

Fabriquer les formations en travail social

Sociologie d'un monde social et de ses activités

Thèse pour l'obtention du doctorat en sociologie
Soutenance : 27 mai 2020

Sébastien JOFFRES

Sous la direction de Pascal NICOLAS-LE STRAT
Professeur en sciences de l'éducation

Jury

DAMBUYANT Gisèle

Maîtresse de conférences en sociologie, HDR
Université Paris 13, IUT de Bobigny

NICOLAS-LE STRAT Pascal

Professeur en sciences de l'éducation
Université Paris 8, Vincennes–Saint-Denis

PARIAT Marcel

Professeur émérite en sciences de l'éducation
Université Paris 12, Paris-Est Créteil

RAVON Bertrand

Professeur en sociologie
Université Lyon 2, Lumière

ROUXEL Sylvie

Maîtresse de conférences en sociologie
CNAM CNRS Paris

Fabriquer les formations en travail social

Sociologie d'un monde social et de ses activités

Mots-clés : formation, travail social, activité, dispositif, acteur-réseau, pouvoir, monde social

Cette recherche cartographie les acteurs et leurs négociations, les espaces-temps et leurs articulations, à travers lesquels les formations sociales sont fabriquées. Elle se fonde sur une enquête de terrain, menée en tant que formateur dans un Institut Régional du Travail Social, outillée par l'approche interactionniste sur les mondes sociaux et la sociologie de l'acteur-réseau. En symétrie, elle propose son propre récit pour montrer comment se sont construits, en lien avec ma trajectoire, un questionnement de recherche et une enquête de terrain.

La formation est produite sous la forme de quotités de temps (année, semestre, semaine, heure) auxquelles sont associés des contenus et des dynamiques pédagogiques sur lesquels les acteurs échangent, mais, malgré la prégnance des réunions, n'élaborent pas de significations communes précises. Ces territoires, vides d'un sens partagé fort, sont ensuite répartis entre les formateurs qui, de manière relativement indépendante des autres, y construisent la portion de formation qui leur revient. Le long de ce processus descendant, le contenant prime sur le contenu, la formation est quantifiée avant d'être qualifiée. Elle est produite dans une logique d'éclatement, où ce qui réunit est l'organisationnel, plutôt que le partage de significations.

Finalement, l'absent de ces processus est l'étudiant. Le formateur pense ce dont il a besoin et les ajustements nécessaires pour que la formation se fasse, selon les savoirs qu'il construit quotidiennement sur les apprenants. Et il revient à ces derniers la tâche de se construire en tant que professionnels dans l'univers délimité par le formateur. Ils n'ont pas de pouvoir sur le dispositif.

Producing a professional training system for social workers

Sociology of a social world and its activities

Key-words : training, social work, activity, dispositif, actor-network theory, power, social world

This research maps out the participants and their negotiations in the process of producing a professional training system for social workers. It is based on field work carried out by a trainer in a regional Social Work Institute, using the interactionist approach to the social worlds and the actor-network theory. At the same time, it presents an account of how the research question and fieldwork developed during the course of my life journey.

Trainers build-up a first outline of the professional training by associating time units and quite undefined educational contents. Despite the importance of meetings in this process, the actors do not succeed in defining clearly the signification of the terms used. The course components, with no shared sense of meaning, are then distributed among the trainers who will develop the portion of the course content which falls to them, independently of each other. Working down through this process, the vessel becomes more important than the content, and the training is quantified before being qualified. It is produced in a piecemeal fashion, where the unifying factor is the organisation rather than shared meanings.

Finally, the ones who have been left out of this process are the students. The trainer decides what the trainees need and the adjustments needed for the training to be successful, based on the knowledge he gains each day of the students' progress. All the students need to do is to make themselves into a professional in the setting defined by the trainer. They have no influence over the training organisation.

Sommaire

INTRODUCTION.....	13
I Saisir la fabrique quotidienne des formations sociales.....	14
I.1 Observer l'activité.....	14
I.2 Les activités produisent la réalité.....	17
I.3 Appréhender divers espaces-temps.....	19
II Un travail qui se prend pour objet.....	22
CHAPITRE 1 — TRAJECTOIRE D'UN QUESTIONNEMENT.....	27
I Prendre le temps du récit.....	28
I.1 Rendre visible.....	28
I.2 Contribuer à la discipline par le récit.....	34
I.3 Faciliter l'appropriation.....	37
II De la clinique à l'intervention sociale vue par les sociologues.....	40
II.1 Entrer à l'Université : le doute du clinicien.....	40
II.2 Le « passage à travers le miroir ».....	42
II.3 Questionner les pratiques professionnelles : mes premiers pas de sociologue.....	50
II.4 Le choix du savoir.....	57
III Analyser la construction de la posture professionnelle.....	60
III.1 Le travail social, un champ flou.....	60
III.2 Apparition du formateur.....	63
III.3 Ouvrir la thèse.....	73
III.4 Penser par la clinique de l'activité.....	76
CHAPITRE 2 — QUAND L'ACTEUR-RÉSEAU S'EMPRE DU FORMATEUR. PETIT PRÉCIS DE SOCIOLOGIE DES DISPOSITIFS.....	79
I Éléments pour une sociologie de l'activité.....	80
I.1 À l'école de Strauss et de Becker.....	83
I.2 Des formateurs à la formation.....	88
I.3 Qui ? Voir des activités plutôt que des personnes.....	92
I.4 Des situations aux structurations : relier les espaces dans le temps.....	96
II Éléments pour une sociologie des dispositifs.....	98
II.1 La scène originelle.....	98
II.2 Acteurs et actions : de nouvelles propositions.....	112
II.3 Les « faitiches » : ces fabrications qui nous font faire.....	122
II.4 Décrire les associations par la traduction.....	125
III Conclure sur les dispositifs.....	131
III.1 Foucault et Latour.....	131
III.2 Du côté de la formation.....	133
CHAPITRE 3 — FAIRE TERRAIN.....	137
I Le désir de terrain.....	138

I.1 À propos du mot.....	138
I.2 ... des étudiants.....	140
I.3 ... des formateurs permanents.....	141
I.4 Effet de réalité/effet de vérité.....	143
I.5 De l'immersion au rapport.....	145
II Le terrain comme rapport.....	147
II.1 La recherche : produire et transporter le monde.....	147
II.2 La portée constituante de la sociologie.....	151
II.3 Le terrain comme construction.....	154
III Un éco-système de sites de construction.....	155
III.1 Introduire la notion.....	155
III.2 Établir les origines.....	156
III.3 Penser une écologie.....	158
IV Un terrain, entre théorie et sites réels.....	160
IV.1 Être sur le terrain avant le « terrain-méthodologique ».....	160
IV.2 Projet de terrain.....	164
IV.3 Principe de réalité : quand faire terrain n'est pas faire ce qui était prévu.....	171
V État du travail social à l'entrée sur le terrain.....	180
V.1 Les états généraux du travail social et la formation.....	180
V.2 À propos du socle commun.....	186
V.3 Le plan d'action en faveur du travail social et du développement social.....	188
CHAPITRE 4 — RÉUNIONS : FABRIQUE CENTRALE, THÉÂTRES DE MOTS.....	191
I Analyser les réunions : précisions introductives.....	192
II Les humains convoquent différents objets.....	196
II.1 Convoquer le dispositif par la parole : les réunions comme représentations.....	196
II.2 Articuler les entités.....	207
II.3 De la pertinence du terme entité.....	214
III Objets en marche : réunions et trajectoires.....	215
III.1 À propos des trajectoires chez Strauss.....	215
III.2 Quelques transformations d'un module sur le diagnostic social.....	217
III.3 Le module de Schrödinger : être fait, sans l'être.....	223
IV Éprouver.....	225
IV.1 À propos d'une question inaudible.....	225
IV.2 La réunion comme arène.....	227
V Un espace-temps faiblement outillé.....	233
V.1 Des lieux neutres sans mémoire.....	233
V.2 Produire à partir des documents.....	236
V.3 Élaborer un outillage commun ?.....	245
CHAPITRE 5 — TEMPS ET RYTHMES DU DISPOSITIF.....	257
I Un objet central.....	258
II La loi donne le temps.....	264
II.1 Le temps de la théorie.....	264
II.2 Chiffrer des intervalles.....	274

II.3 Unités de mesure et trame temporelle.....	276
II.4 Le temps-pédagogique.....	278
II.5 Des temps pré-formés : contenant et contenu.....	282
II.6 Reste-t-il du temps ?.....	284
III L'expérience du milieu.....	286
III.1 L'arrivée du chercheur.....	286
III.2 L'écriture du milieu.....	288
IV Manipuler le temps.....	289
IV.1 Produire une trame.....	289
IV.2 Le temps des modules.....	306
V Le temps bureaucratisé.....	312
V.1 Échanger des formes.....	312
V.2 Le temps, outil bureaucrate.....	313

CHAPITRE 6 — FABRIQUER DANS L'ÉCLATEMENT : DYNAMIQUES D'UNE CHAÎNE DE PRODUCTION.....319

I Penser un module à travers ses lieux : une première problématisation.....	320
II De réunions en réunions : produire une chaîne de coopération hiérarchisée.....	324
II.1 Un résumé de l'institution.....	324
II.2 Dire, inventer, traduire la Loi : la place de la Direction.....	327
II.3 Un nouvel espace-temps de travail : réinstaurer les responsabilités.....	330
II.4 Analyse des prescriptions.....	332
II.5 (Comment) en être ou non ?.....	334
II.6 Le cloisonnement des échelons.....	340
III Tenter le collectif.....	342
III.1 Destituer/restituer : activité et continuité des modules.....	342
III.2 Tenter le lien.....	346
III.3 Le cadre et le vacataire : faire ensemble et faire faire.....	350
IV Pour conclure : éclatement et cohérences partielles.....	357

CHAPITRE 7 — LA PART DES ÉTUDIANTS DANS LE DISPOSITIF : UNE APPROCHE PAR LE POUVOIR.....361

I Définir le pouvoir.....	362
I.1 Pouvoir et trajectoire personnelle.....	362
I.2 Objectiver le pouvoir : une hybridation foucauldolatourienne.....	368
II Évaluer l'étudiant, évaluer le dispositif.....	379
II.1 L'antériorité du formateur.....	379
II.2 Des évaluations continues.....	385
II.3 Le garant du cadre.....	388
II.4 Des évaluations qui circulent.....	390
II.5 Une parole étudiante formatée, déléguée et resignifiée.....	394
II.6 La chair, les os et les faitiches.....	398
III L'étudiant face au dispositif finalisé.....	402

FACE B – CONSTRUIRE EN COMMUN, CONSTRUIRE LE COMMUN.....	407
I Définir le travail du commun.....	407
II Quelques bribes d’une formation en tant que commun.....	411
II.1 À partir de la classe.....	411
II.2 Ceux qui se sentent concernés.....	416
BIBLIOGRAPHIE.....	419

Sigles utilisés

- AF : Auto-Formation (modalité pédagogique)
- AFORTS : Association Française des Organismes de formation et de Recherche en Travail Social
- ANT : Actor-Network Theory
- AS ou ASS : Assistant.e de Service Social
- CAFERUIS : Certificat d'Aptitudes aux Fonctions d'Encadrement et Responsable d'Unité d'Intervention Sociale
- CM : Cours Magistral (modalité pédagogique)
- CPC : Commission Paritaire Consultative
- DC : Domaine de Compétences
- DST : Diagnostic Social Territorial (nom d'un module de formation)
- EEP : Élaboration de l'Expérience Professionnelle (nom d'un module de formation)
- EFTS : Établissement de Formation en Travail Social
- EGTS : États Généraux du Travail Social
- EJE : Éducateur.trice de jeunes enfants
- ES : Éducateur.trice spécialisé.e
- ETS : Éducateur.trice technique spécialisé.e
- GNI : Groupement National des Instituts
- HEPASS : Hautes Écoles Professionnelles en Action Sociale et de Santé
- IRTS : Institut Régional du Travail Social
- TD : Travail Dirigé (modalité pédagogique)
- UNAFORIS : Union Nationale des Acteurs de Formation et de Recherche en Intervention Sociale

Introduction

« Ici, on ne forme pas. On mise sur l'autonomie de l'étudiant. C'est lui qui se forme. » (Camélia, cadre pédagogique d'une école en travail social)

I Saisir la fabrique quotidienne des formations sociales

I.1 Observer l'activité

[Extrait de journal, Dimanche 28 avril 2019] Aujourd'hui, achats express dans un supermarché pour recevoir des amis en fin de journée alors que nos placards sont totalement vides. Au détour d'un rayon, je croise Tom et Cyrielle que je n'ai pas vus depuis plusieurs mois. Sachant que Tom, éducateur spécialisé de formation, aimerait développer un projet d'insertion des jeunes par l'économique, je lui demande où il en est de ses plans. Pour l'instant, il est en attente, mais Cyrielle m'indique qu'ils vont lancer une association. Depuis peu, elle travaille comme médiatrice sociale dans le quartier qui jouxte le supermarché. À partir de ce poste d'observation, elle a repéré plusieurs besoins qui ne sont pas comblés par l'association qui l'emploie et elle espère donc lancer son propre projet sur ce territoire pour y répondre.

Je ne peux m'empêcher de penser aux étudiants, assistants de service social en première année, que je souhaite envoyer le 3 juin à la rencontre de professionnels afin que ces derniers leur fassent visiter leur territoire d'action, à partir de leurs enjeux quotidiens. L'idée est, qu'à travers le regard de ces personnes, les étudiants puissent sentir et comprendre ce qu'est un territoire et la manière dont on travaille dans son périmètre et sur lui.

Cherchant encore des personnes pour accueillir les étudiants, je demande à Cyrielle si elle pourrait se prêter à l'exercice. Je lui promets un mail le lendemain pour lui transmettre les détails. Puis je repars vers mes achats.

La citation en entête et l'extrait de journal matérialisent un saut passionnant qui a orienté ce travail de thèse durant sept années. Les paroles de Camélia définissent ce qu'est la formation en travail social. Et nombre de formateurs seraient en accord avec elle pour mettre ainsi en mots leur métier. Cependant, cette phrase, tout aussi exaltante soit-elle, n'en est pas moins d'une extrême pauvreté. Si je l'aborde du point de vue du théâtre, elle se contente de peu d'acteurs et d'une mise en scène fruste, limitée à une simple équation qui définit ce à quoi est égal l'acte formatif. La formation est alors une idée, une affirmation, un discours, une belle mécanique huilée sans raté. Quelques mots et tout est dit. Pour autant, rien ne se passe.

