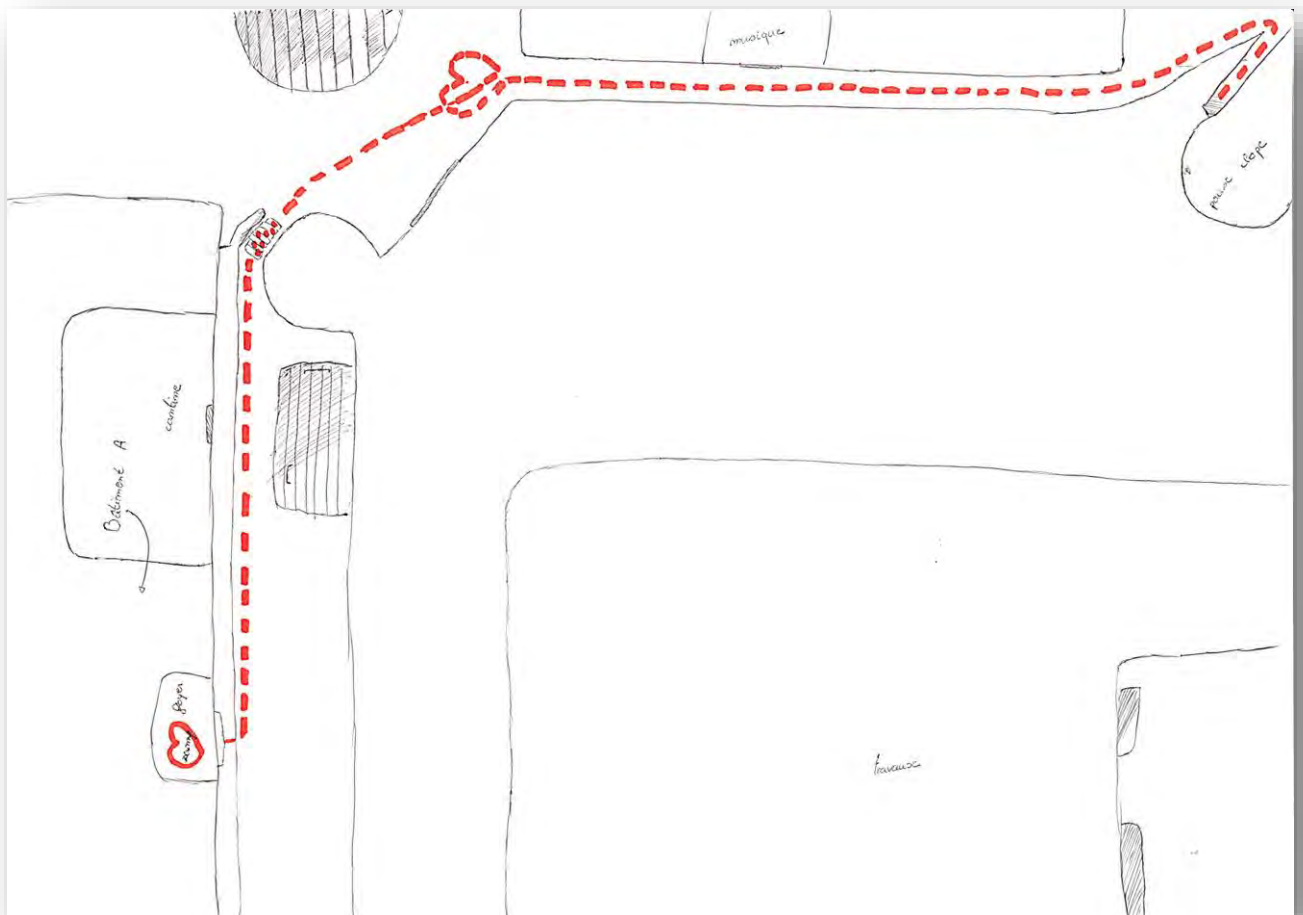


Figure 79 : plan du lycée (carte : L3 EL 2.08)

Son camarade (fig.79) réduit davantage encore les espaces dessinés à quelques noms au milieu de formes : *Bâtiment A*, *cantine*, *foyer*, *musique et pause clope*, ce dernier espace se situe aux deux extrémités de l'établissement. Ses itinéraires l'amènent de la pause clope à l'entrée de l'établissement à la pause clope à la sortie. Pour cela, il emprunte le chemin en périphérie de l'établissement, à la lisière, et met en évidence seulement quelques lieux et cœurs au niveau du kiosque (on reconnaît la forme arrondie de la terrasse entourée de végétation depuis laquelle nous avons recueilli les cartes 37 et 38). Il indique lui aussi un cœur dans lequel est noté le prénom de son camarade dans le lieu « foyer ». Les trois quarts du dessin sont vides, ils correspondent à une zone de circulation et aux travaux, dont la désignation semble elle-même perdue dans ce vaste espace vide.

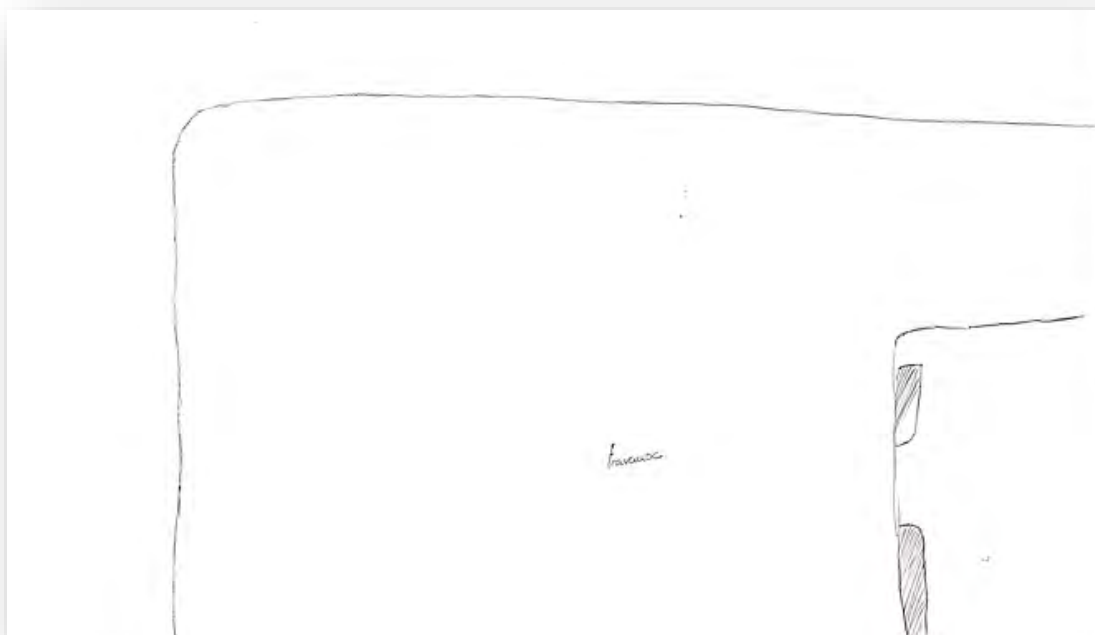


Figure 80 : la zone de travaux (détail carte : L3 EL 2.08)

La dernière carte présente un établissement ramené aux circulations de l'élève dans lequel les bâtiments s'effacent au profit des itinéraires.

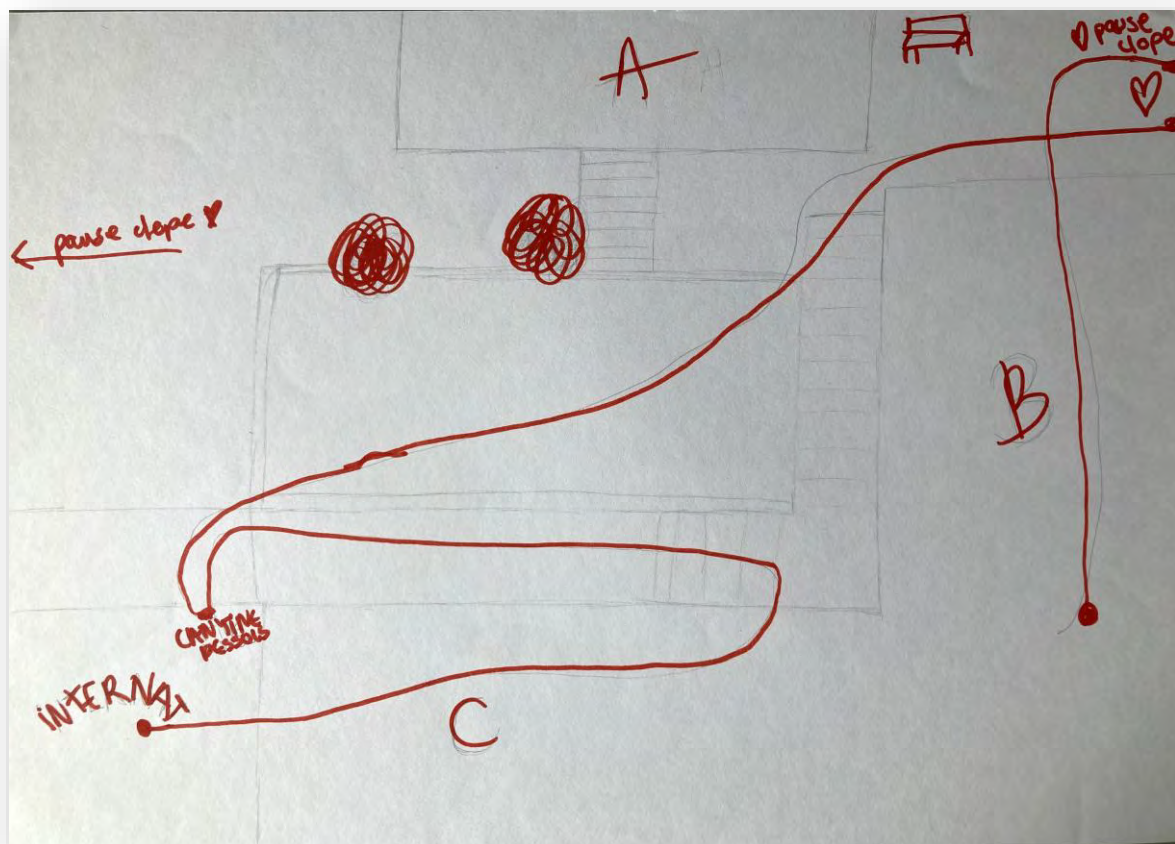


Figure 81 : plan du lycée (carte : L3 EL 2.05)

Dans ce dessin l'établissement est essentialisé aux seuls espaces que l'élève souhaite désigner : les pauses clopes, l'internat, la cantine... l'extérieur.

La majeure partie de ces cartes mettent en scène un lien relationnel, voire intime, par la présence d'un ami, à l'établissement. Aux cœurs déjà évoqués qui contiennent le prénom du camarade (fig. 78, 79) répond le dessin des Premières qui se représentent dans leur salle de cours (fig.82) :



Figure 82 : les élèves en classe (détail carte L3 EL 1A.01 & 02)

Ce rapport intime/extime peut également être relevé dans la carte dessinée à quatre (fig.70) et le « on » utilisé systématique dans les commentaires sur le dessin. Cette idée est présente également dans la figure (75) où l'élève précise « truc que j'aime » et « déteste ».

L'espace relationnel s'exprime également par l'importance accordée aux pauses clopes. Situées en périphérie de l'établissement, aux entrées, les pauses clopes sont intégrées au lycée dans les cartes des élèves L3 EL 2.05 et L3 EL 2.08 (fig. 81 et fig.79). Cet espace dépasse ainsi les frontières de l'établissement qu'elles redessinent.



Figure 13 : pause clope
(détail carte : L3 EL 2 05)

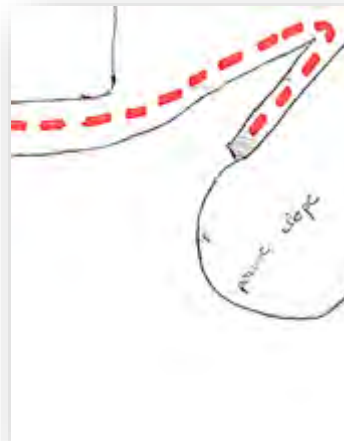


Figure 84 : pause clope
(détail carte : L3 EL 2 08)

Enfin, les deux dernières cartes réalisées au cours de temps d'observations pendant la résidence d'artiste évoquent un lien très fort avec la nature. Cette fois-ci, les élèves auxquelles nous demandons de dessiner l'établissement sont au cœur d'un espace vert à l'arrière du bâtiment C, elles sont assises sur une terrasse. Ici les élèves s'affranchissent de la consigne, puisqu'aucune n'indique ses itinéraires.



Figure 85 : plan du lycée (carte : L3 EL 2 09)

Dans la carte ci-dessus (fig.85), il y a une tentative de représenter fidèlement les bâtiments, mais qui échoue (fig. 86) : « cette carte est mal faite, les bâtiments ne sont pas aux bons endroits ».



Figure 86 : commentaire (détail carte : L3 EL 2 09)

De fait l'élève repositionne certains bâtiments à l'aide de flèches et d'indications (fig. 87).

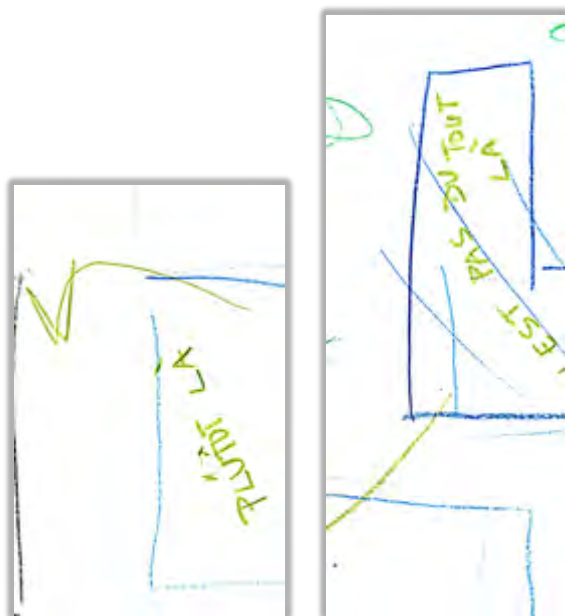


Figure 87 : repositionnement (détail carte : L3 EL 2 09)

Là encore, l'élève manifeste un désir de renseigner (et de nous renseigner), de transmettre des informations factuelles, précises et concrètes tout en s'affranchissant par ailleurs de ces mêmes codes de représentations géographiques du lycée en donnant libre cours à un imaginaire pour représenter les espaces verts. C'est un peu comme si l'élève s'était laissée emporter par celui-ci et tente au final de redonner de la cohérence aux éléments représentés. De même, le dessin de sa camarade dispose d'éléments identifiables bien que non nommés et d'autres éléments qui font l'objet d'interprétations comme en témoignent les commentaires indiqués sur la carte.

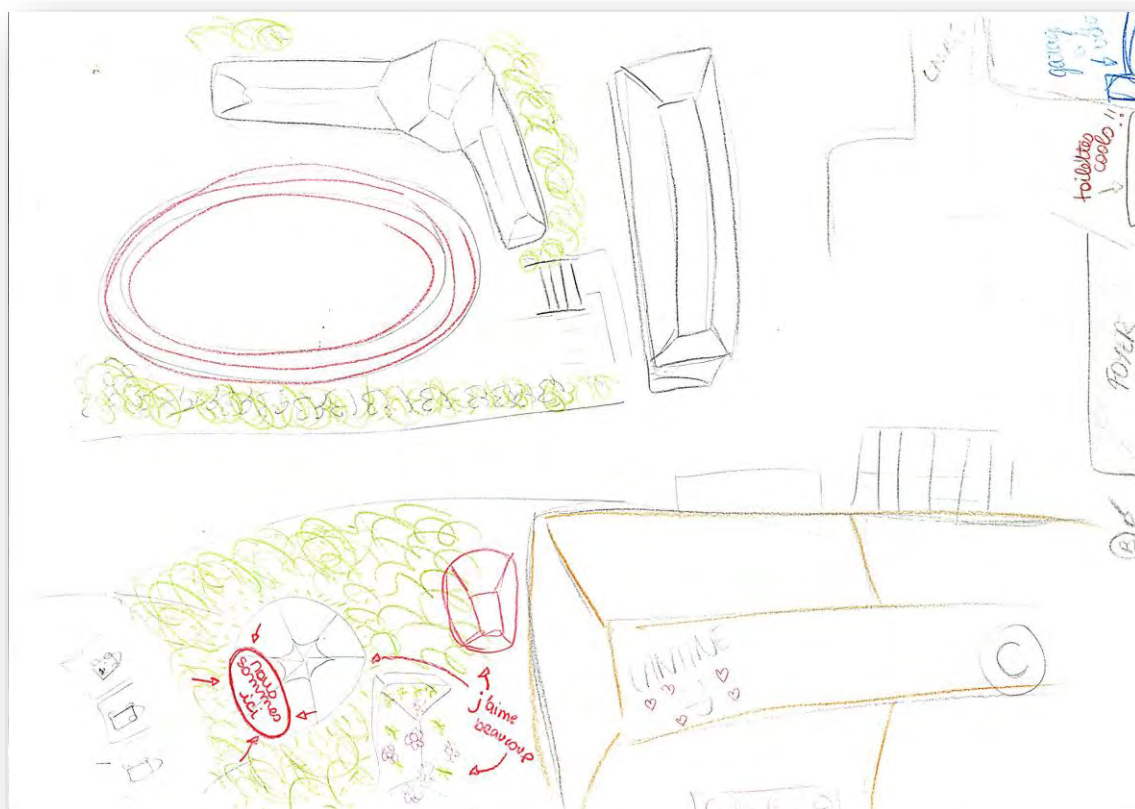


Figure 88 : plan du lycée (carte : L3 EL 2.10)

Ainsi, si elle précise les contours de nombreux bâtiments, ils ne sont pas nommés. On reconnaît toutefois l'espace formé par le gymnase la piste d'athlétisme (fig.89).

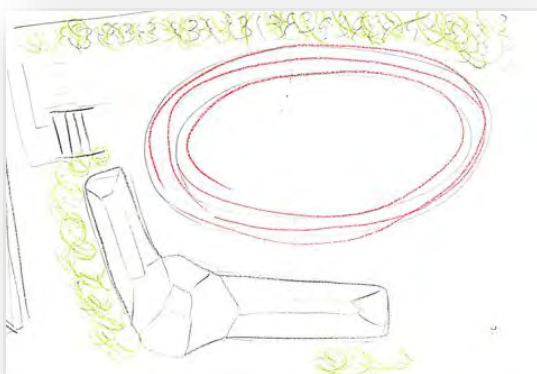


Figure 14 : piste d'athlétisme (détail carte : L3 EL 2 10)



Figure 90 : « nous sommes ici » (détail carte : L3 EL 2 10)

Elle se situe dans le dessin à l'endroit depuis lequel elle dessine, un espace verdoyant « nous sommes ici » (fig. 90).

Dans ces cartes, les élèves dans ce désir de renseigner, d'informer, vont semer leurs dessins de notifications à propos de certains endroits qu'elles souhaitent afficher, parce qu'ils sont recommandés, à découvrir, ou bien à éviter.



Figure 15 : qualification des espaces (détail carte : L3 EL 2 09)

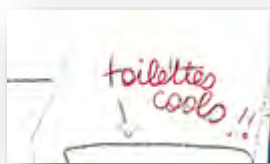


Figure 92 : toilettes cools (détail carte : L3 EL 2 10)

Mais les cartes expriment également toutes deux une dimension affective par rapport à l'endroit d'où elles dessinent et rendre compte du plaisir d'être dans ce coin de nature qu'elles nous font partager, par la présence de nombreux détails

dans le dessin comme par les mentions rédigées. Ainsi, la carte de L3 EL 2 09 met en évidence la présence d'une faune et une flore colorées (fig. 93) : fourmis, papillons, feuilles, fleurs, herbes. On peut relever également le dessin d'un soleil et un arc-en-ciel. De plus, l'élève précise « *bpc de vert* » et « *nature* ». Un peu à côté dans le dessin un autre espace est également qualifié par la couleur verte notée deux fois.

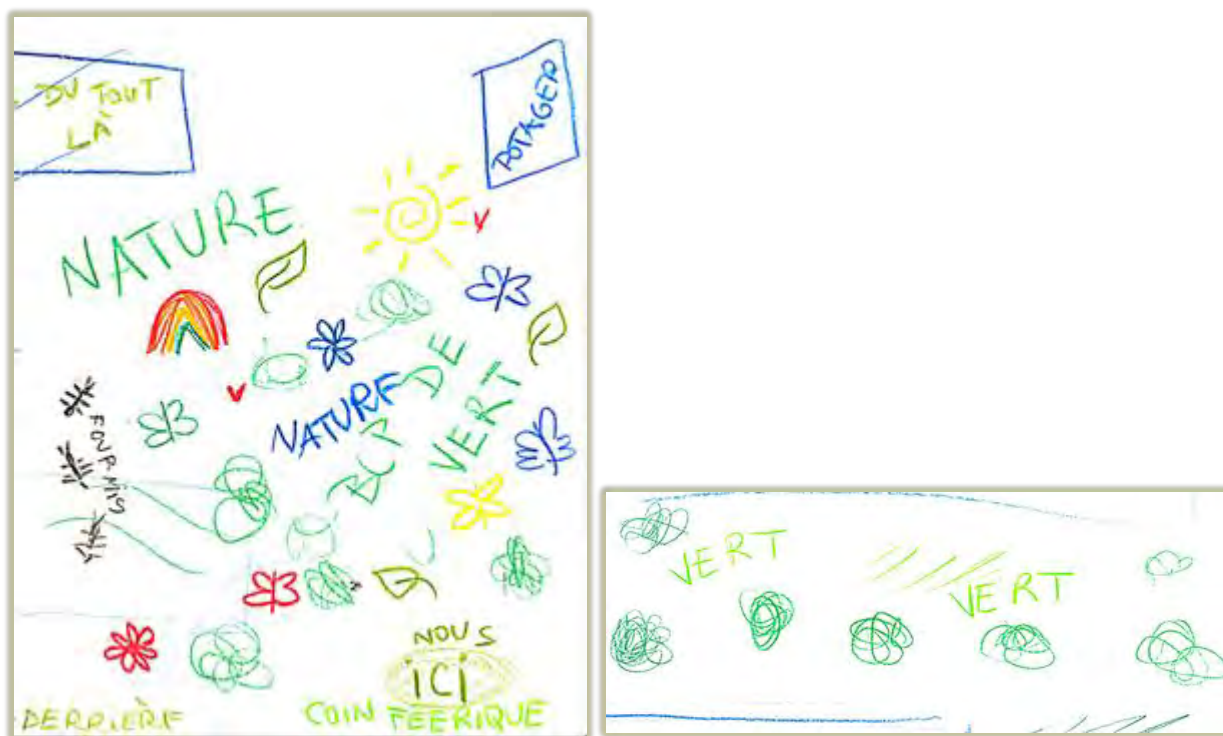


Figure 93 : la nature (détail carte : L3 EL 2 09)

Sa camarade indique également un « *j'aime beaucoup* » au cœur de cet espace végétal (fig. 94).

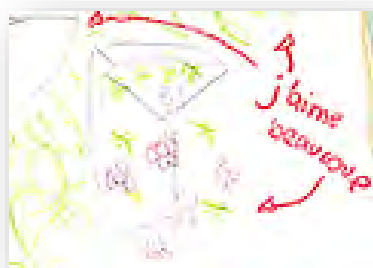


Figure 94 : « *J'aime beaucoup* » (détail carte : L3 EL 2 10)

Le contexte dans lequel elles dessinent, derrière les bâtiments de cours, un peu isolées des autres élèves, les invite à laisser libre cours à un imaginaire. Nous

proposons dans un second temps de cette analyse de cartes de considérer l'ensemble de ces productions en tant qu'elles renseignent sur le lycée comme un espace de relations.

4.2.4. Analyse des cartes sensibles : le lycée agricole, un monde de relations

L'ensemble des cartes présentées illustre l'importance que prennent certains espaces au détriment d'autres et renvoie à une interprétation, une lecture de l'établissement par l'exécutant.

4.2.4.1. Influence relative du lieu sur la cartographie sensible

En premier lieu, nous pouvons souligner que, d'une manière générale, l'endroit depuis lequel les cartes sont dessinées conditionne l'exécution des dessins. Au Lycée 1, le CFA est ainsi le bâtiment d'où partent et d'où convergent l'ensemble des itinéraires et Le CDI est également présent dans tous les dessins des participants à la Commission CDI. Au Lycée 3, le foyer puis les espaces verts sont présents dans le dessin et nommés comme lieux appréciés, voire très appréciés.

Cependant, cette proposition peut être nuancée. Ainsi, les élèves du CFA, s'ils représentent leur salle de classe, n'en oublient pas pour autant le coin fumeurs qu'ils fréquentent. Ils représentent également les bâtiments de classe du lycée, bien que certains indiquent être peu familiers du lieu, dans lequel ils pourraient « se perdre ». À l'inverse, certains participants de l'atelier CDI minimisent ou oublient le CFA pourtant voisin. On aussi retenir que dans les dessins préalables à la visite sensible au Lycée 2, le CDI est représenté dans deux dessins seulement (fig. 15, 16). Enfin, si les élèves du Lycée 3 dessinent depuis le foyer, celui-ci reste périphérique dans leurs cartes, reflétant sa place dans l'architecture réelle.

Finalement, si la localisation de celui qui dessine peut avoir une influence sur le dessin, d'autres facteurs sont également révélateurs, comme la mémoire des lieux. Ainsi, quand L2 AR interroge les élèves sur leurs endroits, ils vont sélectionner des lieux qui couvrent l'ensemble de l'établissement : espaces extérieurs (mare), bâtiment de classe des apprentis (coursive), salle de BTS dans le

bâtiment de cour. Ils mobilisent en cela leurs souvenirs pour dessiner non pas ce qui se situe à côté d'eux, mais ce dont ils se souviennent. On remarque le même phénomène au sein de l'atelier CDI, comme dans le dessin de cartes des élèves au foyer au Lycée 3.

4.2.4.2. Noms instables des lieux et usages langagiers

En second lieu, la présence d'annotations sur le dessin fait apparaître que certains lieux n'ont pas de dénomination véritablement stabilisée. Nous avons vu au Lycée 1 que la salle de pause prend un ensemble de dénominations. Il est possible d'établir que n'étant pas un lieu officiellement dénommé, chaque usager se l'approprie notamment par le nom qu'il lui donne. C'est aussi le cas pour la cantine, tour à tour nommée par les apprentis : *self* (fig. 21, 22, 24, 26, 27, 28), avec des variations d'orthographe (*self*, *selfe*, *celf*), mais aussi *cantine* (fig.23) et *réfectoire* (fig.18). De même, lors de la commission CDI on retrouve le terme *self* (fig. 39, 43, 46, 50, 51, 54), *cantine* (fig.47), *réfectoire* (fig.37) et *restaurant*, *cuisine* (fig.44). Ce bâtiment porte officiellement le nom de restaurant scolaire, or cette dénomination n'est pas issue de l'usage courant, elle ne fait sans doute pas sens pour les usagers, ce qui les invite à le rebaptiser selon leurs préférences. Ces remarques rappellent la conception relative et relationnelle de l'espace (Huyghe, 2007) qui semble dominer dans les annotations qui prennent une dimension plus symbolique que descriptive. Les cartes donnent un ensemble d'informations sur la relation entre celui qui dessine et le lycée.

