



**HAL**  
open science

## Le formateur et ses milieux.

Sylvain Sr Riss

► **To cite this version:**

Sylvain Sr Riss. Le formateur et ses milieux.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00800070

**HAL Id: halshs-00800070**

**<https://shs.hal.science/halshs-00800070>**

Submitted on 21 Mar 2013

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

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



*Communication n°252 – Atelier 30 : Formation des formateurs*

## **Le formateur et ses milieux**

*Sylvain RISS, Ingénieur-Formateur domaine BTP, École d'ingénieur du CESI.  
Université de Nancy II, Doctorant Sciences de l'éducation sous la direction d'Antoine ZAPATA  
Laboratoire LISEC (EA2310)*

### **Résumé**

La question du milieu de formation, est définie dans ce travail de recherche, par l'organisation des aménagements d'une salle de formation, les déplacements du formateur, les relations formateurs-formés mais aussi par les interactions et relations endogènes et exogènes qui agissent et produisent l'espace de formation. Cet espace, dans le lieu de formation est toujours une tâche aveugle, un impensé. À partir d'observations de situations de formation et de l'analyse qu'il convient d'en faire, étant entendu que l'on considère l'apprentissage en tant que dynamique, alors, il s'agit ici de tenter de répondre aux questions suivantes : qui produit et prescrit l'espace des situations de formations ? Quels espaces pour quels formateurs ? Qui est acteur, spectateur de cet espace ?

### **Mots-clés**

Milieu, formation, agir pédagogique, style de formateur, espaces

## LE FORMATEUR ET SES MILIEUX

---

*Le concept de milieu va devoir se réfléchir selon deux axes. Il faudra d'une part, mieux comprendre les relations entre les êtres qui se trouvent associés dans un même site. Le milieu est une composition. Il faudra, d'autre part, étudier les interactions entre un être donné et son milieu, en voyant comment dans un sens, l'être est le produit de son milieu, et comment, en sens inverse, le milieu est produit par cet être. Le milieu est une dynamique d'inter-engendrement.*

*Le milieu, ses significations et ses valeurs. L'architecture des Milieux. Ghitti, 2010, p.18.*

---

### Section I – Mésologie...Génétique du lieu

Dans cette interrogation, le formateur et ses milieux, j'entends plusieurs choses : il y a milieu et milieu ; espace et lieu ; géométrique et symbolique. Cela s'appelle la mésologie, la science des milieux. Le mot milieu supporte allégrement deux significations, ainsi que le présente Ghitti dans sa présentation sur les significations et valeurs du milieu. Milieu, être au milieu, signifie donc 'être au centre' ou bien exister dans une immersion complète (Ghitti, 2010). Il s'agit donc de délier ce concept scientifique, et aussi élucider ce qu'il veut dire dans l'engendrement spatial qu'il conduit, en particulier auprès des questions d'apprentissage.

Ce qui est établi ici, c'est que nous ne pouvons pas parler d'un seul milieu, ils sont multiples, ils se chevauchent, s'interpénètrent et se mélangent les uns les autres, la question du formateur ne peut donc se poser sans évoquer celle des milieux avec lesquels il interagit. Ce concept de milieu est issu de la biologie et du concept de niche développementale (Super & Harkness, 1986). Il s'agit des milieux du formateur, bien entendu, mais également des milieux des apprenants. Ces milieux sont à établir, à déchiffrer, démêler. Ce chevêtre est à établir dans sa multiplicité, dans sa complexité aussi. La question du formateur et de ses milieux est donc tout à fait légitime, elle pose bien l'enjeu qui nous concerne, la compréhension des agissements spatiaux d'un formateur qui ne pourra se faire sans celle de ses milieux.

Focillon parle lui, de forme : *nous devons envisager la forme dans toute sa plénitude et sous tous ses aspects, la forme comme construction de l'espace et de la matière, qu'elle se manifeste par l'équilibre des masses, par les variations du clair à l'obscur, par le ton, par la touche, par la tache, qu'elle soit architecturée, sculptée, peinte ou gravée. (...) Pour exister, il faut qu'elle se sépare, qu'elle renonce à la pensée, qu'elle entre dans l'étendue, il faut que la forme mesure et qualifie l'espace* (Focillon, 1943, p.6). La formation est une forme, l'étymologie de ces deux mots forme et formation n'est pas commune pour rien, ni par hasard. La formation est la mise en forme en action d'un savoir à transmettre.

On considère traditionnellement ce milieu comme un bain dans lequel interagit un ensemble de phénomènes. *C'est à travers des milieux que nous accédons au monde. Non que le monde se situe au-delà des milieux, comme à un étage supérieur. Les milieux font monde* (Goetz & Younès, 2010, p.7). C'est à travers les milieux que nous accédons au monde ; au monde de la formation pour notre étude. Il s'agit d'établir donc l'écoumène de formation, l'écoumène (Berque, 2009) cette surface habitée, le lieu de formation.