L'extrait de journal offre une mise en scène plus complexe en ce qu'il mobilise un plus grand nombre d'acteurs (Cyrielle, des étudiants assistants sociaux, d'autres professionnels, mon centre de formation). Mais elle est aussi plus risquée : à la fin de l'échange, les courses reprennent et pour la rencontre entre Cyrielle et les étudiants, l'avenir est incertain. La

formation est en train de se mettre en place dans ces lignes, elle progresse, trace une direction, ouvre des possibles. Mais elle n'existe pas encore réellement, même si elle est parlée par deux personnes.

Par ailleurs, cette scène est plus localisée que la première. Il est question d'étudiants d'une filière précise, dans un certain centre de formation, avec des formateurs en particulier, à l'occasion d'un module de cours. Si la formation se fabrique, elle le fait sur un aspect bien spécifique, pour une journée déterminée, à l'occasion de consignes précises. De manière plus fondamentale, si Camélia réussit, avec sa phrase, à embrasser tout le parcours des étudiants, mes lignes de journal, malgré leur plus grande complexité, ne retracent qu'une parcelle, qu'une infime portion de trois années de formation. Elles donnent l'impression qu'il faudrait écrire encore de nombreuses pages afin de produire la même vue d'ensemble.

Ces pages, une partie en a été inscrite dans mes carnets de terrain. Elles retracent de nombreuses situations, tour à tour routinières ou périlleuses, bien souvent périlleuses de manière routinière, qui permettent à la formation de se faire. Elles mettent en scène des étudiants et un formateur autour d'une cartographie de la nudité afin de rendre visibles nos normes sociales. Ou encore, elles montrent des responsables de centres de formation, le rectorat et la Direction régionale de la cohésion sociale qui échangent autour des examens de l'année passée et ceux de l'année à venir. Elles parlent d'un formateur qui se débat avec un concept pour le présenter en deux heures de cours magistral et le transformer en une heure et demie de travail dirigé. Mais aussi, elles témoignent d'une équipe de cadres pédagogiques qui discute de la régulation du plagiat. Et dans chacune de ces situations, une même sentence pourrait s'appliquer : « *Show must go on* ». Car au milieu de toutes ces scènes, une préoccupation guide les différents acteurs impliqués : que la formation se fasse, avec les ressources disponibles, malgré les ratés et les imprévus, sur la base d'heures supplémentaires, de pas effrénés, de recherches d'un vidéoprojecteur à la dernière minute, de documents informatiques récalcitrants, d'étudiants qui manquent à l'appel, de vacataires qui ne font pas ce qui leur est demandé, etc.

Placés côte-à-côte, ces deux textes permettent d'envisager la formation sous deux angles. La première perspective consiste à la définir, comme s'il était possible de la résumer en une forme générale qui transcenderait les réalisations quotidiennes, vécues par de nombreux acteurs. La scène est alors tenue par quelques personnages, allégoriques, qui résument une

multitude de personnes réelles. Ce type de définition joue un rôle particulier lorsqu'il est mobilisé. Tout en ayant l'apparence de la description, il permet de définir ce que la réalité doit être. Tout en délimitant le périmètre de ce que serait la formation, il guide les acteurs dans la manière de la vivre et de la mettre en place. L'affirmation de Camélia est un principe pour son travail quotidien.

De nombreux travaux sur les formations sociales ou la formation en général partent de ce premier exercice. Ensuite, ils posent des problématiques didactiques, analysent les pratiques pédagogiques et leurs résultats sur le plan des apprentissages, questionnent les identités des formateurs et la professionnalisation des apprenants. Dans une telle démarche, les enjeux posés par la définition deviennent le cadre de pensée de la recherche qui ne peut alors travailler qu'en s'y articulant et en se soumettant au périmètre des objectifs formatifs.

La seconde perspective vise à décrire le quotidien, c'est-à-dire la formation en actes, sans se préoccuper de sa définition préalable, pour lui préférer l'analyse des processus qui font cette « chose » que les personnes concernées qualifient de formation. En émerge alors des définitions locales, momentanées, centrées sur des objets précis, articulées par un dispositif. Et elles doivent s'agencer entre elles pour que, durant trois années, des étudiants en travail social puissent suivre un cursus qui leur permette, en fin de parcours, d'obtenir un diplôme d'État de niveau III (6 depuis 2019).

Ces deux perspectives schématiques se retrouvent sur de nombreux objets que la sociologie étudie depuis de longues années. La science^a, la technique^b, l'art^c et la santé^d sont de ces entités que plusieurs ont tenté d'embrasser en totalité en quelques phrases ou quelques pages, pour en donner l'essence, pour en définir le territoire, pour en poser les interdits et les permis, pour préciser là où elles commencent et où elles terminent. À l'opposé, plusieurs chercheurs en sciences sociales ont fait le choix de considérer ces objets, souvent nobles, aux définitions qui les distinguent d'autres objets plus triviaux (le beau et le laid, la science et les croyances, le soin médical et les charlatans), comme le fruit d'activités à observer, à décrire et dont il faut comprendre les articulations et les retentissements entre elles. La première perspective confie donc aux scientifiques et aux penseurs, le travail de définition, alors que la seconde s'intéresse

a Bruno Latour et Steve Woolgar, *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte, 2013, 299 p.

b Bruno Latour, *Aramis, ou, L'amour des techniques*, Paris, La Découverte, 1992, 241 p.

c Howard S. Becker, *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 2010, 380 p.

d Anselm L. Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, 311 p.

aux pratiques et à la manière dont les acteurs eux-mêmes désignent et précisent, en situation, ce qu'ils pensent être en train de faire.

C'est dans cette dynamique que Becker a pu intégrer les non-artistes dans les mondes de l'art. Il a centré son regard sur toutes les problématiques qui se posent en termes d'articulation entre les acteurs qui contribuent à la production d'une œuvre^a, des choix primaires de l'artiste, à son évaluation par des publics, en passant par les contraintes techniques et les fournitures. Ce faisant, dans son propos, l'art n'est jamais une chose, mais la stabilisation momentanée et conflictuelle de relations de coopération, autour d'un *process* ou d'un produit que certains veulent bien qualifier d'artistique. Ce faisant, le sociologue se déplace là où les gens parlent d'art et cherchera à en comprendre les tenants et les aboutissants. Il intègre à cette production des personnes et des activités qui, selon le sens commun, n'en méritent ni le nom ni le qualificatif. Il offre la possibilité de découvrir des univers spécialisés sous un nouveau jour et de remettre en question les prestiges et les légitimités dans leurs partages habituels, fondés sur une invisibilisation de l'activité de nombreuses personnes.

À la suite de cette perspective, pour cette thèse, je questionne la formation en travail social à travers les activités quotidiennes qu'elle implique. Ainsi, la première question qui a guidé mon travail est : qui fait quoi, avec qui, au motif de la formation ? Je propose de mener une sociologie de l'activité^b.

1.2 Les activités produisent la réalité

Que se produit-il à l'échelle des lignes ci-dessus, extraites de mon journal de terrain ? Quelques individus se rencontrent par hasard et ces retrouvailles n'ont, *a priori*, aucun lien avec l'univers des formations en travail social. Nous sommes un dimanche, celui de ma première semaine de vacances de l'année. Et pourtant, dans le cours de l'échange, je me rends compte que mon interlocutrice pourrait bien répondre à un besoin que j'ai, sur une autre scène de mon existence, celle de mon nouvel emploi, où je dois réussir à organiser des rencontres entre des professionnels et des étudiants. Je saisis alors cette occasion pour faire entrer en collision les courses dominicales et mon travail, espérant que mes perspectives de fabrication d'un dispositif de formation en ressortiront un peu plus construites, un peu moins incertaines, du moins, avec de nouvelles possibilités concrètes.

a Howard S. Becker, « Quelques implications de l'équation Art=Travail pour la sociologie de l'art » dans Marc Perrenoud (éd.), *Les mondes pluriels de Howard S. Becker*, Paris, La Découverte, 2013, p. 117-126.

b Bruno Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2007, 400 p.

Si l'on veut bien prêter attention aux infimes variations du réel et à leurs retentissements, il faut bien reconnaître qu'ici, entre le rayon des shampoings et celui des spiritueux, un dispositif de formation se fabrique. Son avenir potentiel est en train de se préciser, même s'il reste encore beaucoup à faire : envoyer un mail, échanger, négocier, valider ou bien refuser, tenir les étudiants informés, imprimer des documents. Si la demande aboutit, les étudiants seront, quelques semaines plus tard, face à Cyrielle, son quartier et son travail de médiatrice. Puis, pour découvrir la notion de « territoire », ceux qui l'auront rencontrée feront avec cet apport singulier, rendu possible, entre autres, grâce à un supermarché et des courses dominicales.

Et si cela ne devait pas aboutir ? Il n'en reste pas moins que, par ce biais, j'aurais appris qu'une de mes connaissances travaille sur un quartier de la ville d'implantation du centre de formation où je travaille et que ses missions spécifiques correspondent à une approche du travail social que je tente de rendre centrale dans mes interventions en tant que formateur. Si mon projet de visites n'avance pas plus à travers cette rencontre, c'est néanmoins mon réseau qui s'étend et qui portera ainsi plus de potentialités à l'avenir dans mes fonctions de formateur en travail social. Et si l'on adopte une focale un petit peu plus grande et que l'on se permet un minimum d'imagination, il apparaît que ce qui se construit à l'occasion de cette rencontre dépasse la question des formations sociales. Tout sociologue que je suis, j'envisage de proposer mon aide pour penser le diagnostic de territoire sur lequel se basera le projet de l'association de Cyrielle et Tom. De même, étant presque voisin du quartier, je me dis que je pourrais très bien m'y investir. Et, face à moi, je sais que Cyrielle et Tom jouent quelque chose de leur projet de vie et que, parler de leur envie de création d'une association, c'est parler d'eux, le rendre concret, permettre de nouvelles attaches à d'autres acteurs, créer de nouvelles possibilités.

À l'échelle d'une simple discussion hasardeuse, c'est la réalité qui se construit en ce que le cours de la vie des acteurs impliqués, des étudiants et des habitants d'un quartier se voit décalé, ne serait-ce que de manière infime et potentielle. Sur le moment même, en tant que formateur, je tente de créer un lien qui dépasse le cadre habituel des relations que j'entretiens avec Cyrielle et Tom et après, le cours de nos actions, possiblement, aura à faire avec les fruits de cette rencontre.

À travers ce travail de recherche, je m'intéresse à ces infimes variations du quotidien, ainsi qu'à d'autres, peut-être plus fracassantes, afin de comprendre comment sont fabriqués, à l'échelle des centres de formation et dans le quotidien, les dispositifs des formations sociales. À la manière dont Strauss a interrogé la production du soin dans les hôpitaux, dont Becker a exploré la réalisation des œuvres de différentes obédiences artistiques, dont Latour a pu enquêter sur la fabrique du droit^a, je souhaite questionner ce que produisent les activités quotidiennes quant à ce que les acteurs considèrent comme de la formation. Mon enjeu n'est pas de photographier une réalité à un moment donné, ni de lister des activités. Mon objectif est de comprendre comment un monde social est produit, maintenu et transformé par les acteurs qui y participent. J'interroge les processus à travers lesquels les dispositifs de formation se mettent à exister, puis sont maintenus en vie de manière quotidienne, comme une réalité en équilibre constante. Fondamentalement, il s'agit de comprendre comment la réalité est produite au sens fort, c'est-à-dire de mesurer comment nos interactions, banales et constantes, participent à produire ce que nous considérons ensuite comme étant la réalité et que nous éprouvons comme telle.

La seconde question qu'adresse mon travail aux formations sociales est donc la suivante : quels sont les retentissements des activités dans la production d'un dispositif, pensé comme monde social^b ? Elle relève d'une sociologie des processus de construction de la réalité.

1.3 Appréhender divers espaces-temps

Cette rencontre avec Cyrielle n'est qu'un moment parmi d'autres qui auront contribué à permettre la rencontre entre les étudiants et plusieurs professionnels en mesure de témoigner d'une action pensée sur un territoire. Pour rendre compte de la mise en place de cette demi-journée de formation, il me faudrait faire le récit des multiples échanges avec la responsable du module, de diverses rencontres avec différents acteurs professionnels pour les solliciter, de la présentation de la démarche aux étudiants, de leur refus de se déplacer sur certains territoires. Pour saisir l'intérêt de notre démarche et la pensée pédagogique qui l'accompagne, il faudrait remonter à la version antérieure de la première année de formation et décrire la disparition quasi-totale des questions territoriales que nous essayons ainsi de faire survivre. Et de ce fait, il faudrait parler du processus de réforme, des divers choix

a Bruno Latour, *La fabrique du droit. Ethnologie du conseil d'État*, Paris, La Découverte, 2002, 320 p.

b Daniel Cefaï, « Mondes sociaux », *SociologieS*, 2015, en ligne : <https://sociologies.revues.org/4921> [consulté le 19/02/2016].

institutionnels, des répartitions de modules qui ont produit cette mise à l'écart et de bien d'autres actions.

Ainsi, s'il est intéressant de prendre le temps de considérer cette rencontre impromptue au supermarché et de saisir ce qu'elle produit, il ne faut cependant pas le faire sans tenir compte de son insertion dans un processus fait de divers lieux, de diverses temporalités, de divers niveaux de construction de la réalité. Cette rencontre avec Cyrielle est le fruit d'activités antérieures, tout comme elle en sollicitera de nouvelles pour continuer la production du dispositif de formation.

Cet ailleurs peut se caractériser sur plusieurs dimensions. Il est tout d'abord temporel, c'est-à-dire qu'il demande de repérer une succession d'activités dans le temps et de comprendre leur enchaînement. Ainsi, en amont de la rencontre avec Cyrielle, il y a eu l'invention de ces sorties territoire comme modalité pédagogique avec la responsable du module, ainsi que plusieurs rencontres avec d'autres acteurs professionnels. Après, il a fallu confirmer avec Cyrielle que l'aventure était possible, ce qui sera fait au dernier moment, à cause des vacances de son association. Puis j'ai dû m'assurer que les objectifs étaient bien compris, tant par elle que par les étudiants, de manière à ce que la rencontre se déroule au mieux.