4.2.4.3. Appropriations individuelles et affectives :

Que ce soit dans le cadre d'un atelier ou à l'occasion d'entretiens SD, les cartes des enseignants et administratifs des établissements indiquent, on l'a vu, un lien fort entre les espaces et l'activité professionnelle exercée. Cette figuration de l'espace scolaire en lien avec les pratiques n'empêche pas l'expression d'un lien affectif aux lieux retenus, voire même l'induit. Le détail apporté aux aménagements agricoles par L1 PROF 01 ESC et L1 PROF ÉCO AGRI (fig.37, 38, 39), le cœur indiqué par L1 INF. au niveau de l'infirmerie (fig. 45), par L1 FORM 01 au CFA (fig.49), ou encore l'appellation « *mon bureau* » de L1 AD DA (fig. 54) et L3 01 ESC fig.63), la mention de la serre, espace privilégié de contact avec les élèves pour L2 PROF STH, témoignent d'appropriations de ces espaces et d'une relation d'intimité à ceux-ci.

Les apprentis, quant à eux, ont à cœur de détailler leur CFA : salle de classe, foyer et même la machine à café. De prime abord réfractaires à l'idée de dessiner l'établissement arguant qu'ils ne le connaissent pas, leurs productions sont soignées, colorées, annotées, et traduisent un attachement au lieu. On peut comprendre là une même volonté de représenter l'établissement sous son meilleur jour.

Au Lycée 2 et 3, dans un contexte moins formel, les élèves expriment des jugements de valeur à travers les cours ou disciplines (philo aimée, sport détesté), ce qui montre un autre mode d'appropriation, plus subjectif. Les bâtiments de cours, peu présents, sont prétexte à donner leurs avis sur le cours, apprécié ou détesté : ici on aime la philo (fig. 16), là on aime l'accro (fig.67) et encore ailleurs, on déteste le sport (fig.71) et la physique chimie (fig.74).

Ces appropriations individuelles apparaissent également dans les différents itinéraires dont certains s'accompagnent de numérotations. Ces numérotations rappellent la définition des trajectoires chez Certeau ([1980] 1990), qui évoquent un mouvement temporel dans l'espace, « une succession diachronique de points parcours » (p.58). Là encore, le dessin mobilise une projection dans l'espace, un imaginaire nourrit par les souvenirs d'un espace parcouru.

Ces appropriations se manifestent aussi par des marqueurs personnels : utilisation du pronom personnel « je », ou du déterminant possessif : « mon » bureau, dessins de *stickmen* qui figure celui qui dessine, ou rappel de lieux disparus ou cachés (ancien poulailler, passage secret, rivière sèche). La disposition de cœurs évoque plus particulièrement un lien topophile au lycée (Bachelard, 1957) l'attachement envers un lieu ou aussi de façon indirecte, l'attachement à un camarade que le lieu rappelle.

Ce rapport sensible aux espaces dessinés se traduit également dans les libertés prises dans la représentation du lycée. Ainsi les différentes déformations, agrandir un lieu aimé, les réductions ou omissions d'espaces jugés insignifiants ou encore inconnus ou oubliés, convoquent l'imaginaire et font apparaître un espace débarrassé de contraintes géométriques, un espace vécu ou encore un espace rêvé (Bachelard, 1957).

En tant qu'elles sont adressées, ces cartes reflètent ici des appropriations, qui on l'a vu, s'entendent comme « processus par lequel un individu (...) transforme

en son bien quelque chose d'extérieur » (Lefebvre, [1947] 2000, p.198). Les cartes expriment également des dimensions collectives. Les lieux de sociabilité — foyer, salles de pause, espaces extérieurs — sont fréquemment mis en avant. La mention des camarades ou collègues renforce cette dimension partagée.

4.2.4.4. La place du vivant

Enfin, les cartes sensibles analysées valorisent fortement les éléments vivants. La présence du végétal y est particulièrement mise en avant, avec des mentions fréquentes telles que « arbre remarquable », « endroit remarquable », ainsi que des détails précis sur les essences (figuier, kumquatier, pommier, mirabellier) et des ressources naturelles (ruches, fosse, près) chez les membres de la communauté pédagogique. Ces éléments dialoguent avec des espaces verts récréatifs (terrains), de travail (près) ou d'ornement (arbres, herbes) dessinés par les élèves. De même, les usagers décrivent une faune variée composée de chiens, chats, moutons, accompagnée chez les élèves de la mention d'insectes (fourmis, papillons). Cette remarque rappelle nos premières observations où la présence du vivant nous a frappée.

4.2.4.5. Les cartes sensibles : le lycée comme espace relationnel

Au-delà de simples représentations physiques, ces cartes traduisent des processus d'appropriation spatiale, individuels et collectifs, affectifs et symboliques. Elles montrent que le lycée est vécu comme un milieu relationnel, où se nouent des liens : entre individus et espaces professionnels, entre pairs dans les lieux collectifs, entre usagers et éléments du vivant.

Dans cette perspective, le lycée agricole se dessine comme un monde écouménal (Berque, 2009) : c'est-à-dire, un milieu de relations à la fois écologiques, techniques et symboliques, le monde du vivant, humain et non humain (p. 17). Autrement dit, un lieu de travail et de socialisation, mais aussi un environnement co-construit par tous les acteurs, où chacun laisse une empreinte de son usage et de son imaginaire. Le lycée apparaît ainsi dans les cartes comme un espace relationnel.

4.3. ESPACES DISCUTÉS : DES ESPACES CHANGEANTS

Si les espaces scolaires représentés témoignent d'un rapport de soi au monde, et de leurs places dans construction d'une identité individuelle (qui s'exprime dans les prises de parole des élèves seuls ou en petit nombre, dans les temps exploratoires, et dans les dessins de cartes), la participation des espaces à la construction d'une identité collective est beaucoup plus saillante dans les *focus groups*. Ces derniers caractérisent des prises de paroles en public, ils font exister des espaces communs, des espaces de communication.

4.3.1. Des règles qui régulent des pratiques

4.3.1.1. Une organisation institutionnelle stratégique et la mise en œuvre de ruses et tactiques

Les pratiques des espaces sont organisées par un ensemble de règles institutionnelles. Depuis la rentrée 2022, le Lycée 1 a mis en place une heure d'activités obligatoires pour les internes, dans une perspective d'encadrement plus strict. Les propos des élèves montrent comment cette contrainte est perçue et vécue :

- L1 ELI 2. CV : « (...) *faut choisir au moins un truc à faire, tu peux choisir, mais ne pas faire l'activité, mais au moins t'es à un endroit quoi, que tu ne sois pas dispersé dans la cour* » (Annexes p.36, L.56-57). Elle poursuit : « *Moi la plupart du temps, je fais "jeu de société", vu qu'on est ici (au foyer), ou au CDI, du coup on est au chaud (...)* » (L. 61-62).

Les apprentis internes sont soumis à la même règle et souhaitent en proposer une nouvelle :

- L1 AP 03 : (...) *Là, écoutez, comme on est, on est trois ou quatre, ils prêtent une voiture, au lieu de forcer à faire des trucs qu'on aime pas, on va à la ferme, on va donner à manger aux veaux ou aux vaches* ». (Annexes p.247, L.278-280).

Ce dispositif illustre une stratégie institutionnelle de contrôle des déplacements et de l'occupation des espaces, héritée de logiques disciplinaires (Foucault, [1975] 2003). Il ouvre cependant des espaces à des tactiques individuelles de contournement (Certeau, [1980] 1990) : être dans les lieux, mais

sans faire l'activité imposée, ou encore proposer une autre activité dans un autre lieu à la place.

Au sein de la commission CDI, les avis divergent sur le fait que les membres de la communauté pédagogique utilisent ou non le même espace fumeurs que les élèves. L'usage de ce lieu est pourtant fortement encadré, on l'a vu, en raison de la nécessité de santé publique.

- Chercheuse : *« Mais les « non-élèves » ne vont pas au coin fumeurs, ça se fait pas ? Je demande quelque chose d'idiot parce que j'imagine les adultes, ne vont pas au même endroit, ils vont ailleurs ? »*
- L1 AD DA : *« Non c'est pas au même endroit. »*
- L1 PROF 01 ESC : *« Ah si, les surveillants y fument. »*
- L1 AD DA : *« Non, ils le font plus. »*
- L1 INF : *« Non, ils vont fumer là-bas, au même coin. »*
- L1 AD DA : *« Que vous, oui. »*
- L1 FORM. 01 : *« C'est une consigne qui est donnée aux adultes du bahut ? »*
- L1 AD DA : *« Oui, oui, ça a été donné. »*
- L1 INF. : *« Depuis cette année, les surveillants ne doivent plus fumer avec les élèves, mais ailleurs. »* (Annexes p.256, L. 218-227).

Dans les faits, nous observons que les AE fument parfois dans le même coin fumeurs que les élèves, notamment le soir, une façon pour eux de pouvoir assurer leurs missions de surveillance, puisque le coin fumeurs « adulte » se situe à l'extrémité de l'établissement. C'est peut-être également une opportunité de partager un temps privilégié avec les élèves. Ce rapprochement avec les élèves s'apparente là encore à une tactique des AE qui vient limiter une stratégie de séparation des espaces entre les équipes pédagogiques et les élèves.

Au Lycée 1 toujours, le coin fumeurs est interdit aux moins de 16 ans et également interdit aux élèves de Troisième, même si ceux-ci ont plus de 16 ans. Pourtant on apprend que cette même règle qui semble immuable peut être contournée :

- Chercheuse : *« (...) Est-ce qu'il y a des endroits où vous n'allez pas... ou vous ne pouvez pas aller parce que vous êtes en 3e peut-être ? »*
- L1 EL 3. 03 : *« Le coin fumeur, on a pas le droit. »*
- L1 EL 3. 02 : *« Le soir, quand tu es interne, ils te laissent y aller »* (Annexes, p. 32-33, L. 33-35).

Il semble ainsi que ces tactiques sont possibles sous certaines conditions : le soir, lorsqu'il y a peu de monde, lorsque ce sont les AE qui surveillent... Elles sont soumises à un contexte favorable, ce que Certeau ([1980] 1990) souligne en ces termes « Elle (la tactique) se fait au coup par coup. Elle profite des "occasions" et en dépend, sans base où stocker des bénéfices, augmenter un propre et prévoir des sorties » (p.61). Elles doivent sans cesse se réinventer selon la situation.

4.3.1.2. Des logiques d'accès aux espaces qui révèlent un lycée fragmenté

Au Lycée 1, les échanges entre enquêtés témoignent de l'existence de frontières plus ou moins poreuses entre CFA et lycée, symbolisées par des règles d'accès, notamment au foyer :

- Chercheuse : « *Et vous n'allez jamais au foyer du lycée ?* »
- L1 AP 05 : « *Si moi ça m'arrive de temps en temps pour aller voir des potes* » [...].
- Chercheuse : « *Et je voulais savoir s'il y a des, il y a des élèves du lycée qui venaient à la machine à café, ici ?* »
- Groupe : « *Non, ils ont pas le droit...* »
- L1 AP 05 : « *Mais il y en a si.* » (Annexes, p.242-243, L.106-111)
(...)
- L1 AP 05 : « *Tout le monde peut aller partout, mais eux ils ne viennent pas au foyer des apprentis (...) Non, ils n'ont pas le droit d'y aller. Mais les trois quarts du temps, on se rejoint tous au coin fumeurs* ». (L.126-130).

À la cantine, la séparation des groupes est également visible :

- L1 FORM 02 : « *Moi j'ai une question à vous poser, à la cantine vous vous mélangez entre CFA et lycée ?* ».
- L1 AP 04 : « *Non, non, on a pas le droit* ».
- L1 AP 03 : « *On a pas le droit. En fait, en fait. Non (...) Nous, quand on a fini de manger, les lycéens ils arrivent à peine* ».
- L1 AP 04 : « *Oui, parce que nous, on commence à 45 (12 h 45)* ».
- L1 AP 03 : « *Oui, on mange avant* ».
- Chercheuse : « *Et le soir ?* »
- L1 AP 02 : « *Le soir oui* » (Annexes p.244-245, L.174-183).

Ces règles découlent de stratégies institutionnelles de gestion : stratégies pour séparer les groupes d'élèves post-pandémie qui ont entraîné la mise en place d'horaires décalés à la cantine. Mais l'expérience des acteurs montre aussi une

diversité des pratiques selon les statuts, les moments ou les besoins. Si l'usage de la machine à café semble être un privilège accordé aux apprentis, les élèves peuvent l'utiliser.

Ces logiques d'accès comme d'usages peuvent parfois reposer sur des frontières symboliques mouvantes. Ainsi, dans l'atelier avec la Commission CDI, les représentations entre apprentis, enseignants, personnels sont mises en discussion.

- Chercheuse : « *Et les apprentis ont leur propre foyer, que j'ai pas encore vu, apparemment ?* »
 - L1 FORM. 01 : « *Dans l'absolu, ils peuvent aller partout, je crois* »
 - Chercheuse : « *Mais ils, eux, ils me disent qu'ils ont pas le même* »
 - L1 FORM 01 : « *Il y en a un qui est plus proche, donc ils ont une salle de repos parce qu'ils arrivent tôt, leurs cours commencent plus tard et pendant l'heure où les bus les amènent et leurs cours n'ont pas encore commencé, ils ont un endroit où ils peuvent se mettre à l'abri (...), mais je pense qu'ils ne se sentent pas à leur place dans l'établissement ailleurs que dans leur endroit quoi ? De même qu'il y a vraiment un cloisonnement important entre le lycée et le CFA...* »
 - L1 INF. : « *Il y a quand même beaucoup de couples... (rires)* »
 - L1 FORM. 01: « *À part ça, à part ça* » {...}
 - L1 INF : « *Les CFA, ils vont au foyer* ».
 - L1 AD DA : « *Surtout les internes.* »
 - L1 PROF EPS : « *Ils viennent faire leur marché.* »
 - L1 FORM. 01: « *C'est vrai qu'ils vont fumer là-bas, ils ont aussi le coin fumeurs* ».
- (Annexes p. 255, L.194-212)

L1 FORM. 01 observe que les apprentis ne se sentent pas à leur place dans l'établissement. Pourtant, contrairement à son appréciation, les cartes montrent une forte identification au foyer du CFA. Leurs pratiques des espaces révèlent la variabilité de cette règle de séparation apprentis/lycéens selon les circonstances, mais aussi les statuts, internes et non internes, ou encore leurs histoires dans l'établissement :

- Chercheuse : « *Et vous connaissez bien le CFA et le lycée ?* »
- L1 AP 02 : « *Après, moi, madame, je pense que si je rentre dans les bâtiments, je peux me perdre !* »
- L1 AP 03 : « *Ouais, moi aussi* »
- Chercheuse : « *Ab oui ? Dans les bâtiments de cours, tu veux dire ?* »
- L1 AP 02 : « *Oui, dans les bâtiments du lycée* ».

- L1 AP 05 : « *Nous on y faisait les cons l'année dernière (...) Ma classe était dans le bâtiment B, là, on faisait les cons* » (p. 245, L.196-204).

Des même des règles plus informelles semblent régir également les pratiques des espaces dédiés aux élèves pour les équipes pédagogiques.

- Chercheuse : « *Le fait de dessiner, vous avez pris conscience de certaines choses par rapport à l'espace de l'établissement, aux déplacements ? Est-ce que vous vous êtes dit, non, mais là j'y vais jamais ?* »
- L1 AD DA : « *Moi, au self ? Il est tout loin là-bas, par exemple* ».
- L1 PROF EPS : « *Moi à l'internat* ».
- L1 PROF ÉCO AGRI : « *Au foyer des élèves, au CFA* »
- Chercheuse : « *Hors élève, personne ne rentre au foyer apparemment* » ?
- L1 INF. : « *Si moi !* »
- L1 PROF 03 ESC : « *Si, moi je l'ai mis* ».
- Chercheuse : « *Un jour, j'ai ouvert la porte. Il y avait une partie de baby-foot, ils n'étaient pas nombreux, hein, ils étaient quatre à jouer au baby-foot, deux peut-être sur les banquettes. J'ai ouvert la porte, j'ai commencé à rentrer, tout le monde s'est arrêté.* »
- L1 AD DA : « *Ah ben oui, qui c'est la dame ?* »
- Chercheuse : « *Mais ça doit pas se faire en fait.* »
- L1 EN 01 ESC : « *Si, on peut y aller* ».
- L1 AD DA : « *Ça se fait pas beaucoup, quand même* ». (Annexes p. 254. L.148-170).

Ainsi, la directrice adjointe ne se sent pas autorisée à venir au foyer des lycéens, l'infirmière et les professeurs d'ESC si. Cette évocation renvoie aux espaces scolaires en tant qu'espaces fragmentés (Joing et al. 2018) dont les frontières sont plus ou moins étanches. Il est plus facile pour l'infirmière et pour les enseignants d'ESC dans le cadre de leurs activités, pour l'une de soins et de prévention, pour les autres d'animation, que pour la principale adjointe.

Inversement, l'accès aux lieux dédiés aux enseignants, mais autorisés aux élèves fait l'objet d'un certain flou au Lycée 2 :

- L2 ELI T.STAV : « *Là, y a la salle des profs, ouais.* »
- L2 EL T.HORTI : « *Faut pas y aller, sinon tu te fais regarder (...) un monstre* ».
- Chercheuse : « *Non ? Personne n'entre dans la salle des profs ? Quand on a quelque chose à leur demander ?* »

- L2 EL T.HORTI : « *Si, si, des fois, puis quand ils sont pas là, où quand aussi des fois, mais bon, quand y a pas tout le monde* » (Annexes, p.167, L. 1130-1135).

Dans la proposition de Certeau, les tactiques, ou encore les ruses, sont des modalités d'action des « faibles » (p. 63). Ainsi, l'élève ne peut entrer dans la salle des profs, ce n'est pas sa place, mais il y entre quand il n'y a personne.

4.3.1.3. Analyse : Entre stratégies et tactiques, négociations des règles dans l'espace scolaire

Les échanges présentés soulignent l'expression de règles plus ou moins formelles concernant l'usage des différents espaces scolaires. Les règles formelles s'adressent principalement aux apprentis et aux élèves, reflétant l'établissement en tant que dispositif éducatif qui organise, contrôle, voire normalise leurs comportements (Foucault, [1975] 2003). Ces règles évoluent au gré des temporalités, des équipes et des contextes, elles sont explicitées et transmises aux élèves, qui les incorporent ensuite avec des degrés variables de liberté.

À ces règles formelles s'ajoutent des règles informelles, propres aux élèves et aux membres de la communauté éducative. Ces dernières sont soumises à interprétation et peuvent s'appliquer ou non selon les situations et les personnes. Pourtant, les apprentis tendent à les percevoir comme des interdits, assimilant souvent les contraintes comme des règles formelles conditionnant leur accès à certains lieux.

Le lycée apparaît ainsi dans toute sa complexité, défini par des « règles tour à tour écrites ou orales, revendiquées, invoquées, ou implicites, toujours variables » (Sgard et Hoyaud, 2006, p.91). Cette variabilité confère à l'espace un caractère mouvant, susceptible d'être constamment contesté et réinterprété.

Ce contexte illustre un « jeu » (Foucault, [1977] 2001) entre une force coercitive et une force créative. Ce jeu peut aussi se traduire en termes de « stratégies institutionnelles » *versus* « tactiques individuelles » (Certeau, [1980] 1990). Ce jeu, inhérent à tout dispositif, confère aux espaces une incertitude structurelle : les règles y sont discutées, contestées, et débattues sans forcément aboutir à un consensus.

Ce double mouvement exprimé dans les *focus groups* nous permet de reconnaître aux usagers un certain pouvoir d'agir (Crozier et Friedberg, [1975] 1992) sur les espaces. Face aux règles formelles, deux mouvements s'observent. Un premier consiste à saisir des opportunités, relevant plutôt de la tactique : fumer quand parfois on y autorise, même si on a pas le bon statut, profiter qu'il n'y ait personne pour entrer dans la salle des profs. D'autres font l'objet de calculs plus réfléchis, de ruses : proposer une autre activité en lieu et place de l'activité obligatoire du soir, se rendre dans les groupes d'activité, mais sans faire l'activité.

4.3.2. Des espaces identitaires

4.3.2.1. Des zones à défendre

Au Lycée 1, les apprentis restituent un ensemble de règles qui conditionnent leurs pratiques des espaces. Pourtant, malgré ces règles, certains espaces partagés posent problème. C'est notamment le cas du *City parc* qui fait frontière commune avec l'atelier des techniciens. Les apprentis déplorent s'être fait confisquer leur ballon par l'agent : AP 05 : « *quand on tire, ça fait juste que le ballon va sur le toit ou malencontreusement va toucher la tôle* » (Annexes p. 244, L.147-149). Ils doivent trouver un autre endroit pour jouer au foot, ce qu'ils vivent comme une injustice : « *Ils sont allés mettre le City là-bas ! Il fallait pas le mettre là-bas !* » (L. 157). Le technicien, en supprimant l'activité des apprentis, défend ainsi son espace de travail et vient restreindre l'espace de jeu des apprentis. Pourtant, lorsqu'ils investissent le stade à la place du *City parc* pour leurs parties de foot, ils se voient reprocher d'apporter ensuite de la terre dans les salles de classe. Ces remarques expriment une pression du reste de la communauté éducative pour les tenir éloignés de certains lieux et certains usages même quand ils en ont l'autorisation.

Au Lycée 1 encore, des membres de la communauté éducative soulèvent un problème de frontières, cette fois avec l'extérieur :

- PROF DOC : Le lycée idéal ?
- L1 PROF ÉCO AGRI : « *Il faut virer les voisins déjà !* »
- Chercheuse : « *Il faut virer les voisins ?* »
- L1 AD DA : « *Ab bah oui hein, moi, quand je suis arrivée, ils n'y étaient pas les voisins... et c'était quand même plus agréable* ».

- L1 PROF ÉCO AGRI : « *Moi, c'est insupportable, regarder depuis la salle de cours, j'aime bien regarder les Pyrénées, non, paf, je tombe sur la verrue, là devant.* ».
- - Chercheuse : « *C'est quoi en fait ? C'est un, c'est, c'est les résidences ?* »
- L1 PROF ÉCO AGRI : « *C'est la résidence qu'on a là, qu'on aperçoit depuis la vitre et le terrain vague à côté qui est, colonisé par...* » (Annexes p.261-262, L. 435-448).

Plusieurs facteurs d'insatisfactions peuvent être relevés : la résidence est une gêne esthétique et les voisins sont eux-mêmes gênants. Cette frontière est évoquée lors de nos premières rencontres avec L1 PROF DOC et PROF 01 ESC, mais avec plus de nuances⁷⁹.

Pour d'autres, c'est au contraire la clôture de l'établissement qui est un problème majeur et qu'on aimerait supprimer.

- L1 PROF 01 ESC : « (...) *J'ai remarqué dans le temps, c'est la clôturation, je sais pas si on dit comme ça, de tous les bâtiments en une année, ils n'étaient pas comme ça. Eh bien, pour les lycées agricoles, c'est le marqueur très fort d'une bascule. C'était pas fermé avant. Maintenant tous les lycées agricoles sont fermés* » (Annexes p.262, L.454-458) *Je trouve ça, c'est un marqueur assez fort* » (L.472).

Cet engrillagement est associé à la présence des caméras de vidéosurveillance « *clôture, plus caméra* » (L.47). Cette fois, le risque est de perdre une identité forte des lycées agricoles comme des lieux représentatifs d'une mission d'ouverture sur le territoire. Il s'agit de marquer matériellement cette différence « nous », établissement aux cinq missions dont l'animation et l'ouverture aux territoires, et « eux », ici la collectivité régionale, qui enferme les établissements pour des raisons de sécurité.

Au Lycée 3, la clôture qui ferme entièrement le lycée est également un point de crispation pour L3 PROF ESC 01 : « *Le lycée a toujours été ouvert, sur la colline et l'olivieraie, sur la pinède, mais ça se ferme* » (Annexes p. 23, L. 103-104). Cette évocation renvoie à un autre point d'inquiétude de l'enseignante, celui d'un risque de dissolution de la culture « agri » dans l'enseignement général dispensé également au

⁷⁹ Ils évoquent que les occupants des résidences HLM vivent en grande partie à l'extérieur et leurs activités (barbecue, réparation de voiture) débordent parfois sur l'enceinte de l'établissement, des braseros peuvent ainsi être installés devant les entrées. Une haie récemment plantée et encore clairsemée délimite les deux espaces (Annexes p.13, L. 84-90).

lycée⁸⁰. Dans ce contexte mouvant, la création de nouveaux aménagements pour l'ESC inquiète la professeure d'ESC et une résidence d'artiste est programmée pour interroger ces nouveaux espaces et encourager leur occupation par les élèves :

- L3 PROF 01 ESC : « (...) *Parce que si vous n'occupez pas les locaux, là, l'ALÉSA... Moi je connais la direction (...) Ils vont faire des salles de cours, ils vont faire des trucs comme ça, d'accord ?* » (Annexes p.192, L. 51-57).

Cela renvoie au point d'interrogation qu'elle précise après la mention de l'ESC sur le dessin du bâtiment. Elle craint que l'espace dédié à l'ESC ne soit détourné de son usage premier et elle compte bien le défendre face à la direction et à la collectivité.

Au Lycée 2 enfin, la salle attribuée aux étudiants de BTS fait l'objet d'une forte revendication. Après un long bras de fer avec l'administration, ces derniers ont obtenu un espace qui leur permet de se distinguer et de marquer leur différence avec les élèves plus jeunes :

- L2 ET 2 BIO « *Elle est là. Mais bon, par souci d'anonymat et par souci de jalousie dans le lycée, nous n'avons rien marqué (...) même le personnel administratif voulait cette salle alors qu'ils ont des salles (...) ça a duré un an. Normalement on l'aurait eue l'année dernière, et on l'a eue que cette année* » (Annexes p.177-176, L. 1467-1474)
- L2 ET 2 BIO « (...) *c'est salle de calme, salle de repos, salle pour pouvoir se poser parce qu'en fait, quand on vient d'entreprise, on fait cours, mais le foyer on n'y est pas forcément* » (Annexes p. 178, L.1483-1485).
- L2 ET 1 BIO : « *C'est une salle pour les BTS, avec les BTS, de BTS* » (L.1495)
- L2 ET 2 BIO « *Signé BTS (...) Parce que malheureusement, on est dans un lycée, et des fois l'écart entre les BTS qui ont 20-30 ans et les élèves qui ont 15 et qui crient, qui hurlent nous, ça nous permet de nous mettre là-dedans et...* » (L.1497-1499).

⁸⁰ Pour rappel le Lycée 3 a la particularité d'avoir une double appartenance EN et EA. C'est tout d'abord un point évoqué par L3 PROF DOC : « toute l'équipe est « Agri » et des profs EN viennent uniquement pour donner des cours aux filières EN ». Elle déplore qu'il n'y ait pas d'échanges entre eux, voire même des tensions peuvent apparaître, notamment du fait de l'absence de financement spécifique de la part de l'EN en ce qui concerne le volet animation dans lequel s'inscrivent les actions qu'elle mène et dont tous les élèves bénéficient, EN comme AGRI. Elle témoigne également d'un sentiment d'une culture « Agri » qui se perd, notamment du fait de la régionalisation des postes d'Agents qui ne dépendent plus du ministère de l'Agriculture (p.19, L.58-59). De même, la spécificité de l'EA est de moins en moins affirmée, elle note une tendance à l'uniformisation du lycée : « le « poisson-pilote » de l'EA n'est plus en tête, il risque de se faire avaler par l'EN » (p. 20, L. 81-83).

Cette salle constitue un lieu d'appropriation identitaire, de revendication, et une zone de calme pour des étudiants souvent plus âgés.