Ils se caractérisent par des propriétés d'associations-dissociations. Le milieu est souvent entendu comme l'ensemble aqueux dans lesquels baignent des cellules vivantes au sens biologique du terme. Ainsi, l'objet cellulaire persiste nécessairement dans cette idée de milieu, c'est ce : *presque rien, et pourtant : pas rien. Un quelque chose, et cependant : seulement un tissu formé d'espaces creux et de parois très subtiles. Une donnée réelle, et pourtant : une entité qui redoute le contact, qui s'abandonne et éclate à la moindre tentative de s'en emparer. C'est l'écume telle*

*qu'elle se montre dans l'expérience quotidienne. L'apport d'air fait perdre sa densité à un liquide ou à un solide ; ce qui paraissait homogène, stable et autonome se transforme en structures détachées et fragiles. Que se passe-t-il ici ? (Sloterdijk, 2006, p.23).*

Comment recevoir l'espace, autrement que ce *presque rien, mais pas rien*, une entité dont on ne peut s'emparer, capable d'être instable, autonome et entropique dans le même temps. L'espace n'est-il pas cette homogénéité de structures détachées, fragiles, et intrinsèquement liées ? L'espace est un véritable sujet de complexité dont il faut démêler l'écheveau ; cet amas de fils assemblés, repliés de nombreuses fois sur eux-mêmes et liés de telle manière qu'ils ne s'emmêlent pas. Ainsi, évoquer un milieu, dans le domaine architectural comme dans celui de la formation, revient à mettre en évidence la trame d'une étoffe, son tissage et insister non pas sur l'individualité et la singularité des éléments constituant la structure élémentaire de sa composition, mais porter son attention sur le réseau qui permet la réunion de ces éléments.

Notre Milieu, c'est l'espace de formation et toucher le cœur de la question spatiale en formation nécessite une approche multivariée, pour en saisir et en établir son essence. C'est cela trouver le 'juste milieu' !

L'espace est un fait, c'est la logique de l'emboîtement, de l'aménagement calculé ; *le lieu est la logique de l'extension, non au sens d'une étendue étalée devant nos yeux, mais au sens d'une mémoire en profondeur, d'une accumulation de strates et de « dits ». Profondeur du lieu ; il est de l'ordre de la connotation, tandis que l'espace des emboitements renvoie à la dénotation, opposition, alors du global et du particulier, du calcul dit objectif et de l'existence, dite subjective (Cauquelin, 2002) p78-80.*

## Section II – Point de vue

---

Si je parle ici du formateur et de ses milieux, je me place d'un certain point de vue, celui du formateur, et de la manière dont il a fait les choix spatiaux pour les apprenants. Ces choix spatiaux ne sont effectivement pas réalisés seulement pour lui-même. Toute personne qui aménage un espace essaye de se placer du point de vue de l'utilisateur pour sa conception, il essaye de se décentrer, de se mettre à la place de l'apprenant, mais il n'est pas l'apprenant. Donc se pose le point de vue de l'apprenant, comment se débrouille-t-il avec cet espace ? Finalement, l'utilisation qu'il va en faire sera partiellement et nécessairement différente de celle qu'avait imaginé le formateur, l'espace va être utilisé autrement, il sera détourné à l'avantage de l'apprenant. Il devient un espace entropique et sauvage (Fischer, 1997). L'apprenant s'accommode à cet espace qu'on lui impose. D'un côté, nous avons le formateur qui choisit ses espaces, de l'autre l'apprenant qui s'en accommode. Inévitablement, il y a négociation avec l'espace des deux côtés. On triche toujours avec l'espace pour le retourner à son avantage.

À la manière des urbanistes qui conçoivent des espaces facétieux, différents, originaux pour les usagers que sont les piétons, où finalement ce sont les skateurs qui en deviennent les usagers principaux, au sens de ceux qui l'usent le plus ; par ces phénomènes d'appropriation spatiale, l'espace, là aussi est détourné, ce qui n'empêche pas la cohabitation de l'un et de l'autre, piétons et skateurs. Mais ce qui insurge véritablement l'institution, l'est bien au motif inavoué que l'espace est détourné de son intentionnalité première, non au motif que des skateurs vont l'user plus vite que prévu. La suite logique, ce qui ouvre la dramaturgie de cette action inconvenue, c'est le donneur d'ordre qui va donc modifier l'espace pour qu'il devienne inutilisable par ces skateurs. L'espace urbain est alors, lui aussi espace de négociation du pouvoir par la réappropriation. Finalement, cet espace a évolué, non par choix délibéré ou réfléchi, mais par transactions successives sur les prises de territoires des uns et des autres, et par la revendication du pouvoir qui en découle. Cette transaction dialogique reste transparente, comme les autres facettes de l'espace en formation.