L'ailleurs peut aussi se caractériser par sa spatialité. La rencontre avec cette connaissance s'est faite dans un supermarché. Puis j'ai communiqué avec elle de mon bureau et elle a reçu les étudiants sur le territoire de son association. Les diverses activités se déroulent dans divers lieux, chacun disposant de caractéristiques propres. L'intérêt réside surtout dans le croisement de ces deux dimensions qui permettent d'identifier des espaces-temps ou sites de production de la formation.

La dernière perspective sur l'ailleurs est de considérer qu'il désigne d'autres strates d'élaboration. Dans cette situation, le besoin de rendre présente la dimension territoriale de l'intervention sociale a répondu à la mise à l'écart de cette thématique dans les référentiels, mais aussi à certains choix institutionnels qui ont entraîné l'arrêt d'un stage fondé sur une étude collective d'un territoire. Ce que je fais dans ce supermarché répond donc à d'autres choix faits dans des espaces-temps de production de la formation auxquels je n'ai aucun accès et sur lesquels je n'ai pas de pouvoir.

Ces éléments me permettent de préciser les deux questions précédemment posées. Dans le cadre de cette thèse, j'ai voulu repérer et analyser qui faisait quoi, avec qui, de manière à produire, à maintenir et à faire évoluer le monde des formations sociales. Mais ces activités de fabrication ne se déroulent pas toutes côte-à-côte, en parallèle, dans un lieu unique. Il faut cartographier différents échelons et espaces-temps de fabrication, et saisir les liens et les circulations qui s'établissent entre eux. Par cette recherche, j'ambitionne de tracer les acteurs et leurs négociations, les activités et leurs enchaînements, les espaces-temps et leurs articulations, à travers lesquels les formations en travail social sont fabriquées et transformées.

Cette analyse des processus inscrit mon travail dans une « sociologie au présent », notion m'est inspirée de la comparaison de travaux tels que la grande fresque de la question sociale écrite par Castel^a ou la multitude de micros-récits que Becker propose pour comprendre l'art. Si l'un tente de saisir le long cours d'une question centrale pour la société française durant plusieurs siècles, d'en saisir les multiples passages historiquement datés, l'autre capture une multitude d'activités qui permettent de composer des œuvres d'art, ici-et-maintenant. Et même lorsque Becker convoque le passé, ce n'est pas pour étudier les cheminements qui lient les époques, mais plutôt pour comparer plusieurs cas^b, de manière à rendre visibles les dimensions multiples de la production de l'art. Il met en discussion différents temps présents bien plus qu'il n'établit une histoire.

Ainsi, ma thèse ne s'est pas concentrée sur l'histoire, pourtant souvent mobilisée dans les recherches sur le travail social comme une dimension fortement significative. J'accorde de l'importance à ce qui se construit quotidiennement. Son amplitude temporelle et l'histoire dont elle fait le récit présentent ce qui s'est fabriqué sous mes yeux, durant les trois années de mon travail de terrain. Cette focale permet de penser ce qui se joue dans l'activité et, ce faisant, de montrer le potentiel du quotidien tant dans son rôle de maintien que de création et de maintien par la création.

a Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Gallimard, 2007, 813 p.

b Howard S. Becker, *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2016, 272 p.

II Un travail qui se prend pour objet

Le lecteur découvrira dans cette thèse, pas après pas, hésitations après choix, allers après retours, une recherche en train de se faire. De ligne en ligne apparaîtront une problématique, des outils théoriques et une enquête en fabrication, au cœur de mon « atelier^a » de sociologue. Sur le mode du récit, j'invite mon lecteur à entrer dans les coulisses de ma thèse, pour comprendre le travail d'élaboration scientifique dont elle est issue. J'espère ainsi lui montrer, non pas seulement des produits, mais des processus de production. Je fais l'hypothèse que ce mode de restitution a un intérêt pragmatique et scientifique. Cette mise en visibilité de ma pratique peut interroger et nourrir les gestes d'autres chercheurs et ainsi contribuer au dynamisme de l'activité sociologique. De même, j'offre au lecteur la possibilité de contextualiser les connaissances que je produis et ainsi, d'avoir une plus grande prise sur elles pour se les approprier et les évaluer.

La recherche est une pratique quotidienne, inscrite au cœur des diverses temporalités, des contingences, des relations, des désirs, des moyens financiers, des gestes pratiques comme l'écriture, la lecture ou encore, la correspondance intellectuelle, ainsi que des empêchements, des coïncidences^b. Entre autres, cela signifie que lorsqu'il théorise, le chercheur n'est pas propulsé dans un espace idéal, peuplé de mots, d'auteurs et de définitions^c. En ce qui me concerne, je le fais dans mon salon, au milieu du désordre irréductible de mon bureau, luttant contre les déconcentrations qu'offre l'ordinateur, outil qui me donne par ailleurs la puissance de me déplacer d'un auteur à un autre et de garder trace de ces mouvements. J'alterne ces temps, avec des moments de pensée flottante, occupé à la vaisselle ou d'autres tâches ménagères, tentant de méditer mes dernières hypothèses ou de laisser mon esprit vagabonder parmi les auteurs qui sont ici bien idéels, mais sur lesquels je n'arrive pas à me concentrer tant que mon corps n'est pas occupé à de basses tâches. De la sorte, je laisse se faire la nécessaire digestion des idées lues ou écrites.

Par ailleurs, ce travail de production théorique est traversé par mes désirs, les types de recherche que j'idéalise et les personnes qui me servent de modèle ou de contre-exemple. Ces

a Pascal Nicolas-Le Strat, *Fabrique de sociologie. Chroniques d'une activité*, novembre 2009 - février 2011, Montpellier, Fulenn, 2011, 374 p.

b Howard S. Becker, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2007, p. 62-73.

c Christian Jacob (éd.), *Lieux de savoir. Les mains de l'intellect*, Paris, Albin Michel, 2010, vol.2, 985 p ; Bruno Latour, *Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques*, Paris, La Découverte, 2014, 247 p ; Myriam Suchet, « De la recherche comme création permanente », *Revue des sciences sociales*, 2016, n° 56, p. 14-21.

éléments normatifs et libidinaux sont indissociables des communautés de chercheurs et de praticiens, auxquelles je me suis rattaché durant mon doctorat et qui me permettent de croiser le fer avec d'autres, d'aiguiser ma pensée à leur écoute, d'augmenter ma bibliothèque selon leurs suggestions, etc. Somme toute, je peux communiquer ma production scientifique en la détachant de toute cette écologie. Mais elle n'en demeure pas moins constituée par elle.

Ainsi, cette thèse a été rédigée à la première personne du singulier de manière à ne pas feindre une prétendue neutralité et généralité du propos, là où il y a au contraire la singularité d'un dispositif et d'une trajectoire de recherche. Par ailleurs, autant que faire se peut, j'ai souhaité raconter mes cheminements intellectuels pour permettre au lecteur de situer mon objet et mon propos par rapport à la place de laquelle j'écris. En symétrie de l'univers que j'étudie, je présente cette recherche à partir des activités qui l'ont construite. Cela offre une thèse rédigée dans une forte cohérence interne. Elle se justifie essentiellement à partir des différentes étapes et rencontres de mon parcours.

Tout d'abord, je relate mon parcours universitaire jusqu'au master, années de formation où émergent pour moi une politisation de mon rapport au monde, ainsi qu'un objet de recherche. Ce dernier interrogeait les processus de construction des positionnements politiques et professionnels des travailleurs sociaux. Je suis passé d'un questionnement éthique que je m'adressais à moi-même, à une question de recherche à l'attention d'autres personnes. De cette réflexion a découlé une première formulation de mon projet de thèse, sur le groupe des formateurs permanents en travail social, formulé à partir de la clinique de l'activité^a. J'espérais comprendre comment, au sein d'un contexte de fortes transformations, ils réussissaient à travailler, collectivement ou individuellement, selon des pratiques qui fassent sens pour eux (chapitre 1).

Ensuite, mon propos fait état de la découverte des sociologies interactionnistes et de l'acteur-réseau qui m'ont ouvert de nouvelles perspectives de recherche. Elles ont déplacé mon intérêt d'un groupe professionnel et de son activité, aux activités de production d'un monde social. À travers l'exposition de ces cadres de pensée, je transforme, à nouveau, mon objet de questionnement selon les questions précédemment exposées (chapitre 2).

a Yves Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, 296 p.

Puis, je relate la mise en place de mon enquête de terrain, pensée comme le passage de la problématique de recherche du salon au quotidien d'un centre de formation^a. L'approche en termes de monde social m'avait amené à élargir ma focale pour englober les moindres faits et gestes de tous les acteurs des centres de formation. Mais, l'étude d'un Institut Régional du Travail Social en particulier a impliqué une nouvelle métamorphose de l'objet, essentiellement marquée par la réduction de son ampleur dans la visée de sa réalisation. Je précise les choix qui ont dû être faits et qui ont mené à trois années d'observation dans un Institut Régional du Travail Social (IRTS), dont une en tant que simple chercheur-observateur et deux en tant que chercheur-formateur. Ce travail explore les activités liées directement à l'ingénierie des dispositifs de formation vécus par les étudiants(chapitre 3).

Il se déploie à travers quatre axes d'étude. Tout d'abord, je montre que les réunions tiennent un rôle fondamental, espaces-temps qui centralisent les avis de chacun sur le fonctionnement des autres lieux et moments du dispositif, qui les évaluent et se projettent sur ce qu'ils pourraient être. La parole est leur outil principal pour mettre en scène la formation de manière collective et l'élaborer. Cependant, ces instances sont peu mobilisées pour travailler, en profondeur et intentionnellement, un commun de significations et de pratiques pédagogiques. Tout en rassemblant, elles produisent aussi des cloisonnements entre les acteurs. Du fait des flous qui entourent les mots, sous les apparences d'une entente commune, chacun est souvent renvoyé à sa conception propre de ce que peut et devrait être la formation (chapitre 4).

Par ailleurs, cette recherche analyse les usages dont les entités temporelles sont l'objet^b. Elle suit l'élaboration d'une nouvelle année de formation dans le cadre d'un processus de réforme. Le temps, ressource et contrainte définies par les textes juridiques, apparaît essentiellement comme une modalité qui rationalise la fabrication du dispositif et structure fondamentalement ce dernier. En réunion, les responsables de filière établissent une première trame en attribuant des quotités de temps (année, semestre, semaine, heure) à des promotions, des intitulés généraux de modules, des thématiques et des modalités pédagogiques qui ne sont pas définis de manière commune et précise. Ainsi, ils produisent des contenants temporels et

a Bruno Latour, « Le "Pédofil" de Boa Vista - Montage photo-philosophique » dans *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, p. 171-225.

b Philippe Zarifian, *Temps et modernité. Le temps comme enjeu du monde moderne*, Paris, Harmattan, 2001, 299 p ; Henri Lefebvre, *Éléments de rythmanalyse. Introduction à la connaissance des rythmes*, Paris, Syllepse, 1992, 115 p.

pédagogiques qui compartimentent la formation, sans réellement dire quoi que ce soit sur la qualité de ce qui devrait s’y passer. Ils quantifient avant de qualifier (chapitre 5).

Une logique d’éclatement se construit au fil de la chaîne hiérarchique^a. Le flou des mots et la primeur du temps rationalisé se trouvent dès les textes juridiques, ainsi que dans les prescriptions de la direction. Les responsables travaillent dans ce périmètre et selon cette même logique qu’ils transmettent ensuite aux formateurs permanents. À l’intérieur des espaces-temps thématiques et pédagogiques, et en fonction des responsabilités qui leur sont attribuées (suivi de promotion, ingénierie d’un module, réalisation d’un cours, etc.), ces derniers doivent penser les contenus réels. Si les réunions sont l’occasion de réfléchir les liens, elles ne permettent pas une élaboration collective suffisante, voire cette dernière est empêchée. Chacun est assigné à son territoire pédagogique dans lequel il travaille à construire la part de dispositif qui lui revient. Cette logique d’éclatement se poursuit lorsqu’il est question de transmettre aux intervenants ce qu’ils devront réaliser devant les étudiants. La difficulté à préciser finement ce qui doit être fait et les différences d’expertise gênent l’élaboration commune et renvoient chacun à ce qu’il réussira à produire dans l’entrecroisement de temps, de modalités pédagogiques et de thématiques qui lui reviennent. Il est toujours plus facile de se mettre en accord sur des durées et des mots généraux que sur la qualité de ces éléments (chapitre 6).

Ainsi, malgré un désir de collectif et de cohérence très prégnant, la formation s’élabore en différents territoires entre lesquels les liens peinent, notamment dans les instances officielles. Le commun du sens et des pratiques est produit souvent dans l’informel, selon les volontés, les disponibilités et le temps arraché aux tâches urgentes. Seuls quelques espaces parcellaires de cohérence émergent de ce travail.

Finalement, l’absent de ces processus est l’étudiant. Lorsqu’il arrive dans le dispositif, le seul élément considéré comme inachevé est sa propre personne. Il lui revient la tâche de se construire en tant que professionnel dans l’univers délimité par le formateur. Le rapport de pouvoir^b entre eux est ainsi caractérisé par l’antériorité du second sur le premier. Le formateur pense ce dont l’apprenant a besoin et le réalise dans un agencement pédagogique que ce dernier devra traverser en réponse aux demandes qui lui sont adressées. Même une fois en

a H.S. Becker, *Les mondes de l’art*, *op. cit.*

b Michel Foucault, « Le sujet et le pouvoir » dans *Dits et écrits (1980-1988)*, Paris, Gallimard, 1994, vol. 4/4, p. 222-243.

co-présence, seul le formateur est en mesure d'adapter le dispositif. L'étudiant est certes acteur, mais il doit, s'il souhaite être approuvé par l'institution, se maintenir à l'intérieur de la topographie pensée pour lui, selon les savoirs que les formateurs produisent à son égard quotidiennement (chapitre 7).