Ce dernier exemple renvoie à un désir des apprentis internes au Lycée de ne pas suivre les activités obligatoires et de se distinguer en cela des lycéens :

- L1 AP 06 : « *Qu'est-ce qu'on s'en fout des lycéens ! (...) Est-ce qu'ils vont attraper des brebis les lycéens ?* (Annexes p.248, L.293-295) (...) »

En revendiquant une posture de futurs professionnels « nous », ils se distinguent des élèves « eux » et défendent leur espace de liberté.

4.3.2.2. Analyse : L'espace scolaire, lieu d'expression d'un « nous »

Les pratiques spatiales dans l'espace scolaire participent activement à la construction d'identités collectives et à la matérialisation de territoires symboliques. Les conflits autour des espaces (*City parc*, salle BTS, clôtures, galerie de l'ESC) traduisent ces dimensions. Les espaces ainsi identifiés et défendus racontent, en effet, « l'insertion de chaque individu dans un groupe social d'appartenance » (Di Méo, 2002, p.178). Ces pratiques spatiales sont le levier d'un processus d'identification collective : se reconnaître comme un groupe à travers le partage ou la défense d'un territoire, s'opposer à d'autres groupes par la revendication d'espaces exclusifs, exprimer des appartenances différenciées. Elles sont l'objet de l'exercice d'un pouvoir (Gonin, 2024). Par exemple, la salle BTS devient un espace d'appropriation identitaire pour des étudiants plus âgés qui cherchent à vivre leur différence, tandis que les revendications d'espaces spécifiques pour les apprentis marquent une volonté d'autonomie.

Ces « territoires » ne sont pas donnés » à l'avance, ils se constituent dans des processus de territorialisation (Deleuze et Guattari, 1980) à partir d'un mouvement de séparation, de coupure, de distinction par rapport à un « dehors ». Ainsi la défense de certains espaces est constitutive de leur territorialisation. Cette territorialisation se manifeste dans la différenciation spatiale entre apprentis et lycéens, entre espaces professionnels et récréatifs, ou encore dans la délimitation symbolique opposant le « nous » (communauté éducative, apprentis) et le « eux » (pairs, institution, voisinage).

Au sein de ces espaces identitaires qui définissent des « nous » et des « eux », des glissements, du « jeu », entre ces deux positions s'observent. Si le « nous » se rapporte au fait d'être apprentis et non élèves, il peut également pour le même individu correspondre à son appartenance à l'ensemble des apprenants *versus* le reste de la communauté éducative, comme sans doute l'usage du *city parc* peut en témoigner. Inversement, le « nous » du corps enseignant peut parfois être le « nous » de l'ensemble de la communauté éducative, lorsqu'il s'agit de s'opposer au voisinage. Ainsi L1 PROF ECO AGRI précise que la proximité avec les voisins affecte autant les élèves que les enseignants (Annexes p. 262, L. 444-446).

Dans cette optique, les règles formelles et informelles qui gouvernent ces usages spatiaux ne sont pas uniquement des dispositifs de contrôle, mais aussi des supports de négociation des identités collectives. Les tensions spatiales observées sont alors à lire non seulement sur un mode matériel, mais aussi symbolique et relationnel. Sous l'action des usagers, le lycée se structure, s'agence, s'organise, se dispose... s'invente. Ainsi les pratiques des espaces distribuent des places mais, ces places ne sont pas figées et ce processus de territorialisation s'accompagne de son corolaire, la déterritorialisation.

4.3.3. Des espaces vivants

Nous avons pu établir la grande place accordée à l'ensemble du vivant dans les dessins de cartes sensibles qui évoquent le lycée agricole en tant qu'un monde écouménal, monde de relation. Cette place accordée au vivant se retrouve également dans les *focus groups*.

4.3.3.1. Perceptions contrastées du vivant dans l'espace scolaire au Lycée 1

Au Lycée 1, la présence des plantations autour du CDI suscite des perceptions partagées. Si l'enseignante valorise cet environnement végétal comme un atout, certains usagers expriment des réserves liées à la perte de lumière ou aux entretiens saisonniers :

- L1 PROF ÉCO AGRI : « *Elle prend quand même beaucoup la lumière aussi la haie* »

- L1 AD D : « *C'est plutôt bienvenu aussi l'été* »
- L1 AD SG : « *Oui, mais chaque période justement pourrait faire que...* »
- L1 AD D : « *Donc vous la taillez court en hiver et la faire grimper en été, c'est bien* »
- L1 PROF DOC : « *Non, mais c'est intéressant parce qu'effectivement moi, pour moi c'est un point hyper positif et donc c'est intéressant d'avoir un retour de gens que ça heurte donc* »
- L1 FORM 01: « *Non, ça ne me heurte pas* »
- L1 PROF DOC : « *Moi j'étais verte pour le coup, quand vous l'avez coupée, j'étais furieuse* » (Annexes, p. 126, L. 280-292).

Les débats autour de la haie révèlent que le végétal peut être simultanément perçu comme agrément et contrainte : ressource d'ombre, de fraîcheur, mais aussi facteur d'encombrement et de perte de lumière. Cette ambivalence souligne ce que Berque (2009) appelle les différentes « prises » du milieu : le végétal devient enjeu de négociation collective, révélant une pluralité de sensibilités écologiques. La discussion rend compte de différentes appréhensions d'un même espace, d'une ambiance, d'une tonalité affective qui teinte le cadre social de la rencontre (Bégout, 2000, p.35) et colore le CDI.

4.3.3.2. Attention sensible et quotidienne du vivant au Lycée 2

Au Lycée 2, le groupe d'élève qui conduit la visite sensible fait un arrêt devant la mare et les élèves commentent ce qu'ils aperçoivent à la surface de l'eau.

- L2 ELI T.STAV : « *Là ! le poisson qui vient de rentrer sous le caillou* »
- L2 AR : « *Du coup, ça normalement, ça bouge tout le temps ?* »
- Groupe 01 : « *oui* »
- L2 AR : « *Mais là, en fait, vous le regardez tous les jours ce truc ?* »
- L2 EL T.HORTI : « *Ouais !* »
- L2 ELI T.STAV : « *Oui* »
- L2 EATDD 02 : « *Oui, souvent, quand je passe à côté, je regarde* »
- L2 ET 1.BIO : « *On regarde les poissons aussi. Celui-là, il est bien rouge* » (Annexes p.151, L. 546-553).

Tout au long de la visite, les élèves nous amènent de site en site pour la majeure partie à l'extérieur. Sans être directement évoqués par la présence d'éléments naturels qu'ils recouvrent, ses lieux choisis ont pour caractéristiques communes

d'être à l'air libre. Dans une idée proche de la notion de vivant, ces lieux possèdent une certaine ambiance que l'artiste décrit ainsi :

- L2 AR : *Votre usage du lieu, votre attention au lieu, elle est plutôt, la salle de classe, c'est la salle des professeurs et notre espace, il est dehors (...), mais les endroits que vous m'avez montrés je me souviens particulièrement du petit balcon, enfin, quand vous êtes monté à l'étage... c'est un endroit qu'on aime bien, on est un peu à l'abri, on est un peu tranquille, on prend du plaisir à être là, on regarde, on flâne, voilà. Il y a les tables, là au milieu. Mais il y avait aussi, quand on est allé derrière là, le terrain de sport, il y avait aussi un plaisir là-bas assez marrant...* »

Elle ajoute : « (...) l'idée c'est que je fasse maintenant je vous fasse une proposition d'un travail plastique, donc d'une intervention dans votre paysage » (Annexes p. 204, L. 41-47).

Le vivant peut être associé à une certaine ambiance, ce que Bégout (2020) décrit comme ce que nous sentons en premier lieu, « des tons, des airs, des excitations vagues qui nous attirent ou nous repoussent » (p. 8). Les élèves sont ainsi sensibles aux éléments naturels, au soleil, à l'air environnement dans ces espaces extérieurs.



Figure 95 : la mare et ses aménagements au Lycée 3 (photo : Pavan)

Enfin, durant la visite, les élèves racontent également les allées et venues des voisins et de leurs chats...

- L2 AR : « Cette habitation-là, elle est vraiment très encombrée. »
- L2 EL T.HORTI : « Elle est rigolote et elle est toute ronde. »
- L2 ET 2.BIO : « C'est papi et mamie qui ne veulent pas partir. »

- Chercheuse : « *Vous les connaissez de vue ? Vous les voyez dehors ?* »
- L2 ELI T.STAV : « *Ben moi je ne connais pas assez ce lycée pour...* »
- L2 EL HORTI : « *On connaît leur chat.* »
- L2 ELI T.STAV : « *Ah ?* »
- L2 EL T.HORTI : « *Leur chat il se balade dans tout le lycée (...) Y en avait un, qui s'appelait Sushi. Mais on le voit plus, donc je pense qu'il est mort* ».
- L2 AR : « *Bah, il a fini en sushi ?* » (Annexes p. 165-166, L 1062-1073).

Cette mention des chats renvoie au dessin des animaux domestiques du personnel logé au Lycée 1 dans le dessin de la formatrice. Elle rappelle également l'anecdote rapportée par l'élève de 3^e du chat coincé dans l'arbre (L1 3 06). Lors de nos déambulations, nous constatons en effet qu'on nourrit un chat sur le rebord de la fenêtre du bâtiment d'accueil au Lycée 1.

Les plantes, animaux et éléments naturels sont l'objet d'une attention quotidienne et presque familière – la mare, les poissons, ou encore les chats circulant librement. Le vivant ici nourrit ce que Bégout (2020) décrit comme une ambiance : un « ton » ou une tonalité affective qui enveloppe les expériences partagées. L'importance accordée à ces micros-événements, telles l'observation des poissons ou la présence des chats, témoigne d'un attachement ordinaire, mais important dans le vécu des espaces, à des formes discrètes de cohabitation avec le vivant.



Figure 96 : l'écuelle pour le chat au Lycée 1 (photo : Pavan)

4.3.3.3. Le vivant au cœur des interactions au Lycée 3

Au lycée 3, L3 EN 01 ESC évoque lors d'un échange téléphonique des nichoirs que les élèves ont réalisés et *« il faut que tu ailles voir »*. Lorsque nous lui restituons la place prise par le vivant dans les premiers retours sur les espaces aux Lycées 1 et 2, elle répond : *« c'est normal, c'est comme ça que les lycées agricoles ont été pensés, les chercheurs ne connaissent pas tout l'historique, il faut revenir à l'histoire des lycées conçus comme des écosystèmes »* (Annexes p.108 L. 10-12).



Figure 97 : un nichoir au Lycée 3 (photo : Pavan)

Cette expression du lycée en tant qu'écosystème incarne ainsi une vision où formation, vie sociale, pratiques agricoles et respect du vivant s'articulent pour former des acteurs ancrés dans leur territoire. Cette approche peut être considérée comme le fondement d'une didactique écologique et territoriale où le lieu est à la fois outil, objet et cadre d'apprentissage.

Les cartes des lycéennes au cœur des espaces verts déjà évoquées (fig. 82, 85) font apparaître cette idée d'écosystème, dans une nature idéalisée. Leurs dessins représentent un espace comme une bulle de verdure, un havre de paix, une hétérotopie. La réalité est peut-être plus prosaïque, néanmoins sa représentation laisse deviner comment elles ressentent cet espace d'élection.



Figure 98 : site des cartes de L3 EL 2 09 et 10 au Lycée 3 (photo : Pavan)

Au Lycée 3 encore, L3 AR est frappé par les interactions constantes avec le vivant au Lycée et ces relations nourrissent son travail plastique :

- L3 AR : *« Moi j'ai peu, j'ai peu travaillé sur le vivant, j'ai plutôt travaillé sur le bâti, je travaille sur le bâti, sur ce qu'on construit et comment, comment moi je peux raconter des histoires sur le bâti, mais sur le vivant, c'est pas trop mon... parce que le vivant, ça a sa propre organisation. Sauf qu'ici, en lycée agricole, on travaille le vivant, donc on façonne. Je me suis vachement posé ces questions-là de comment on travaille avec le vivant. Donc en fait, ce que j'arrive à visuellement, c'est plus une traduction conceptuelle du travail du vivant ».* (Annexes p.402, p.16-19).

L'établissement est pensé comme un écoumène, un monde habité où formation, travail, sociabilité et dialogue avec la nature s'entrelacent.

4.3.3.4. Analyse : présence agissante du vivant dans les lycées agricoles

La présence du vivant dans les lycées agricoles dépasse largement sa fonction pédagogique ou décorative : elle s'impose comme une dimension sensible de ces espaces éducatifs. Les situations observées dans les trois établissements montrent que le vivant, loin d'être un arrière-plan neutre, constitue un acteur à part entière du milieu scolaire, structurant les pratiques, les représentations et les discours.

Ainsi, le « surgissement du vivant » (Pavan, 2024) n'est pas homogène, mais multiforme : il peut être perçu comme contrainte, ressource, agrément ou risque. Il témoigne que le vivant n'existe pas seulement comme donnée objective : il est construit par les discours, raconté dans des anecdotes, nommé collectivement.

Historiquement, cette place accordée au vivant s'inscrit dans une philosophie éducative et renvoie à « la préoccupation d'une agriculture paysagiste » à l'origine de l'aménagement des lycées agricoles (Charmasson et al., 1999). Cette inscription reflète une volonté éducative d'édifier et de sensibiliser à ce vivant pour l'ensemble de la communauté éducative. Elle résonne aujourd'hui avec la volonté institutionnelle de promouvoir une éducation écologique, résumée par le slogan de 2019 « L'aventure du vivant ». Mais sur le terrain, ce sont surtout les appropriations sensibles et discursives quotidiennes qui actualisent ce projet : observer, raconter, débattre du vivant, c'est déjà le faire exister comme valeur éducative partagée.

L'attention au vivant, en lien avec l'histoire et la philosophie éducative des lycées conçus comme des écosystèmes, reflète une volonté affirmée de sensibilisation écologique. Cette sensibilité au vivant se retrouve dans les discours sur les espaces, elle circule au sein des lycées agricoles.

4.3.4. Des espaces potentiels

La notion d'espace potentiel (Belin, 2001) renvoie à une conception dynamique de l'espace. Il s'agit d'un agencement spatial où les conditions du réel semblent suspendues, permettant une actualisation possible « par le simple exercice de la

volonté et du désir » (p.79). Différents espaces apparaissent ainsi investis de ces potentialités lors des *focus groups*.

4.3.4.1. Espaces extérieurs associés à un sentiment de liberté

Au lycée 2, l'établissement apparaît dans les propos des élèves comme une combinaison d'espaces extérieurs, qui permettent de se retrouver soi et avec les autres.

- L2 AR : « *Et alors, c'est quoi les autres endroits bien, plutôt dedans ou dehors ?* »
- L2 ELI T.STAV : « *Sur les bancs, au soleil, dehors* ».
- L2 ET 1. BIO : « *Il y a plein d'endroits, on peut se réfugier dans le lycée* ».
- L2 AR : « *Se réfugier ? Carrément ?* » (Annexes p. 162, L.234-238)
- L2 EL T.HORTI : « *Mais en fait, dans ce lycée, il y a plein d'endroits de repli, c'est ce qui est bien, on n'est pas nombreux et le lycée est très grand donc tout le monde a un endroit où il peut aller, où il n'y a personne* » (p. 163, L.965-968).

Au cours de la visite, l'artiste montre sa surprise de découvrir un établissement avec autant de recoins.

- L2 AR : « *on est loin des architectures panoptiques ! (...) D'ailleurs vous n'êtes pas sous surveillance ?* »
- L2 EL T.HORTI : « *Ben par rapport au lycée où j'étais avant, on pouvait sortir quand on voulait là et on ne peut pas sortir quand on veut. C'est... je sais pas comment dire, mais... Ils régulent beaucoup plus les entrées sorties des élèves, donc ils savent qu'on est à l'intérieur, mais ils ne savent pas où* ».
- Chercheuse : « *Tant que vous êtes à l'intérieur, vous pouvez être un peu partout quoi ?* »
- L2 EL T.HORTI : « *C'est ça* ». (Annexes p.163-164, L.970-998).

Ils rapportent d'ailleurs une « ruse » qui vient alimenter ce sentiment de liberté dans les espaces : en posant leurs téléphones à un endroit précis du passage des voitures, ils peuvent déclencher l'ouverture du portail automatique et donc sortir à leur guise (Annexes p.157, L.737-738).

Cette liberté s'exprime ainsi dans les espaces extérieurs. Ce que L2 ET 1. BIO valorise avec humour en ces termes : « *On est élevé à l'air libre* » (p.163, L.969), comme les poulets élevés en liberté, par rapport à ceux issus de l'agriculture industrielle.

4.3.4.2. Engagement et appropriations d'espaces

Au Lycée encore, les élèves rendent compte de leur participation à la co-construction des espaces (serre, espaces verts) comme au fonctionnement collectif (association, responsabilité éco-citoyenne) :

- L2 EL T.HORTI : « (...) moi je suis arrivé il y a trois ans et cette pergola-là, elle n'y était pas. Je crois qu'ils l'ont fabriquée, l'année dernière où il y a deux ans. Ils ont mis les plantes avec des élèves donc en fait, ils fabriquent un peu tout le lycée avec les élèves, vu que nous, on travaille à la serre en TP et là pareil, tous ces massifs, avec ma classe (...) ils nous font un peu retaper le lycée régulièrement quoi. » (p. 158, L.781-788).
- L2 EL T. HORTI : « Après, dans ce lycée quand même, ils laissent pas mal d'opportunités aux élèves de s'investir un peu plus. Ça donne vraiment l'impression que c'est, bon pas sa maison quand même, parce qu'on est content de rentrer chez nous, mais on y passe du temps quoi. Nous, en ce moment, on est en train de monter une association d'écoresponsables et du coup, on y passe tous nos mercredis (...) et du coup y a plein de zones qui prennent une sorte de dimension supérieure, où on fait d'autres choses dedans. Comme, par exemple, le CDI, on fait beaucoup de réunions, du coup, ça devient l'endroit un peu de l'association, on a des souvenirs là-bas aussi. » (...) « ça fait une petite ambiance de collègues » (p.180, L. 1595-1601). (...) « Non, c'est un lycée qui laisse vraiment la place aux élèves de se développer, je trouve quand même » (Annexes p.180, L.1614-1615).

De même, l'engagement au sein de l'ALÉSA au Lycée 3 offre aux élèves de pouvoir partager la salle des enseignants d'ESC. Ce cadre particulier d'un espace partagé entre enseignants et élèves favorise l'expérience des élèves d'un devenir adulte :

- L3 PROF ESC 01 : « alors là par contre il y a des moments partagés, mais qui sont implicites, ils se font tous le café au même moment ! Et c'est du café qui se font parce que c'est, c'est le truc d'adulte quoi tu vois ? Et ils sont vachement fiers de pouvoir avoir accès aux mêmes droits que nous. Et puis, ils m'appellent par mon prénom, ils me tutoient, je sais pas, t'as remarqué ? (...) » (Annexes p. 326, L.89-94).

Les élèves lorsqu'ils prennent des fonctions dans les instances du lycée changent de statut et ce changement induit de nouvelles relations aux enseignants et de nouvelles places dans les espaces partagés. Ces changements se cristallisent autour de l'usage d'une salle au Lycée 3 qui fonctionne ici comme une hétérotopie (Foucault, [1967] 2004) puisqu'elle offre une expérience dans laquelle les frontières entre enseignants et élèves s'estompent : usage du tutoiement, partage de la pause-café... Cette salle partagée, cette hétérotopie, autorise ainsi des « différences de

comportement, des écarts à la norme, voire la fabrique de nouvelles, un accès à de nouvelles libertés » (Nal, 2015, p.7).

Cette transformation symbolique des espaces renvoie également au processus de déterritorialisation, déjà relevé, par lequel les espaces peuvent faire sans cesse l'objet de nouvelles pratiques qui, détournées de leurs fonctions initiales, entrent dans un nouvel univers de significations (Deleuze et Guattari, 1980). Ces nouvelles pratiques redéfinissent un « nous » et des « eux » : « nous » élèves et enseignants qui prenons part à l'association des élèves, « nous » éco-délégués et PROF DOC qui avons le CDI pour espace de travail. Elles conduisent ainsi à de nouvelles places.

4.3.4.3. Relations de confiance et bienveillance institutionnelle

La taille modérée du lycée, la présence d'un internat et un encadrement humain contribuent à un climat rassurant, propice à la socialisation et à l'autonomie. Cette bienveillance dispositive s'exprime également par un sentiment de sécurité.

- L2 EL T.HORTI : *« Je crois que je n'ai jamais vu des gens se battre depuis trois ans, à part peut-être, je ne sais pas, quelques secondes un peu. Ah oui, un peu ».*
- L2 ET 1. BIO : *« Voilà, c'est ça, moi dans le lycée où j'étais avant, il y avait des gens qui se battaient. C'est pas du tout pareil, c'est vraiment possible ».*
- L2 ELI T.STAV : *« Puis, vu qu'on n'est pas beaucoup dans celui-ci, enfin on est 300 élèves ? Ce qui fait que tout le monde se connaît ».*
- L2 ET 1. BIO : *« Ensemble à l'internat il y a un effort collectif même si on ne s'entend pas avec tout le monde, une fois qu'on est en groupe, on ne dit rien ».* (p. 164, L. 10117-1027)

Le faible effectif du Lycée 2, la présence de l'internat fait du lycée un lieu de vie à part entière :

- L2 ELI T.STAV : *« Tout le monde a un peu une place quoi, enfin on peut tous être comme on veut, il y a toujours un petit groupe de enfin, il y a beaucoup de diversité, ça permet de mieux s'intégrer avec plusieurs personnes et puis la différence n'est pas un problème, enfin perso, je le sens comme ça »* (Annexes p.164, L. 1013-1016).

Nous revenons sur ce cadre bienveillant qu'évoquent les élèves avec le professeur de STH :

- Chercheuse « *Les élèves disent qu'ils se sentent assez en liberté. C'était déjà comme ça ?* »
- L2 EN STH : « *Ouais, oui en fait, c'est un espace clos, donc qui est déjà sécurisant un peu pour les parents* » (...) *c'est aussi un endroit où il y a des espaces verts, malgré le fait qu'on soit en ville, parce que c'est un établissement Horticole (...) c'est arboré, il y a la possibilité de se mettre un peu en retrait (...) Donc c'est assez central sans trop être exposé, donc non c'est, je comprends que les élèves se sentent en sécurité ici* » (Annexes, p. 310, L. 199-210).

Il est intéressant de relever que si nous interrogeons le sentiment de liberté qu'éprouvent les élèves, l'enseignant répond en termes de sécurité. Il définit ainsi le lycée comme un espace sécurisant parce que fermé, protégé. Pour lui, les aménagements pédagogiques (serre, pinède) permettent une relation individualisante, bienveillante envers les élèves. Cela correspond à la reproduction d'un cadre qu'il a trouvé lui-même lorsqu'il était élève :

- L2 PROF STH « *c'est une chouette expérience, disons que, moi, je n'étais pas du tout scolaire. Le fait d'être ici, ça n'a pas forcément révélé non plus une fibre on va dire de poursuite d'études, mais ça m'a permis de grandir un peu. Il y avait autre chose... j'ai grandi, je suis devenu un peu plus mature quoi, au fil des ans, parce que bon, c'est l'âge aussi où on se cherche, on essaye des choses, on est plus ou moins naïf, plus ou moins mature et ça m'a laissé le temps de grandir petit à petit quoi* ». (p. 310, L. 187-194).

Ainsi les espaces du lycée semblent créer des conditions de la confiance indispensable à l'existence sociale (Belin, 2001).

La salle partagée au Lycée 3 repose également sur cette relation de confiance ainsi qu'en témoigne L3 PROF ESC 01 :

- « *Mais pour ça, il faut qu'il y ait (...) une confiance réciproque grâce au système du boîtier des clés hein qu'on a qu'on a instauré cette année où ils sont là, à égalité par rapport au lieu, tu vois (...)* » (p. 322, L. 121-124). Telle une hétérotopie (Foucault, [1967] 2004), cet espace distribue des places et des rôles différents de ceux habituels au sein des espaces scolaires : « (...) *ils pourraient avoir ces conditions au CDI, mais au CDI t'as, c'est très strict au niveau du règlement (...) il me semble qu'ici, ils savent qu'on est là pour eux. On est bienveillants et on est en toile de fond, quoi* » (Annexes p.326-327, L.109-11).

Au Lycée 1 enfin, à la question du pourquoi on vient au CDI, l'enseignant d'ESC répond que sa pratique du lieu se situe entre « *le perso et le professionnel* » :

- PROF ESC 01 « (...) *on pense souvent aux élèves qui doivent monter en connaissances et en compétences, mais que finalement, les enseignants aussi peuvent trouver une place pour se cultiver* » (Annexes p.121, L. 82-85).
- L1 PROF DOC précise : « *Pour le coup, dans la définition du CDI, l'idée c'est qu'on n'est pas qu'à destination des apprenants, on est aussi à destination de tout le personnel même ceux qui sont pas enseignants, on peut très bien imaginer, venir, emprunter des livres, des romans (...) un CDI de lycée agricole est, normalement, ouvert sur l'extérieur, c'est-à-dire que des gens de l'extérieur, donc ça arrive rarement, mais il y a des professionnels parfois, qui viennent pour voir si on a des choses* » (L.132).

4.3.4.4. Espaces imaginés

Les différents dispositifs mis en place pour la recherche sollicitent d'investir certains espaces par l'imaginaire. L'imaginaire agit comme un levier pour rendre les espaces ouverts à la créativité (Castoriadis, 1975) et donc à leur transformation.

Au Lycée 1, la réflexion autour d'un devenir du CDI fait émerger des propositions affirmant le besoin d'un lieu pluriel, à la fois espace de détente et de convivialité : un lieu « *cosy* », un « *cocon* » avec « *des fauteuils confortables* », « *des plaids, des coussins* », voire une « *machine à café* » ou un coin d'écoute pour livres audios et podcasts. Plus qu'un simple mobilier ou équipement, ce « *coin cosy* » est pensé comme un lieu où les statuts habituels (élèves, enseignants, personnel administratif ou ménager) s'estompent, permettant d'instaurer des relations égalitaires et informelles, favorisant une atmosphère utopique d'échange spontané.

- L1 PROF EPS : : « *le coin cosy alors c'est pareil, moi c'est des canaps hein, c'est des trucs qu'on peut être bien, où on pose un peu son statut d'élève, de prof, de, de personnel administratif, de personnel ménager, et cetera (...) c'est un côté un peu utopique de venir comme ça puis de discuter, bah tiens, ça va vous ?* » (p. 128, L.340-346).

Ces définitions d'espaces cosy peuvent s'entendre en tant qu'hétérotopies, soit des espaces « (...) faits d'une espèce de contestation à la fois mythique et réelle de l'espace où nous vivons » (Foucault, [1967] 2004, p. 12-19). Redéfinir le CDI en lieu cosy en fait un lieu dans lequel les statuts sont rebattus, plaçant l'ensemble de ces usagers sur un pied d'égalité. Ils inventent de nouvelles places au-delà des répartitions habituelles entre espace des enseignants et espace des élèves.

Au Lycée 2, la créativité se déploie autour de la proposition artistique d'anamorphoses, élaborées collectivement par l'artiste et les élèves à partir des

lieux, des points de vue et des mots évoqués. L2 AR présente tout d'abord des travaux d'artistes qui ont renouvelé la technique de l'anamorphose dans une approche contemporaine : Felice Varini et Georges Rousse⁸¹. Elle invite ensuite à revisiter les lieux familiers sous jour nouveau pour y repérer des espaces qui se prêtent à l'inscription d'anamorphoses. Ce travail engage un imaginaire spatial puis linguistique une fois des lieux supports repérés. Par un cheminement créatif, les élèves proposent des mots. Au départ, les premiers termes renseignent les usages des lieux : « *fleur* » devant les serres horticoles, « *frites* » sur le chemin de la cantine, « *encore un tour* » sur le terrain de sport. C'est l'espace « *connu* » qu'évoque Lamizet (1992), objet de maîtrise et d'information. L'artiste recueille les propositions, synthétise et oriente.