Le lieu de formation réagit, c'est ce qui donne à chaque lieu de formation son caractère unique. Tout espace véhicule des significations qui dépendent aussi bien de l'ensemble architectural que du contexte social. Parce que change, presque à chaque fois, les apprenants, le formateur, le lieu de formation. Incidemment, régulièrement cet espace de formation est renégocié, réajusté par chacun. L'espace de formation s'établit donc inévitablement comme une dynamique, un espace en train de se faire, en train d'être réapproprié par chacun. Cela rend d'autant plus difficile la phénoménologie de celui-ci. Ces trois points de vue sont à intégrer à ce travail de recherche pour les établir de manière valide et tenter d'établir la part de renégociation qui est laissée à chacun ou pas...

Le formateur, les apprenants et l'environnement ne peuvent plus être considérés comme des entités indépendantes, car elles fonctionnent en interaction, des mondes co-extensibles les uns aux autres. Les représentations, les attitudes et les sentiments engendrés par un lieu apparaissent donc comme des aspects essentiels pour une analyse psychosociologique de l'espace.

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

---

### Section III – Géométrie des lieux

Le milieu dans le sens géométrique du terme celui qui sépare un segment en deux parties égales. C'est le *mi-lieu*, il est donc entre ces deux segments, c'est un **entre-deux**.

*Le milieu désigne toujours une globalité, un tout qui vient rassembler en lui la diversité des êtres. Or, si l'on considère à présent ce que signifie être « au » milieu, c'est précisément être « entre » : non pas rassembler, mais dissocier ou associer, non pas comprendre, mais séparer ou relier (Ghitti, 2010).* Cet entre-deux est l'espace marginal (Fischer, 1997), espace interstitiel, le *no man's land*, ce pays que l'on dit d'aucun homme. Mais cet 'espace vide' existe-t-il réellement ?

Il est nécessaire de définir ces lieux d'aucun homme pour poursuivre. Je pense que ces lieux 'indéfinissables' sont ces parts d'espaces, qui ne sont pas occupés, qui semblent inutiles, inhabités, inutilisés dans la salle de formation. Et donc, ces lieux inutilisés, parfois inhabitables (je pense ici à l'espace devant le vidéoprojecteur par exemple) qui semblent marginaux jouent un rôle. Espace pivot, espaces communs, espace de transition ou de seuil, lieux de passage, ils prennent part au processus spatial de formation. Je pense que le choix, ou le non-choix par le formateur de ces *no man's land*, leur multiplicité plus ou moins importante, définit certaines caractéristiques pédagogiques, en particulier, ses intentions à laisser de la liberté et de l'autonomie aux apprenants, et donc aussi une relation à l'autorité et au pouvoir partagé avec les apprenants, et sa relation régulière au savoir.

Ce qui est en jeu finalement, ce n'est pas le lieu, mais l'événement spatial. L'événement a lieu, on occupe un espace choisi, on travaille avec l'espace, l'événement n'a pas lieu, on travaille contre l'espace, il devient une contrainte. Selon qu'il est une contrainte ou un atout pour nous formateur, dans nos déplacements, nos trajectoires, notre organisation du lieu de formation ; nous ferons avec, ou ferons contre l'espace, deux antinomies, paradoxales, mais qui ne sont pas incompatibles, en tout cas qui ne sont pas inévitables : car l'espace parfait n'existe pas. C'est une question de choix de formateur, de stratégies pédagogiques, d'espaces de communication (Althabe, 1990). Pour produire cette connaissance de l'intérieur des espaces de communication d'Althabe, il faut cerner les différents paramètres du lieu de formation, les différentes variables spatiales qui interviennent lors du contact avec les apprenants *in vivo*. Le rôle de ces *no man's land* est nécessaire aux espaces de communication. La compréhension de ce rôle permet de regarder l'espace de formation plus pertinemment. Je dois m'atteler donc à la manière de

l'architecte à *m'attacher au rien qu'est l'espace, de rechercher un appui solide, la sécurité du mur, un cadre assuré par sa raison* (Gaudin, 2003). *L'espace n'existe que par son usage. Il n'a de sens que vécu, fréquenté, pratiqué, arpenté et par toutes les valeurs que les hommes lui attribuent* (Pélegrin-Genel, 2010, p.17). Ces valeurs, ces densités, ces porosités sont à démêler de l'écheveau spatial.

De mon point de vue, ce no man's land, est le lieu l'émergence du nomadisme et de l'errance du formateur. Ainsi que nous le dit Brooke : *je peux prendre n'importe quel espace vide et l'appeler une scène. Quelqu'un traverse cet espace vide pendant que quelqu'un d'autre l'observe, et c'est suffisant pour que l'acte théâtral soit amorcé* (Brook, 2003). Le lieu devient mise en scène, un théâtre est initié... Cette errance ; c'est le spontané, le quotidien qui sont nécessaires, ils sont partie prenante de l'apprentissage. **L'espace** est une de ces facettes du quotidien, du banal, du déjà là, il fait partie de nos célicités quotidiennes. Tant et si bien qu'il est complètement occulté de la plupart des traités de pédagogie...