Ce qui sous-tend ce travail est le désir de qualifier la fabrication des formations sociales, non sous l'angle pédagogique, qui se préoccupe de la qualité du formatif, mais sous l'angle politique en m'intéressant aux partages des parts entre les différents acteurs. L'idéal qui sert de soubassement à ma lecture de la fabrication des formations sociales est celui d'une pédagogie du commun^a (propos conclusif).

a Pascal Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, Saint-Germain-sur-Ille, Éditions du commun, 2016, 308 p.

Chapitre 1 — Trajectoire d'un questionnement

« Un projet ne se développe jamais dans le droit fil des objectifs qu'il s'est fixé lors de son lancement. Il se décale progressivement par rapport à ses propres énoncés. Cet écart et cette prise de distance sont consubstantiels à son développement. Il n'avance pas de manière linéaire comme le ferait une action qui se déclinerait à partir de ses ressources de départ et qui se déploierait donc, peu à peu, en parfaite continuité avec elle-même. Il ne reste pas figé dans un horizon limité de possibilités. Au contraire, il se montre réactif et réceptif aux multiples embûches et vicissitudes qui ne manquent pas de survenir. Il démontre alors une réelle qualité écosophique en demeurant attentif à son environnement et ouvert aux nombreuses interactions auxquelles il prend nécessairement part. » (Pascal Nicolas-Le Strat, Expérimentations politiques, Montpellier, Fulenn, 2009, p. 77)

I Prendre le temps du récit

I.1 *Rendre visible*

Le lecteur découvrira dans cette thèse, pas après pas, hésitations après choix, allers après retours, une recherche en train de se faire. De ligne en ligne apparaîtront une problématique, des outils théoriques et une enquête en fabrication, au cœur de mon « atelier^a » de sociologue. Sur le mode du récit, principalement dans les trois premiers chapitres, j'invite mon lecteur à entrer dans les coulisses de ma thèse, pour comprendre le travail d'élaboration scientifique dont elle est issue. J'espère ainsi lui montrer, non pas seulement des produits, mais des processus de production. Je fais l'hypothèse que ce mode de restitution a un intérêt pragmatique et scientifique. Cette mise en visibilité de ma pratique peut interroger et nourrir les gestes d'autres chercheurs et ainsi contribuer au dynamisme de l'activité sociologique. De même, j'offre au lecteur la possibilité de contextualiser les connaissances que je produis et ainsi, d'avoir une plus grande prise sur elles pour se les approprier et les évaluer.

La recherche est une pratique quotidienne, inscrite au cœur des diverses temporalités, des contingences, des relations, des désirs, des moyens financiers, des gestes pratiques comme l'écriture, la lecture ou encore, la correspondance intellectuelle, ainsi que des empêchements, des coïncidences^b, etc. Entre autres, cela signifie que lorsqu'il théorise, le chercheur n'est pas propulsé dans un espace idéal, peuplé de mots, d'auteurs et de définitions^c. En ce qui me concerne, je le fais dans mon salon, au milieu du désordre irréductible de mon bureau, luttant contre les déconcentrations qu'offre l'ordinateur, outil qui me donne par ailleurs la puissance de me déplacer d'un auteur à un autre et de garder trace de ces déplacements. J'alterne ces temps, avec des moments de pensée flottante, occupé à la vaisselle ou d'autres tâches ménagères, tentant de méditer mes dernières hypothèses ou de laisser mon esprit vagabonder parmi les auteurs qui sont ici bien idéels, mais sur lesquels je n'arrive pas à me concentrer tant que mon corps n'est pas occupé à de basses tâches. De la sorte, je laisse se faire la nécessaire digestion des idées lues ou écrites.

a Pascal Nicolas-Le Strat, *Fabrique de sociologie. Chroniques d'une activité, novembre 2009 - février 2011*, Montpellier, Fulenn, 2011, 374 p.

b Howard S. Becker, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2007, p. 62-73.

c Christian Jacob (éd.), *Lieux de savoir. Les mains de l'intellect*, Paris, Albin Michel, 2010, 985 p ; Bruno Latour, *Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques*, Paris, La Découverte, 2014, 247 p ; Myriam Suchet, « De la recherche comme création permanente », *Revue des sciences sociales*, 2016, n° 56, p. 14-21.

Par ailleurs, ce travail de production théorique est traversé par mes désirs, les types de recherche que j'idéalise et les personnes qui me servent de modèle ou de contre-exemple. Ces éléments normatifs et libidinaux sont indissociables des communautés de chercheurs et de praticiens, auxquelles je me suis rattaché durant mon doctorat et qui me permettent de croiser le fer avec d'autres, d'aiguiser ma pensée à leur écoute, d'augmenter ma bibliothèque selon leurs suggestions, etc. Somme toute, je peux communiquer ma production scientifique en la détachant de toute cette écologie. Mais elle n'en demeure pas moins constituée par elle.

De même, mon travail d'enquête ne peut être séparé de mon projet de vie concernant l'enseignement. Mes deux années d'observation participante en tant que vacataire (cf. chapitre 3, IV.3.b) dans un centre de formation en travail social répondaient avant tout à un désir professionnel, présent avant même que je ne formule ma question de recherche. Je ne me suis pas « sacrifié » à la science, j'ai suivi mon envie de faire de l'enseignement, notamment auprès des travailleurs sociaux, souhait que j'ai utilisé pour ma thèse. Or j'imagine que la majorité des chercheurs en immersion ne pratiquent pas nécessairement des métiers autour desquels ils fondent un projet de vie^a. Puis, au sein de cette rencontre entre désir de futur et de recherche, des tensions se sont jouées entre mes pratiques pédagogiques et la volonté d'analyser les lieux de formation. Elles sont constitutives de ce qu'est aujourd'hui mon travail que cela soit sur le plan de l'enquête ou de l'analyse (cf. chapitre 3 et chapitre 7).

De nombreux chercheurs affirment que la recherche est une pratique, vivante et quotidienne. Nombreux l'affirment ou le sous-entendent à demi-mots. Pourtant, je ne retrouve que rarement cette facette de la science sociale dans les comptes-rendus que produisent les sociologues sous la forme de livres, d'articles ou de thèses. Minoritaires sont les auteurs qui se prêtent au travail de dévoilement des processus jouant en coulisse de ce qu'ils nous

a Je pense, par exemple, à François Reyssat et son travail de technicien de surface pour étudier ce milieu professionnel ou encore, à Alexis Spire et son emploi de guichetier d'une Préfecture pour analyser le traitement des étrangers par l'État. Je doute qu'ils aient vu dans ces emplois de quelconques perspectives professionnelles : François Reyssat, « La distance sociale dans l'immersion : un chercheur parmi les nettoyeurs et nettoyeuses » dans Pierre Leroux et Érik Neveu (eds.), *En immersion. Pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017, p. 205-218 ; Alexis Spire, « L'asile au guichet. La dépolitisation du droit des étrangers par le travail bureaucratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2007, vol. 4, n° 169, p. 4-21.

exposent. Certains le font sur le mode réflexif^a, d'autres du journal^b, du récit^c ou encore du manuel de méthodologie « au réel^d ». Et généralement, ce sont dans des travaux distincts que cette ouverture sur l'arrière-cour est proposée^e.

À l'inverse, le mode majoritaire d'exposition des recherches se concentre sur les produits finaux et invisibilise les processus qui les ont constitués^f. À cet égard, Zanna écrit :

« Ils trouvent par ailleurs plus scientifique de livrer des résultats aux angles ébavurés que d'en montrer les conditions d'usage. Ils mettent en outre tout en œuvre pour s'effacer devant leur travail, dissimuler leur personnalité derrière leur savoir, bref à étudier "les êtres humains en se défendant d'être eux-mêmes humains"^g. »

Le mode d'exposition majoritaire commence, souvent, par présenter la problématique. Elle est posée en point de départ. L'ensemble du travail apparaît comme orchestré par une question, définie dès le commencement. Et elle ne se modifiera pas en chemin. D'elle découle le reste, dans un schéma faussement causaliste. Si je regarde du côté de mon expérience, à

a Je pense notamment à ces deux ouvrages : Pierre Leroux et Érik Neveu (eds.), *En immersion. Pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017, 427 p ; Didier Fassin et Alban Bensa (eds.), *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte, 2008, 331 p.

Je salue aussi le dossier du premier numéro 1 de la revue *Agencements* qui vise à ouvrir les ateliers de plusieurs doctorants et futurs doctorants : Amandine Dupraz, « Faire université hors-les-murs, une politique du dé-placement », *Agencements*, 2018, n° 1, p. 10-20 ; Étienne Delprat et Camille Bosqué, « Design diffus, pratiques situées, design (en-)commun : au fil d'un bricolage conceptuel et méthodologique », *Agencements*, 2018, n° 1, p. 21-40 ; Nicolas Sidoroff, « Faire quelque chose avec ça que je voudrais tant penser », *Agencements*, 2018, n° 1, p. 41-71 ; Régis Garcia, « Une recherche à l'épreuve de ses traductions – Mise en récit d'une recherche-expérimentation dans le cadre d'un dispositif Cifre », *Agencements*, 2018, n° 1, p. 73-108.

b J'ai découvert cette pratique par le biais de : P. Nicolas-Le Strat, *Fabrique de sociologie, op. cit.* ; Pascal Nicolas-Le Strat, *Journal de thèse : septembre 1992 - octobre 1993*, Montpellier, Fulenn, 2009, 88 p ; Michel Leiris, *L'Afrique fantôme*, Paris, Gallimard, 2008, 655 p.

c À cheval entre fiction et compte-rendu d'enquête, Latour mobilise le récit comme motif de restitution de certains travaux. Par exemple : Bruno Latour, *Aramis, ou, L'amour des techniques*, Paris, La Découverte, 1992, 241 p.

d Becker est un auteur exemplaire en la matière : Howard S. Becker, *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2016, 272 p ; H.S. Becker, *Les ficelles du métier, op. cit.* ; Howard S. Becker, *Écrire les sciences sociales*, Paris, Économica, 2009, 179 p.

e D. Fassin et A. Bensa (eds.), *Les politiques de l'enquête, op. cit.* ; Pierre Leroux et Érik Neveu (eds.), *En immersion, op.cit.*

En se concentrant sur la question de l'implication, ces ouvrages font de ces processus constituant des recherches un élément à part. Je note aussi que Pascal Nicolas-Le Strat, qui a publié déjà plusieurs ouvrages dévoilant son atelier de sociologue, sépare cette mise en visibilité de ses travaux théoriques. Seul *Quand la sociologie entre dans l'action* couple théorisation et mise en visibilité des processus de recherche : Pascal Nicolas-Le Strat, *Quand la sociologie entre dans l'action. La recherche en situation d'expérimentation sociale, artistique ou politique*, Rennes, Éditions du commun, 2018, 223 p.

f Bruno Latour et Steve Woolgar, *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte, 2013, p. 167-177.

g Omar Zanna, « Un sociologue en prison », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2010, vol. 9, n° 1, p. 150.

l'heure où je rédige (pour la première fois) cette page (mars 2018), je n'ai toujours pas écrit « mon dernier mot » quant à ma problématique. Certes, je l'ai déjà maintes fois formulée. La dire est un exercice récurrent que ce soit en séminaire, pour effectuer une demande à un terrain ou ne serait-ce qu'expliquer à un ami ce que je fais. Mais la dernière formulation de celle-ci n'est pas encore posée. Tout en produisant la thèse à partir d'un questionnement, ce dernier n'est pas achevé. Je me réserve le droit de le modifier encore — et encore — pour y intégrer de nouvelles idées ou le faire coïncider avec ce qui reste encore à écrire. Ma problématique est la raison de ce travail, tout autant qu'une de ses variables d'ajustement et de ses productions. Chemin faisant, je produis avec plus de profondeur et de clarté ce qu'est mon questionnement. De ce fait, si je ne donne à voir que la version finalisée de celui-ci, présenté en tant que commencement, j'introduis un décalage entre ce qu'est ma recherche et ce que j'en dis.

Après ou en parallèle de l'explication de la problématique, ce mode d'exposition implique que le chercheur tienne un discours théorique qui justifie le questionnement, tout en l'outillant pour y répondre. Ce propos est souvent présenté comme ne relevant que de l'univers du *logos* et de la raison scientifique : il situe le chercheur dans un espace idéal. Or comme je l'ai déjà décrit ci-dessus, en ce qui me concerne, la théorie est le fruit d'une pratique, bien concrète, qui me mobilise dans mes désirs, mes relations, mes positions politiques^a. Et ce travail du quotidien s'étale dans le temps, dans les rencontres, dans les différents espaces de pensée où je suis impliqué, etc. Je suis en mesure de retracer les grandes étapes de l'histoire de mon cadre théorique, en situant les conditions concrètes de l'émergence des changements d'orientation, les concepts utilisés un temps pour stabiliser une réflexion, puis abandonnés une fois leur travail rendu.

Je remarque aussi que ma problématique est intimement liée au travail théorique que j'ai mené. Ils s'appuient mutuellement l'un sur l'autre et c'est, notamment, à travers un changement de cadre théorique que mon questionnement s'est décalé (cf. chapitre 2). À

a Sarah Mazouz, « Les mots pour le dire. La qualification raciale du terrain à l'écriture » dans Didier Fassin et Alban Bensa (eds.), *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte, 2008, p. 81-98.

Sarah Mazouz décrit son malaise lorsqu'elle a pris conscience que son étude du vécu des discriminations par les jeunes de banlieue mobilisait les catégories de langage et de perception fondant ces mêmes discriminations. Ce sentiment développé durant son travail de terrain l'a amenée à explorer son objet à nouveaux frais pour en pousser la théorisation. Elle a analysé son malaise en tant que donnée servant à comprendre la structuration des phénomènes de stigmatisation. Un élément central de son analyse a été sa propre place dans les relations de terrain, elle qui est tunisienne, sans que cela ne soit perceptible du fait de la blancheur de sa peau et de son accent parisien.

nouveau, présenter des agencements conceptuels finalisés, sans dire quoi que ce soit de leur histoire, cache la pratique réelle de la recherche.