- « *Moi j'aime bien le truc de la couleur parce que justement ça dit pas vraiment quelque chose du lieu. Parce que nommer le lieu, ça le réduit* » (p.231, L.1071-1073) (...).
- « (...) *mais c'est le lieu qui doit vous dire un truc et pas vous qui dites un truc sur le lieu* » (...)(Annexes p.234, L.1172-1173)

La réinterprétation collective aboutit à une œuvre peinte sur les surfaces extérieures autour des expressions « vert vrai », « bleu abri », « blanc autour », « rouge uni » et « rose sortie ». Elles s'apparentent à des altérations, des réécritures collectives (Jeanneret, 2008) qui définissent ainsi des espaces autrement.

Elles sont le fruit de cheminements des uns vers les autres : l'artiste vers les participants et les participants vers l'artiste.

- L2 AR : « (...) *moi, je viens, mais c'est eux qui me font visiter, qui me donnent des trucs, que je mâchouille, je reviens avec un truc, l'élève propose quelque chose dont je m'empare et qui va se retrouver, enfin, il y a un truc-là, complètement, rond-point quoi* » (Annexes p.349, L.323-328).

Cet échange circulaire ainsi dépeint au Lycée 2, entre lieux, élèves et artiste nous semble constituer précisément ce processus de circulation créative, de trivialité. (Jeanneret, 2008). La médiation par la présence de l'artiste permet la

⁸¹ Felice Varini travaille l'espace et la question de sa perception à partir de la construction de points de vue. Ses œuvres géométriques se font discours sur une architecture, à l'échelle d'un intérieur, d'une rue ou d'un quartier. Les créations de Georges Rousse tournent essentiellement autour d'une même technique : l'anamorphose. Il développe ses formes en fonction d'un point de vue final qui sera celui de l'objectif photographique. Réparti sur les différentes parois de l'espace, le dessin opère une annulation de sa profondeur réelle pour mieux lui substituer la frontalité d'une forme géométrique. Ainsi, par cet effet très maîtrisé, il bouleverse notre perception de l'espace.

circulation de valeurs et d'idées, d'êtres culturels, qui engagent des transformations, des altérations et des réécritures des discours sur l'espace.



Figure 16 : anamorphose BLEU ABRI
(photo : Pavan)



Figure 100 : anamorphose BLANC AUTOUR
(photo : Pavan)

Les repères qui accompagnent les anamorphoses associent, quant à eux, un prénom d'élève à une position ainsi qu'une hauteur. Ces deux dernières définissant le « point de vue » qui doit être adopté pour que l'anamorphose se révèle. Ils manifestent de la présence des élèves participants, bien qu'absents.

Dans la dernière phase de la création collective, l'artiste vient au lycée à la nuit tombée pour tracer les contours des mots qui vont former les anamorphoses. Des élèves internes ainsi que L2 PROF DOC s'associent ponctuellement à ce travail. Là encore, les lieux font l'objet d'une expérience renouvelée, puisque ces espaces ne sont pas accessibles de nuit, en temps ordinaire.



Figure 101 : anamorphose ROSE SORTIE en cours de réalisation (photo : Pavan)

Au Lycée 3, lorsque L3 PROF ESC 01 évoque au CA l'occupation de la galerie une fois les travaux livrés, les élèves dessinent un espace qui ressemble à une bibliothèque :

- L3 EL ALESA 03 : « *Dans la galerie on pourrait faire, s'il y a de la place, ce serait pas mal, je pense, de faire un lieu encore plus calme que l'étude. Je suis désolée, mais l'étude, c'est bruyant, là tout le monde peut y accéder, genre avec... À l'asiatique, des genres de casiers de travail, où tu peux être tranquille (...) et complètement coupé du bruit, parce qu'en salle d'étude...* » (Annexes p.193-194, L. 63-73)

De plus, le Lycée 3, dans son ensemble, se voit également transformé sous l'imagination du photographe en résidence. L3 AR propose ainsi une série de photos dans lesquelles il se met en scène dans les éléments du paysage comme « *une traduction des rapports qui se jouent entre l'humain et le végétal* » (Annexes p. 402, L.32-34). Ces mises en scène contribuent à transformer et réinventer spatialement les lieux scolaires.



Figure 102 : œuvre réalisée au cours du travail de résidence (photo : L3 AR)



Figure 103 : vue de l'exposition sur les vitres de la galerie (photo : L3 AR)

Là encore, cette traduction et réinterprétation d'espace renvoie à la trivialité. L'espace réécrit par l'artiste évoque la dimension polychrétique (Jeanneret, 2008)

d'une expérience sensible du lycée qui fait l'objet de nouvelles appropriations du fait de l'intervention artistique.

Ainsi, aux Lycées 1 et 2, il est possible d'observer le cheminement des discours et leurs dynamiques d'appropriation, d'altération et de pluralité d'appropriation par le jeu de l'imaginaire. Au Lycée 1 la redéfinition du CDI est impulsée par une question de départ donnée par L1 PROF DOC, au Lycée 2 elle est accompagnée par L2 AR. Ils apparaissent comme des « intervenants » dans l'interaction médiatisée. Au Lycée 3, la traduction du paysage par L3 AR résulte d'une imprégnation longue dans le lycée dans les temps de résidence. Cette expérience sensible de l'espace fait médiation aux espaces scolaires et permet à l'artiste de déployer son imaginaire. L'association de la galerie à un espace qui a les caractéristiques d'une bibliothèque est également suscitée par l'imaginaire. Elle renvoie à une circulation transversale qui associe certains espaces des lycées à des espaces « cosy », nous y reviendrons.

4.3.4.5. Analyse des espaces potentiels : dimension informelle de l'espace scolaire.

Si les discours sur l'espace font apparaître le lycée agricole en tant que dispositif normatif (comme l'exercice de pouvoirs), formel, il comporte également une dimension « en devenir » ou encore informelle dans lesquels les usagers expérimentent des relations différentes, dans un climat de confiance et de relative liberté.

Au Lycée 2, la liberté apparente de circulation et la bienveillance dispositive concrétisent cette potentialité. Plus particulièrement, les espaces extérieurs apparaissent comme des terrains d'expérimentation sociale et identitaire, où les élèves investissent des responsabilités et inventent des modes de vie scolaires qui dépassent les seules contraintes institutionnelles. L2 AR traduit ce rapport sensible à cet extérieur en y inscrivant sa proposition plastique sous forme d'anamorphoses qui sont définies collectivement, dans une co-construction, un partage du sensible (Rancière, 2000).

Cette dynamique trouve écho au Lycée 3 avec la salle partagée enseignants-élèves, un espace transitionnel élargi qui favorise la socialisation et l'accès à de

nouvelles libertés. De même, la projection sur la galerie permet à une élève d'exprimer un désir d'espaces calme, de repos, de repli. Enfin, L3 AR invité en résidence, expérimente ces espaces, retenant la présence du vivant comme un élément qui va susciter son intérêt et sa créativité. Cela se traduit par une nouvelle proposition de négociation avec le vivant, poétique celle-ci. Au Lycée 1, le CDI témoigne d'une hybridation des usages entre personnel et apprenants, renforçant le sentiment d'un espace commun et culturel. Il se présente également comme un espace de potentialité, d'un espace formel vers un espace moins formel, cosy ou tiers-espace.

Ces espaces transitionnels, potentiels, jouent un rôle émancipateur : liberté de circulation, espace de la rencontre avec soi-même, avec les Autres, mais aussi possibilité d'engagement dans les instances, expériences transformatives (Belin, 2001). Ils constituent des lieux accueillant des potentialités, ce que l'espace formel peine à intégrer : l'expression créative et le jeu, comme le souligne Maurin-Souvignet (2010b). En ce sens, ce sont bien des espaces d'expression du sensible.

Ces espaces transitionnels sont également porteurs d'une émancipation par rapport à des places plus ou moins assignées.

Après avoir présenté et analysé les résultats de notre recherche nous souhaitons les soumettre à discussion sous l'angle du partage du sensible dans la recherche participative.

5.
PARTAGER LE SENSIBLE, CO-
HABITER LES DISPOSITIFS :
DISCUSSION

Sous l'impulsion de notre démarche de recherche, l'espace du lycée agricole a été investi de multiples formes d'énonciations — discursives et graphiques — constituant autant de « traces » (Jeanneret, 2011a) qui confèrent une matérialité à l'expérience sensible des acteurs. Ces inscriptions agissent comme des médiations, au sens où elles transforment l'espace scolaire en un support d'interprétation et en un lieu de projection symbolique. Les méthodes participatives de recueil de données déployées pour la recherche (Catoir-Brisson et Jankeviciute, 2014), permettent aux usagers de lire les espaces, d'en donner une interprétation. Dès lors, l'espace scolaire est non seulement un cadre de pratiques, mais aussi un objet de signification. Ce processus de transaction sémiotique inscrit l'espace dans une dynamique d'échange (Charaudeau, 1995). L'analyse de ces échanges menée dans la partie précédente a permis de saisir les conditions d'émergence de savoirs situés, issus des interactions entre dispositifs, usagers et lieux.

Notre question de recherche interrogeait la contribution des dispositifs participatifs à un co-habiter l'espace scolaire, en favorisant l'émergence de nouvelles formes d'appropriation sensibles, symboliques, mais aussi pratiques.

Pour y répondre, nous souhaitons tout d'abord mettre en relation les savoirs produits en lien avec leur matérialisation dans les traces déposées dans l'espace de médiation. Ce qui revient à identifier l'action de la recherche sur la production des savoirs. Nous examinerons ensuite la manière dont ces savoirs circulent et s'échangent, ouvrant la possibilité de créer du nouveau. Enfin, nous nous demanderons dans quelle mesure ces savoirs sensibles, partagés dans la recherche, peuvent redéfinir à la fois les pratiques et les places des acteurs dans l'espace scolaire. En définitive, il s'agira d'observer les dynamiques mises en œuvre par les dispositifs expérimentés au cours de cette recherche.

5.1. TRACES DU SENSIBLE CONSTITUTIVES DE SAVOIRS

Dans un premier temps de réflexion, nous portons notre attention sur les traces produites et la construction de savoirs. Nous savons que le type de médiation à travers lequel ces traces émergent conditionne les savoirs qui en émanent (Jeanneret, 2014). Nous proposons ainsi d'analyser les traces produites selon trois formes de médiation distinctes : l'observation, le dessin et *le focus group*, afin de comprendre leur contribution respective à la production de savoirs. Enfin, nous pourrions également revenir sur la production d'œuvres comme traces de l'approche sensible des artistes dans ces espaces.

5.1.1. Observations et dévoilement de pratiques du quotidien

Les observations peuvent être comprises comme des dispositifs de recherche actifs, opérant à l'interface entre réception et transmission du sensible. Elles ne relèvent pas seulement d'un enregistrement factuel de situations, mais impliquent un regard situé, celui du chercheur qui sélectionne, interprète et met en forme les traces issues du quotidien. En ce sens, elles constituent une médiation : elles traduisent un vécu sensible en éléments communicables, en rendant visibles des aspects du quotidien qui échappent à l'attention, soit parce qu'ils sont trop discrets, soit parce qu'ils semblent trop évidents pour être interrogés.

Dans les établissements étudiés, ces observations révèlent des traces gestuelles et matérielles, qui témoignent d'expériences affectives et collectives de l'espace. La circulation fluide des élèves, leurs regroupements spontanés dans les cours végétalisées ou dans des lieux ouverts dessinent une sociabilité marquée par une apparente absence de tensions. Ces gestes d'occupation traduisent le pôle esthésique du sensible (Boutaud, 1998, 2016) : un rapport corporel et incarné à l'espace, vécu dans le contact direct. Ils prennent aussi une dimension symbolique éthique et esthétique, révélant le désir d'être ensemble, de se reconnaître et d'exister comme collectif au sein de l'espace scolaire.

Cette dynamique se décline différemment selon les contextes.

Au Lycée 1, les murs des chambres d'internat recouverts de dessins et d'affiches constituent des traces tangibles d'appropriation (Annexes p. 428-429).

Leurs dimensions matérielles (surface des murs, inscription graphique) s'articulent à une fonction esthétique (formes partagées, codes graphiques), révélant à la fois créativité et besoin de reconnaissance. Parallèlement, le CDI, lieu d'aller-retour entre élèves et apprentis, apparaît comme une zone d'échanges significative, bien que cette fonction stratégique ne soit pas toujours reconnue institutionnellement, notamment par la professeure documentaliste.

Au Lycée 2, les espaces extérieurs comme la mare et la pinède sont investis comme lieux de sociabilité, tandis que certains lieux plus discrets (coursive, salle de BTS) sont vécus comme refuge. Ces pratiques dialoguent avec la volonté exprimée par la professeure-documentaliste d'ouvrir le CDI à d'autres espaces, soulignant une tension entre espaces institués et espaces vécus.

Au Lycée 3, les élèves s'adaptent rapidement aux travaux et aux évolutions qui en découlent, intégrant rapidement les nouveaux aménagements dans leurs pratiques quotidiennes. Cette capacité montre que l'espace scolaire n'est pas figé : il se transforme dans son appropriation quotidienne et dans la façon dont les élèves le nomment et s'y inscrivent.

Pris dans leur ensemble, ces exemples confirment que l'expérience sensible se manifeste par des traces — matérielles, symboliques, gestuelles ou discursives — qui nécessitent un travail d'interprétation et de transmission pour devenir savoir. Ces traces ne restituent pas directement le sensible, mais le rendent partageable et communicable, produisant ainsi une connaissance située. C'est dans ce sens que Perec (1989) nous invite à « défamiliariser » le visible : interroger le banal et l'évident pour dévoiler le potentiel de signification du quotidien. En recueillant quelque chose du temps présent, Perec reconnaît l'importance des traces qui comblent le vide, l'amnésie laissée par l'absence ou la lacune, soulignant que là où semble n'y avoir rien, il y a en réalité quelque chose. C'est ainsi que ces observations nous offrent la possibilité de saisir l'épaisseur des pratiques des espaces scolaires et leurs perpétuelles réinventions par les usagers. Elles sont un moyen d'accès à des savoirs.

À côté de ces inscriptions matérielles et gestuelles, les récits des enseignants constituent également une médiation sensible. En se focalisant sur certains espaces perçus comme problématiques (CDI, internat, foyer), ces récits soulignent non seulement des dysfonctionnements, mais aussi un ressenti d'inadéquation ou d'incompréhension de la part des élèves. Ces récits enrichissent, complètent ou

parfois contredisent les traces observées du côté des élèves, contribuant à rendre visibles les tensions et divergences de perception.

Ces observations matérielles comme discursives permettent ainsi de faire émerger un savoir critique et partagé sur la vie quotidienne au sein de l'établissement. Ce savoir, une fois élaboré, peut être réintroduit dans de nouveaux dispositifs participatifs (*focus groups*, entretiens), et devenir à son tour une ressource pour la réflexion collective sur l'espace scolaire.

5.1.2. Dessins de cartes sensibles, le lycée agricole comme un ensemble de prises

Les cartes sensibles permettent de représenter, sous forme visuelle, les perceptions, émotions et pratiques quotidiennes liées aux espaces des lycées. Elles offrent un langage accessible et partageable qui ne fige pas l'espace physique, mais en restitue la dimension sensible, affective et sociale.

Nous avons proposé de lire ces cartes sensibles des lycées comme la traduction d'un monde de relation, un « monde écouménel » (Berque, 1999), c'est-à-dire un espace techniquement, symboliquement et affectivement élaboré. Si l'environnement est universel, il existe indépendamment du chercheur, le milieu, on l'a vu, est singulier, relatif et situé : il ne prend forme qu'en relation avec un certain être qui l'habite, le transforme. Le milieu, subjectif et relationnel peut aussi se dévoiler dans le dessin de cartes sensibles. Elles transmettent ainsi une multitude d'informations qui traduisent les liens que chaque participant tisse avec l'environnement du lycée.

Ces liens se manifestent par des « prises », selon la conception de Berque (2009) : des points d'accroche par lesquels nous entrons en relation avec un milieu. Comme le souligne Berque, le milieu peut se voir comme « un ensemble de prises avec lesquels nous sommes en prise » (p. 102). Les prises peuvent être ressources, contraintes, risques ou agréments. Cette typologie se retrouve dans les cartes sous des formes variées : des cœurs indiquent les lieux de sociabilité ou de travail appréciés, des couleurs vives signalent des espaces ressources ou agréables, des zones hachurées, vides ou marquées d'un sens interdit évoquent des contraintes, tandis que le symbole de tête de mort désigne un risque, un espace rejeté.

Mais ces cartes ne restituent pas seulement le réel perçu : elles intègrent aussi des désirs, des projections et des imaginaires. Les déformations, le laconisme ou les sélections qu'elles opèrent traduisent un espace vécu et idéalisé, plus qu'objectivement observé. Ce détournement participe de leur valeur : il ouvre un dialogue sensible et artistique autour des lieux et révèle des potentialités nouvelles. Le dessin de cartes sensibles nous permet ainsi de mettre à jour des composantes moins immédiatement perceptibles des espaces, des dynamiques sous-jacente et « invisibles » à nos sens immédiats, elles nous permettent de voir au-delà des apparences (Julien, 2022).

En suivant les itinéraires dessinés, on observe un processus de traduction d'espaces en prises : ce qui compte dans l'espace est ce qui peut être saisi, vécu, investi. Ces cartes témoignent du processus de trajection au cœur de notre rapport à l'espace : la réalité est toujours saisie « en tant que » quelque chose au sein d'une relation dynamique entre sujet et environnement (Berque, 2018). Il y a alors autant de façons d'habiter que de prises. Cette pluralité invite à reconsidérer la singularité même du lycée agricole ; il apparaît avant tout comme un ensemble de prises hétérogènes, révélatrices d'une pluralité de mondes vécus.

5.1.3. Discours : un langage de l'habiter

L'espace scolaire est constamment produit et reconfiguré par les usagers à travers leurs manières de l'expérimenter, mais aussi de le dire, de le raconter, de le nommer. Ce processus peut être saisi comme une forme d'habiter par la langue. Les discours, les métaphores, les récits et les règles articulent, contestent et projettent l'espace.

Les discours soulignent l'imbrication de règles formelles (instituées, explicites) et informelles (tacites, communautaires) tout comme d'espaces formels (CDI, foyer, salles de classe) et informels (espaces extérieurs, coin fumeurs...). Les règles formelles et les espaces formels dessinent un dispositif normatif qui organise et discipline les pratiques et ce dispositif comporte du jeu (Foucault, [1977] 2001). Ce jeu autorise aussi un terrain de créativité langagière. En discutant, reformulant, ces règles, en détournant ces espaces, les élèves et apprentis expriment des tactiques, des ruses (Certeau, [1980] 1990) qui ouvrent des marges d'autonomie. Habiter le lycée, c'est ainsi aussi habiter le langage des règles, les négocier et les jouer.

Ces règles et ces dispositions d'espaces constituent des territoires, investis et défendus par des groupes. La territorialisation (Deleuze & Guattari, 1980) se manifeste par des conflits, des différenciations et des récits d'appartenance. Les discours sur la salle BTS, les clôtures ou le *City parc* révèlent des frontières symboliques entre un « nous » et un « eux », articulant pratiques et représentations. Ici, le langage joue un rôle central : c'est en nommant, en revendiquant et parfois en stigmatisant les lieux que les groupes renforcent leur identité collective. Au Lycée 1, par exemple, les apprentis affirment ainsi plus qu'ils ne subissent leurs différences avec les lycéens. Au Lycée 2, le groupe d'élèves qui prend en charge la visite raconte le lycée et cette mise en récit inscrit ces mêmes élèves dans une temporalité, une mémoire et atténue le fait qu'ils ne soient que de passage.

Les enseignantes, quant à elles, revendiquent dans les discours la spécificité de l'EA à laquelle elles souscrivent et qu'elles souhaitent défendre. Elles défendent également leurs spécificités disciplinaires : pédagogie documentaire, éducation socioculturelle, peu valorisée à leurs yeux. Leurs discours sur les espaces sont ainsi le siège d'appropriations par le langage d'un espace de pouvoirs. Leur participation à la recherche est une forme de tactique pour réinvestir un espace symbolique dont elles se sentent exclues.

Dans un autre registre, sensible, jardins, pinèdes, mares ou aménagements horticoles ne sont pas seulement des supports d'apprentissage : ils forment un langage partagé du sensible, où le végétal et le paysage sont investis symboliquement. Les discours recueillis traduisent cette dimension : les élèves et enseignants parlent du vivant en termes de refuge, d'attachements et d'ambiances, construisant ainsi une véritable *langue du vivant*. L'habiter passe par ces récits qui donnent sens et consistance au monde écologique du lycée.

Enfin, des espaces transitionnels échappent partiellement aux logiques normatives et ouvrent à de nouvelles formes de socialisation : une salle partagée, des espaces co-construits, un CDI hybridé. Ces lieux deviennent le support d'expériences émancipatrices, de créativité, de rencontres, ce que Maurin-Sougniet (2010) repère comme l'« espace informel ». Dans les discours, ces espaces sont racontés comme des lieux de liberté, de respiration, de possible : autant de manières langagières de franchir les limites institutionnelles et de créer un commun sensible.

Ces trois modalités — pratiques observées, productions graphiques et créations discursives — dessinent une grammaire du sensible et du collectif. Elles montrent que l'espace du lycée agricole n'est ni donné ni figé : il est constamment réinventé par ceux qui l'habitent, à travers leurs gestes, leurs dessins et leurs mots. Cet *habiter scolaire-écouménal* témoigne d'une dimension à la fois quotidienne et créative de l'espace éducatif, où se nouent contraintes institutionnelles, inventivité sociale et ouverture au vivant.

5.1.4. Œuvres plastiques, des traces qui perdurent au-delà de la recherche

Nous pouvons également considérer les anamorphoses et les tracés au sol réalisés par L2 AR, ainsi que les photographies de L3 AR, comme des traces du sensible, réponses à l'invitation faites à ces artistes à produire des œuvres sur les espaces scolaires et dans les espaces scolaires.

Ces œuvres occupent un statut particulier à plusieurs titres. Tout d'abord, si elles ne sont pas directement analysées en tant que recueil de données, leurs productions et leurs diffusions participent d'une circulation de savoirs sensibles. En cela elles sont reliées à la recherche, elles résultent de stratégies. Pourtant, elles échappent également aux dispositifs, puisque les artistes y expriment des intentions plastiques plus personnelles. Nous développerons ce point dans la dernière partie de cette discussion (5.3).

Ensuite, ces œuvres perdurent bien après les dispositifs et l'étude que nous pouvons en faire, elles ont une existence qui s'inscrit dans l'ensemble des œuvres de L2 AR et L3 AR. De plus, elles ont un caractère « monstratif »⁸². Ce terme issu du latin *mo(n)strare* (de *monstrum*, monstre) se rapporte à l'action de désigner, dénoncer, avertir, conseiller (quelqu'un, quelque chose, de). Ces œuvres rendent

⁸² Pour une définition de monstration, voir la page consacrée sur le site de l'Académie de Grenoble récupérée le 22/09/2025 de : <https://arts-plastiques.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/inline-images/rgL1cXzsQn1KSvnwWspb5d190WEMIL4tdH7ZvN5MPddO0hll5t.pdf>

ainsi présente la recherche, elles la matérialisent auprès d'un grand public, ici les usagers des espaces scolaires, mais encore le public qui visite les œuvres des artistes (catalogue d'exposition, site Internet).

Si la recherche ne conduit pas à des transformations d'espaces à proprement parler, elle contribue cependant à l'inscription de nouvelles formes artistiques à partir de ces espaces et sur ces espaces.

5.2. TRIVIALITÉ DU SENSIBLE

Les traces du sensible telles que nous les avons présentées, lorsqu'elles circulent dans les dispositifs de médiation, deviennent des objets de savoir, des êtres culturels (Jeanneret, 2008).

En observant les circulations à un niveau macro, considérant l'ensemble des dispositifs, deux grandes figures sensibles se dégagent particulièrement : le *cosy* et le *vivant*, auxquelles s'ajoutent d'autres qualificatifs, *abri*, *ouverture*, *collectif*. Ces êtres culturels vont faire l'objet d'altérations, de réécriture et en cela, ils produisent du nouveau, permettant de donner, par la médiation, une parole unifiée. Ce qui nous amène à considérer l'espace communiqué et l'espace habité

5.2.1. Le cosy, figure d'un espace intime et protecteur

Le terme *cosy* émerge de manière récurrente dans les discours. Cette notion apparaît de premières fois lors des temps exploratoires, dans les propos des professeures-documentalistes. Lorsqu'elle partage ses interrogations pour transformer le CDI, L1 PROF DOC s'interroge ainsi : « (...) *faut-il enlever les documentaires peu esthétiques, ne laisser que les ouvrages, en faire un lieu cosy, chaleureux, un tiers-lieu ?* » (Annexes p.12, L. 62-63) ». Au Lycée 4, la professeure-documentaliste exprime le même désir de faire évoluer le CDI : « *J'aimerais quelque chose qui soit plus, plus un lieu où les élèves sont à l'aise. Et ça fait cinq, six ans que je demande des choses pour le rendre plus cosy, sans succès* » (Annexes p. 46, L. 87-88).

Lors de la phase opérationnelle des dispositifs, on retrouve l'association du CDI à un lieu cosy au Lycée 1, cette fois dans les propos des élèves et des membres de la communauté pédagogique. Cette expression *cosy* va être de nouveau utilisée

plus tard, cette fois par L1 PROF ESC 01, lors du second atelier pour qualifier ou justement ne pas qualifier le foyer : « *Mais on a un foyer qui est en béton et en fer et du coup (...) ça fait pas un endroit cosy (...)* ». (p. 256, L. 236-242). Au lycée 2, lorsque le groupe cherche des termes qui composent l'anamorphose dans un recoin derrière le CDI, parmi les mots proposés, il y a le terme « *cosy* » (Annexes p. 230, L. 1037-1040), puis cocon. Finalement le mot « abri » est retenu pour former BLEU ABRI.

Dérivé de l'anglais *tea-cosy*, qui renvoie à la chaleur protectrice et à l'intimité, l'adjectif traduit ici la volonté de transformer un espace fonctionnel en lieu enveloppant, chaleureux, proche de la sphère privée. Il s'apparente à des qualités sensibles ; esthétiques puisqu'il renvoie au fait d'être bien installé, esthétiques puisqu'il évoque un style et enfin éthiques avec le double sens du terme confortable, qui contribue au confort matériel et moral⁸³.

L'expression *cosy* appliquée au CDI fait référence à des qualités d'un espace privé, de la sphère intime, qui se retrouve ici associée à la qualification d'espaces scolaires. Ce phénomène renvoie à ce que Mignot (2002) nomme « la tendance cosy » (p. 2). Elle peut également apparaître dans la projection d'un espace au calme pour décrire la galerie au Lycée 3, même si le terme *cosy* n'est pas convoqué.

Ce caractère cosy qui émerge dans la recherche évoque également les « coins », « tiroirs », « armoires », « nids » qui sont pour Bachelard (1957) des espaces rêvés. Le cosy nous rappelle l'expression « *ma maison* » pour parler du lycée que l'on retrouve notamment dans les verbatims de L2 T.HORTI ou encore L2 ELI T.STAV : « *Moi ça fait quatre ans que je suis en internat, et dans les quatre internats, souvent, quand on arrive à la chambre, on dit qu'on va à la maison parce que c'est quand même l'endroit où on vit en fait et c'est hyper important* » (p.145, L. 193-196).