Poursuivons par la géométrie des lieux, elle s'impose à nous pour appréhender cet espace du lieu de formation. La géométrie nous aide à donner le sens (entendu comme direction, finalité) du lieu de formation, c'est le premier niveau de lecture de l'espace. Si l'on considère cette première notion géométrique du milieu, on perçoit différentes choses : s'il y a milieu, il y a par essence, notion de centre. Qui dit **centralité**, sous-entendrait-il que l'apprenant est centre parmi ces milieux, ou centre de chacun de ses milieux, comment cela se passe t'il ? On peut résonner par contraste, en négatif, une sorte de raisonnement par l'absurde que nous pratiquons parfois en mathématiques. Puisque les tentatives à définir cette notion de centralité sont complexes, peut-être pourrions-nous tenter de la définir par oppositions, par contraires ; ce qui n'est pas le centre, ce qui n'est pas le milieu, pour accéder à la compréhension de cette notion.

La question pourrait donc qu'est-ce qui fait **non-centre** dans ces milieux ? Alors, dans ce cas, qu'est-ce qui fait périphérie, limite, frontière, seuils ? Ce que nous pouvons établir est que l'apprenant est inscrit dans ces milieux ; alors qu'est-ce qui est circonscrit à l'apprenant dans chacun de ces milieux ? Poser cette question de définition des milieux, ne revient-elle pas à poser cette question de Lefebvre dans l'article de (Martin, 2006) : *Ne serait-ce pas à partir du quotidien et de sa connaissance critique que ces questions peuvent se poser clairement ? C'est à l'humble niveau du quotidien que se posent et se résolvent avec force les grands problèmes.*

Cet espace est aussi ce qui ne relève pas de la géométrie, un espace symbolique, social, commun, quotidien, un espace de représentation.

#### Section IV – L'espace symbolique

---

*Ils (les ethnologues) ont constaté aussi (...) que l'espace, était la matière première de l'activité symbolique. Entendons par activité symbolique tout effort intellectuel visant à renforcer la relation entre les uns et les autres en lui donnant une forme* (Augé, 2006, p.19). Le formateur et ses milieux s'inscrivent tout à fait dans ce propos, car quelle est la fonction du formateur sinon établir des relations dans son espace de formation. C'est le dispositif de formation porté par cette dimension spatiale, qui est cette dimension symbolique constitutrice de l'acte de formation. On ne peut aborder la question spatiale sans en aborder sa dimension symbolique.

Ainsi, il existe cet autre milieu, l'ambiant, la bulle, le cadre symbolique de la formation, cet *amas de voisinage d'unités fragiles dans un espace comprimé* (Sloterdijk, 2006). Cet espace contenu, comme une ambiance, une atmosphère, devient volume ; d'une surface, devient mise en scène, il prend de l'épaisseur, par la parole, par le son, par le mouvement, il devient une dynamique, une construction, et même une production qui n'est certes pas toujours conscientisée.

Pour exemple, usuellement nous parlons de milieux aqueux, de milieu professionnel, de milieu scolaire, nous ne parlons donc plus ici de données géométriques, mais d'éléments moins

tangibles, moins concrets, des éléments polymorphiques métissés et complexes, c'est cela que l'on exprime, lorsque l'on parle traditionnellement de milieu. Utiliser ce vocable de milieu, nous évite bien de définir cette opacité : le milieu ; c'est de là que naît notre cécité à l'espace dans les situations de formation. Sans doute, avons nous trop bien naturalisé cet espace dans toutes nos situations quotidiennes, professionnelles, qu'il donne cette semblance de 'déjà là'. Une appréhension par la spatiodynamique des lieux de formation peut nous y aider. Il reste simplement à définir ce qui définit cette dynamique spatiale dans le lieu de formation...

Cet espace est une condensation, pas seulement un état de faits, mais aussi des états de productions. Cette concrétisation, cette matérialisation du symbolique fait exister cet espace, lui donne du corps, de l'épaisseur, l'incarne. L'espace n'est pas figé : il induit des états, il est le résultat d'un processus, il est une production (Lefebvre, 1971), et dans le même temps il induit des processus chez les autres. Ainsi, l'espace agit sur nous, par retour nous agissons sur l'espace ; inévitablement, des interactions s'établissent.

Pour continuer sur ce deuxième point de vue, l'opacité, le lieu ; familièrement 'le truc dans lequel on baigne', classiquement, les milieux sont des espaces au sens de Sloterdijk (2006). C'est-à-dire que cet espace, ce 'milieu formation' est suffisamment complexe, qu'il faut, pour en découdre avec lui, définir justement 'ce truc dans lequel on baigne', définir sa composition, non dans l'idée de fragmentation, mais dans l'idée d'un assemblage, ni empilé, ni rangé, mais métissé. Comme le dit Shields (Shields, 1999), il ne s'agit pas de : *faire une analyse morcelée, mais une étude qui comprenne cette dialectique spatiale des identités, activités et images associées à chaque lieu*. Ce lieu revêt différentes natures, sensibles, symboliques, sociales. Il faut définir ce lieu de formation qui jusque-là paraissait transparent, pour qu'il devienne connu, il n'est plus un insu, une innocence, une tache aveugle...