Habituellement, suite à la présentation de la problématique et de la théorie, les chercheurs continuent par le travail de terrain, décrit selon les catégories méthodologiques usuelles (méthodes, échantillons, durées, limites et éventuellement quelques anecdotes^a), sans que le lecteur accède à une grande partie de ce qui a fait la singularité du travail. Ma méthodologie n'est-elle qu'une série d'entretiens semi-directifs ? Se résume-t-elle en indiquant trois années d'observation participante ? Non. Elle est l'histoire de mon envie d'être en immersion, rendue possible grâce à trois centres de formation qui m'ouvriront leurs portes. Elle est aussi l'histoire de collaborations de travail qui se sont construites à cette occasion et qui ont fait de moi un formateur parmi les autres et donc un fabricant de formations sociales. Je n'ai pas seulement observé des formateurs au travail : j'ai travaillé avec eux. Je suis passé par l'évaluation de mes cours, la réalisation de comptes-rendus suite à des soutenances blanches, l'écriture de mes factures d'autoentrepreneur, etc. J'ai appris à travailler dans les interstices pour mettre en place des démarches pédagogiques qui fassent sens pour mes collègues formateurs et moi-même. J'ai espéré être de bon conseil pour les étudiants que j'accompagnais, tout en pestant d'avoir à les lire du Canada pendant mes vacances de Noël. Ma méthodologie d'enquête n'est pas simplement un protocole de travail, mais plutôt une période de ma vie, fondatrice au-delà du seul périmètre de ma thèse. Cette période a aussi été celle de la confrontation entre les rêves théoriques, imaginés dans mon salon, et la réalité de ma capacité limitée à saisir la totalité des activités fabriquant les formations sociales. La méthodologie a été cette période d'adaptation d'une projection théorique aux possibilités concrètes, ce fossé, entre les livres et mon quotidien, qu'il a fallu digérer et mettre au travail.

Le mode d'exposition majoritaire des recherches présente ensuite, et de manière centrale, les résultats qui seront, eux aussi, énoncés sur un mode finalisé. Au nom d'une question, outillée par une théorie, par le biais d'une méthodologie, le tout mis en place de manière chronologique, le chercheur apporte alors des réponses, présentées en tant que produits finaux et finalisés. Cependant, une telle modalité nie que les résultats ne sont pas nécessairement la fin d'une recherche.

Par exemple, une des conclusions de ce travail affirmera l'existence de rapports de pouvoir entre les formateurs et les étudiants (cf. chapitre 7). Seulement, ce constat n'a rien d'un

a P. Nicolas-Le Strat, *Quand la sociologie entre dans l'action, op. cit.*, p. 79.

produit fabriqué après une enquête réalisée suite à une phase de problématisation/théorisation. L'idée de rapports de pouvoir me travaille depuis qu'en master 1, j'ai entendu parler de cette notion chez Foucault, articulée à celle des savoirs. Une fois commencées mes premières vacances, cette question s'est déplacée au cœur de ma pratique professionnelle, sous la forme d'une inquiétude permanente d'être dans une position dominante face aux étudiants. À l'occasion de la thèse, ce sujet est devenu une thématique que j'ai travaillée sur les registres théorique et empirique afin d'en tester la validité. L'existence de rapports de pouvoir que j'affirme dans le dernier chapitre est le fruit de cette longue trajectoire. Parti d'une compréhension simpliste, j'arrive aujourd'hui — du moins je l'espère — avec une conceptualisation plus outillée, précise et pondérée de ce que sont les rapports de pouvoir. Ce n'est pas simplement un résultat apparaissant en bout de chaîne. C'est un questionnement récurrent et structurant de ma trajectoire professionnelle, politique et personnelle, présent dès le commencement de ce travail.

Par mon propos, j'oppose le mode d'exposition classique des recherches — ou plus exactement une simplification caricaturale de celui-ci — et ce que je constate de ma propre activité. Par ce biais, j'espère montrer que le compte-rendu classique du chercheur invisibilise les processus pour se concentrer sur la mise en scène de produits finis. En filigrane, il nous dit qu'une recherche est sa conclusion et non l'ensemble du travail d'élaboration. Du moins, cette partie seule mériterait d'être rendue publique. Ce faisant, il ne fait pas seulement disparaître toute une histoire, il détache aussi le travail de son écologie, c'est-à-dire des contextes d'activité qui l'ont constitué et des liens entre eux, alors que les sociologues savent parfaitement saisir l'écologie d'une question^a que d'autres posent et la mettre en lumière. Est alors invisibilisée la pratique quotidienne du chercheur, dans tous ses attachements, ses relations, ses gestes et ses temporalités.

La mise en scène classique préfère organiser la recherche en un déroulement linéaire dans le temps, alors que bon nombre de chercheurs reconnaissent qu'elle est, bien plus, un mouvement itératif entre problématique/théorie, terrain et analyses^b. Elle scénarise une

a C'est, par exemple, la démarche de cet ouvrage : Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe, *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Éditions Points, 2014, 448 p.

b Au chapitre 3, je critique ces trois catégories de description pour proposer une recherche qui s'élabore à travers divers sites de construction. Voir aussi : Sébastien Joffres, « Sites de construction », dans *Fabriques de sociologie* (éd.), *Encyclopédie des Fabriques de sociologie*, 2016, en ligne : <http://encyclopedie.fabriquesdesociologie.net/sites-de-construction/>.

temporalité abstraite, linéaire. En ne donnant à voir que des éléments finalisés, elle inscrit la recherche dans un présent artificiel : celui de son exposition.

1.2 Contribuer à la discipline par le récit

Une fois ces constats posés, pourquoi passer d'un mode d'exposition à un autre ? Quel intérêt de donner à voir ces processus, ces écologies, si la sociologie fait habituellement sans ? C'est d'abord à travers un détour par la clinique de l'activité développée par Yves Clot que je peux argumenter ma proposition, en montrant que cela contribue à maintenir le dynamisme vital de la sociologie.

Ce courant théorique a pour objectif d'analyser la dynamique de l'activité des travailleurs dans leurs différents contextes de travail, en fonction des opportunités de construction collective des pratiques qu'ils offrent. À partir de la linguistique de Bakhtine, Yves Clot a développé le concept de genre professionnel à propos duquel il écrit :

« Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs de milieux donnés connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présumées, sans qu'il soit nécessaire de re-spécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. [...] Le genre, comme intercalaire social, est un corps d'évaluations partagées qui organisent l'activité personnelle de façon tacite^a. »

Il est cette mémoire impersonnelle^b d'un milieu qui donne forme à l'action du sujet, l'appropriation collective qu'un groupe de travail fait des prescriptions qui lui sont adressées^c. Il est la reconstruction commune qu'un collectif fait des demandes qui lui sont faites par la hiérarchie.

Il remplit un rôle à la fois normatif et pratique : il dit ce qui doit être réalisé et permet d'agir rapidement, de manière adaptée. C'est en cela qu'il est un intercalaire : il est un

a Yves Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, p. 105-106.

b Yves Clot et Daniel Faïta, « Genres et styles en analyse du travail. Concept et méthodes », *Travailler*, 2000, n° 4, p. 10.

c *Ibid.*, p. 13.

pré-travaillé, un stock de mises en acte^a qui outille les collectifs de travail dans leur quotidien.

Clot ajoute :

« Mais voilà, le genre n'est pas amorphe : parce qu'il est un moyen pour agir efficacement, sa stabilité est toujours transitoire. [...] Celui ou ceux qui travaillent agissent au travers des genres tant qu'ils répondent aux exigences de l'action. Du coup, quand c'est nécessaire, ils ajustent et retouchent les genres en se plaçant également en dehors d'eux par un mouvement, une oscillation parfois rythmique consistant à s'éloigner, à se solidariser, à se confondre selon de continuelles modifications de distance qu'on peut considérer comme des créations stylistiques^b. »

Le parallèle littéraire est ici intéressant. Les auteurs s'inscrivent dans des genres qui leur offrent un ensemble de pré-écrits, de pré-scénarisés, de pré-structurés. À partir d'eux, à l'intérieur, ainsi que tout contre et à l'extérieur, ils développent leur style qui est fait du genre en même temps que d'innovations, de filiations en même temps que de ruptures. Pour Yves Clot, le même mouvement a lieu au sein du travail. Si le genre pré-forme l'activité, cette dernière, en retour et par la stylisation, est en mesure de le nourrir, de le faire évoluer pour qu'il reste en adéquation avec le milieu de travail. « Les styles ne cessent de métamorphoser les genres professionnels qu'ils prennent comme objets de travail sitôt que ces derniers se "fatiguent" comme moyens d'action^c. » En effet, ces styles sont produits là où il y a un manquement, une inadéquation et une incomplétude du genre, ainsi que comme appropriation des règles communes par le travailleur. En retour, les innovations stylistiques individuelles mettent en mouvement la mémoire collective pour qu'elle reste en prise avec le réel. Mais pour cela, encore faut-il que les travailleurs aient des espaces où ils sont en contact avec les styles des autres et puissent ainsi s'en nourrir et, par voie de conséquence, inscrire ces transformations dans la mémoire collective impersonnelle.

Enfin, la clinique de l'activité affirme la nécessité, pour le genre, de rester vivant. Sans ce mouvement, et donc ce croisement des pratiques, le travailleur est renvoyé, seul, face au réel, aidé par un genre, n'ayant que son propre style pour évoluer. Il présente alors le risque de se décaler, petit à petit, du réel. En s'éloignant des contextes concrets d'action, le genre ne devient qu'un cadre normatif dont le retentissement pratique n'est plus aussi effectif. Il peut

a *Ibid.*

b *Ibid.*, p. 14-15.

c *Ibid.*, p. 15.

devenir une gêne de par ses manières de faire inadéquates et ses normes désuètes. C'est dans cette solitude que le travailleur peut se trouver en souffrance. Pour Clot, le pouvoir d'agir au travail se développe de manière collective, lorsque les divers styles nourrissent une mémoire commune à laquelle tous accèdent. Il est la possibilité de s'approprier, en groupe, son activité.

Je peux maintenant revenir vers la recherche. Mon hypothèse est que le mode d'exposition classique masque l'essentiel du quotidien du chercheur. Et de mon expérience, l'université n'offre que peu d'espaces pour que les pratiques sociologiques s'échangent^a. Bien au contraire, j'ai tendance à penser que ce qui s'y discute relève bien plus de normes théoriques qui manquent de prises quant à la réalité pratique du scientifique. Les grandes lois méthodologiques sont exposées, leur mode d'emploi est donné, seulement sur les aspects les plus visibles, mais leur réalisation quotidienne, avec toute sa complexité n'est pas, ou peu, explicitée et partagée^b. Finalement, la recherche fonctionne sur un double régime : d'un côté, un discours public, accessible à tous, pose de grands principes méthodologiques et de l'autre, les chercheurs, souvent seuls, découvrent l'irréalité, en l'état, de ces discours et inventent des pratiques de recherche qui resteront en grande partie invisibles et solitaires. Pour reprendre les mots de la clinique de l'activité : les styles ne se croisent pas et, de ce fait, nous ne pouvons être outillés de manière adéquate par un genre professionnel nourri par le travail réel. Celui-ci est déconnecté de nos styles. Ainsi, notre discipline ne gagnerait-elle pas à développer le croisement des styles ?

Pour ma part, j'ai rapidement essayé de ne pas être solitaire face à mon activité. J'ai notamment eu recours aux correspondances^c avec d'autres chercheurs pour échanger sur nos pratiques de la sociologie, de l'enseignement et notre quotidien institutionnel. Sur ce dernier sujet, je mesure aujourd'hui à quel point l'échange avec des universitaires plus expérimentés a pu m'offrir des schémas d'appréhension et de compréhension de l'institution, pour ensuite m'y construire et m'y retrouver. Concernant la recherche, ces espaces discursifs que sont les correspondances m'ont permis de m'imprégner des schémas de pensée d'autres, ainsi que de

a Je garde en mémoire le propos introductif d'un professeur, directeur de laboratoire, invité pour nous présenter son travail lors d'un séminaire des « Fabriques de sociologie » : « Je suis heureux d'être parmi vous ce matin pour travailler ensemble. Il y a aujourd'hui peu d'espaces à l'université pour réfléchir à plusieurs. »

b P. Nicolas-Le Strat, *Fabrique de sociologie*, *op. cit.*, p. 10.

De manière plus générale, à travers son œuvre, Latour parle de cet écart entre l'épistémologie écrite et la science en action, la première posant des principes qui, tout en étant proclamés, sont bien différents de ce qui fait le quotidien des chercheurs.

c Michel Dubois, « “Private knowledge” et “programme disciplinaire” en sciences sociales. Étude de cas à partir de la correspondance de Robert K. Merton », *L'Année sociologique*, 2014, vol. 64, n° 1, p. 79-119.

I-Prendre le temps du récit

formulations ou de récits de pratiques, puis de les laisser infuser de nouvelles perspectives dans mon propre quotidien. J'ai par ailleurs mobilisé l'espace du séminaire *Fabriques de sociologie* dans cette perspective, ainsi que la lecture d'écrits où les auteurs nous ouvrent leurs coulisses.

Écrire ces trois premiers chapitres de la thèse sous la forme du récit s'inscrit tout naturellement dans cette perspective. Je fais le pari que raconter ma recherche selon sa temporalité, en ouvrant ses processus et en me rendant visible, au fur et à mesure des étapes, participe à la construction de ce qu'est aujourd'hui la sociologie. C'est un partage que je propose à la discipline qui, s'il trouve de l'écho, pourra contribuer à cet effort. J'espère ainsi « faire circuler des récits en vue de nourrir des cultures de la fabrication collective^a » et proposer des manières de travailler à mes collègues^b. Sur un registre politique, espérant un travail du commun au cœur de la recherche, je réponds à l'appel que lance Benjamin Roux comme ligne directrice de sa jeune maison d'édition :

« Or mon appel n'est pas un appel à contribution pour traceologiesdespratiques.com, mais bien un appel du pied, un cri du cœur à penser une tracéologie inscrite comme travail du quotidien, en tant qu'individus et en tant que collectifs. Une veille inscrite dans nos pratiques et nos valeurs comme attention permanente et comme autant de points de relais propices à l'essaimage. Que l'on devienne nous-mêmes, personnes comme collectifs, le médium entre les expériences, à la fois récepteurs et émetteurs des savoirs nous entourant, que nous soyons une multitude^c. »

Ceci écrit, je n'ai pas la prétention de proposer un travail si brillant qu'il éclairerait les autres. L'idée de nourrir la discipline n'est en rien la prétention d'une révolution. Elle est la simple proposition d'un partage du quotidien qui, de manière infime, pourrait interroger celui d'autres.