Le faible effectif des établissements, la présence d'un internat, les aménagements qui distribuent des espaces végétalisés accueillants évoquant pour certains des abris, sont autant d'éléments suggérant cette idée de cosy. Cette qualité traduit le caractère bienveillant ressenti par les usagers, et notamment les élèves, de certains espaces du lycée, voire du lycée dans son ensemble. Ces qualifications n'apparaissent pas dans les cartes sensibles puisque la consigne porte sur le dessin

⁸³ Définition du CNRLT récupéré le 03/07/2025 à l'adresse : <https://www.cnrtl.fr/definition/confortable>

d'un ensemble et non de lieux spécifiques. Ainsi, les cartes ne livrent pas beaucoup de détails sur les aménagements d'espaces. Pourtant, dans certains dessins, le soin apporté aux salles de pause et aux espaces extérieurs évoque un endroit accueillant.

La réécriture du CDI en espace cosy minimise sa dimension pédagogique, fonctionnelle et ouvre à l'espace symbolique. L'utilisation de ce terme « cosy » révèle le besoin de pouvoir transformer, pour mieux les approprier, les espaces qui nous entourent. Cela peut commencer par une requalification de l'espace. Celle-ci s'apparente à l'idée d'altération de tout être culturel (Jeanneret, 2008) et s'accompagne d'un processus de réappropriation du CDI en tant qu'espace autre. Il renvoie à la fois à l'intime, mais encore au collectif, il préfigure un espace potentiel (Belin, 2001) soit un lieu de possibles. En cela cette expérience sensible mise en partage peut se comprendre comme une communication qui vient annoncer et/ou nourrir une nouvelle pratique des lieux.

5.2.2. Le vert vivant, figure écologique et identitaire

La seconde figure fortement présente dans les discours et les cartes sensibles est celle du *vert*. Les entretiens et ateliers collectifs associent explicitement le lycée agricole à cette couleur, perçue comme emblématique : « vert sapin », « beaucoup de vert », « vert vrai ».

Au Lycée 2, lors de la première visite, un jeu s'instaure autour de la définition de la couleur du lycée et s'arrête enfin sur le vert.

- L2 EL T.HORTI : « *Vert sapin (...)* C'est la couleur qui me vient quand je pense au lycée, quoi ».
- L2 ELI T.STAV : « *Parce qu'on est un lycée agricole, aussi, peut-être, non ?* » (Annexes p.149, L.461-467).

Le vert revient ensuite dans l'anamorphose déclinée en « *vert vrai* ».

La couleur verte est aussi présente et parfois dominante dans les cartes sensibles que nous avons recueillies. Dans la carte de L3 EL 2 07 (fig.85) la nature est non seulement dessinée, mais également traduite en mots : « *vert* » (deux fois) et « *beaucoup de vert* ». Ces expressions « *vert vrai* » ou « *beaucoup de vert* » se retrouvent en filigrane dans les deux projets architecturaux de la réhabilitation de ces deux établissements. Au Lycée 2, la note d'intention fait mention de la création d'un « *véritable écosystème* » contribuant à « *une ambiance singulière* ». Au Lycée 3, de même,

on retrouve dans la note d'intention du cabinet d'architecture en charge des nouveaux aménagements : « *La relation avec le vivant est omniprésente, et nous avons voulu la renforcer dans l'intégration des nouveaux équipements* ».

Ce vert renvoie au vivant, à la nature et à une identité collective agricole. Comme le montre Pastoureau (2013), la couleur verte est historiquement ambivalente : à la fois fragile et instable, mais aussi féconde⁸⁴ et porteuse des nouvelles valeurs écologiques contemporaines. Dans nos corpus, vert devient une figure d'appartenance et d'ancrage sensible : un marqueur identitaire du lycée agricole comme espace vivant et partagé. Ce vert-vivant peut se lire comme la traduction d'une ambiance, un mode affectif du rapport au monde, le fond commun de la vie au lycée agricole (Bégout, 2020). Elle en « colore » le cadre social de l'interaction (p.315).

5.2.3. Les figures sensibles, des êtres culturels partagés

Moins présentes, mais tout aussi significatives, d'autres figures viennent compléter ce répertoire, telles que « *abri* », « *liberté* », « *ouverture* » ou « *collectif* ». L'« *abri* » évoque un sentiment de protection, la liberté renvoie aux marges d'autonomie, ces deux notions se retrouvent dans les propos des élèves principalement et peuvent aussi se lire dans les anamorphoses ROUGE UNIS et ROSE SORTIE. L'ouverture est liée aux missions de l'EA, elle revient dans les discours des enseignants. Le « collectif » traduit le besoin de faire communauté comme dans l'anamorphose ROUGE UNIS, il est présent de façon transversale indifféremment parmi l'ensemble de la communauté éducative.

L'émergence de ces figures sensibles — cosy, vert, abri, collectif — illustre le processus par lequel des traces du sensible se transforment en êtres culturels (Jeanneret, 2008). Issues de pratiques, de paroles et de représentations, elles circulent, se requalifient et s'incarnent autant dans les discours que dans les

⁸⁴ L'origine du mot « vert » est le latin *viridis* dérivé de *virere* : « être vert ». Il s'écrit aussi verd en ancien français, il nous en reste verdir, verdure, verdoyant... La racine « vir » est particulièrement fertile en latin puisqu'elle donne des mots signifiant branche, verge, virilité, courage, etc.

dispositifs artistiques et pédagogiques. Ces réécritures sont des actes de réappropriation symbolique des espaces (Jeanneret, 2008).

Ainsi, ce qui pouvait apparaître comme un espace éclaté et fragmenté — une juxtaposition de représentations de foyers, de CDI, d'espaces verts dans les discours, mais aussi les cartes — se trouve progressivement unifié par ce travail du langage et du sensible. L'espace scolaire dans cette circulation se dessine comme un espace accueillant et intime, cosy, sécurisant et ouvert et aussi vivant (et vert).

Nous pouvons observer ici des changements en termes de savoirs produits qui s'échangent dans l'espace de médiation et qui vont produire du commun (Aussillou Bourreau et Marcel, 2023), un « répertoire partagé » (Wenger, 2005). Ces espaces unifiés peuvent figurer l'expression d'un espace habité collectivement.

5.2.4. Espace communiqué, espace co-habité

Ces figures sensibles, en circulant entre dispositifs, témoignent du rôle des médiations dans la construction d'un espace qui n'est pas seulement perçu, mais aussi réinventé par la parole et l'expérience.

Si nous reprenons la typologie des médiations proposée par Lamizet (1992) en espace maîtrisé, connu, rétréci et plein, les traces recueillies ne dessinent pas de prime abord un espace plein. Il est discriminé, décliné en espace connu, maîtrisé et rétréci.

L'espace connu est l'espace porteur d'un savoir partagé : emploi du temps, règles affichées, dénominations, signalétique. Un espace qui est également porteur d'une mémoire collective et qui sert de repère temporel et identitaire : mentions de lieux disparus, d'anciennes dénominations, de pratiques qui diffèrent au fil des années.

L'espace maîtrisé, c'est l'espace régulé. Un espace organisé par des stratégies : organisation architecturale, règles explicites et implicites qui définissent les circulations, usages et postures. Un espace dans lequel les usagers cheminent, inscrivent leurs marques, leurs itinéraires. Il apparaît dans les cartes sensibles, mais aussi dans l'expression de détournements.

L'espace rétréci, c'est l'espace aménagé, l'espace approprié dans lequel les autres lieux sont minimisés, voire absents. Il se reflète dans le peu d'informations données lors de nos premiers entretiens. Il se retrouve également dans la représentation d'espace parcellaire, tronqué : l'absence de certains lieux dans les dessins, l'absence de circulations au sein d'espaces représentés ou le peu de détails les concernant, etc. L'espace rétréci dialogue avec l'espace connu, des endroits sont ainsi minimisés au profit d'autres endroits valorisés.

Cependant, dès lors que ces espaces deviennent objets de communication — lorsqu'ils sont mis en récit, qualifiés de cosy ou de vert, disputés, dessinés, imaginés, ils se transforment en espaces pleins. Selon Lamizet (1992), l'espace plein est enrichi de significations, « véritablement habité », non pas réduit à ses dimensions physiques, mais investi par les usages, les imaginaires et les significations sociales des individus : un espace humanisé.

Ainsi, la force des dispositifs participatifs est de faire basculer le lycée agricole d'un régime d'espace connu/maîtrisé/rétréci, contraint par la norme, vers un régime d'espace plein, à la fois partagé et approprié. C'est précisément ce passage qui illustre ce que nous appelons habiter par la langue : un espace qui n'existe pas seulement par ses matérialités, mais par les médiations discursives, narratives et sensibles qui le rendent communicable, interprétable et habité collectivement.

L'espace plein est ainsi l'expression d'un espace co-habité avec ses pairs, avec les autres membres de la communauté éducative, mais aussi avec l'ensemble du vivant, humain et non humain : l'arbre remarquable, le pommier, le figuier, les kumquats, les mirabelliers, les fleurs, les haies, les prés, les stades, l'ancien poulailler, la rivière sèche, la mare, les poissons, les papillons, les fourmis, les moutons, les chiens, les chats, la pinède, l'olivieraie, la haie...

C'est ainsi que l'invitation de Rancière (2000) prend tout son sens. Le partage du sensible, puisque c'est de cela qu'il s'agit, donne à voir en même temps l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les places et les parts respectives. En proposant aux usagers des espaces l'expression d'une relation sensible au lycée, leur donnant la parole, nous faisons exister un espace commun (p.66). L'espace habité se comprend ainsi comme espace communiqué.

Ces transformations sont de nature épistémologique : elles produisent de nouveaux savoirs, au croisement du vécu sensible et de la recherche. Relayés et réécrits, ces savoirs ouvrent à une circulation créative où la recherche joue un rôle

de potentialiseur. Reste à interroger dans quelle mesure ces savoirs sensibles permettent d'investir autrement les espaces et de transformer les pratiques. Cela implique de revenir sur l'engagement des acteurs dans les dispositifs et de questionner leur place, afin de voir si ces savoirs peuvent aussi redistribuer les parts et positions (Rancière, 2000) dans l'accès aux espaces scolaires.

5.3. DISTRIBUTION DU SENSIBLE AU SEIN DES DISPOSITIFS

5.3.1. D'un endroit, l'autre : des intentions divergentes

Dans les phases de co-construction, chacun des trois dispositifs s'ancre dans un espace particulier : le CDI dans les Lycées 1 et 2 et les nouveaux locaux dans le Lycée 3. Ces choix reflètent les intentions initiales des enseignantes : redonner de la vitalité au CDI ou investir de nouveaux aménagements. Elles se saisissent ainsi de la recherche comme d'une opportunité. Comme l'exprime L2 PROF DOC : « *On doit dépenser plus d'énergie que les autres sur nos cœurs de mission* » ou encore L1 PROF DOC : « *Si on n'y va pas, personne ne va venir nous chercher* » (Annexes p. 86, L.791-793). De même, au Lycée 3, PROF ESC 01 inscrit son implication dans la perspective d'un réemploi pour son établissement : « (...) *en voyant sortir les travaux de terre, je me suis dit, ça serait pas mal qu'on fasse quelque chose autour, qu'on fasse le point sur notre rapport à l'habiter dans le lycée. Et les adultes et les jeunes* » (p. 332, L. 329-338). Elles envisagent ainsi le dispositif comme un appareil qui peut agir sur l'environnement, dans une intention en partie normalisante (Aussel, 2013).

Dans le cadre de notre terrain de thèse, ces dispositifs ne sont pas seulement des supports d'actions, mais constituent le cadre de notre réflexion. Leurs stratégies reposent sur une production de savoirs non pas tant sur les espaces eux-mêmes que sur ce qui s'y dit, s'y échange et s'y reconfigure. La recherche participative implique ici de reconnaître la capacité des acteurs scolaires à prendre en charge leur propre développement, avec le chercheur dans un rôle d'accompagnateur et de facilitateur. Nous pensons ainsi les dispositifs dans une intention émancipatrice.

Toutefois, cette posture n'exclut pas une implication forte dans la conception, notamment à travers les premières discussions autour d'une éventuelle résidence artistique et les rencontres menées avec partenaires institutionnels et artistes. Ces interventions, si elles ne débouchent pas sur le dispositif escompté, contribuent à donner forme au dispositif au Lycée 2 et facilitent également la validation institutionnelle de la résidence d'artiste au Lycée 3. La chercheuse devient ainsi pour partie co-conceptrice des dispositifs, porteuse de ses propres intentions en tension entre émancipatrice et normalisante.

Enfin, les artistes sont animés de motivations qui relèvent en premier d'une recherche plastique et d'une exigence d'intégrité artistique.

Ils revendiquent une distinction nette entre dispositifs de résidence/création et dispositifs éducatifs, comme le rappelle L2 AR dans l'entretien bilan :

- « *Je me suis méfiée de... enfin, j'ai voulu, quand on a pensé à faire cette intervention, à vraiment essayer de ménager, de pas être complètement au service des étudiants. Pourquoi (...) simplement, à un moment, quand on fait intervenir un artiste, c'est, à la fin, c'est ton nom qui est associé au travail* » » (Annexes p. 341, L.16-23).
- « *C'est-à-dire qu'à un moment, je vais pouvoir dire aux étudiants, en fait, c'est mon travail* » (Annexes p.342, L.42-43)

Cette posture se traduit par des choix de lieux et de supports parfois éloignés des attentes initiales de la professeure-documentaliste, par exemple l'exploration des espaces extérieurs jugés plus inspirants que le CDI : « (...) *Et le CDI, je vois pas pourquoi il serait le seul espace intérieur, tu vois, finalement, on n'a même pas fait les cages d'escalier alors que moi j'aimais bien la cage d'escalier* » (Annexes p. 351, L. 375-379).

L3 AR distingue lui aussi clairement les moments de création et ceux de médiation auprès des classes : « *Les deux peuvent se rejoindre et se nourrir, mais ce n'est pas le même travail que je vais faire* » (Annexes p. 355, L.122-126). Quand nous revenons sur la question des nouveaux espaces au centre des préoccupations de L3 PROF ESC 01, il insiste : « *Mais en fait, ça va être sa problématique à elle, ça va pas être forcément la mienne. Donc en fait, je suis pas en commande hein ? Résidence, c'est une interrogation...* » (Annexes p.360, L.311-314).

Les artistes prennent leurs distances par rapport à tout caractère utilitaire lié à leur intervention. Ils valorisent ainsi la dimension recherche de tout travail plastique qui peut s'opposer à une visée directement praxéologique. Ainsi, L2 AR se présente aux élèves en ces termes : « (...) *là où on se rejoint avec Sandrine, c'est que les artistes et les chercheurs, on fait un peu la même chose, c'est qu'on ne sait pas trop où on va, on cherche quoi, on cherche, on cherche à comprendre (...) Sauf que notre façon de restituer notre travail, ce n'est pas d'écrire un document, ce n'est pas d'écrire une thèse, c'est de produire des pièces et des œuvres* ». (Annexes p.138-139, L. 68-74). Leurs intentions s'inscrivent également dans une volonté normalisante d'un dispositif au service de leurs pratiques artistiques. Cette rencontre de ces différentes intentionnalités qui cherchent à imprimer le dispositif produit un jeu, qui se matérialise dans des déplacements. Ce jeu renvoie à la dimension émancipatrice du dispositif qui renforce sa dimension potentielle et donc créative.

5.3.2. Des tensions productives

Très vite, les lieux initialement ciblés dans une perspective de normalisation (redynamiser le CDI, occuper des espaces neufs) laissent place à d'autres espaces ou traitements inattendus : escaliers, extérieurs, traduction de la présence du vivant.

On peut comprendre ce déplacement entre intention de départ et lieux ciblés à l'arrivée comme une tension entre intentions normalisantes et émancipatrices ou encore un glissement de dispositifs programmes vers des dispositifs visés, qui s'inventent chemin faisant (Fourcade et Krichewsky, 2012). Cette réorientation des dispositifs ouvre un espace transitionnel, potentiel, où l'expérience peut prendre place (Belin, 2001).

Aussi au Lycée 1, à l'issue du premier atelier, les interrogations exprimées par L1 PROF DOC ramènent la focale sur l'ensemble de l'établissement et l'articulation des différents espaces qui le composent. Nous saisisant de ces questionnements, ce déplacement des préoccupations à l'ensemble des espaces nous permet alors d'interroger l'établissement dans une approche globale lors d'un second atelier. Au lycée 2 et 3, ce déplacement se matérialise dans des œuvres qui prennent pour support les espaces extérieurs chez L2 AR et la présence du vivant pour L3 AR. Les dispositifs semblent ainsi ouverts à des potentialités d'action.

Mais ces déplacements peuvent aussi apparaître comme une difficulté des participants à s'aligner dans une stratégie commune. Il est alors possible de considérer que ces tensions s'expriment dans des dispositifs « projets », soit le déploiement d'une intention stratégique qui s'organise dans le seul objectif de ce but à atteindre. Par exemple, les artistes énoncent ainsi les avantages en termes de production plastique qu'ils comptent tirer des dispositifs.

Ces tensions manifestent la difficulté, mais aussi la richesse à articuler des logiques hétérogènes — professionnelles, pédagogiques, artistiques, de recherche — dans une stratégie commune. Elles permettent ainsi d'observer la distribution du sensible à l'œuvre : les dispositifs participatifs redistribuent ce qui peut être vu, dit et partagé dans l'espace scolaire. Là encore, ces espaces de négociations sont liés au jeu présent dans le dispositif, aux marges de manœuvre qui s'entendent comme l'expression de pouvoirs qui s'exercent. Ces tensions conduisent à de nouvelles appropriations, ou encore des réappropriations.

5.3.3. Stratégies d'acteurs, réappropriations des dispositifs

Dans chacun des trois établissements, les dispositifs participatifs donnent lieu à des réappropriations diverses, révélant des stratégies d'acteurs qui orientent leur mise en œuvre. Ces réappropriations traduisent à la fois un désir de tirer parti des dispositifs pour transformer les espaces et une volonté de repositionner ceux-ci en fonction des préoccupations situées.

Au Lycée 1, la professeure-documentaliste exprime, lors de l'entretien bilan, sa satisfaction par rapport au premier atelier de la Commission CDI : « *Moi, déjà, je suis très contente de la première réunion (...) parce qu'on a quand même un panel de choses qu'on peut réexploiter* » (Annexes p.366, L.81-83). Elle projette une continuité sous forme d'ateliers participatifs pour élaborer une nouvelle signalétique, comprise comme un moyen de réinvestir les lieux (Annexes p. 366-367, L.108-119). Ici, le dispositif est réinscrit dans une perspective de changement artefactuel (Marcel, 2014), visant des aménagements concrets et fonctionnels du CDI, tout en ouvrant à de nouvelles pratiques collectives.

Au Lycée 2, la professeure-documentaliste *a contrario* exprime une certaine frustration face au déplacement opéré par la proposition artistique : « (...) *si j'avais participé à la première phase, j'aurais demandé à ce que le CDI soit dans le truc* » (Annexes p. 388, L.183-184). Elle regrette que le dispositif n'ait pas convergé vers ses attentes, inspirées de propositions plastiques précédentes de L2 AR : « (...) *une œuvre d'art comme ça, dans le CDI avec des mots du développement durable (...) j'avais déjà projeté des trucs* » (Annexes p. 389, L. 212-214). Cette attitude illustre une volonté de rétroaction (Fourcade et Krichewsky, 2012) : l'enseignante aurait aimé pouvoir reprendre le dispositif pour répondre à ses propres objectifs professionnels. Ce processus survient souvent dans les phases de déstabilisation d'une recherche participative, notamment lorsque les intentions des professionnels et celles des artistes divergent (Oltra, 2020). Elle se réapproprie néanmoins le dispositif en lui donnant un titre « Aire libre » qui émane de sa seule initiative (Annexes p. 427).

Au Lycée 3, la volonté initiale de relier la proposition artistique (photographies décalées de classes) aux « nouveaux locaux » est remise en question par les étudiants eux-mêmes. Loin d'incarner une rupture, ces bâtiments apparaissent pour eux comme une continuité banale :

- L3 ET 1 TC 01 : « *Moi j'étais au lycée ici... les nouveaux bâtiments, à part juste qu'on rentre par une entrée classique, ça change pas grand-chose* » (Annexes p. 271, L.22-24).

Une grande partie des étudiants de première année n'était d'ailleurs pas scolarisée au lycée.

- L3 ET 1 TC 03 : « *Le bâtiment D, comme on ne le connaît pas d'avant, ça nous change pas plus que ça en fait. À ceux qui viennent d'arriver, ça change rien en fait* » (Annexes p.272, L. 38-40).

Les étudiants soulignent plus des lieux déjà intégrés à leurs pratiques (cafétéria, jardin) que la notion de nouveaux espaces. Ce déplacement appelle à repenser la nouveauté non pas dans sa seule matérialité, mais à partir des usages effectifs et appropriations sensibles.

Ainsi, ces formes de réappropriations des dispositifs participatifs se construisent à la croisée de plusieurs logiques : une logique fonctionnelle et artefactuelle, visant à transformer de façon concrète les aménagements (signalétique, organisation des lieux) ; une logique professionnelle, où les acteurs cherchent à orienter le dispositif vers leurs propres espaces de légitimité (CDI, discipline, nouveaux locaux) ; une logique usagère et sensible, qui relativise l'intention initiale des concepteurs au profit d'usages concrets et du vécu des espaces.

Ces réappropriations montrent que les dispositifs participatifs ne se déploient jamais selon un plan linéaire. Ils créent au contraire des espaces de négociation et parfois de friction, où les intentions initiales (chercheurs, artistes, enseignants) sont revisitées par ceux qui s'approprient le dispositif. Dans cette dynamique, c'est l'habiter scolaire qui se redéfinit : non pas seulement par le lieu désigné, mais par les pratiques, les récits et les imaginaires qui s'y projettent.

5.3.4. Places et parts dans le partage du sensible

Ces déplacements observés au sein des dispositifs sont autant de mouvements, de jeu de places, entre les concepteurs et les concepteurs animateurs qui viennent modifier la forme que prennent ces dispositifs. Cependant, ils sont orientés vers les usagers des espaces et principalement les apprenants dont on cherche à

comprendre les pratiques. Que deviennent leurs paroles *sur* et *dans* les lieux énoncés dans ces espaces de médiations ?

5.3.4.1. Paroles placées, paroles déplacées

Au Lycée 1, la proposition d'un « espace cosy » (canapés, café) est rapidement nuancée par la professeure-documentaliste qui rappelle la fonction première du CDI et les limites d'une telle transformation : « *Je vois très bien, l'intérêt (...), mais est-ce que ça va servir le lieu ? Je sais pas* » (Annexes p. 372, L.301-303). Elle revendique le besoin de « *casser certains codes* », pour se débarrasser de cette image de calme, de tranquillité que peut renvoyer justement cette proposition d'espace cosy : « *c'est très bête hein, moi je ne dis jamais chut dans le CDI (...)* » (Annexes p.368, p.170).

De même, au Lycée 2, la professeure-documentaliste exprime ses doutes sur la force du projet artistique et sa difficulté à y rattacher sa mission professionnelle : « *Ce travail avec l'artiste (...) ça brouille encore plus alors parce que pour eux c'est enfin, et ils n'ont pas tort, c'est clairement de, enfin, ça pourrait être de l'éducation socioculturelle. Quoi. Donc c'est pas du tout dans mon cœur de métier en fait. Moi mon cœur de métier, c'est l'information* » (Annexes p.395, L. 423-427). Si elle reconnaît l'intérêt du dispositif, elle en minimise sa portée : « *(...) Là on est plus sur le ressenti, l'émotion, et cetera, mais je ne nie pas l'intérêt du truc, mais c'est pas mon cœur de... c'est pas grave en fait, je m'en fous, finalement. Ce qui s'est passé, les élèves étaient contents, c'était chouette, enfin bon, mais pour moi, mes objectifs à moi, en tant que prof-doc, ils étaient pas, c'était pas tout à fait cela* » (Annexes p.396, L. 451-456).

Leurs propos illustrent un mouvement de résistance : les enseignantes reconnaissent la richesse des contributions sensibles (espaces cosy, inscriptions artistiques), mais tendent à écarter ce qui ne consolide pas leur projet fonctionnel du CDI ou leur identité professionnelle. La parole sensible des usagers apparaît alors comme « non intégrée », reléguée au rang d'émotion, de ressenti, donc peu légitime dans une logique d'action.

5.3.4.2. Effacements matériels et symboliques

Cette hiérarchie des légitimités s'illustre encore dans l'épisode de l'anamorphose ROUGE UNI au Lycée 2. Située au centre de l'établissement, lieu

de passage entre les salles de classe et le foyer, l'anamorphose occupe un pan de mur qui doit être repeint. Les travaux sont programmés auprès de la Région depuis bien longtemps. Un problème de coordination et de communication fait que cette information n'a pas été transmise à L2 PROF DOC comme à L2 AR. Ainsi, lorsque les peintres interrogent le gestionnaire de l'établissement sur la présence de cette inscription se demandant s'ils peuvent la recouvrir, il leur donne son aval sans que ni l'enseignante ni l'artiste n'en aient été alertées.

Cet effacement rappelle que les espaces scolaires demeurent des lieux sous contrôle institutionnel, où les « tenants de l'autorité » (Rancière, 2000) disposent en dernier ressort de ce qui est visible ou non.



Figure 104 : anamorphose ROUGE UNIS avant qu'elle ne soit recouverte
(photo : Pavan)

Pour la professeure-documentaliste, cette disparition est l'illustration d'un « désintérêt manifeste » pour ce type d'intervention (Annexes p. 393, L. 347-353). Elle l'interprète dans le cadre plus large d'une hiérarchie disciplinaire ressentie au sein de l'établissement : « *Tu as les enseignements généraux (...) en haut les sciences, puis les techniques, puis en dessous l'ESC, et après en dessous la doc (...) c'est comme ça que je le ressens* » (Annexes p. 292, L.324-326). Cet événement ne traduit pas tant la négation d'une parole exprimée collectivement par les élèves et l'artiste, mais bien une négation de sa place au sein de l'établissement.

Ces situations révèlent que si les dispositifs ont permis de donner voix aux élèves et aux enseignants sur leur rapport aux espaces, toutes les paroles n'ont pas la même valeur ni la même chance d'être intégrées. Les enseignantes, dans un mouvement de réappropriation professionnelle, tendent à établir elles-mêmes une hiérarchie entre le fonctionnel (jugé légitime et actionnable) et le sensible (perçu comme accessoire, émotionnel).

L'effacement matériel de l'œuvre vient renforcer cette logique en rappelant la puissance de la hiérarchie institutionnelle. Si des changements se produisent sur le plan onto-épistémologique (Marcel, 2014) — production de nouveaux savoirs, de nouvelles expériences et de nouveaux regards sur l'espace —, tous ne sont pas intégrés par les acteurs dans leur action future. Cependant ils peuvent néanmoins contribuer à alimenter l'expérience (individuelle et collective).

Ici, les dispositifs apparaissent donc ambivalents : capables de susciter l'émergence d'une parole sensible sur l'espace, mais tout aussi vulnérables à sa délégitimation ou à son effacement. Ils participent d'une *distribution du sensible* où se croisent ouverture à de nouvelles voix et réaffirmation des hiérarchies scolaires.

CONCLUSION

Dans cette thèse, nous avons choisi d'étudier les espaces scolaires des lycées agricoles dans une approche dynamique et pragmatique, attentive aux mouvements, aux usages et aux appropriations. Ce positionnement nous conduit à envisager un *habiter le lycée agricole* comme un objet de connaissance susceptible de devenir objet de savoir. Pour cela, nous avons proposé aux usagers des espaces des lycées des dispositifs de médiation par l'espace, considérant que les savoirs circulent et se renouvellent dans l'échange, et que cet échange constitue une source de création et d'expérimentation d'espaces.