*L'illusion de la transparence se confond avec celle d'une innocence de l'espace : sans pièges, ni cachettes profondes. Le dissimulé, le caché donc le dangereux, s'opposent à la transparence, saisissable d'un regard à l'œil de l'esprit qui éclaire ce qu'il contemple.* (Lefebvre, 1971). Il n'y a pas de danger à saisir cet espace, ni de risques à le comprendre. L'espace n'est pas dangereux, il est transparent, c'est ce que nous dit Lefebvre, et la distinction est nécessaire. Ainsi, l'espace du lieu de formation est bien ce matériau à penser, à élaborer, à modeler, à concevoir, à co-construire comme une partie prenante de l'apprentissage entre aménagement calculé et lieu de mémoire ; l'espace agit sur nous.

Mais, nous parlons ici de milieux au pluriel, est-ce que tous ces milieux se valent, comment coexistent-ils, sont-ils équivalents, quelles sont leurs zones de chevauchements, qu'est-ce qui les distingue, qu'est-ce qui les singularise, qu'est-ce qui les rassemble ? Le milieu explique-t-il l'humain ? La notion de milieux suffit-elle à déplier celle d'espace(s) ?

---

## Section V – Le creux dans la continuité spatiale

Si l'espace est ce changement constant d'équilibre entre différents états, alors comment envisager sa continuité ? Elle est pourtant nécessaire. Si l'espace est cette succession de plein et de vide, de no man's land, de territoires, comment s'expriment conjointement ruptures et continuité dans cet espace de formation ? L'architecte nous dit 'creuser', (Lucan, 2004), ou comment l'entropie, entre le maintien du système spatial organisé, immanent et sa capacité à la désagrégation, comment cette continuité se structure-t-elle ? Je ne parle pas ici d'une continuité lisse, linéaire, mais de la possibilité de passer d'un no man's land à l'autre, d'un espace à l'autre, d'un milieu à l'autre, dans leur enchevêtrement, leur plissement (Deleuze, 1986), leur superposition. Comment tous ces vides et ces pleins de l'espace de formation, où qui semblent l'être, se fabriquent, se corroborent ?

Ce qui s'ouvre entre deux êtres en relation, c'est une étendue, c'est de l'espace. Cet espace est à la fois de l'ordre du vide et de l'ordre du signe, il tient les deux êtres en lien. Ce qui fait alors milieu, c'est l'étendue organisée en espace de communication (Ghitti, 2010). L'architecte quand il projette ses constructions ne fait pas non plus de constructions lisses, toutes cubiques, elles ont aussi des trous (l'arche de la défense par exemple), des creux (les constructions de Le Corbusier sont typiques en cela) et cela n'empêche pas la continuité.

L'architecture dans le sens où elle pose perpétuellement la question de l'aménagement, de l'occupation de l'espace en trois dimensions, enrichit notre regard sur les conditions spatiales des situations de formation. Même si la forme d'un espace de formation, la salle de formation est à la base un gros cube ou un parallélépipède, l'espace de la situation de formation, est autrement différent, au-delà de cette unité volumique et géométrique de départ, symboliquement ce cube devient difforme, patatoïdesque, la notion de milieu étaye le propos dans ce sens, une multiplicité de concavité et de convexités concaténées dans la même géométrie : l'espace est poreux. Le formateur dans son action de formation in vivo, lisse cet espace, le polit, l'use. Inévitablement, le formateur laisse des traces dans son espace, c'est en réalité, un espace usé et raboté par ce qu'il est, qu'il va mettre face à nous. Il faut démasquer les empreintes d'un espace fragile, poreux, lequel vient s'effriter petit à petit, morceaux après morceaux jusqu'à se rendre fissile. Décomposer, désassembler l'espace, saisir la disjonction pour faire émerger les valeurs humaines, sociales, politiques d'un agir de formateur dans ces espaces de possession, de territorialisation est l'objet du propos qui suivra.

Ce lissage assemble ces milieux, et établit leur unité, leur continuité. Le formateur s'accorde à l'espace, au sens musical du terme, il s'harmonise, se marie à l'espace et par réciprocité l'espace s'homogénéise. Il s'agit seulement de vivre, et comme dit Percec: vivre c'est passer d'un espace à l'autre, en essayant de ne pas se cogner (Percec, 2000).

Le formateur s'accorde à cet espace, à la façon du menuisier de Heidegger. *Le menuisier, s'efforce, quand il est un vrai menuisier, de s'accorder avant tout aux diverses façons du bois, aux formes y dormant, au bois lui-même tel qu'il pénètre la demeure des hommes et, dans la plénitude cachée de son être, s'y dresse* (Heidegger, 1959, p.88-90). *Pour Heidegger, 's'accorder à' signifie être attentif à l'équivoque, à l'ambiguïté de l'être du bois, à sa singularité propre.* (Zapata, 2004, p.101).