I.3 Faciliter l'appropriation

Je vois dans le récit un autre intérêt qui se situe au niveau de l'appropriation de mon travail. Pascal Nicolas-Le Strat décrit les processus de recherche dans le cadre

a David Vercauteren, Thierry Müller et Olivier Crabbé, *Micropolitiques des groupes. Pour une écologie des pratiques collectives*, 2007, en ligne : https://micropolitiques.collectifs.net/Introduction?artpage=7-7#outil_sommaire_2 [consulté le 16/04/2017].

b Benjamin Roux, *Comme un manifeste*, Saint-Germain-sur-Ille, Éditions du commun, 2015, p. 17.

c *Ibid.*, p. 8.

d'expérimentations politiques à travers le motif de l'*open-source*. Ce dernier implique, pour le numérique, que les codes, donc les coulisses du fonctionnement des logiciels, soient accessibles et modifiables par qui le souhaite. C'est une mise en visibilité et à disponibilité de ce qui fait fonctionner un système, dans une perspective de compréhension, mais surtout de contribution aux logiciels. Ce motif a été repris par le design pour proposer un « accès aux choix de conception, aux plans et aux méthodes de production [...]. Ainsi les défauts d'un objet pourraient être vus comme des ressources pour d'éventuelles améliorations^a. » Dans cette réappropriation, le design décale la mise en visibilité de l'objet finalisé vers l'histoire de sa production, dans une perspective de compréhension et de réappropriation. Pascal Nicolas-Le Strat réinvestit alors cette double acception de l'*open-source* pour les sciences sociales :

« Lorsque je retiens le principe qu'une recherche en science sociale peut et doit être analysée comme un "système technique", à l'égal de bien d'autres, je ne retire en rien à la science sociale ce qui fait sa spécificité, j'indique simplement qu'une recherche-action peut aussi, également, de surcroît, être analysée en tant que "dispositif technique" intégrant donc des choix, des procédures, des manières de faire, des sensibilités, des interactions, des imaginaires... et que l'ensemble de ces dispositions mérite d'être explicité pour être débattu ; il en va du caractère démocratique et émancipateur d'une recherche-action. »

La mise en récit d'une recherche est pour lui un enjeu pragmatique d'appropriation de cette dernière par ceux qui en sont récepteurs. Si le chercheur ne présente que des « produits », cachant les processus qui les ont « produits », il empêche son auditeur de saisir pleinement la recherche pour la questionner, la mettre au travail, en comprendre les tenants et les aboutissants. Nous autres chercheurs savons bien que ce que nous produisons dépend de contingences, de désirs personnels, de contraintes et des possibilités d'un environnement. Nous avons conscience que notre travail ne s'inscrit pas au milieu de toutes les théories existantes après un travail rationnel de sélection des meilleures théories, mais que nous dépendons des rencontres^b, des hasards, des financements, etc. Nos résultats proviennent de

a Christophe André, « Vers un design libre », *Strabic.fr*, en ligne : <http://strabic.fr/Vers-un-design-libre-Christophe-Andre> [consulté le 28/02/2018].

b Sur ces médiations entre les théories et nous, le travail d'Hennion sur les amateurs est inspirant : Antoine Hennion, « Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés*, 2004, n° 85, p. 9-24 ; Antoine Hennion et Geneviève Teil, « Les protocoles du goût. Une sociologie positive des grands amateurs de musique » dans Olivier Donnat (éd.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, Documentation française, 2003, p. 63-82.

tous ces éléments. Ils ne sont pas des savoirs universels, mais bien des constructions contextualisées, des productions attachées à différents facteurs qui les font tenir. Il est alors primordial que les récepteurs de nos travaux aient connaissance de ces différents liens de production afin de comprendre d'où et de quoi sont faits les savoirs qu'ils entendent.

Pascal Nicolas-Le Strat inscrit ce propos dans un scénario où la recherche est une composante d'expérimentations politiques : elle permet une production de connaissances concernant le projet en cours et ces dernières alimentent la réflexivité des acteurs. Le savoir scientifique est donc un outil pour construire une alternative au monde tel qu'il fonctionne. C'est sur un registre démocratique qu'il défend cette mise en visibilité. Elle outille les acteurs pour discuter avec la recherche. Ainsi, le chercheur n'est pas un expert de la situation, mais contribue, à partir de ses outils à l'expérimentation, sur un pied d'égalité avec les autres personnes qui y participent par d'autres apports^a. Cette modalité de recherche justifie, par sa contribution à un projet démocratique, de mettre en visibilité ses processus. Elle contribue à l'appropriation commune.

En ce qui concerne ma thèse, je ne me situe pas sur cette scène. Mon projet est une auto-commande, construite au croisement d'un projet de vie et d'intérêts théoriques. Mais le motif de l'*open-source* reste pertinent. Si la recherche est une trajectoire dont les résultats ne sont qu'un mode de présentation, alors, en donnant accès au lecteur à cette trajectoire, je lui permets de situer l'ensemble et je multiplie les données pour qu'il puisse s'approprier mon travail^b. Le récit devient un outil de « socio-localisation^c », il offre une grille pour positionner ma recherche sur l'échiquier des théories, des pratiques, des positionnements politiques, etc. et comprendre ses conditions de production. Ainsi, je multiplie les prises sur mon travail pour que le lecteur puisse le comprendre, le décortiquer et le critiquer.

a Sébastien Joffres, « Les sciences sociales au travail du commun. Le savant fait politique », *Rusca TTSD*, 2016, n° 9, p. 94-106, en ligne : <http://www.msh-m.fr/le-numerique/edition-en-ligne/rusca/rusca-territoires-temps-societes/les-numeros-108/numero-9-utopies-dystopies-et/> [consulté le 04/11/2016].

b O. Zanna, « Un sociologue en prison », art. cit., p. 159.

c M. Suchet, « De la recherche comme création permanente », art. cit. : « Indisciplinée, la validité scientifique n'affiche pas une neutre objectivité en effaçant toute trace d'énonciation. Elle s'attache plutôt à prendre en compte le caractère nécessairement situé de toute recherche pour penser de manière à la fois critique et impliquée. L'enjeu n'est pas tant de discréditer la posture d'objectivité que de révéler son processus de constitution. Toute réflexion, en effet, est située — ce qui ne revient pas à dire qu'elle est biaisée de manière irrémédiable, mais qu'elle doit tenir compte de son inscription dans un certain horizon qui est aussi la condition de possibilité de toute perspective. »

Cette première partie de la thèse a été rédigée à travers le motif du récit de manière à rendre le plus apparentes possible les dynamiques qui l'ont produite. Elle se trouve déployée dans le temps à travers ses avancées, ses hésitations, ses ratés et ses bifurcations. Toutefois, il est important d'apporter une nuance. Je ne prétends aucunement atteindre l'exhaustivité par mon récit. La généalogie de mon travail est partielle et partielle. Elle n'est pas un exposé totalitaire ou une inscription complète de chaque pas. C'est une reconstruction *a posteriori*, à partir de plusieurs centres de perspective significatifs pour moi, dans l'objectif de rendre compte de la production de cette thèse.

Elle n'est donc qu'une manière d'actualiser mon travail, de le donner à voir en fonction de certains objectifs, à une date donnée. Ce récit est historicisé. Par ailleurs, je n'envisage pas que mon propos soit plus « vrai » que le mode d'exposition classique. Je ne défends pas l'idée que cette manière de présenter la recherche cache la vérité ou mente. Je tente simplement de mettre en avant qu'elle masque une partie des recherches de manière dommageable pour les scientifiques et les autres lecteurs.

Le caractère limité et contextuel de mon récit m'amène à formuler une précision quant à la nature de ce propos introductif. Il relève d'une épistémologie pratique. J'affirme quelques éléments généraux sur la sociologie et ses nécessités. Mais aussitôt prononcés, je les inscris au cœur de la réalité pratique, dans laquelle il est impossible de tout dire. Le récit est avant tout un outil pour penser et mettre la sociologie au travail. Il n'est pas un absolu, pas plus qu'il ne reflète l'essence de notre discipline. Si j'ai souhaité m'y essayer pour la thèse, rien ne dit que je maintiendrai ce mode d'exposition pour mes travaux à venir. Il n'est pas un dogme que je pose, mais un outil que je propose.

II De la clinique à l'intervention sociale vue par les sociologues

II.1 Entrer à l'Université : le doute du clinicien

J'ai entamé mon parcours universitaire par la psychologie. Durant le lycée, après de multiples projets d'orientation, je me suis finalement fixé, avec certitude, sur la perspective de devenir psychologue clinicien. Au moment d'entrer au centre universitaire d'Albi, je tenais cet horizon depuis une année et demie. Je n'étais donc, *a priori*, pas de ces étudiants utilisant cette filière pour patienter ou se préparer à des concours. Certains diraient que cette orientation était marquée du sceau de l'héritage familial, ma mère exerçant, à ce moment-là,

en tant que psychothérapeute. Pour ma part, je préfère dire que cette situation a simplement contribué à mon choix : le fait de vivre avec quelqu'un traitant du psychisme au quotidien m'a aidé à envisager cet avenir avec plus de précision que d'autres. Il me faut cependant préciser que l'université était une voie alternative. J'ai tenté d'accéder à une école privée formant des cliniciens, mais, à l'occasion du concours d'entrée, fort heureusement, les gardiens des portes ne m'ont pas accepté en leur sein. Cet « échec » me facilita probablement les bifurcations que je raconte ici. Il est difficile de changer de projet, une fois engagé dans une école professionnelle à quelques milliers d'euros l'année.

Lors de cette période de choix, j'avais quelques bribes de connaissances sur le travail social, à propos de la protection de l'enfance, du droit d'asile ainsi que de l'aide aux personnes en précarité. Et j'ai songé au métier d'éducateur spécialisé. Seulement, je ne concevais le travail social que comme un apport d'aides matérielles, « extérieures » à la personne, sous la forme d'argent, de nourriture ou de logement. C'est ce qui m'a fait préférer le travail du psychologue que je situais du côté de l'aide agissant sur « l'intérieur » de la personne. Cette modalité m'intéressait plus et me semblait plus pertinente et puissante pour permettre aux gens d'avancer. À cette époque, je ne connaissais pas les dimensions éducative et émancipatrice des métiers du social, ni Latour et son hypothèse sur la part que prend l'extériorité matérielle pour nous constituer intérieurement^a.

Lors du premier semestre d'université, nous avons un cours d'histoire de la sociologie qui a été l'occasion de découvrir cette discipline presque inconnue. Et j'ai été séduit. À tel point que j'ai songé sérieusement à me réorienter pour le second semestre et donc à modifier mon cap professionnel. J'ai rencontré les responsables de la licence qui m'ont indiqué que le changement de filière était possible. Mais un flou subsistait malgré tout. Où ce chemin pouvait-il me mener ? Que faisait un sociologue au quotidien ? Quels étaient les débouchés pour un diplômé en sociologie, à part la recherche, seule perspective identifiable, bien qu'encore floue pour moi à cette époque ? Faute d'y voir clair, je m'en suis tenu au métier de clinicien et j'ai signé pour un second semestre.

Durant ma seconde année sur les traces de Freud — et malgré les longues heures passées à lire « le maître » — j'ai commencé à me désintéresser de mon objectif professionnel. La

a Il va jusqu'à se passer des notions d'intériorité et d'extériorité : Bruno Latour, *Sur le culte moderne des dieux faitiches* ; suivi de *Iconoclash*, Paris, La Découverte, 2009, 203 p. ; ainsi que : Bruno Latour, *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des modernes*, Paris, La Découverte, 2012, 498 p.

psychologie est une filière multiple qui nous présente, autour d'une même science, des univers très différents : psychopathologie, développement de l'enfant, fonctionnement cognitif, etc. Exceptée la psychologie clinique, mes cours m'intéressaient. J'aurais donc pu me réorienter, tout en restant dans le champ de la science de la *psyche*. J'ai d'ailleurs envisagé de me diriger vers la recherche et ai reçu une invitation dans ce sens de la part d'enseignants en sciences cognitives qui percevaient en moi un « esprit mathématique ». Mais, sans raison claire, la perspective d'être clinicien retenait de moins en moins mon attention et une chose finit par être sûre : je souhaitais rompre avec la science des Piaget, Bateson et Wallon.

Le plan alternatif qui a émergé était de me former à ce que j'appelle aujourd'hui l'intervention sociale. J'en revenais ainsi à mon hésitation entre la psychologie et le travail social. Je m'imaginai en innovateur, trouvant des solutions nouvelles à de vieilles problématiques. Par exemple, je réfléchissais à la création d'une agence immobilière qui ferait médiation entre des personnes sans moyen ni logement, ne pouvant en obtenir par les voies classiques, et des propriétaires d'habitations vacantes. C'est dans cette perspective professionnelle que j'ai cherché d'autres cursus universitaires qui, au prix d'une bifurcation au niveau de la L3 ou d'une reprise à zéro de mon parcours, me permettraient de me former à l'invention et la mise en place de ce type de projet.

Mais, finalement, au mois de juin, j'ai fait le choix de suspendre ce projet pendant une année, pour me consacrer à une autre perspective, mineure, mais importante pour moi : la théologie. En parallèle, j'ai achevé le dossier « licence » par une troisième année en sciences de l'éducation, faite par correspondance durant mes mois à l'étranger. Ainsi, je terminais mon premier cycle universitaire, tout en m'adonnant à la perspective théologique et en faussant compagnie à Freud et Piaget.