Trois dispositifs ont ainsi été expérimentés dans trois lycées agricoles, en co-construction avec deux professeures-documentalistes et une professeure d'ESC. Placés au cœur de cette recherche participative, ces dispositifs ont interrogé le potentiel de lieux scolaires, parfois délaissés (CDI, espaces périphériques, nouveaux locaux), pour être redéfinis, réappropriés et signifiés.

Une approche sensible de l'espace scolaire

L'inscription de cette recherche sous le signe du sensible a permis de dépasser une vision utilitaire de l'espace scolaire. Ce choix théorique a justifié l'appel à des artistes, aux côtés des enseignantes, pour donner forme et visibilité à cette dimension sensible à travers des médiations concrètes. Il a également conduit à privilégier des méthodes participatives : *focus groups* et cartes sensibles.

Dans ces expériences, les paroles et pratiques des usagers ont été sollicitées, donnant à voir un espace non seulement matériel et fonctionnel, mais aussi sensible et symbolique. Suivant Laplantine (2015) et Berque (1999, 2009), nous avons observé l'espace vécu du point de vue des sensations, des émotions, des imaginaires tout autant que des ressources, contraintes, risques ou opportunités.

Ces orientations ont permis de matérialiser la dimension sociale et écouménale de l'espace scolaire, mais aussi son caractère transitionnel. Les dispositifs ont révélé la présence d'un informel dans l'espace formel : foyers, cantine, lieux de pause, extérieurs, espaces de circulation. Ces espaces se sont imposés comme des espaces de créativité, qui échappent partiellement à la normalisation scolaire. Leur mise en visibilité a montré que l'habiter scolaire ne se réduit pas aux logiques de l'institution, mais intègre aussi ruses, détournements et appropriations singulières.

Ainsi, le premier apport de cette thèse est de confirmer le rôle essentiel des espaces informels et transitionnels dans l'expérience éducative, en les considérant comme de véritables objets de communication, où se tissent socialité, imaginaire et créativité.

Le dispositif participatif dans l'expression du sensible

Le travail mené a permis d'analyser les dispositifs participatifs comme des espaces de médiation et de circulation créative des savoirs. Ils ont fonctionné comme des potentialiseurs : des lieux où les paroles, les pratiques et les représentations circulent, se transforment, s'altèrent et se réécrivent.

Ces circulations se traduisent à travers des traces : dessins réalisés par les lycéens, inscriptions artistiques, mais aussi paroles énoncées dans les ateliers, comptes-rendus, appropriations matérielles. Ces traces rendent visible l'expérience sensible des usagers et constituent une mémoire du processus d'appropriation. Certaines sont matérielles, inscrites dans les lieux (œuvres, affiches, mobiliers), d'autres immatérielles, portées par les récits, les souvenirs ou les imaginaires partagés.

La force des dispositifs a été de produire et de recueillir ces traces, révélatrices de nouvelles significations attribuées à l'espace. Toutefois, toutes ces traces n'ont pas été reconnues ou intégrées de la même manière : certaines ont été valorisées et investies, d'autres effacées ou reléguées à la marge (comme l'anamorphose ROUGE UNIS). C'est ici que se joue la tension entre ouverture au sensible et hiérarchies institutionnelles, entre redistribution du sensible (Rancière, 2000) et maintien des places établies.

Ainsi se dessine un deuxième apport majeur de cette thèse : l'analyse des dispositifs comme lieux de production, circulation et effacement de traces, révélant le fragile équilibre entre reconnaissance et délégitimation de l'expression sensible dans les espaces scolaires.

Dynamiques d'un co-habiter le lycée agricole

L'étude a montré qu'au sein des dispositifs, se jouent à la fois un co-habiter le lycée et un co-habiter le dispositif lui-même. Cette double dynamique révèle comment des espaces éducatifs, souvent perçus comme fixes ou normés, peuvent être traversés par des tensions négociées, des déplacements et des ruses et des

tactiques. Elle met en lumière la manière dont des adultes et des jeunes partagent, déplacent et transforment collectivement les règles et les significations attachées aux lieux.

Nous avons ainsi observé un double mouvement. D'un côté, l'espace scolaire reste structuré par l'institution, qui en définit les fonctions et ses normes ; de l'autre, il se reconfigure dans les pratiques, les imaginaires et les appropriations sensibles, par traces, inscriptions, gestes ou paroles. Ce jeu constant entre espace conçu, perçu et vécu (Lefebvre, 1974) montre que l'habiter scolaire est toujours un processus en tension.

Limites et tensions

Cependant, plusieurs limites doivent être soulignées.

D'abord, l'hétérogénéité des dispositifs interroge la comparabilité des données. Certaines catégories d'usagers ou certains niveaux scolaires — n'ont été que partiellement intégrées à l'enquête. De plus, nous n'avons pas pu analyser de manière différenciée les rapports genrés à l'espace, bien que des observations esquissent des tendances. Ensuite, notre étude ne permet pas de révéler la saisonnalité liée aux pratiques des espaces, les pratiques ne sont pas les mêmes en été, au printemps ou en hiver, tout comme leurs inscriptions dans le temps, les pratiques peuvent être différentes selon qu'elles se situent en début ou en fin d'année. Enfin, le rythme scolaire et les contraintes institutionnelles ont restreint le temps disponible pour la co-construction des dispositifs, entraînant des tensions entre les intentions des enseignants, des artistes et de la chercheuse.

Ces tensions, loin d'être anecdotiques, constituent une dimension intrinsèque du dispositif : elles révèlent la difficulté de faire exister, au sein d'un cadre institutionnel contraint, une véritable expérimentation sensible et partagée.

De plus, elles rendent compte d'une nécessité de s'entendre sur ce « sensible » qui ne recouvre pas la même signification pour les participants à la recherche comme l'expression des différentes intentionnalités au sein des dispositifs l'a mis au jour. Ces différentes approches du sensible ont ainsi entraîné des écarts entre dimensions idéelles et vécues des dispositifs (Albero, 2010). Elles mettent en lumière une limite de notre recherche participative dans la constitution d'un répertoire partagé entre les parties prenantes de la recherche (Wenger, 2005). Il eut sans doute été nécessaire de travailler collectivement une définition du sensible

dans les phases de conception du projet de recherche. Cette notion recouvrant une « épaisseur » qui doit faire l'objet d'une mise en partage.

Perspectives

Sur le plan théorique cette thèse confirme cependant la fécondité d'une approche sensible de l'espace en actes. Elle invite à repenser l'espace scolaire comme un milieu (Berque, 1997), riche de prises multiples qui ne se réduisent pas aux ressources prescrites par l'institution, mais intègrent vécus, imaginaires et traces.

Au plan pratique, elle propose aux établissements éducatifs de reconnaître la valeur des espaces informels et transitionnels, et d'intégrer davantage les paroles et productions sensibles des usagers dans les projets d'aménagement. Reconnaître que l'espace scolaire est un objet de communication et non seulement d'organisation, c'est admettre qu'il est un lieu de médiation, de transaction et de créativité.

Pour la recherche à venir, trois pistes apparaissent particulièrement prometteuses. Tout d'abord il apparaît fécond d'interroger la manière dont les traces matérielles et immatérielles produites dans les dispositifs peuvent être reconnues et valorisées par les institutions scolaires. Cela revient à imaginer des restitutions qui mettent en discussions l'ensemble des productions de savoirs recueillis dans les trois lycées de notre étude.

De même, il semble important d'explorer plus finement la question du genre et des statuts dans les appropriations sensibles de l'espace.

Enfin, cette réflexion pourrait être prolongée à d'autres institutions éducatives (collèges, universités) pour comparer les dynamiques de co-habiter à travers les dispositifs participatifs.

En définitive, cette thèse montre que les dispositifs participatifs peuvent ouvrir des brèches dans le cadre normé de l'école, en offrant aux acteurs la possibilité de réinvestir les espaces et d'y laisser des traces sensibles, symboliques et pratiques. Ces traces, qu'elles soient fragiles, éphémères ou parfois effacées, témoignent néanmoins d'un processus de co-habiter, où les usagers inventent de nouvelles manières de faire école, de vivre ensemble et de rendre les espaces « habitables ».

BIBLIOGRAPHIE

- Adell-Gombert, N. (2011). *Anthropologie des savoirs*. Armand Colin.
- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?*. Éditions Petite Bibliothèque Rivage.
- Aït-Ali, C. (2014). *Les contributions des dispositifs hors classe aux apprentissages : le cas des élèves de 4e et 3e de l'enseignement agricole* [Thèse de doctorat, Université Toulouse 2, France]. Archive ouverte HAL. <https://theses.hal.science/tel-01292598>
- Aït-Ali, C. et Fabre, I. (2019). *Le dispositif en questions : le prisme des sciences de l'éducation et de la formation et des sciences de l'information et de la communication : détours par le macro-dispositif*. Cépaduès éditions.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Presses Universitaires de France.
- Alter, N. (2022). Liminaire : comment les dirigeants des organisations peuvent tuer l'innovation ?. Dans P. Maubant et E. Leblanc (dir.), *L'invention des idées : le défi réussi de l'enseignement agricole français* (p. 29-39). Champ social.
- Althabe, G. (1990). Ethnologie du contemporain et enquête de terrain. *Terrain*, 14, 126-131. <https://doi.org/10.4000/terrain.2976>
- Amphoux, P. et Mondada, L. (1989). Le chez-soi dans tous les sens. *Architecture et comportement*, 5 (2), 135-150. Archive ouverte HAL. https://hal.science/hal-01561820v1/file/1989_Amphoux_ART_ChezSoi.pdf
- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique* (P. Lévy, trad.). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1972).
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), 216-224. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.1080/01944366908977225>
- Asloum, N. et Bedoussac, L. (2020). Analyse des représentations sociales des enseignants.es du « produire autrement » vis-à-vis des directives ministérielles. *Education relative à l'environnement*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/ere.5788>
- Astier, P., Faulx, D. et Leclercq, G. (dir.). (2012). Usages et dispositifs de formation : les dispositifs entre domination et initiative. *TransFormations*, 7. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/issue/view/10>

Audran, J. (2010). *Dispositifs et situations* [Habilitation à diriger des recherches, Université Paris 5, France]. Archive ouverte HAL. <https://hal.science/tel-01345875>

Augé, M. (1992). *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Seuil.

Augé, M. (2011). *Le sens des autres : actualité de l'anthropologie*. Fayard.

Augustin, J.-P., Bédard, M. et Desnoilles, R. (dir.). (2012). *L'imaginaire géographique : perspectives, pratiques et devenirs*. Presses de l'Université du Québec.

Aussel, L. (2013). *Évaluer les dispositifs : le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole* [thèse de doctorat, Université Toulouse 2, France]. Archive ouverte HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01079595>

Aussel, L. (2017). Emancipation et dispositif. Dans J.-F. Marcel et D. Broussal (dir.), *Emancipation et recherche en éducation : conditions de la rencontre entre science et militance* (p. 193-216). Éditions du Croquant. <https://hal.science/hal-02545923>

Aussillou-Boureau, M. et Marcel, J.-F. (2023, mai). *Vers une recherche inclusive : la démarche de recherche-intervention, un rapprochement entre science et société* [communication]. 10e colloque santé L'inclusion et la désinstitutionalisation : nouveaux paradigmes ou injonctions pour innover dans le champ de la santé ?, Marseille, France. Archive ouverte HAL. <https://hal.science/hal-04344743v1/document>

Babou, I. (2011). Le déplacement : une dimension d'analyse et une modalité pour comprendre les relations entre nature, science et société. *Questions de communication*, 19, 215-234. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.2695>

Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Presses Universitaires de France.

Baeza, C. (2019). Savoirs sensibles. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 161-163). Erès.

Bailly, A.S. (1989). L'imaginaire spatial : plaidoyer pour la géographie des représentations. *Espaces Temps*, 40(1), 53-58. <https://doi.org/10.3406/espat.1989.3461>

Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

Barnaud, C. et Mathevet, R. (2015). Géographie et participation : des relations complexes et ambiguës. Dans R. Mathevet et L. Godet (dir.), *Pour une géographie de*

la conservation : biodiversités, natures et sociétés (p. 263-286). L'Harmattan.
<https://hal.science/hal-02315087v1/document>

Barthes, R. (2016). *La chambre claire : note sur la photographie*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1980).

Baudry, J.-L. (1975). Le dispositif. *Communications*, 23(1), 56-72.
<https://doi.org/10.3406/comm.1975.1348>

Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte.

Bedin, V. (2013). *Conduite et accompagnement du changement : contribution des sciences de l'éducation*. L'Harmattan.

Bédouret, D. (2022). *Imaginaire, imagination*. Géoconfluences.
<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/imaginaire-imagination>

Bégout, B. (2020). *Le concept d'ambiance*. Seuil.

Béguin, A., Chaudiron, S. et Delamotte, E. (2007). Introduction. *Études de communication*, 30, 7-12. <https://doi.org/10.4000/edc.425>

Béguin-Verbrugge, A. (2023). Information, communication et anthropologie des savoirs. *Études de communication*, 60, 179-194. <https://doi.org/10.4000/edc.15871>

Beillot, M. (2004). *Organisation et territorialisation des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles* [thèse de doctorat inédite]. Université Bordeaux 3, France.

Belin, E. (2001). *Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositive et expérience ordinaire*. De Boeck.

Benet Rivière, J. (2022). À la croisée des chemins : l'enseignement agricole et ses modèles en recomposition. Dans P. Maubant et E. Leblanc (dir.), *L'invention des idées : le défi réussi de l'enseignement agricole français* (p. 315-331). Champ social.
<https://shs.hal.science/halshs-04294047v1>

Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 17, 12-18.
<https://doi.org/10.3406/lgge.1970.2572>

Berque, A. (1987). Milieu et motivation paysagère. *L'Espace géographique*, 16(4), 241-250. <https://doi.org/10.3406/spgeo.1987.4266>

Berque, A. (1999). *Médiance de milieux en paysages*. Belin. (Ouvrage original publié en 1990).

Berque, A. (2009). *Ecoumène : introduction à l'étude des milieux humains*. Belin.

Berque, A. (2018). Trajection et réalité. Dans M. Augendre, J. Llored et Y. Nussaume (dir.), *La mésologie, un autre paradigme pour l'anthropocène ? : autour et en présence d'Augustin Berque* (p. 29-40). Hermann.

Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès, La Revue*, 25, 31-47. <https://doi.org/10.4267/2042/14972>

Besançon, J. (2022). Comment remettre en mouvement l'enseignement agricole ?. Dans P. Maubant et E. Leblanc (dir.), *L'invention des idées : le défi réussi de l'enseignement agricole français* (p. 79-96). Champ social.

Besse, J.-M. (2015). Voisinages. *Annales de géographie*, 704, 385-390. <https://doi.org/10.3917/ag.704.0385>

Bochet, B. et Racine, J.-B. (2002). Connaître et penser la ville : des formes aux affects et aux émotions, explorer ce qu'il nous reste à trouver. Manifeste pour une géographie sensible autant que rigoureuse. *Géocarrefour*, 77(2), 117-132. <https://doi.org/10.3406/geoca.2002.1563>

Bonnemaison, J. (1981). Voyage autour du territoire. *L'Espace géographique*, 10(4), 249-262. <https://doi.org/10.3406/spgeo.1981.3673>

Bonneville, L., Grosjean, S. et Lagacé, M. (2007). *Introduction aux méthodes de recherche en communication*. Gaëtan Morin.

Bordeaux, M.-C. (2016). Les résidences d'artistes à l'école : genèse, permanences et émergences. Dans C. Bisenius-Penin (dir.), *Résidence d'auteurs, création littéraire et médiations culturelles. 2 : Territoires et publics (colloque Université de Lorraine, 3-4 décembre 2015)* (p. 49-58). Éditions Universitaires de Lorraine. <https://hal.science/hal-02021676v1/document>

Bordeaux, M.-C. (2022). Les nouvelles configurations des relations entre milieux scientifiques et milieux artistiques dans les dispositifs et projets « art-science » : promesses et impensés. *Questions de communication*, 41, 349-368. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.28435>

Bordes, V. (2015). L'approche socio-ethnographique ou comment trouver des résultats que nous ne cherchons pas. *Spécificités*, 7, 27-44. <https://doi.org/10.3917/spec.007.0027>

Bougnoux, D. (1998). *Communication par la bande : introduction aux sciences de l'information et de la communication*. La Découverte.

Boulekbache-Mazouz, H., Galinon-Mélénec, B. et Leleu-Merviel, S. (dir.). (2021). *L'homme-trace : la trace, du sensible au social*. CNRS éditions.

Boulin, A. (2015). Quand les adolescents habitent l'internat d'excellence... *Diversité*, 179, 110-115. <https://doi.org/10.3406/diver.2015.3998>

Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.

Bourdin, A. (2020). De la production de l'espace aux lieux : un itinéraire entre espaces et sociétés. *Espaces et sociétés*, 180-181, 79-96. <https://doi.org/10.3917/esp.180.0079>

Boutaud, J.-J. (1998). *Sémiotique et communication : du signe au sens*. L'Harmattan.

Boutaud, J.-J. (2004). Sémiotique et communication : un malentendu qui a bien tourné. *Hermès, La Revue*, 38, 96-102. <https://doi.org/10.4267/2042/9431>

Boutaud, J.-J. (2016). *Sensible et communication : du cognitif au symbolique*. Iste éditions.

Boutaud, J.-J., Dufour, S. et Hugol-Gential, C. (2016). Pour une approche qualitative du sensible. *Recherches qualitatives, H.S.* 20, 341-354. [https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-20/rq-hs-20-boutaud-et-al\(1\).pdf](https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-20/rq-hs-20-boutaud-et-al(1).pdf)

Boutinet, J.-P. (2015). *Anthropologie du projet*. Presses Universitaires de France.

Brito, O. et Pesce, S. (2015). De la recherche qualitative à la recherche sensible. *Spécificités*, 8, 1-2. <https://doi.org/10.3917/spec.008.0001>

Broussal, D., Bedin, V., Marcel, J.-F. (dir.). (2021). *Expositions et œuvres en questions : une recherche-intervention création dans un centre culturel toulousain*. L'Harmattan.

Broussal, D., Ponté, P. et Bedin, V. (dir.). (2015). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. L'Harmattan.

Buër, J.-L. (2022). Un système d'enseignement au service des acteurs de la ruralité. Dans P. Maubant et E. Leblanc (dir.), *L'invention des idées : le défi réussi de l'enseignement agricole français* (p. 69-78). Champ social.

Caillet, E. (2008). Les résidences d'artistes : mode d'emploi. *AAAR.fr*. <https://aaar.fr/revue/article/les-residences-dartistes-mode-demploi-elisabeth-caillet-universite-de-metz-science-po-2008/>

Callon, M., Lascoumes, P. et Barthe, Y. (2014). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Points. (Ouvrage original publié en 2001).

Canizares, A. (2022). *La circulation des savoirs dans l'enseignement de l'information-documentation : une approche systémique des concepts médiation, médiatisation et dispositif* [thèse de doctorat inédite]. Université Toulouse 2, France.

Castoriadis, C. (1999). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil. (Ouvrage original publié en 1970).

Catoir-Brisson, M.-J. et Jankeviciute, L. (2014). Entretien et méthodes visuelles : une démarche de recherche créative en sciences de l'information et de la communication. *Sciences de la société*, 92, 111-127. <https://doi.org/10.4000/sds.1130>

Caune, J. (2017). *La médiation culturelle : expérience esthétique et construction du vivre-ensemble*. Presses Universitaires de Grenoble.

Cauquelin, A. (2013). De l'espace et des lieux. Dans *Le site et le paysage* (p. 73-87). Presses Universitaires de France.

Certeau, M. (de) (1994). *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1980).

Charbonnier, S. (2013). À quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, p.83-101. <https://doi.org/10.4000/traces.5818>

Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, 117, 96-111. <https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1708>

Charlot, B. (dir.). (1994). *L'Ecole et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Armand Colin.

Charlot, B. (2007). Une autre école est-elle en train d'émerger ?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 46, 99-108. <https://doi.org/10.4000/ries.756>

Charmasson, T., Duvigneau, M., Lelorrain, A.-M. et Le Naou, H. (1999). *L'enseignement agricole : 150 ans d'histoire : évolution historique et atlas contemporain*. Educagri éditions.

Chesneaux, J. (1996). *Habiter le temps. Passé, présent, futur : esquisse d'un dialogue politique*. Bayard.

Chevalier, D. et Leininger-Frézal, C. (dir.). (2020). Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l'école et ses périphéries. Des places et des agencements. *Géocarrefour*, 94(1). <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.15142>

Chevalier, J.-P. (2020). Dispositifs spatiaux et modèles pédagogiques. *Géocarrefour*, 94(1). <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14484>

Chivallon, C. (2008). L'espace, le réel et l'imaginaire : a-t-on encore besoin de la géographie culturelle ? *Annales de géographie*, 660-661, 67-89. <https://doi.org/10.3917/ag.660.0067>

Cina, M. (2021). L'imaginaire selon Castoriadis pour comprendre la créativité dans les organisations. *Innovations*, 66, 17-45. <https://doi.org/10.3917/inno.pr2.0115>

Clausewitz, C. von. (1955). *De la guerre* (D. Naville, trad.). Les Éditions de Minuit.

Clerc, P. (2020). Habiter l'école : Amorim Lima, une école alternative à São Paulo. *Carnets de géographes*, 14. <https://doi.org/10.4000/cdg.5918>

Clerc, P. (2024). *Émanciper ou contrôler ? Les élèves et l'école au XXI^e siècle*. Editions Autrement.

Clerc, P., Deprest, F., Labinal, G. et Mendibil, D. (2019). *Géographies : épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace* (2^e éd.). Armand Colin.

Corneille, B. et Fabre, I. (2021). Approcher les pratiques ordinaires de l'espace par des méthodes visuelles participatives : penser la place des élèves dans la réflexion sur les espaces scolaires. *Cahier de recherche de l'ENSFEA*, 4, 47-54. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03478050>

Couzinnet, V. (2006). *Les connaissances au regard des sciences de l'information et de la communication : sens et sujets dans l'inter-discipline*. Site de l'ENSFEA. https://sites.ensfea.fr/cdi/wp-content/uploads/sites/3/2014/07/Couzinnet_conn-sic2.pdf

Couzinnet, V. (dir.). (2009). Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires. Hermès Science.

Cova, V. (2014). VII. Lefebvre et de Certeau – La sociologie du quotidien. Dans É. Rémy et P. Robert-Demontrond, *Regards croisés sur la consommation : Tome 1 – Du fait social à la question du sujet* (p. 189-221). EMS Éditions. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/ems.remye.2014.01.0189>

Crozier, M. et Friedberg, E. (1992). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Seuil. (Ouvrage original publié en 1975).

Dacheux, E. et Guaaybess, T. (dir.). (2021). *Communiquer l'invisible*. Presses Universitaires de Nancy.

Danic, I., Delalande, J. et Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses Universitaires de Rennes.

Dardel, E. (1990). *L'Homme et la terre : nature de la réalité géographique*. Editions du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques.

Debarbieux, B. (1995). Le lieu, le territoire et trois figures de rhétorique. *L'Espace géographique*, 24(2), 97-112. <https://doi.org/10.3406/spgeo.1995.3363>

Dehail, J. et Le Marec, J. (2018). Habiter la bibliothèque : pratiques d'étude, entretien d'un milieu. *Communication et langages*, 195, 7-22. <https://doi.org/10.3917/comla1.195.0007>

De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents* (3^e éd.). De Boeck.

Delalande, J. (2010). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école : l'exemple du passage au collège. *Agora débats/jeunesses*, 55, 67-82. <https://doi.org/10.3917/agora.055.0067>

Deleuze, G. (1988). *Périclès et Verdi : la philosophie de François Châtelet*. Les Editions de Minuit.

Deleuze, G. (2003). *Deux régimes de fous et autres textes (1975-1995)* (D. Lapoujade, éd.). Les Éditions de Minuit.

Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie. 2 : Mille plateaux*. Les Éditions de Minuit.

Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès, La Revue*, 43, 79-85. <https://doi.org/10.4267/2042/23992>

Depraz, N. (2012). *Comprendre la phénoménologie : une pratique concrète* (2^e éd.). A. Colin.

Derouet-Besson, M.-C. (2007). Vivre ensemble dans les bâtiments scolaires : un défi permanent. *Diversité*, 150, 127-132. <https://doi.org/10.3406/diver.2007.2795>

Derrida, J. (1993). *Spectres de Marx : l'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*. Galilée.

Derrida, J. (2015). *De la grammatologie*. Les Éditions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1967).

Descola, P. (2002). L'anthropologie de la nature. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 57(1), 9-25. <https://doi.org/10.3406/ahess.2002.280024>

Després-Lonnet, M. (2012). Médiations des lieux de médiations. *Communication et langages*, 173, 43-48. <https://doi.org/10.4074/S0336150012013038>

Despret, V. (2019). *Habiter en oiseau*. Actes sud.

Dewey, J. (2010) *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, C. Domino, F. Gaspari, C. Mari, N. Murzilli, C. Pichevin, J. Piwnica et G.A. Tiberghien, trad.). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1934).

Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes* (J. Zask, trad.). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1927).

Di Masso, A. (2022). Appropriation d'un lieu. Dans D. Marchand, E. Pol et K. Weiss (dir.), *Psychologie environnementale : 100 notions clés* (p. 25-28). Dunod.

Di Méo, G. (2002). L'identité : une médiation essentielle du rapport espace/société. *Géocarrefour*, 77(2), 175-184. <https://doi.org/10.3406/geoca.2002.1569>

Di Méo, G. et Buléon, P. (2005). *L'espace social : une lecture géographique des sociétés*. Armand Colin.

Dizerbo, A. (2017). Quels murs pour quelle école ? Architecture scolaire, normes scolaires et figures d'élèves. *Éducation et socialisation*, 43. <https://doi.org/10.4000/edso.1915>

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.

Dubet, F. (2017). Les élèves, l'école et l'institution. Dans *L'expérience sociologique* (p. 47-68). La Découverte.

Duchesne, S. et Haegel, F. (2004). La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation. *Revue française de science politique*, 54(6), 877-909. <https://doi.org/10.3917/rfsp.546.0877>

Ducrot, O. (1985). *Le dire et le dit*. Les Éditions de Minuit.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ?. *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4), 47-58. https://hal.science/hal-00657925/file/pages_47_A_58_-_Dumez_H._-2011_-_Qu_est-ce_que_la_recherche_qualitative_-_Libellio_vol._7_nA_4.pdf

Durand, G. (2015). *L'imagination symbolique* (6^e éd.). Presses Universitaires de France.

Fabre, I. (2006). *L'espace documentaire comme espace de savoir : itinéraires singuliers et imaginaires littéraires* [thèse de doctorat inédite]. Université Toulouse 2, France.

Fabre, I. (dir.). (2011). *Professeur-documentaliste : un tiers métier*. Educagri éditions.