Il me semble que l'on ne travaille pas seulement avec l'espace, on conduit la formation aussi contre lui, quand il nous contraint, nous dérange (un meuble indéplaçable, par exemple). Dans cette négociation avec l'espace ; on s'accorde avec lui.

Et c'est là où l'espace est transparent, car cet acte, 's'accorder à', n'est pas nécessairement conscient, pas visible de l'intérieur sans médiation externe. Le formateur à l'image d'Heidegger va s'accorder aux diverses façons de l'espace, aux formes y dormant, à l'espace lui-même tel qu'il pénètre la demeure des hommes et, dans la plénitude cachée de son être, s'y peut révéler. La négociation avec l'espace est toujours là, perpétuellement présente, toujours en train de se faire, à notre insu.



Simmons Hall, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA, United States, 1999-2002. (Holl, 2002)

En ce sens, creuser, travailler en creux, sous-tend paradoxalement la question de continuité, creuser en architecture c'est le matériau monobloc qui subit des modifications. Comment creuser permet-il d'établir cette continuité ?

Creuser c'est définir un milieu, agir sur une substance spécifique pourvue d'une définition précaire et qui ne forme qu'un. Creuser c'est un processus en trois dimensions, aux natures et enjeux différents qui permet de dédensifier la matière pour traverser le milieu, éclairer en densifiant la cavité, connecter, programmer... Donner vie au milieu. Creuser c'est rendre le bâtiment 'absent' à certains endroits, sans hiérarchie, participer à un processus non compositionnel, rajouter du désordre au milieu continu, rendant ce dernier instable, donc plus libre de s'adapter à des changements imprévisibles. Creuser c'est reconnaître que la logique architecturale appartient au monde des formes et que sa conception est subvertie par une approche urbaine. □ *Creuser c'est finalement donner une vision entropique du bâtiment qui répond alors au mouvement de la société.* (Lucan, 2004)

Le milieu se définit donc par ses pleins, ses vides, et ses creux en trois dimensions. Cette porosité permet de dédensifier l'espace de formation. Il oxygène cet espace de formation et lui donne sens, ce sont des lieux de ressaisissement pour le formateur, ces lieux sont des escales, des points de désordre librement choisis, mais logiquement établis. L'espace de formation est entropique, il est poreux, et c'est cela qui est un prolongement, étapes du formateur vers son auditoire. Ces creux et ces vides sont nécessaires.

## Section VI – Le milieu de formation

---

Physique et abstrait à la fois. Chacun en possède une expérience propre sans forcément avoir les mots pour l'exprimer. On vit, on sent, on éprouve, on perçoit l'espace, sans réfléchir à son usage. Malgré cette familiarité, l'espace se caractérise par sa complexité, par sa difficulté à être représenté, parlé, expliqué. Par quel bout l'attraper ? (Pélegrin-Genel, 2010). Cette question n'est pas simple à définir au quotidien, encore moins dans l'environnement particulier de la situation de formation.

Pour ma part, quand je parle d'espace, de milieu, de lieu de formation dans ce travail, j'entends, l'organisation des aménagements d'une salle de formation, les déplacements du formateur, les distances entre formateurs et formés. Je parle de l'espace circonscrit au formateur jusqu'à son extension aux limites, frontières physiques du lieu. L'objet de cette étude est d'établir à partir de l'observation des situations de formation dans un espace réduit, la salle de formation ; l'ensemble des données géométriques, symboliques et humaines qui caractérisent cet espace, et qui singularisent pédagogiquement le formateur en présence ; et de quels milieu(x) parle-t-on. Alors, on est en droit de se questionner ; quelles dynamiques spatiales le formateur met-il en œuvre, le plus souvent à son propre insu ?

En sciences de l'éducation, et en particulier dans le domaine de la formation et de l'éducation, les recherches de ce type d'approche par l'espace se réduisent à leur portion congrue. Il est donc nécessaire d'établir un cadre méthodologique et théorique qui puisse permettre l'analyse des dynamiques spatiales in situ. La géographie, l'urbanisme, la proxémie vont nous y aider. Ainsi, ces cadres d'analyse qui se posent à l'échelle globale sont des révélateurs de ce qui se passe à l'échelle locale, dans la salle de formation. En tout cas, les questions qui sont posées dans ces champs, et qui pourraient sembler lointaines, nous permettent d'établir, de questionner les paramètres de cet espace-là : le lieu de formation.

Ce lieu, 'le déjà-là', apparemment figé et inerte, est le résultat d'un processus et il produit et induit des processus chez les autres, il est une dynamique à part entière. Par lieu de formation, j'entends, l'organisation des aménagements d'une salle de formation, les déplacements du formateur, les distances entre formateurs et formés que je relève par méthode cartographique.