II.2 Le « passage à travers le miroir^a »

II.2.a Le contexte de formation

À la fin de cette année de théologie réalisée en Terre Sainte, reprenant en main mon futur d'intervenant social, j'ai sélectionné le Master 1 du département d'Administration Économique et Sociale de l'Université Paul Valéry — Montpellier 3, portant sur le développement social. Pourquoi celui-ci ? Je me rappelle qu'une personne m'avait envoyé l'information sur ce cursus et que, de ceux que je connaissais, il était le seul à avoir encore les

a Everett Hughes, *Men and their Work*, Glencoe, The Free Press, 1958, p. 116-130.

inscriptions ouvertes. Il y a probablement d'autres raisons dont je n'ai plus le souvenir. Mais il me semble juste d'affirmer que ce choix n'était pas le fruit d'un processus « mûre » de comparaison de toutes les possibilités. Et pourtant, cette année, sélectionnée un peu rapidement, fut un moment fondateur pour la suite de ma trajectoire professionnelle. Certaines coïncidences sont heureuses^a et deviennent centrales. Dans les paragraphes qui suivent, j'analyse cette année de formation autour des différentes découvertes et processus qui se sont amorcés à cette occasion et qui sont importants pour contextualiser mon présent.

Plusieurs thématiques étaient récurrentes dans cette formation : les pays en voie de développement, la souffrance au travail, le travail social, la démocratie, l'intervention sociale et culturelle, etc. Chacune de ces thématiques était une découverte. Je ne les connaissais qu'en surface, à travers les quelques échos médiatiques que je saisisais et ma culture générale. Le master m'a offert l'occasion de les explorer de façon approfondie et intense. Si je ne découvrais pas l'existence de ces thèmes, la formation me socialisait à des approches scientifiques, nouvelles pour moi, me permettant d'en parler et de les étudier : le droit, l'économie, la sociologie, les sciences politiques, etc. La particularité de l'apprentissage de nouvelles sciences en master est que l'approche ne se fait pas par les fondamentaux et classiques, mais à travers des savoirs précis et orientés sur des thématiques spécifiques. Ainsi, je n'ai pas tant été socialisé à plusieurs disciplines, à leur épistémologie et méthodologie de base, que je n'ai appris à parler de différents sujets à travers leurs savoirs et manières de voir. La sociologie a fait exception en ce que j'ai réellement intégré quelque chose de ses fondements, mais sans pour autant passer par l'apprentissage des basiques, dispensés habituellement durant les premières années.

Dans leurs modes d'enseignements, les intervenants, le plus souvent des universitaires, mais aussi des professionnels, ne se contentaient pas d'exposer des savoirs froids, présentés comme objectifs et intangibles. Ils mobilisaient leurs disciplines de rattachement pour critiquer différents phénomènes (capitalisme, néo-libéralisme, discrimination, domination, etc.), au nom d'un projet de société démocratique et égalitaire. Par exemple, pour les pays en voie de développement^b, l'économie qui outillait notre compréhension était hétérodoxe^c et

a H.S. Becker, *Les ficelles du métier*, op. cit., p. 63-72.

b Isabelle Guérin, Jane Palier et Benoît Prévost, *Femmes et microfinance. Espoirs et désillusions de l'expérience indienne*, Paris, Éditions des Archives contemporaines : Agence universitaire de la francophonie, 2009, 102 p.

c Thierry Pouch et Richard Sobel, « L'hétérodoxie, quelle hétérodoxie ? », *L'homme et la société*, 2008, vol. 4, n° 170-171, p. 9-14.

critiquait l'idéologie néo-libérale et la soumission de l'humain au profit. Du côté du travail, la sociologie ou encore la psychologie mettaient en visibilité la souffrance des travailleurs dans un univers de plus en plus rationalisé et structuré sur des injonctions paradoxales^a. Une plus grande autonomie pour les salariés dans la définition des objectifs et *process* de travail était alors proposée comme solution^b.

L'autonomie : ce mot et d'autres, liés à l'émancipation, résonnaient sans cesse pour discuter les rapports entre les travailleurs sociaux, les politiques, les professionnels en général et les usagers. Au sein du master, le travail social apparaissait dans la tension classique qu'on lui prête entre émancipation et contrôle^c. Et la perspective proposée était le développement de l'implication des usagers, des citoyens, des habitants, etc. à l'élaboration des prises en charge et actions qui les concernent^d. En tant que futurs intervenants sociaux, nous étions formés à nous inscrire dans cette démarche, à repérer les rapports de pouvoir et à tenter de les contourner. La démocratie, qu'elle soit participative ou contributive^e, nous était proposée comme projet de société désirable avec, bien évidemment, des variables d'un enseignant à l'autre.

Il me semble que, pour la sociologie^f, la proposition était différente. Il n'était pas simplement question de produire des savoirs depuis l'Université, sur le fonctionnement du monde extérieur. Le rôle de la science n'était pas celui d'une simple contribution, par l'exposition publique de savoirs finalisés, dévoilant le fonctionnement du monde dans une perspective critique. Car finalement, même en espérant changer le monde, les propos critiques sont souvent formulés de l'enceinte de l'Université, dans le cadre de projets de recherche visant seulement à comprendre. Ou encore, les chercheurs adoptent une position d'experts,

a Fatema Safy, *La relation entre souffrance et implication au travail dans le cadre de la théorie de la conservation des ressources. Le cas d'une organisation médico-sociale*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier 3, Montpellier, 2011, 577 p.

b Y. Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, op. cit.

c Michel Autès, *Les paradoxes du travail social*, 2ème édition, Paris, Dunod, 2009, 317 p.

d C'est la proposition que développe par exemple Olivier Noël, un de mes enseignants de master, dans le texte suivant : Olivier Noël, « Développement du pouvoir d'agir et enjeux d'une lutte pour la reconnaissance du problème public des discriminations », dans Fabriques de sociologie (éd.), *Corpus des Fabriques de sociologie*, 2013, en ligne : <http://corpus.fabriquesdesociologie.net/developpement-du-pouvoir-dagir-et-enjeux-dune-lutte-pour-la-reconnaissance-du-probleme-public-des-discriminations-par-le-bas/> [consulté le 15/04/2018].

e Je reprends les termes utilisés par Pascal Nicolas-Le Strat, enseignant à cette époque dans le master, pour décrire la démocratie des communs : Pascal Nicolas-Le Strat, « Travail d'institution et capacitation du commun » dans *Le travail du commun*, Saint-Germain-sur-Ille, Éditions du commun, 2016, p. 81-104.

f Je reconstruis ici la logique politique et pratique proposée par plusieurs sociologues intervenant dans notre formation. Je le fais en utilisant plusieurs textes d'Olivier Noël, représentatif de cette démarche et un des organisateurs de la formation.

extérieurs aux situations, en surplomb^a, qui se limitent à produire un savoir « sur » un objet qu'ils tiennent à distance, connaissances qu'ils livrent finalisées, à leurs commanditaires qui en auraient alors l'usage qu'ils souhaitent.

Or, pour certains de nos enseignants, le sociologue était un professionnel pouvant participer directement à l'élaboration de l'action publique ou d'initiatives alternatives à travers des démarches de recherche-action, de formation, d'évaluation, d'analyse des pratiques, etc. L'épistémologie qui sous-tend ces démarches affirme que le chercheur produit un savoir « sur » et « dans^b » l'action publique ou les initiatives citoyennes. Il construit et pense sa démarche comme un processus de réflexivité dans lequel les acteurs se mobilisent avec lui dans la co-construction de savoirs^c. Le sociologue affirme alors l'existence d'une expertise d'usage des professionnels et usagers, ainsi que d'une capacité à participer à la production de connaissances et à la réflexion sur l'avenir de différentes problématiques. Souvent sollicité pour son « expertise », le sociologue tente de faire du crédit qu'on lui accorde un levier pour favoriser la reconnaissance d'autres acteurs et les mobiliser dans la transformation sociale de leurs conditions de travail et/ou de vie^d. En appelant le savoir des autres, le chercheur n'entend pas seulement co-produire des connaissances. Il espère que ce processus de mise en discussion permettra de construire la réalité, de constituer des liens, de faire émerger des possibles, etc. dans le sens d'une émancipation^e. La compétence du sociologue n'est alors pas, simplement, d'enquêter, mais aussi d'organiser, d'animer des espaces de dialogue croisant différents points de vue et d'y contribuer. Il est capable de penser à l'échelle d'un projet, la dynamique démocratique possible.

La sociologie n'est donc pas un ordre du savoir, à l'écart du monde et sur le monde, que le sociologue espérerait voir se doter d'un pouvoir transformateur simplement par les éclairages que la discipline permet. La science sociale est plutôt une démarche quotidienne, un outil pour construire de la connaissance au cœur des pratiques ainsi que pour mettre ces dernières en

a Olivier Noël, « Le savoir intermédiaire », 2008, en ligne : www.iscra.org [consulté le 08/04/2018]. Actuellement, le site ne donne plus accès à ce document.

b Olivier Noël, « Jeunesses en voie de désaffiliation. La construction locale des référentiels d'action publique », 2003, en ligne : www.iscra.org [consulté le 08/04/2018]. Actuellement, le site n'offre plus l'accès à ce document.

c *Ibid.*

d Dans son livre sur le *Travail du commun* (p.25-27), Pascal Nicolas-Le Strat développe l'idée d'un tel processus « au rez-de-chaussée » de l'activité. Il propose que chacun puisse contribuer à l'échelle des milieux de vie dans lesquels il est concrètement engagé au quotidien.

e O. Noël, « Le savoir intermédiaire », art. cit.

mouvement par la réflexivité. À travers ce positionnement, le chercheur agit au sein des rapports sociaux^a.

Il est intéressant de noter que, la formation s'adressant à de futurs intervenants sociaux au sein desquels peu se destinaient à une carrière de sociologues-consultants ou chercheurs universitaires, cette proposition pragmatique, politique et épistémologique prenait plus de sens que la recherche classique. Elle était utilisable à d'autres places que celle de l'universitaire. Elle nous dotait d'une pratique d'analyse au cœur d'autres métiers, là où la recherche académique institue les uns comme scientifiques et les autres comme récepteurs^b.

Il faut noter la singularité de cette rencontre avec la sociologie. De ma première année de licence, j'avais gardé quelques connaissances issues d'une science dont je ne connaissais pas la démarche. Elle était pour moi essentiellement une « collection » de nouveaux savoirs à découvrir. Mais cette année de master 1 fut la rencontre avec une démarche dans son ensemble, articulant une épistémologie, un positionnement politique et des méthodes. J'ai rencontré la sociologie dans l'une de ses formes très particulière et affirmée qui m'a fait forte impression. Et c'est cela qui m'a séduit. Les connaissances seules de la sociologie m'intéressaient. Le processus de recherche en général aussi. J'avais d'ailleurs envisagé le doctorat en psychologie et en théologie. Mais cela ne suffisait jamais à me convaincre entièrement. Pour la science sociale, ce fut la manière de la faire, dans le cadre d'une démarche critique et avec les acteurs, qui m'a interpellé tout particulièrement.

Le dernier élément phare de cette formation concernait la figure du « praticien réflexif^c » à laquelle nous étions familiarisés de manière plus ou moins implicite. Elle était posée comme une nécessité de soi à soi, mais aussi comme un processus à impulser auprès de nos futures équipes ou partenaires. C'est notamment à l'attention de nos positionnements professionnels et politiques en construction qu'était adressée cette injonction. La question de fond n'était pas tant de mesurer, par exemple, l'efficacité de nos actions, que de les questionner, dans leur

a S. Joffres, « Les sciences sociales au travail du commun. Le savant fait politique », art. cit.

b Max Weber, *Le savant et le politique*, Chicoutimi, Les classiques des sciences sociales, 2014, 152 p.
Ailleurs, j'ai analysé chez Pascal Nicolas-Le Strat une double acception de la recherche. Elle est une activité collective, partagée dans les expérimentations politiques entre les différents participants intéressés, en même temps que l'auteur maintient, dans ses écrits, la figure du chercheur, se distinguant des autres protagonistes. La recherche est l'activité du chercheur en particulier, en même temps qu'elle peut devenir une activité collective, constituante des expérimentations politiques : S. Joffres, « Les sciences sociales au travail du commun. Le savant fait politique », art. cit.

c Donald A. Schön, *Le praticien réflexif*, Québec, Les éditions Logiques, 1994, 418 p.

rapport à un ensemble de valeurs et d'objectifs, au cœur de l'écologie concrète d'un milieu de travail. Cette exigence s'adressait à la fois au chercheur et à l'intervenant social.

II.2.b Se transformer dans le dispositif : une année de politisation

Au commencement du master, j'avais de vagues connaissances à propos de plusieurs des thématiques abordées. Si j'étais entré en formation pour aider des personnes en difficulté sociale, qu'elles soient immigrées, SDF ou encore jeunes en danger, je n'avais jamais pris le temps de m'outiller à propos de ces sujets. Ce que j'en savais était issu de mon quotidien : un débat autour d'une machine à café, un titre de presse lu à la volée, une explication donnée par un proche, etc. Mais je n'avais aucune idée qu'il était possible de débattre sur le terme adéquat pour désigner des jeunes en errance^a ou qu'il existait différentes approches pour aborder les discriminations raciales^b. Si je connaissais notre devise nationale, la distinction entre l'égalité et l'équité m'était inconnue^c. De même, si la liberté était importante pour moi — comme pour n'importe qui d'ailleurs —, je n'avais jamais envisagé de la comprendre à travers le couple conceptuel « rapports de pouvoir/rapports de savoir »^d. Mes perceptions relevaient du sens commun plutôt que de la connaissance à proprement parler. J'abordais ces sujets à partir d'un ensemble de représentations faiblement formalisées, non systématisées et n'ayant fait l'objet que de peu de travail de réflexion.

Sur le plan de l'éthique, des valeurs et de la justification^e de l'action, j'étais aussi outillé du minimum. Je considérais simplement que certains étaient dans le besoin et qu'ils étaient dignes, en tant qu'humains, que des professionnels ou des bénévoles leur apportent de l'aide. Ayant grandi dans une famille protestante, l'aide à autrui était primordiale, sans que notre réflexion dépasse l'utilisation de quelques passages bibliques. Nous n'avions pas, pour nous justifier et nous guider, un ensemble de principes théologiques systématiques^f à cet égard.

a Voir par exemple l'introduction de Christophe Blanchard, *Entre Crocs et Kros. Analyse sociologique du compagnonnage entre l'exclu et son chien*, Thèse de doctorat, Université d'Évry-Val d'Essonne, Évry, 2013, 310 p.

b Fabrice Dhume, « Racisme, diversité, ethnicité, intégration, discrimination... Petit lexique historique et points d'ancrage problématiques », *Diversité*, 2009, Hors série : ville, école, intégration, p. 11-22.

c John Rawls, *Théorie de la justice*, Paris, Points, 2009, 672 p.

d À travers la figure de Foucault, elles furent parmi les premières notions apprises durant l'année.

e Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 2008, 483 p.

f « La théologie systématique consiste à rassembler et à comprendre tous les passages bibliques en rapport avec différents sujets, puis à résumer clairement leur enseignement afin d'établir ce qu'il faut croire concernant chacun de ces sujets. » (Wayne Grudem, *Théologie systématique. Introduction à la doctrine biblique*, Charols, Excelsis, 2012, 1 p.)