Fabre, I. (2017). *Médiation du contemporain : expérience esthétique de dispositifs documentaires. Retour réflexif sur les pratiques professionnelles* [Habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse 2, France]. Archive ouverte HAL. <https://hal.science/tel-01867863>

Fabre, I. (2021). Dialogue entre médiation documentaire et médiation culturelle : place de la culture dans les pratiques professionnelles. *Etudes de communication*, 57, 57-74. <https://doi.org/10.4000/edc.13060>

Fabre, I. et Couzinet, V. (2008). Désir, curiosité, culture informationnelle : l'organisation des savoirs au cœur de l'histoire des idées. *Canadian Journal of Information and Library Science-Revue Canadienne des sciences de l'information et de la bibliothéconomie*, 32, 85-105. <https://hal.science/hal-00802749/document>

Fabre, I., Lehmans, A. et Beckmann, V. (2024). Introduction : l'espace saisi par les Sciences de l'information et de la communication. *Approches Théoriques en Information-Communication (ATIC)*, 9, 5-14. <https://doi.org/10.3917/atic.009.0005>

Fabre, I. et Liquète, V. (2019). Introduction : questionner les manières d'habiter les espaces documentaires d'accès aux savoirs : une approche sensible. *Revue COSSI*, 6. https://doi.org/10.34745/numerev_1618

Fabre, I. et Veyrac, H. (2008). Des représentations croisées pour l'émergence d'une médiation de l'espace documentaire. *Communication et langages*, 156, 103-115. https://hal.science/hal-01112638v1/file/fabre_1938.pdf

Fabre, I. et Veyrac, H. (dir.). (2014). *Analyse de pratiques pédagogiques : situations professionnelles d'enseignants-chercheurs novices*. Educagri éditions.

Faburel, G. (2013). L'habitant et les savoirs de l'habiter comme impensés de la démocratie participative. *Cahiers RAMAU - Revue du Réseau activités et métiers de l'architecture et de l'urbanisme*, 6, 31-53. <https://cahiers-ramau.edinum.org/377>

Filiod, J.-P. (2018). Artistes en résidence à l'école : l'espace et la forme scolaire. *Culture et Musées*, 31, 71-90. <https://doi.org/10.4000/culturemusees.1748>

Filloux, J.-C. (1992). Etude critique : Michel Foucault et l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 99, 115-120. <https://doi.org/10.3406/rfp.1992.2506>

Fischer, G.-N. (1992). *Psychologie sociale de l'environnement*. Privat.

Fondin, H. (2005). La Science de l'information ou le poids de l'histoire. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2005(1), 35-54. <https://doi.org/10.3917/enic.005.0035>

Foucault, M. (2001). *Dits et écrits. 2 : 1976 - 1988* (D. Defert, F. Ewald et J. Lagrange, éd.). Gallimard.

Foucault, M. (2003). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1975).

Foucault, M. (2004). Des espaces autres (conférence prononcée le 14 mars 1967). *Empan*, 54, 12-19. <https://doi.org/10.3917/empa.054.0012>

Foucault, M. (2014a). *Histoire de la sexualité. 1 : La volonté de savoir*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1976).

Foucault, M. (2014b). *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1966).

Fourcade, F. et Krichewsky, M. (2012). Analyse, catalyse et rétroaction : effets non escomptés d'une expérimentation de dispositif pédagogique. *Transformations*, 7, 171-188. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/146>

Fourmentraux, J.-P. (dir.). (2019). *Art et science*. CNRS éditions.

Freire, P. (1991). *L'éducation dans la ville*. Edition Païeda.

Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés ; suivi de Conscientisation et révolution* (L. Lefay, trad.). La Découverte. (Ouvrage original publié en 1970).

Frémont, A. (1980). L'espace vécu et la notion de région. *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, 41-42, 47-58. <https://doi.org/10.3406/tigr.1980.1081>

Galibert, J.-P. (2009). L'art plastique l'espace. *EspaceTemps.net*. <https://www.espacetemps.net/articles/lrsquoart-plastique-lrsquoespace/>

Galinon-Mélénec, B. (dir.). (2011). *L'homme trace : perspectives anthropologiques des traces contemporaines*. CNRS éditions.

Galland-Szymkowiak, M., Collot, M. et Thibaud, J.-P. (2016). Penser l'expérience sensorielle et affective des espaces habités : apports d'une réflexion esthétique élargie. *Lettre INSHS-CNRS*, 43. Archive ouverte HAL. <https://shs.hal.science/halshs-01428003/file/2016%20Article%20lettre%20INSHS%20DEF.pdf>

Gardiès, C., Prévost, P. et Fabre, I. (2021). L'enseignement agricole : un enseignement professionnel toujours laboratoire d'innovation pédagogique ? Editorial. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 46, 7-12. <https://doi.org/10.4000/dse.5555>

Gaujal, S. (2016). Peut-on faire des élèves, via une démarche artistique, des acteurs/créateurs de l'espace qu'ils habitent ?. Dans J.-F. Thémines et S. Doussot (dir.), *Acteurs et action : perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie* (p. 53-72). Presses Universitaires de Caen.

Gaujal, S. (2018). Une géographie à l'école par la pratique artistique. *Mappemonde*, 123. <https://doi.org/10.4000/mappemonde.477>

Gaujal, S. (2019). La cartographie sensible et participative comme levier d'apprentissage de la géographie : l'exemple de la cartographie de leur établissement scolaire par une classe de lycéens français. *Vertigo*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/vertigo.24604>

Gaujal, S. (2020). L'école, laboratoire d'espaces - plateau de jeu. *Géocarrefour*, 94(1). <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14739>

Gaujal, S. (2021). Sortir hors de la classe : apports didactiques d'un dispositif d'expérimentations sensibles en géographie. *Mappemonde*, 130. <https://doi.org/10.4000/mappemonde.5145>

Gellereau, M. (2005). *Les mises en scène de la visite guidée, communication et médiation*. L'Harmattan.

Giboreau, A. et Body, L. (2007). *Le marketing sensoriel : de la stratégie à la mise en œuvre*. Vuibert.

Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes : racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, 6, 3-44.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1 : La présentation de soi*. Les Editions de Minuit.

Gonin, A. (2024). Le territoire est toujours vivant : une analyse transversale de la littérature sur un concept central de la géographie. *Cybergeographie : European Journal of Geography*, document 1065. <https://doi.org/10.4000/w62s>

Govoreanu, M. et Tillard, J. (2020). Pratiquer les CDI : les espaces des CDI comme enjeux de représentations sociales. *Géocarrefour*, 94(1). <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14636>

Gracia, J.-C. (2018). *Variations pédagogiques pour une formation à l'agroécologie : l'exploitation du lycée agricole, lieu de la conduite d'essais, pour l'accompagnement du changement agroécologique* [thèse de doctorat, Toulouse 2, France]. <https://theses.fr/2018TOU20041>

Greimas, A.J. et Fontanille, J. (1991). *Sémiotique des passions : des états de choses aux états d'âme*. Seuil.

Habermas, J. (1997). *L'espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Payot et Rivages. (Ouvrage original publié en 1962).

Hall, E.T. (1978). *La dimension cachée* (A. Petita, trad.). Seuil.

Heidegger, M. (1986). *Etre et Temps* (F. Vezin, trad.). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1927).

Herouard, F. (2007). Habiter et espace vécu : une approche transversale pour une géographie de l'habiter. Dans T. Paquot, M. Lussault et C. Younès (dir.), *Habiter, le propre de l'humain : villes, territoire et philosophie* (p. 159-170). La Découverte.

Hert, P. (1999). Internet comme dispositif hétérotopique. *Hermès, La Revue*, 25, 93-107. <https://doi.org/10.4267/2042/14977>

Hert, P. (2014). Le corps du savoir : qualifier le savoir incarné du terrain. *Etudes de communication*, 42, 29-46. <https://doi.org/10.4000/edc.5643>

Hoggart, R. (1981). *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Les Éditions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1970).

Houdart, S. et Thiery, O. (dir.). (2011). *Humains, non-humains : comment repeupler les sciences sociales*. La Découverte.

Houllier, F. et Merilhou-Goudard, J.-B. (2016). *Les sciences participatives en France : états des lieux, bonnes pratiques et recommandations*. Archive ouverte HAL. <https://hal.science/hal-02801940/>

Huyghe, R. (2007). Qu'appelle-t-on un lieu ?. Dans G. Cislaru, O. Guérin, K. Morim, E. Née, T. Pagnier et M. Veniard (dir.), *L'acte de nommer : une dynamique entre langue et discours* (p. 179-191). Presses Sorbonne Nouvelle.

Ingold, T. (2012). Culture, nature et environnement (P. Charbonnier, éd.). *Tracés*, 22, 169-187. <https://doi.org/10.4000/traces.5470>

Ingold, T. (2018). *Marcher avec les dragons* (P. Madelin, trad.). Points.

Jacob, C. (dir.). (2007). *Lieux de savoir. 1 : Espaces et communautés*. Albin Michel.

Jacob, C. (2011). *Pour une anthropologie historique des savoirs* [conférence]. https://www.academia.edu/774919/Pour_une_anthropologie_historique_des_savoirs

Jacob, C. (2014). Savoir et savoirs. Dans *Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ?*. OpenEdition Press. <https://doi.org/10.4000/books.oep.652>

Jacob, C. (2017, septembre 19). *Faire lieu, faire lien* [exposé]. Lieux de savoir. Récupéré le 9 septembre 2025 de : <https://doi.org/10.58079/qw5h>

Jacob, C. (2022). Qu'est-ce que l'anthropologie historique des savoirs ?. *Anabases*, 35, 137-149. <https://doi.org/10.4000/anabases.13655>

Jacquinet-Delaunay, G. et Monnoyer, L. (1999). Avant-propos : il était une fois. *Hermès, La Revue*, 25, 9-14. <https://doi.org/10.4267/2042/14968>

Jankeviciute, L. (2013). *Internet et les préadolescents : quels usages ? : approche visuelle et participative* [thèse de doctorat, Université Bordeaux 3, France]. Archive ouverte HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00995069>

Jeanneret, Y. (2002). Communication, transmission, un couple orageux. *Sciences Humaines, H.S.* 36, 24-27.

Jeanneret, Y. (2008). *Penser la trivialité. Vol. 1 : La vie triviale des êtres culturels*. Hermès Science.

Jeanneret, Y. (2011a). Complexité de la notion de trace : de la traque au tracé. Dans B. Galinon-Mélénec (dir.), *L'Homme trace : perspectives anthropologiques des traces contemporaines* (p. 59-86). CNRS Éditions.

Jeanneret, Y. (2011b). *Where is Monna Lisa ? et autres lieux de la culture*. Le Cavalier bleu.

Jeanneret, Y. (2014). *Critique de la trivialité : les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Editions Non standard.

Jego, S. et Ranély Vergé-Dépré, C. (2020). Habiter l'école : la « salle des profs », un nouveau tiers-lieu à inventer au sein des établissements scolaires ? L'exemple de la Martinique. *Géocarrefour*, 94(1). <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14329>

Jenni, A. (2011). *L'art français de la guerre. Roman*. Gallimard

Joing, I., Vors, O., Llana, C. et Potdevin, F. (2018). Se sentir bien dans chacun des lieux de l'espace scolaire au collège : le rôle de l'autonomie, de l'appartenance sociale, de la perception du lieu et du sentiment de sécurité. *Spirale - Revue de recherches en éducation, varia* (E1), 19-40. <https://doi.org/10.3917/spir.hs2.0019>

Joneau, V. (2020). Étudier la variété des perceptions, des pratiques et des représentations spatiales des élèves au sein d'un lycée pour questionner la notion de milieu scolaire. *Géocarrefour*, 94(1). <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14537>

Julien, E. (2022). *Kogis, le chemin des pierres qui parlent : dialogues entre chamans et scientifiques*. Actes Sud.

Kant, E. (2024). *Critique de la raison pure* (A. Renaut, trad). Flammarion. (Ouvrage original publié en 1781).

Klotz, P. (dir.). (2025). *J'éprouve donc je suis : des politiques du sensible pour réhumaniser notre quotidien* [rapport]. Éditions Fondation Jean-Jaurès. https://www.jean-jaures.org/wp-content/uploads/2025/01/Rapport_Sens.pdf

Lafleur, S. (2015). Foucault, la communication et les dispositifs. *Communication*, 33(2). <https://doi.org/10.4000/communication.5727>

Lamizet, B. (1992). *Les lieux de la communication*. Mardaga.

Lamizet, B. (2008). *Le Miroir du politique : enquête sur la communication politique*. Klincksieck.

Lamizet, B. et Silem, A. (1997). *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*. Ellipses.

Laplantine, F. (2001). *L'anthropologie*. Payot.

Laplantine, F. (2005). *Le social et le sensible : introduction à une anthropologie modale*. Téraèdre.

Laplantine, F. (2018). *Penser le sensible*. Pocket.

Latil, C. (2023). Enseignement agricole : l'art et la culture pour comprendre l'époque. *L'Observatoire*, 60, 45-47. <https://doi.org/10.3917/lobs.060.0045>

Latour, B. (2007). *Changer de société, refaire de la sociologie*. La Découverte.

Latour, B. et Hermant, E. (2021). *Paris ville invisible*. Éditions B42.

Lazarotti, O. (2006). *Habiter, la condition géographique*. Belin.

Lebahar, J.-C. (1983). *Le dessin d'architecte : simulation graphique et réduction d'incertitude*. Editions Parenthèses.

Le Breton, D. (2006). *La saveur du monde : une anthropologie des sens*. Métailié.

Le Breton, D. (2007). Pour une anthropologie des sens. *VST - Vie sociale et traitements*, 96, 45-53. <https://doi.org/10.3917/vst.096.0045>

Lecomte, V. (2021). Dans le laboratoire de l'artiste : des représentations à l'épreuve du vivant. *Images Re-vues*, 19. <https://doi.org/10.4000/imagesrevues.10863>

Lefebvre, H. (2000). *La production de l'espace*. Economica. (Ouvrage original publié en 1974).

Lefebvre, H. (2024). *Critique de la vie quotidienne* (E. Dobenesque, trad.). L'Arche Editions. (Ouvrage original publié à partir de 1947).

Le Guern, A.-L. et Thémines, J.-F. (2023). À propos du tableau : exercice de mésologie. *La Pensée d'Ailleurs*, 5, 85-99. <https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=345>

Lelorrain, A.-M., Sylvestre, J.-P. et André, T. (2007). *L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole : histoire, représentations et pratiques (1965-2005)*. Educagri éditions.

Le Marec, J. (2021). *Essai sur la bibliothèque : volonté de savoir et monde commun*. Presses de l'Enssib.

Les chercheurs ignorants (dir.). (2015). Introduction. Dans *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance* (p. 11-15). Presses de l'EHESP.

Levrard, S. et Delalande, J. (2015). « Mon école, c'est pas que je la trouve pas belle, c'est qu'on est ensemble ». *Diversité*, 179, 131-135. <https://doi.org/10.3406/diver.2015.4004>

Lévy, J. et Lussault, M. (dir.). (2000). *Logiques de l'espace, esprit des lieux : géographies à Cerisy*. Belin.

Lévy, J. et Lussault, M. (dir.). (2013). *Dictionnaire de la géographie et l'espace des sociétés* (nouv. éd. rev. et augm.). Belin.

Lewin, K. (2010). Décisions de groupe et changement social. Dans A. Lévy, S. Delouée (dir.), *Psychologie sociale : textes fondamentaux anglais et américains* (nouv. éd. actualisée) (p. 329-350). Dunod.

Liquète, V. (2010). Présentation générale : formes et enjeux de la médiation. Dans *Médiations* (p. 9-31). CNRS Éditions.

Livio, A. (1998). *Conversations avec... Marcel Landowski*. Denoël.

Lussault, M. (2009). *De la lutte des classes à la lutte des places*. Grasset.

Lussault, M. (2015). L'expérience de l'habitation. *Annales de géographie*, 704, 406-423. <https://doi.org/10.3917/ag.704.0406>

Lussault, M. et Stock, M. (2007). Tourisme et urbanité. Dans P. Duhamel et R. Knafo (dir.), *Les mondes urbains du tourisme* (p. 241-245). Belin. <https://api.unil.ch/iris/server/api/core/bitstreams/cf4067f9-718a-42c8-bcf8-c438468d8a6b/content>

Marcel, J.-F. (dir.). (2014). *Lycées agricoles en changement : regards pluriels*. Educagri éditions.

Marcel, J.-F. (dir.). (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. Educagri éditions.

Marcel, J.-F. (2019). Intervention, participation et évaluation dans la recherche en éducation. *La Revue LEE*, 1. <https://doi.org/10.48325/rlee.001.01>

Marcel, J.-F. (2020). Fonctions de la recherche et participation : une épistémocompatibilité dans le cas de la recherche-intervention. *Questions Vives*, 33. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4691>

Marcel, J.-F. (2021). Un dispositif, un tiers-espace et des médiations : le tiers-espace socio-scientifique dans la recherche-intervention. *Sciences de la société*, 107. <https://doi.org/10.4000/sds.12659>

Martin, J.-C. (2000). L'espace sensible. *Chimères. Revue des schizoanalyses*, 40, 1-22. <https://doi.org/10.3406/chime.2000.1194>

Maubant, P. et Leblanc, E. (dir.). (2022). *L'invention des idées : le défi réussi de l'enseignement agricole français*. Champ social.

Maurin Souvignet, A. (2010a). Le passage adolescent : habiter les interstices. *Le Télémaque*, 38, 129-142. <https://doi.org/10.3917/tele.038.0129>

Maurin Souvignet, A. (2010b). Un espace potentiel au collège : les espaces et les temps informels, lieux et moments adolescents. *Agora débats/jeunesses*, 55, 83-94. <https://doi.org/10.3917/agora.055.0083>

Maury, Y. (2019). Expériences sensibles en bibliothèque : peut-on parler d'un tournant ? *Revue COSSI*, 6. https://doi.org/10.34745/numerev_1620

Maury, Y. (2024). L'espace comme texture : inventer des formes, tisser des devenirs. *Approches Théoriques en Information-Communication (ATIC)*, 9, 31-49. <https://doi.org/10.3917/atic.009.0031>

Maury, Y. et Kovacs, S. (2014). Étudier la part de l'humain dans les savoirs : les Sciences de l'information et de la communication au défi de l'anthropologie des savoirs. *Études de communication*, 42, 15-28. <https://doi.org/10.4000/edc.5655>

Maury, Y., Kovacs, S. et Condette, S. (dir.). (2018). *Bibliothèques en mouvement : innover, fonder, pratiquer de nouveaux espaces de savoir*. Presses Universitaires du Septentrion.

Mazalto, M. (2013). *Cours de récréation et espaces de détente au collège et au lycée*. Fabert.

Mazalto, M. et Paltrinieri, L. (2013). Introduction : espaces scolaires et projets éducatifs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 31-40. <https://doi.org/10.4000/ries.3592>

Mazalto, M., Paltrinieri, L., Quirot, B., Robine, F., Tournier, P. et Zoughebi, H. (2013). Les espaces scolaires en France : table ronde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 77-91. <https://doi.org/10.4000/ries.3615>

Mazurier, V. (2019). *Représentations et pratiques ordinaires de l'espace documentaire en milieu scolaire* [thèse de doctorat, Université Bordeaux 3, France]. Archive ouverte HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02950927>

Merleau-Ponty, M. (1976). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1945).

Métral, J.-F. (2024). Les transitions : mouvements collectifs à accompagner et transformations silencieuses. *Pour*, 248, 273-289. <https://doi.org/10.3917/pour.248.0273>

Metzger, J.-P. (2004). Les sciences de l'information et de la communication : savoirs et pouvoirs. *Bulletin des bibliothèques de France*, 6, 145-146. <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-06-0145-016>

Meyriat, J. (1985). Information vs documentation ?. Dans A.-M. Laulan (dir.), *L'espace social de la communication : concepts et théories* (p. 63-89). Retz-CNRS Éditions.

Micheau, B. et Després-Lonnet, M. (2018). Habiter un lieu de savoir : vivre et faire vivre une bibliothèque universitaire à l'ère de la documentation numérique. Dans Chaudiron S., Tardy C., Jacquemin B. (dir.), *Médiations des savoirs : la mémoire dans la construction documentaire. Actes du 4e colloque scientifique international du Réseau MUSSI (Villeneuve d'Ascq, Université de Lille, juin 2018)* (p. 267-276). Archive ouverte HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01982936>

Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.

Modiano, P. (2007). *Rue des boutiques obscures*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1982).

Moles, A. et Rohmer, E. (1998). *Psychosociologie de l'espace*. L'Harmattan.

Monnard, M. (2015). Entre deux salles de classe, parcourir l'école. *Diversité*, 179, 98-104. <https://doi.org/10.3406/diver.2015.3996>

Monnard, M. (2016). Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation. *Espaces et sociétés*, 166, 127-145. <https://doi.org/10.3917/esp.166.0127>

Morange, M. et Schmoll, C. (2016). L'observation. Dans *Les outils qualitatifs en géographie : méthodes et applications* (p. 61-85). Armand Colin.

Morizot, B. (2020). *Manières d'être vivant : enquêtes sur la vie à travers nous*. Actes Sud.

Musset, M. (2012). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ?. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 75, 1-18. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/75-mai-2012.pdf>

Nal, E. (2015). Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation. *Recherches et éducations*, 14, 147-161. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2446>

New, R.S. (2013). Les écoles, espaces intentionnels pour l'enfance : le cas de Reggio Emilia en Italie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 41-52. <https://doi.org/10.4000/ries.3601>

Nora, P. (dir.). (2013). *Les lieux de mémoire. Tome 1*. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1997).

Ochanine, D.A. (1971). L'image effectrice. Dans *L'image opérative, Actes d'un séminaire et recueil d'articles d'Ochanine*. Université de Paris 1, (p. 225-250). (Traduction française d'un article paru en russe dans *Questions de psychologie*, 3, 225-251).

Olmedo, E. (2011, 19 septembre). *Cartographie sensible, émotions et imaginaire*. Visionscarto.net. <https://www.visionscarto.net/cartographie-sensible>.

Olmedo, E. (2015). *Cartographie sensible : tracer une géographie du vécu par la recherche-crédation* [thèse de doctorat, Université Paris 1, France]. Archive ouverte HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02495701>

Olmedo, E. (2021). A la croisée de l'art et de la science : la cartographie sensible comme dispositif de recherche-crédation. *Mappemonde*, 130. <https://doi.org/10.4000/mappemonde.5346>

Olmedo, E. et Roux, J.-M. (2014, 31 mars). Conceptualité et sensibilité dans la carte sensible : concepts au prisme de l'épistémologie de la géographie. *Implications philosophiques*. <https://www.implications-philosophiques.org/conceptualite-et-sensibilite-dans-la-carte-sensible-12/>

Oltra, V. (2020). De la liminarité des collaborations arts-sciences. *Plastir*, 57, 50-65. <https://www.plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Oltra%20P57.pdf>

Ottavi, D. (2018). Milieu, éducation, mésologie. Dans M. Augendre, J. Llored et Y. Nussaume (dir.), *La mésologie, un autre paradigme pour l'anthropocène ? : autour et en présence d'Augustin Berque* (p. 227-233). Hermann.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.

Pallotta, J. (2017). *L'école mutuelle au-delà de Foucault*. EuroPhilosophie Editions.

Paquin, L.-C. et Noury, C. (2018, 14 février). Définir la recherche-crétion ou cartographier ses pratiques ?. *Acfas magazine*. <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2018/02/definir-recherche-creation-cartographier-ses-pratiques>

Paquot, T. (2016). La langue pour habiter. *Sens-Dessous*, 17, 79-89. <https://doi.org/10.3917/sdes.017.0079>

Paquot, T. (2024). *L'espace public* (3^e éd.). La Découverte.

Paquot, T. et Younès, C. (dir.). (2009). *Le territoire des philosophes : lieu et espace dans la pensée au XX^e siècle*. La Découverte.

Pascual Espuny, C., Catellani, A. et Jalenques-Vigouroux, B. (dir.). (2021). Les sciences participatives au prisme des Sciences de l'information et de la communication. *Etudes de communication*, 56. <https://doi.org/10.4000/edc.11315>

Pastoureau, M. (2013). *Vert : Histoire d'une couleur*. Seuil.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

Pavan, S. (2024). Trivialité d'une expérience sensible de l'espace : une recherche participative en lycées de l'Enseignement agricole depuis les Sciences de l'information et de la communication. *Approches Théoriques en Information-Communication* (ATIC), 9, 51-69. <https://doi.org/10.3917/atic.009.0051>

Pavan, S., Fabre, I. et Aït-Ali, C. (2024). Médiation par l'espace depuis le Centre de Documentation et d'Information : déplacements, nouveaux imaginaires et appropriations. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 73, 89-102. <https://doi.org/10.3917/spir.073.0089>

Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 25, 15-23. <https://doi.org/10.4267/2042/14969>

Peirce, C. S. (2001). *Écrits sur le signe*. Seuil. (Ouvrage original publié en 1978).

Perec, G. (1974). *Espèces d'espaces*. Galilée.

Perec, G. (1978). *Les Lieux d'une fugue* [film documentaire]. Vimeo. <https://vimeo.com/203859098?turnstile=0.eKEoFJIYndrp5AFPRkisKonOend03G0x>

Perec, G. (2008). *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*. Christian Bourgois.

Peterschmitt, L. (2012). L'espace absolu chez Newton et les newtoniens : un lieu entre physique et métaphysique. Dans T. Paquot et C. Younès (dir.), *Espace et lieu dans la pensée occidentale : de Platon à Nietzsche* (p. 97-112). La Découverte.

Pétonnet, C. (1982). L'observation flottante : l'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme*, 22(4), 37-47. <https://doi.org/10.3406/hom.1982.368323>

Pinel, K. (2019, 16 décembre). *Cartes sensibles in situ : objets plastiques artistiques et outils pédagogiques pour l'acquisition et la consolidation de savoirs sur notre environnement par une approche sensible* [communication]. Séminaire Platem Cartographie et narrations sensibles (MSH-SUD), Montpellier, France. Archive ouverte HAL. <https://univ-montpellier3-paul-valery.hal.science/hal-03623841/document>

Poupeau, C. et Moreau, C. (2020). Espaces de vie et climat scolaire : l'appropriation des espaces et la place des adolescents au collège. *Géocarrefour*, 94(1). <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14374>

Prairat, E. (dir.). (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Presses Universitaires de Nancy.

Prot, F. (2017). Crise dans l'espace scolaire : les incertitudes d'une communauté de pratiques. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 60, 161-171. <https://doi.org/10.3917/spir.060.0161>

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible : esthétique et politique*. La Fabrique Editions.

Rancière, J. (2012). *La méthode de l'égalité : entretien avec L. Jeanpierre et D. Zabunyan*. Bayard.

Rasse, P. (2014). La médiation, de l'utopie à la transformation sociale. *Hermès, La Revue*, 70, 46-49. <https://doi.org/10.3917/herm.070.0046>

Rayou, P. (2015). *Sociologie de l'éducation*. Presses Universitaires de France.

Reverdy, C. (2020). Ecouter les élèves dans les différents espaces scolaires. *Dossier de veille de l'IFE*, 136. <https://edupass.hypotheses.org/files/2020/12/136-decembre-2020.pdf>

Rey, A. (dir.). (1994). *Dictionnaire historique de la langue française*. Dictionnaires Le Robert.

Ricœur, P. (2003). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil.

Riondet, X. (2019). Les « Surgés » et les maîtres d'internat dans la rénovation pédagogique. Vers une anamnèse des maux du C.P.E. contemporain ? *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 52(4), 121-136. <https://doi.org/10.3917/lsdle.524.0121>

Riou, P. (2019). L'artiste : habitant, résident, touriste. Réflexions à propos de Francis Alÿs. *Mondes du Tourisme*, 15. <https://doi.org/10.4000/tourisme.2073>

Rosnay, J. de. (1989). *Le macroscopie : Vers une vision globale*. Édition. du Seuil. (Ouvrage original publié en 1975).

Rousseau, J.-J. (2011). *Œuvres complètes. Tome, 3 : Du contrat social, écrits politiques* (B. Gagnebin et M. Raymond, éd.). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1857).