Pour cette cartographie, les emplacements représentant symboliquement « le savoir à transmettre » que sont le bureau, les supports de cours utilisés apparaissent... Ces éléments, leurs positions dans la salle trahissent le type de relation pédagogique que le formateur, souhaite établir avec son auditoire. Cette modalité de relation établie par l'observateur, plus ou moins conscientisée par le formateur, nous instruit sur le rapport que le formateur considère avec ce « savoir », connaissances partagées, co-construites ou bien encore révélées par le formateur ?...

Ainsi j'ai établi une catégorisation des profils spatiaux (Riss, 2010, p.54), sur les aspects géométriques et symboliques, à partir de ce que j'appelle la science des milieux, en corrélation avec les profils pédagogiques artisan, jardinier, médiateur, établi par Leclercq (2000) adossé à mon cadre théorique. L'objet de mon étude est donc d'identifier la dominante spatiale du formateur en situation. Car c'est dans la situation que se déroule l'action de former.

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

Le formateur, en se présentant à la formation, que représente-t-il ? C'est ici toute la question de mon travail de recherche. Cela revient à interroger sa manière de rencontrer, de parler, d'apparaître, toutes ces choses qui sont de l'ordre de l'indicible. Ses habitudes qui ne sont pas l'objet de spéculations ont un dessein. Ce travail souhaite amorcer une tentative pour les comprendre, les saisir, les rendre explicite d'une part, d'autre part pour entrevoir la conception du monde du formateur réduite ici à son type d'agir pédagogique.

Quelles intrications développent le dispositif spatial dans les situations de formation ; dispositif spatial entendu comme une dynamique des milieux ; est la question centrale qui lie ce travail ; les interactions qu'ils nouent avec les styles d'apprentissage et les styles de formateur et leurs implications sont les voies abordées pour envisager cette recherche.

*L'espace d'où tout découle* (Sloterdijk, 2006) est sans doute ce qui guide cette recherche sur les spatiodynamiques du lieu de formation. Dans cette étude sur le lieu de formation et de sa mise en scène, la définition plus complexe vient s'agréger aux champs de l'urbanisme, de la géographie, du théâtre. Le lieu de formation apparemment figé et inerte, est le résultat d'un processus. Il est une dynamique à part entière. L'objet de cette étude est d'établir à partir de l'observation des situations de formation dans un espace réduit, la salle de formation ; l'ensemble des données géométriques, symboliques et humaines qui caractérisent cet espace, et qui singularisent pédagogiquement le formateur en présence. Alors, on est en droit de se questionner ; quelles dynamiques spatiales le formateur met-il en œuvre, le plus souvent à son propre insu ?

En pédagogie, et en matière d'éducation, les enfants, et finalement les adultes, ont besoin de « modèles ouverts » à travers lesquels ils doivent passer pour prétendre ensuite les dépasser (Ardoino, 1972). Le modèle spatial que je propose s'inscrit dans cette perspective, il ne s'agit pour moi de proposer un modèle spatial d'agir pédagogique sclérosé, clos, enfermant, mais bien ouvert vers un dépassement, vers un gain possible de professionnalité par la meilleure connaissance de cet espace dans son propre dispositif de formation *in vivo*.

La pratique de formation a lieu dans un champ, un environnement spatial donné. De mon point de vue, cet espace là est un insu, une tache aveugle. Même impensé cet espace préfigure d'une organisation, d'une idéologie d'une psychologie, d'un 'style' de formateur. Cette mise en tension de l'espace tend vers un objectif qui est pour moi l'apprentissage.

À partir d'observations et d'analyse qu'il conviendra d'en faire, il s'agit ici d'envisager la rupture épistémologique pour résoudre cette question :

Qui produit et prescrit l'espace des situations de formations ?

Quels espaces pour quels formateurs ?

Qui est acteur, spectateur de cet espace ?

Quelles hypothèses causales (quels motifs) pour l'espace ?

---

## Section VII – Transmettre

Ce qui est sur, c'est que cette capacité de transmettre est qu'on le veuille ou non intimement liée à la question de l'espace et des milieux. Comme je viens de le présenter l'approche par le milieu est nécessaire pour appréhender le fonction du formateur, comprendre la situation d'apprentissage du point de vue des apprenants, mais aussi pour établir la fonction formation dans son ensemble, l'écoumène de formation comme l'appelle Berque (Berque, 2009).

L'enjeu est bien de tenter de démêler ce qui prend part à l'acte de transmettre dans l'agir pédagogique. Pour moi, la question spatiale suppose que l'on doive envisager dans sa globalité, l'environnement de la situation de formation agissant, étant acteur et spectateur de l'acte de former.

Mon travail d'observateur de situation de formation, me donne ce regard capable d'établir ce qui prend part de l'espace dans l'acte de former, dans l'acte de transmettre aussi.

L'objet de mon étude est donc d'identifier la dominante d'agir spatial du formateur/trice. Les ouvertures possibles de cette recherche étant l'audit de situations de formation et/ou d'enseignement à partir de l'analyse des dynamiques spatiales dans le moment de formation ; l'optimisation de l'organisation spatiale selon une didactique à mettre en œuvre, la conception des lieux de formation selon les besoins réels des formateurs et des apprenants pour une finalité qui est l'apprentissage, et non selon une traditionnelle volonté politique et institutionnelle.

[doctoratsr@gmail.com](mailto:doctoratsr@gmail.com)

---

## Bibliographie

- Althabe, G. (1990). Ethnologie du contemporain et enquête de terrain. *Terrain*, (14), 126–131. Consulté de <http://terrain.revues.org/2976>
- Ardoino, J. (1972). Préface de Jacques Ardoino. *La pédagogie institutionnelle: l'école vers l'autogestion* (p. VII–XXX). Paris: Gauthier-Villars.
- Augé, M. (2006). *Le métier d'anthropologue : sens et liberté*. Paris : Gallilée.
- Berque, A. (2009). *Ecoumène: introduction à l'étude des milieux humains*. Paris : Belin.
- Brook, P. (2003). *L'Espace vide: écrits sur le théâtre*. Paris : Seuil.
- Cauquelin, A. (2002). *Le site et le paysage*. Paris: P.U.F.
- Deleuze, G. (1986). *Le point de vue - partie 1*. Consulté de <http://www.veoh.com/watch/v20572979wMgDA5A>
- Deligny, F. (2007). *Oeuvres*. Paris: L'Arachnéen.
- Fischer, G.-N. (1997). *Psychologie de l'environnement social*. Paris : Dunod.

- Focillon, H. (1943). *Vie des formes* (7ème éd.). Paris : P.U.F. Consulté de [http://classiques.uqac.ca/classiques/focillon\\_henri/Vie\\_des\\_formes/Vie\\_des\\_formes.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/focillon_henri/Vie_des_formes/Vie_des_formes.html)
- Gaudin, H. (2003). *Considérations sur l'espace*. Monaco : Editions du Rocher.
- Ghitti, J.-M. (2010). Le milieu: ses significations et ses valeurs. *Le Portique*, L'architecture des Milieux, (25). Consulté de <http://leportique.revues.org/index2473.html>
- Goetz, B., & Younès, C. (2010). Mille milieux. *Le Portique*, L'architecture des Milieux, (25). Consulté de <http://leportique.revues.org/index2471.html>
- Heidegger, M. (1959). *Qu'appelle-t-on pense?* Quadrige. Grands textes. Paris : Presses universitaires de France, impr. 2007.
- Holl, S. (2002). *Simmons Hall, Massachusetts Institute of Technology*. Cambridge, MA, U.S.: Massachusetts Institute of Technology. Consulté de <http://www.stevenholl.com/project-detail.php?type=&id=47>
- Leclercq, G. (2000). Lire l'agir pédagogique : une lecture épistémologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 243–262. Consulté de <http://id.erudit.org/iderudit/000122ar>
- Lefebvre, H. (1971). *La production de l'espace* (2000<sup>e</sup>, 4ème éd.). Paris : Anthropos.
- Lucan, L. (2004). *Creuser ou l'entropie d'un milieu*. Consulté de [ltha.epfl.ch/enseignement\\_lth/UE/.../UEB\\_SH\\_04\\_1\\_memoire.pdf](http://ltha.epfl.ch/enseignement_lth/UE/.../UEB_SH_04_1_memoire.pdf)
- Martin, J.-Y. (2006). Une géographie critique de l'espace du quotidien. L'actualité mondialisée de la pensée spatiale d'Henri Lefebvre. *Articulo - Journal of Urban Research*, Une approche sociale de l'économie, (2). Consulté de <http://articulo.revues.org/897>
- Pélegrin-Genel, É. (2010). *Des souris dans un labyrinthe: décrypter les ruses et manipulations de nos espaces quotidiens*. Paris : La Découverte.
- Perec, G. (2000). *Espèces d'espaces*. Paris : Galilée.
- Riss, S. (2010). *Usages de l'espace et connivences avec l'agir pédagogique du formateur*. Consulté de <http://wikidocs.univ-lorraine.fr/pages/viewpage.action?pageId=50171206>
- Saujat, F. (2005). *Fonction et usage de l'instruction au sosie en formation initiale*. Consulté de [probo.free.fr/textes\\_amis/instruction\\_au\\_sosie\\_f\\_saujat.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf)
- Sloterdijk, P. (2006). *Écumes: sphérologie plurielle*. Paris : Hachette Littératures.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche : a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545–569. Consulté de <http://jbd.sagepub.com/content/9/4/545.short?rss=1&ssource=mfc>
- Zapata, A. (2004). *L'épistémologie des pratiques: pour l'unité du savoir*. Paris : L'Harmattan.