Schilling, D. (2006). L'espace en question. Dans *Mémoires du quotidien : les lieux de Perec* (p. 101-128). Presses Universitaires du Septentrion.

Serfaty-Garzon, P. (2003). L'Appropriation. Dans M. Segaud, J. Brun, et J.-C. Driant (dir.), *Dictionnaire critique de l'habitat et du logement* (p. 27-30). Armand Colin. <https://perlaserfaty.net/wp-content/uploads/2017/01/Appropriation-un-texte-de-Perla-Serfaty-Garzon-1.pdf>

Sgard, A. et Hoyaux, A.-F. (2006). L'élève et son lycée : de l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens. *L'Information géographique*, 70(3), 87-108. <https://doi.org/10.3917/lig.703.0087>

Shannon, C. et Weaver, W. (2018). *Théorie mathématique de la communication*. Cassini.

Simon, D. (2024). L'espace, trajectoires d'une catégorie en sciences sociales au xx^e siècle. *Espaces et sociétés*, 191, 151-169. <https://doi.org/10.3917/esp.191.0151>

Soja, E.W. (1989). *Postmodern Geographies : The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. Verso.

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140. <https://doi.org/10.7202/1085359ar>

Staszak, J.-F. (1996). Ethnogéographie et savoirs géographiques : quelques problèmes méthodologiques et épistémologiques. *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 73(1), 39-54. <https://doi.org/10.3406/bagf.1996.1881>

Stock, M. (2004). L'habiter comme pratique des lieux géographiques. *EspacesTemps.net*. <https://www.espacestemp.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/>

Stock, M. (2007). Théorie de l'habiter : questionnements. Dans T. Paquot, M. Lussault et C. Younès (dir.), *Habiter, le propre de l'humain : villes, territoire et philosophie* (p. 103-125). La Découverte.

Stock, M. (2015). Habiter comme « faire avec l'espace » : réflexions à partir des théories de la pratique. *Annales de géographie*, 704, 424-441. <https://doi.org/10.3917/ag.704.0424>

Tallagrand, D., Thibaud, J.-P., Tixier, N. (dir.). (2021). *L'usage des ambiances : une épreuve sensible des situations*. Hermann.

Talon-Hugon, C. (2021). *L'artiste en habits de chercheur*. Presses Universitaires de France.

Tiberghien, G. A. et Viollet, M. (2010). Projets cartographiques : anthologie. *Les carnets du paysage*, 20, 149-179.

Tuan, Y.-F. (2006). *Espace et lieu : la perspective de l'expérience* (C. Perez, trad.). Infolio.

Van Zanten, A. (2013). Ethnographie. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 33-34). Presses Universitaires de France.

Vassart, S. (2006). Habiter. *Pensée plurielle*, 12, 9-19. <https://doi.org/10.3917/pp.012.09>

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? : méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck Supérieur.

Vinatier, I. et Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>

Vincent, G. (1982). *L'école primaire française : étude sociologique*. Atelier national de reproduction des thèses, Université Lille 3.

Vincent, G. (dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique* (F. Gervais, trad.). Presses de l'Université Laval.

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Gallimard.

Wrona, A. (2009). Dans la mêlée : ce que la société fait aux idées. *Acta fabula*, 10(3). <https://www.fabula.org/revue/document4950.php>

Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	7
Introduction	11
1. Le projet de recherche	25
1.1. Des savoirs en mouvement	29
1.1.1. Approche anthropologique des savoirs	29
1.1.2. Dimension spatio-temporelle des savoirs	30
1.1.3. Savoirs et communication : la trivialité	31
1.1.4. Savoirs, espaces et pouvoirs	32
1.2. Une recherche participative	35
1.2.1. Fondements et enjeux des recherches participatives	35
1.2.2. Dispositifs participatifs, échanges et productions de savoirs	37
1.2.3. Dialogue art et sciences dans les recherches participatives	38
1.3. Une approche sensible	41
1.3.1. Savoirs sensibles	41
1.3.2. Du sensible à l'expérience sensible	43
1.3.3. Traces du sensible	44
1.3.4. Communiquer le sensible, un « éprouver » ensemble	45
1.4. ... de l'espace scolaire	48
1.4.1. Espace scolaire, nœud de relation	48
1.4.2. Espace ou milieu scolaire	51
1.4.3. Un espace « autre » ou comme les autres ?	53
1.4.4. Des espaces informels porteurs de potentialités	55
1.4.5. Actualité de la recherche sur les espaces scolaires	57
1.5. Question de recherche	61
2. L'espace signifié au cœur de la médiation : cadres théoriques	63
2.1. L'espace ressource et contrainte	66
2.1.1. L'espace, un concept polysémique	66
2.1.2. L'espace vécu	67
2.1.3. L'espace et la construction identitaire	69
2.1.4. L'espace comme expérience sensible	71
2.2. Faire avec de l'espace : habiter, co-habiter, s'approprier	74
2.2.1. Naissance d'une notion : l'habiter	74
2.2.2. Cohabiter et s'approprier : les deux dimensions de l'habiter	75
2.2.3. Co-présence et régimes d'appropriation de l'espace commun	77
2.2.4. Processus symboliques et langagiers dans l'appropriation de l'espace	79
2.3. L'espace signifié : un objet d'échange	81
2.3.1. Une lecture communicationnelle de l'espace	81
2.3.2. Processus de sémantisation et imaginaire	82
2.3.3. Espace signifiant, les noms des lieux	84
2.3.4. Dynamiques de production du territoire	85

2.4. L'espace médié : dispositifs et médiation	88
2.4.1. Le dispositif	88
2.4.1.1. Un entre-deux médiateur	88
2.4.1.2. Un aménagement habité	90
2.4.1.3. Cadre d'analyse du dispositif	91
2.4.2. La médiation	94
2.4.2.1. Enjeux sociaux, politiques et symboliques de la médiation	94
2.4.2.2. Médiation et (ré) appropriations	96
2.4.2.3. Médiation par l'espace	96
2.5. Nouvelle question de recherche	98
3. La recherche participative : contexte et méthodologie.....	101
3.1. L'enseignement agricole, une autre éducation	103
3.1.1. Histoire et mutations de l'EA	103
3.1.2. Un enseignement aux ambitions professionnelles et émancipatrices	106
3.1.3. Des programmes d'ouverture : place de l'animation et de la médiation	108
3.1.3.1. L'ESC centrée autour de l'éducation artistique et culturelle	108
3.1.3.2. La pédagogie documentaire, un tiers métier.....	109
3.1.3.3. Les liens inter disciplines.....	111
3.2. Les lycées agricoles.....	113
3.2.1. Présentation générale des lycées agricoles	113
3.2.1.1. Du Lycée à EPLEFPA	113
3.2.1.2. Une organisation spatiale singulière.....	115
3.2.1.3. Un modèle en tensions	116
3.2.2. Présentation des lycées de la recherche	118
3.2.2.1. Le Lycée 1.....	119
3.2.2.2. Le lycée 2	121
3.2.2.3. Le Lycée 3.....	123
3.3. Méthodologie de recherche.....	125
3.3.1. Visées de la recherche	125
3.3.2. Posture de recherche	126
3.3.3. La production de traces, le recueil de données	129
3.3.3.1. Les observations	130
3.3.3.2. Les méthodes participatives : focus groups, entretiens semi-directifs, cartes et visites sensibles.....	133
3.4. Le traitement des données	137
3.4.1. L'analyse de contenu textuel	137
3.4.2. L'analyse de cartes sensibles	140
3.4.2.1. Construction d'une technique mixte d'analyse	140
3.4.2.2. L'analyse des cartes sensibles du corpus	142
3.4.3. Échantillon de la recherche.....	144
3.5. Le processus de co-construction des dispositifs	149
3.5.1. Un dispositif de consultation au Lycée 1.....	151
3.5.2. Un dispositif de création artistique au Lycée 2	154

3.5.3. Un dispositif dilué au Lycée 3	157
---	-----

4. Médiation par l'espace : résultats & analyse 161

4.1. Espaces explorés : des espaces vécus 164

4.1.1. L'étonnement comme voie d'accès aux espaces	164
4.1.2. Des espaces saisis dans le flux du quotidien au Lycée 1.....	168
4.1.2.1. Présentations des entretiens	168
4.1.2.2. Derrière la banalité du quotidien, l'expression de dimensions sociales et sensibles des espaces	170
4.1.3. Des espaces visités au Lycée 2	172
4.1.3.1. Les dessins préalables à la visite sensible	172
4.1.3.2. analyse : dimension intime et extime de l'espace scolaire	182

4.2. Espaces dessinés : une lecture située 184

4.2.1. Les cartes dessinées produites au Lycée 1	184
4.2.1.1. Les cartes dessinées au CFA	184
4.2.1.2. Les cartes dessinées au CDI.....	204
4.2.2. Les cartes avec entretiens d'éllicitation	223
4.2.3. Les cartes dessinées au Lycée 3.....	229
4.2.4. Analyse des cartes sensibles : le lycée agricole, un monde de relations.....	246
4.2.4.1. Influence relative du lieu sur la cartographie sensible.....	246
4.2.4.2. Noms instables des lieux et usages langagiers.....	247
4.2.4.3. Appropriations individuelles et affectives :.....	247
4.2.4.4. La place du vivant.....	249
4.2.4.5. Les cartes sensibles : le lycée comme espace relationnel.....	249

4.3. Espaces discutés : des espaces changeants 250

4.3.1. Des règles qui régulent des pratiques	250
4.3.1.1. Une organisation institutionnelle stratégique et la mise en œuvre de ruses et tactiques.....	250
4.3.1.2. Des logiques d'accès aux espaces qui révèlent un lycée fragmenté	252
4.3.1.3. Analyse : Entre stratégies et tactiques, négociations des règles dans l'espace scolaire	255
4.3.2. Des espaces identitaires	256
4.3.2.1. Des zones à défendre	256
4.3.2.2. Analyse : L'espace scolaire, lieu d'expression d'un « nous »	259
4.3.3. Des espaces vivants	260
4.3.3.1. Perceptions contrastées du vivant dans l'espace scolaire au Lycée 1	260
4.3.3.2. Attention sensible et quotidienne du vivant au Lycée 2	261
4.3.3.3. Le vivant au cœur des interactions au Lycée 3.....	264
4.3.3.4. Analyse : présence agissante du vivant dans les lycées agricoles	266
4.3.4. Des espaces potentiels	266
4.3.4.1. Espaces extérieurs associés à un sentiment de liberté	267
4.3.4.2. Engagement et appropriations d'espaces.....	268
4.3.4.3. Relations de confiance et bienveillance institutionnelle.....	269
4.3.4.4. Espaces imaginés.....	271

4.3.4.5. Analyse des espaces potentiels : dimension informelle de l'espace scolaire.	276
5. Partager le sensible, co-habiter les dispositifs : discussion	278
5.1. Traces du sensible constitutives de savoirs	280
5.1.1. Observations et dévoilement de pratiques du quotidien	280
5.1.2. Dessins de cartes sensibles, le lycée agricole comme un ensemble de prises	282
5.1.3. Discours : un langage de l'habiter	283
5.1.4. Œuvres plastiques, des traces qui perdurent au-delà de la recherche	285
5.2. Trivialité du sensible	286
5.2.1. Le cosy, figure d'un espace intime et protecteur	286
5.2.2. Le vert vivant, figure écologique et identitaire	288
5.2.3. Les figures sensibles, des êtres culturels partagés	289
5.2.4. Espace communiqué, espace co-habité	290
5.3. Distribution du sensible au sein des dispositifs	293
5.3.1. D'un endroit, l'autre : des intentions divergentes	293
5.3.2. Des tensions productives	295
5.3.3. Stratégies d'acteurs, réappropriations des dispositifs	296
5.3.4. Places et parts dans le partage du sensible	297
5.3.4.1. Paroles placées, paroles déplacées	298
5.3.4.2. Effacements matériels et symboliques	298
Conclusion	301
Bibliographie	309
Table des matières	336
index des tableaux	341
Index des figures	342

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Présentation des lycées de la recherche	p.126
Tableau 2 : Codification des participants à la recherche.....	p.151
Tableau 3 : Participants à la recherche au Lycée 1	p.152
Tableau 4 : Participants à la recherche au Lycée 2.....	p.153
Tableau 5 : Participants à la recherche Lycée 3.....	p.154

INDEX DES FIGURES

Figure 1 : plan du lycée 1 (photo : Pavan)	128
Figure 2 : Plan du lycée 2 (dessin, cabinet d'architecture).....	130
Figure 3 : plan du lycée 3 (dessin vectoriel, archives)	132
Figure 4 : plan du lycée 3 après les travaux (dessin vectoriel, cabinet d'architecture)	132
Figure 5 : frise temporelle du recueil de données (infographie, Pavan).....	137
Figure 6 : dispositifs pour la recherche participative (infographie : Pavan).....	157
Figure 7 : dispositif de consultation, Lycée 1 (infographie : Pavan).....	158
Figure 8 : dispositif artistique, Lycée 2 (infographie : Pavan).....	161
Figure 9 : dispositif de résidence, Lycée 3 (infographie : Pavan).....	164
Figure 10 : plan du lycée (carte : L2 EL 3 EADT).....	180
Figure 11 : plan du lycée (carte : L2 ETI 1 BIO)	181
Figure 12 : plan du lycée (carte : L2 T. HORTI).....	182
Figure 13 : plan du lycée (carte : L2 ELT 2. EATDD 02).....	182
Figure 14 : plan du lycée (carte : L2 EL 2. V).....	183
Figure 15 : plan du lycée (carte : L2 ELI 2. EATDD 01).....	184
Figure 16 : plan du lycée (carte : ELI T.STAV).....	185
Figure 17 : énigme (carte : L2 ET 2.BIO)	187
Figure 18 : plan du lycée (carte, L1 AP a).....	191
Figure 19 : verso (détail carte : L1 AP a)	192
Figure 20 : plan du lycée (carte : L1 AP b)	193
Figure 21 : plan du lycée (carte ; L1 AP c).....	194
Figure 22 : plan du lycée (carte : L1 AP d)	195
Figure 23 : plan du lycée (carte : L1 AP e).....	196
Figure 24 : plan du lycée (carte : L1 AP f).....	197
Figure 25 : légende du plan du lycée (carte : L1 AP f).....	198
Figure 26 : plan du lycée (carte : L1 AP g)	199
Figure 27 : plan du lycée (carte : L1 AP h)	200
Figure 28 : plan du lycée (carte : L1 AP i)	201
Figure 29 : légende du plan du lycée (carte : L1 AP i)	202
Figure 30 : plan du lycée (carte : L1 FROM 02).....	203
Figure 31 : CFA (détail carte : FORM 02).....	204
Figure 32 : salle détente (détail carte : L1 FORM 02).....	205

Figure 33 : CFA et foyer (détails carte, L1 AP i)	205
Figure 34 : signes de personnalisation (détails cartes : L1 AP a, c, d, e, f, h, i).....	207
Figure 35 : coin fumeurs (détails cartes : L1 AP d et L1 AP e).....	208
Figure 36 : présence du végétal (détails cartes : L1 AP a, b, c, d, e, g, h, i)	210
Figure 37 : plan du lycée (carte : L1 PROF 01 ESC).....	211
Figure 38 : plan du lycée (carte : L1 PROF ÉCO AGRI).....	214
Figure 39 : enclos des Castillonnaises (détail carte : L2 PROF ÉCO AGRI).....	215
Figure 40 : les arbres remarquables (détail carte : L1 01 ESC).....	216
Figure 41 : légende croix occitane (détail carte : L1 PROF ÉCO AGRI).....	216
Figure 42 : plan du lycée (carte : L1 PROF EPS).....	217
Figure 43 : plan du lycée (carte : L1 INF).....	218
Figure 44 : itinéraires (détail carte L1 INF)	219
Figure 45 : plan du lycée (carte, L1 PROF DOC).....	202
Figure 46 : plan du lycée (carte : L1 PROF 03 ESC).....	221
Figure 47 : bâtiments A & B (détail carte : L1 03 ESC).....	222
Figure 48 : légende (détail carte : L1 03 ESC).....	222
Figure 49 : plan du lycée (carte : L1 AD SC)	223
Figure 50 : les éléments naturels (détails carte L1 AD SC).....	224
Figure 51 : plan du lycée (carte : L1 AD DA).....	224
Figure 52 : les bureaux du bâtiment A, (détail carte : L1 AD DA).....	225
Figure 53 : plan du lycée (carte : L1 FORM 01)	226
Figure 54 : cœur dessiné dans le CFA (détail carte : FORM 01)	226
Figure 55 : salle de pause et sa légende (détails carte : L1 01 ESC).....	227
Figure 56 : légende cafet (détail carte : L1 AD DA)	228
Figure 57 : la croix occitane (détail carte : L1 PROF 01 ESC).....	229
Figure 58 : la croix occitane (détail carte : L1 PROF ÉCO AGRI).....	229
Figure 59 : la nature (détail carte : L1 INF).....	229
Figure 60 : le vivant (détail carte : L1 FORM 01).....	229
Figure 61 : plan du lycée (carte : L2 PROF STH)	230
Figure 62 : PROF 01 ESC dessine une carte du lycée (photo : Pavan)	232
Figure 63 : plan du lycée (carte : L3 PROF 01 ESC).....	234
Figure 64 : les espaces de travail (détail carte : L3 PROF 01 ESC)	234
Figure 65 : la nature (détails carte : L3 PROF 01 ESC).....	234
Figure 66 : « le petit espace où on va dehors » (détail carte : PROF 01 ESC).....	234
Figure 67 : la grille autour de la pinède (détail carte : PROF 01 ESC).....	234
Figure 68 : le nouveau bâtiment (détail carte : L3 PROF 03 ESC).....	234

Figure 69 : plan du lycée (carte : L3 EL 1A 01 & 02).....	236
Figure 70 : plan du lycée (carte : L3 EL 2. 01, 02, 03, 04).....	238
Figure 71 : légende (détail carte : L3 EL 2 01, 02, 03, 04).....	239
Figure 72 : le bâtiment A (détail carte : L3 EL 2 01, 02, 03, 04)	239
Figure 73 : bâtiment B et une partie du C (détail carte : L3 EL 2 01, 02, 03, 04)	240
Figure 74 : plan du lycée (carte : L3 EL 2.06)	241
Figure 75 : légende (détail carte : L3 EL 2 06).....	242
Figure 76 : sport chiant (détail carte : L3 EL 2 06)	242
Figure 77 : plan du lycée (carte : L3 EL 2.07)	243
Figure 78 : la mention d'un cœur (détail carte : L3 EL 2.07).....	244
Figure 79 : plan du lycée (carte : L3 EL 2.08)	244
Figure 80 : la zone de travaux (détail carte : L3 EL 2.08)	245
Figure 81 : plan du lycée (carte : L3 EL 2.05)	246
Figure 82 : les élèves en classe (détail carte L3 EL 1A.01 & 02).....	247
Figure 83 : pause clope (détail carte : L3 EL 2 05).....	247
Figure 84 : pause clope (détail carte : L3 EL 2 08).....	247
Figure 85 : plan du lycée (carte : L3 EL 2 09).....	248
Figure 86 : commentaire (détail carte : L3 EL 2 09)	248
Figure 87 : repositionnement (détail carte : L3 EL 2 09)	249
Figure 88 : plan du lycée (carte : L3 EL 2.10)	250
Figure 89 : piste d'athlétisme (détail carte : L3 EL 2 10).....	251
Figure 90 : « nous sommes ici » (détail carte : L3 EL 2 10).....	251
Figure 91 : qualification des espaces (détail carte : L3 EL 2 09)	251
Figure 92 : toilettes cools (détail carte : L3 EL 2 10)	251
Figure 93 : la nature (détail carte : L3 EL 2 09)	252
Figure 94 : « J'aime beaucoup » (détail carte : L3 EL 2 10)	252
Figure 95 : la mare et ses aménagements au Lycée 3 (photo : Pavan)	270
Figure 96 : l'écuelle pour le chat au Lycée 1 (photo : Pavan)	271
Figure 97 : un nichoir au Lycée 3 (photo : Pavan)	272
Figure 98 : site des cartes de L3 EL 2 09 et 10 au Lycée 3 (photo : Pavan)	273
Figure 99 : anamorphose BLEU ABRI (photo : Pavan).....	281
Figure 100 : anamorphose BLANC AUTOUR (photo : Pavan)	281
Figure 101 : anamorphose ROSE SORTIE en cours de réalisation (photo : Pavan)	281
Figure 102 : œuvre réalisée au cours du travail de résidence (photo : L3 AR)	282
Figure 103 : vue de l'exposition sur les vitres de la galerie (photo : L3 AR).....	283
Figure 104 : anamorphose ROUGE UNIS avant qu'elle ne soit recouverte (photo : Pavan) ...	306

Résumé (1700 signes espaces non compris/2000 espaces compris)

Au sein des institutions scolaires, lieux d'éducation, la dimension fonctionnelle de l'architecture ne doit pas faire oublier que l'établissement est également un espace « habité » et qu'à ce titre les usagers agissent sur ces espaces conçus par différents prescripteurs (ministères, collectivités, communautés éducatives). Cette thèse qui s'appuie sur une recherche participative, explore l'expérience sensible des espaces scolaires des lycées agricoles à l'heure où certains lieux, pourtant emblématiques, semblent délaissés ou à (ré) inventer. Considérant que le partage du sensible peut contribuer à des réappropriations d'espaces, dans une perspective d'accompagnement du changement, nous nous associons à des professeures-documentalistes et des professeures d'éducation socioculturelle pour construire des dispositifs de médiation par l'espace, dont certains s'accompagnent de la présence d'artistes. Ces dispositifs produisent des traces qui donnent une matérialité à ce sensible. Il devient alors un objet d'échange. À partir des discours, de cartes sensibles (des méthodes visuelles participatives), nous analysons les savoirs produits et leurs circulations qui mettent au jour l'expression d'un co-habiter le lycée agricole. Ces savoirs sensibles échangés produisent, dans le cadre de notre recherche participative, déplacements et changements de regards posés sur les espaces scolaires à partir de certains lieux ciblés et plus particulièrement : le Centre de documentation et d'information (CDI) et le foyer socioculturel. Sous l'effet des dispositifs construits pour la recherche, l'expérience sensible des espaces communiquée fait l'objet d'altérations et de réécritures. Ces changements de nature épistémologique, tout en se confrontant à des logiques prescriptives, donnent une dimension nouvelle aux pratiques des espaces comme aux espaces communiqués.

Mots clefs : espaces scolaires, lycées agricoles, recherche participative, cartes sensibles, co-habiter

Abstract (1700 signes espaces non compris/2000 espaces compris)

Titre en anglais

Within educational institutions—places of learning—the functional dimension of architecture should not obscure the fact that the school is also an inhabited space. As such, users act upon these spaces, which are originally designed by various prescribers (ministries, local authorities, educational communities). This dissertation, grounded in participatory research, explores the sensitive experience of school spaces in agricultural high schools, at a time when certain places—though emblematic—seem neglected or in need of (re)invention. Considering that the sharing of the sensible can foster the reappropriation of spaces in a perspective of supporting change, we work in collaboration with professeures documentalistes and professeures d'éducation socioculturelle to design spatial mediation dispositifs (we retain the French word dispositif, following its use in Foucault and subsequent

social science literature, to denote a heterogeneous and strategic assemblage that cannot be fully captured by “apparatus” or “framework”). Some of these dispositifs are accompanied by the presence of artists. These dispositifs produce traces that give materiality to the sensible, which thus becomes an object of exchange. Drawing on discourses and cartes sensibles (participatory visual methods), we analyze the knowledge produced and its circulation, which bring to light the expression of a shared inhabiting of the agricultural high school. These exchanged forms of sensitive knowledge generate, within our participatory research framework, shifts and changes in perspectives on school spaces, focusing particularly on two key locations: the Documentation and Information Center (CDI) and the sociocultural foyer. Through the dispositifs created for the research, the communicated sensitive experience of space undergoes alterations and rewritings. These changes, epistemological in nature, while confronting prescriptive logics, provide a new dimension both to the practices of space and to the ways space itself is communicated. Texte

Keywords : school spaces, agricultural high schools, participatory research, sensory mapping, *co-exist in shared spaces*

Titre : Co-habiter le lycée agricole. Dispositifs de médiation pour une approche sensible des espaces scolaires

Mots clés : lycée agricole, expérience sensible, dispositif de médiation, co-habiter, espaces scolaires, méthodes visuelles participatives

Résumé : Au sein des institutions scolaires, lieux d'éducation, la dimension fonctionnelle de l'architecture ne doit pas faire oublier que l'établissement est également un espace « habité ». À ce titre, les usagers agissent sur ces espaces conçus par différents prescripteurs : ministères, collectivités, communautés éducatives. Cette thèse, qui s'appuie sur une recherche participative, explore l'expérience sensible des espaces scolaires des lycées agricoles à l'heure où certains lieux, pourtant emblématiques, semblent délaissés ou à (ré) inventer. Considérant que le partage du sensible peut contribuer à des réappropriations d'espaces, dans une perspective d'accompagnement du changement, nous nous associons à des professeures-documentalistes et des professeures d'éducation socioculturelle, avec également la contribution d'artistes, pour construire des dispositifs de médiation par l'espace. Ces dispositifs produisent des traces donnant une matérialité à ce sensible. Il devient alors un objet d'échange. L'analyse de ces traces : discours, cartes sensibles et œuvres recueillis auprès des usagers des espaces, mais encore nos observations participantes, mettent au jour l'expression d'un habiter commun, d'un co-habiter le lycée agricole. Ces savoirs sensibles en circulant produisent, dans le cadre de notre recherche participative, déplacements et changements de regards posés sur les espaces scolaires à partir de certains lieux ciblés et plus particulièrement : le Centre de documentation et d'information (CDI), les espaces extérieurs, le foyer socioculturel. Sous l'effet des dispositifs construits pour la recherche, l'expérience sensible des espaces fait l'objet d'altérations et de réécritures. Ces changements de nature épistémologique, tout en se confrontant à des logiques prescriptives, donnent une dimension nouvelle aux pratiques des espaces comme aux espaces communiqués.

Title: Co-inhabiting the Agricultural High School: Mediation Practices for a Sensitive Approach to Educational Space

Key words: Agricultural high school, Sensory experience, Mediation practice, Co-inhabiting, Educational spaces, Participatory visual methods

Abstract: Within educational institutions—places of learning—the functional dimension of architecture should not obscure the fact that the school is also an inhabited space. As such, users act upon these spaces, which are originally designed by various prescribers (ministries, local authorities, educational communities). This dissertation, grounded in participatory research, explores the sensitive experience of school spaces in agricultural high schools, at a time when certain places—though emblematic—seem neglected or in need of (re)invention. Considering that the sharing of the sensible can foster the reappropriation of spaces in a perspective of supporting change, we work in collaboration with professeures documentalistes and professeures d'éducation socioculturelle to design spatial mediation dispositifs (we retain the French word *dispositif*, following its use in Foucault and subsequent social science literature, to denote a heterogeneous and strategic assemblage that cannot be fully captured by “apparatus” or “framework”). Some of these dispositifs are accompanied by the presence of artists. These dispositifs produce traces that give materiality to the sensible, which thus becomes an object of exchange. Drawing on discourses and cartes sensibles (participatory visual methods), we analyze the knowledge produced and its circulation, which bring to light the expression of a shared inhabiting of the agricultural high school. These exchanged forms of sensitive knowledge generate, within our participatory research framework, shifts and changes in perspectives on school spaces, focusing particularly on two key locations: the Documentation and Information Center (CDI) and the sociocultural foyer. Through the dispositifs created for the research, the communicated sensitive experience of space undergoes alterations and rewritings. These changes, epistemological in nature, while confronting prescriptive logics, provide a new dimension both to the practices of space and to the ways space itself is communicated.