Je pense que la formation est venue me captiver dans cet entremêlement qu'elle proposait entre connaissances sur des thématiques intéressantes et des projets de société qui faisaient sens de mon point de vue. Elle était passionnante, car elle ne se contentait pas de nous exposer le monde : elle nous présentait aussi un autre univers possible. En cela, elle a consisté en un véritable passage à travers le miroir^a pour reprendre les termes de Hughes. J'étais un profane sur l'ensemble des sujets traités. Puis je me suis imprégné et laissé imprégner par un croisement de regards suffisamment convergents sur le monde, ses problèmes, ses tensions et ses changements possibles. Je n'ai pas simplement acquis des connaissances à ajouter à d'autres. J'ai construit un nouveau rapport au réel. Je n'ai pas appris sur mon monde, j'en ai découvert un à travers des catégories et des manières de s'y rapporter qui étaient nouvelles pour moi. J'ai vécu ce mystère de la formation qui fait que l'on y rentre pour une raison, basée sur un système profane de justification, que l'on troque contre un autre système, professionnel, plus formalisé, qui décale nos raisons d'origine.

Les individus sont pris dans des systèmes de contraintes nommés « domination symbolique », « rapports de pouvoir », « bio-politique », « rationalisation », « capitalisme », « aliénation^b », etc. Malgré ces processus donnant forme à leurs actions, les humains subvertissent régulièrement les normes qui les traversent. Ils peuvent le faire par des revendications politiques explicites — les collectifs militants par exemple — ou par de légers décalages d'avec les attendus, comme ceux que le Do It Yourself fait vivre aux objets usuels^c. Cette conviction, forgée durant la formation, fonctionnait selon le schéma d'analyse de la sociologie du travail, discipline qui m'a fortement inspiré : les collectifs de travailleurs reçoivent des prescriptions qu'ils se réapproprient. Leur activité est ainsi toujours différente des règles de départ. Ce qui est fait n'est jamais ce qui était demandé, pas plus que le fruit d'une liberté totale.

Cette conviction avait deux implications principales et complémentaires, qui jouaient le rôle de centres de gravité dans ma réflexion. Tout d'abord, sur le plan analytique, pour ma

a Everett Hughes, *Men and their Work*, *op. cit.*, p. 119.

b Vu qu'il s'agit ici de faire récit, je me permets d'utiliser de manière floue, comme je le faisais durant le master 1, ces différents termes : émancipation, domination, rapports de pouvoir, etc. Je ne les distinguais pas et ils me permettaient de traiter d'un même problème.

c Étienne Delprat, *Système DIY [faire soi-même à l'ère du 2.0] : boîte à outils & catalogue de projets*, Paris, Alternatives : Gallimard, 2013, 240 p.

À titre d'exemple, il est possible de regarder tout ce qui peut être fait à partir des palettes labellisées européennes et donc, standardisées par différentes normes : des lits, des jardinettes, des canapés, des étagères, etc. D'un objet unique, le DIY fait un objet aux multiples devenir.

sociologie naissante, j'ai retenu l'hypothèse que nous étions des acteurs et non, des agents. Je me suis orienté vers des théories dans lesquelles les individus n'étaient pas considérés comme pure reproduction d'un ordre supérieur, mais, dans une certaine mesure, fabricants de leur réalité. C'est d'ailleurs toujours un de mes postulats fondamentaux. Ensuite, sur le plan politique, j'ai fortement adhéré à la nécessité de notre émancipation des processus de contrainte énumérés ci-dessus. Mon vocabulaire s'est étoffé de « démocratie participative », « émancipation », « pouvoir d'agir », « rapports de pouvoir », etc. À cette époque, sans être nécessairement en mesure de les définir avec précision, j'ai défendu la nécessité de reconnaître la puissance d'action des individus et de leur permettre de la développer. L'enjeu était qu'en tant qu'intervenants sociaux, nous soyons de plus en plus en capacité de définir nos réalités à notre niveau et d'accompagner les personnes à le faire avec nous, au-delà de ce que nous arrachions habituellement aux « pouvoirs » en place.

Mon propos sur l'émancipation était à la fois descriptif et normatif. Je décrivais une capacité d'action et de définition de la réalité, toujours présente, mais plus ou moins bridée par la domination. Je célébrais cette subversion constante^a et j'en faisais un processus à favoriser. Puis, l'objectif était d'affaiblir la domination et donc de transformer la structure globale des rapports sociaux.

Ce développement d'un propos politique — c'est-à-dire d'une réflexion sur nos modes d'être ensemble à l'échelle de la société et sur les parts laissées à chacun^b — a été une réelle découverte et un vrai changement. Je n'avais auparavant aucune connaissance politique. Dans ma socialisation familiale, le rapport à l'autre était toujours traité sur un registre interpersonnel avec la valeur du respect d'autrui, mais rarement à une échelle plus globale, permettant de penser les phénomènes politiques et économiques.

J'ai aussi incorporé un ensemble d'idées : « Le capitalisme est un système dangereux qui vise à exploiter les hommes pour l'enrichissement de certains. », « Les rapports de pouvoir sont négatifs. », « La recherche d'autonomie est l'une des choses les plus désirables. », « L'idéologie néo-libérale est dangereuse. » Étaient-elles réellement véhiculées par mes

a Ce livre est un bon exemple des recherches qui me fascinaient de par ce qu'elles mettaient en avant toutes les capacités de micro-subversions des individus opprimés : James C. Scott, *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, 270 p.

b Jacques Rancière, *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique, 2000, 74 p ; Jacques Rancière, *La méésentente. Politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995, 187 p ; P. Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun, op. cit.*

enseignants ? Ne proposaient-ils pas plus de nuances ? Probablement. J'ai cependant « attrapé » un ensemble d'idées de ce type comme autant de nouvelles découvertes dogmatiques. Et, les maniant avec maladresse et passion, chacune d'entre elles m'adressait une même question lancinante : que faire ? Elle se déclinait en deux niveaux. Quelles étaient les solutions à l'échelle de la société pour régler ces problèmes ? Et quelle était ma part ? Ces interrogations se répétaient sans cesse. J'élaborais des idées, tout en mesurant les limites de chacune d'entre elles. Si le monde était sous les coups du capitalisme, quelles pistes de sortie valables se proposaient à nous ? Ces interrogations furent la source de profonds moments de désarroi face à la tâche. Je vivais mes cours entre deux réalités : le propos de l'enseignant et le monde qu'il fallait changer. J'en ressentais essentiellement de l'impuissance.

Par ailleurs, j'éprouvais de nombreuses incertitudes quant à mon positionnement. J'étais convaincu par les idées évoquées ci-dessus. En même temps, elles entraient en tension avec d'autres connaissances acquises lors de mes socialisations antérieures. Que faire de la responsabilité individuelle si l'on se centre sans cesse sur la société ? Ne valait-il pas mieux décider pour les masses par moments ? La démocratie ne pouvait-elle pas nous mener à l'échec ? Est-elle donc si bonne que cela ? Là aussi, je vivais en tension, entre ce que j'avais appris sans le conscientiser et les apprentissages de l'année. Un corpus d'idées rencontrait mon intérêt alors que l'autre relevait de l'obligation, de l'appris.

II.3 Questionner les pratiques professionnelles : mes premiers pas de sociologue

II.3.a De soi à eux

Durant le master, j'ai été stagiaire dans un Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile. Cette expérience alternait à l'année avec les cours. J'avais été recruté pour aider à la construction d'un projet de centre d'hébergement dont l'objectif était d'accompagner l'insertion des personnes qui obtenaient le statut de réfugié. En effet, le CADA, de par ses missions légales, n'accompagnait que durant la procédure de demande d'asile, ainsi que pour les trois mois suivant l'obtention d'une réponse positive. La direction souhaitait prolonger le travail de suivi par cette nouvelle institution, plutôt que de le déléguer au droit commun ou de laisser les personnes livrées à elles-mêmes. En cours d'année, deux autres missions m'ont été proposées : l'organisation d'une conférence sur le droit d'asile, ainsi qu'une enquête sur l'insertion des anciens résidents ayant obtenu le statut de réfugié ou ayant été régularisés.

A posteriori, il me semble que ce n'est pas dans ces missions que s'est joué l'essentiel de mon stage, mais plutôt autour du mémoire. Avant d'entrer dans le master, je connaissais l'existence des demandeurs d'asile à travers des personnes de mon entourage qui en avaient accueillis. Ils étaient une figure à la fois proche et éloignée. Ils étaient très présents, car j'entendais parler de certains d'eux chaque semaine, mais restaient des figures inconnues que je n'avais jamais rencontrées. Je trouvais bien que des particuliers les aident, mais je n'avais aucune connaissance des procédures légales, de la politique étatique ou encore des flux migratoires principaux. Il n'était question que de l'accueil de personnes dans le besoin, au nom de leur valeur en tant qu'humain et non d'une politique potentiellement critiquable.

C'est à travers le stage que j'ai exploré la réalité concrète de l'asile, à travers l'observation du quotidien du CADA, mais aussi à partir de la littérature grise et militante^a. Cette découverte, aidée par les cours, a transformé mon regard et m'a profondément questionné en m'amenant d'un point de vue caritatif à une appréhension politique de la situation. Mon cœur allait vers une forte critique de l'État, inspirée des travaux que j'avais lus, en même temps que je doutais des récits de vie dramatiques des usagers, réels, que je rencontrais quotidiennement, sur la base des doutes émis par mes collègues^b. Mon mémoire a été la transformation de ce « dilemme personnel » en une « problématique de recherche », mes premiers pas en tant que chercheur. Il fut un trait d'union entre cette année de socialisation, ses bouleversements, ses questions et la suite de mon orientation en tant que sociologue.

Cet écrit s'ouvrait sur les phrases suivantes^c :

« Ce travail de mémoire s'inscrit dans une réflexion au caractère très personnel. [...] Mon entrée dans le monde de la demande d'asile fut marquée par les récits des personnes. Celles qui viennent demander l'asile ont pour la plupart des histoires qui touchent d'un point de vue émotionnel. En effet, elles rapportent, pour un bon nombre d'entre elles, un viol, un passage à tabac, l'assassinat d'un

a Du côté des associations, je pense aux enquêtes citoyennes de la Cimade ainsi qu'au Gisti. Pour l'Université, jamais loin des associations d'ailleurs, je me réfère à A. Spire, « L'asile au guichet. La dépolitisation du droit des étrangers par le travail bureaucratique », art. cit ; Jérôme Valluy, *Rejet des exilés. Le grand retournement du droit d'asile*, Bellecombe-en-Bauges, Croquant, 2009, 382 p ; Gérard Noiriel, *Immigration, antisémitisme et racisme en France, XIXe-XXe siècle : discours publics, humiliations privées*, Paris, Hachette Littératures, 2009, 716 p ; Carolina Kobelinsky, « "Faire sortir les déboutés". Gestion, contrôle et expulsion dans les centres pour demandeurs d'asile en France », *Cultures et conflits*, 2008, vol. 71, n° 3, p. 113-130.

b Cette situation est d'ailleurs étudiée : Carolina Kobelinsky, « "Sont-ils de vrais réfugiés ?" Les tensions morales dans la gestion quotidienne de l'asile » dans *Économies morales contemporaines*, Paris, La Découverte, 2012, p. 155-173.

c Pour lisser le style et amoindrir mes maladresses de l'époque, quelques retouches ont été réalisées.

proche, le risque d'être mis à mort... Ces divers éléments des histoires des résidents m'ont fortement touché lors de mes débuts au Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile qui fut le lieu de mon stage.

Mais le désenchantement ne s'est pas fait attendre. Mes collègues m'ont laissé entendre que parmi les résidents se trouvaient des personnes qui mentaient sur leur histoire et qui utilisaient la demande d'asile de manière abusive afin d'obtenir un titre de séjour. J'ai de ce fait pris mes distances avec les récits touchants pour rentrer dans un rapport aux usagers de notre centre légèrement désabusé, laissant toujours planer le doute vis-à-vis du bien fondé de leur demande. [...]

En parallèle, j'ai commencé à découvrir les idées des militants du droit d'asile qui accusent l'État et l'Europe de le bafouer et de le refuser. Cet état de fait m'apparut révoltant et intolérable. Un paradoxe a donc commencé à s'établir chez moi : en même temps que je penchais pour les idées militantes du droit d'asile, je regardais avec une certaine méfiance les demandeurs que je rencontrais au quotidien.

Du fait de mon intérêt pour l'approche militante de la question de l'asile, la dimension du débat politique en cours sur cette thématique m'est apparue cruciale. Mais les travailleurs sociaux présents sur le CADA ne semblaient pas touchés par cet aspect hautement politique de la demande d'asile. Quasiment jamais une seule mention n'était faite des débats militants sur la demande d'asile, jamais une seule critique ne fusait vis-à-vis de la politique de l'État. Tout semblait aller bien et de soi alors que pour moi, le débat était omniprésent et comme le présentaient les militants : la demande d'asile allait mal. J'étais dans une recherche éthique du bon droit d'asile.

Je me suis alors questionné sur la position de l'équipe. Que pensaient-ils de la politique de l'État ? Comment arrivaient-ils à travailler alors qu'ils considéraient que certains leur mentaient ? Cela ne leur posait-il pas de problèmes qu'une personne à qui l'asile a été refusé risque de se retrouver à la rue ? En résumé, je me questionnais sur ce que j'appelle leur posture professionnelle et au-delà de ça, leur posture politique. [...]

Ce mémoire s'inscrit dans une tentative d'objectivation de ce questionnement. [...] J'ai pris tout d'abord conscience que la prégnance de ce questionnement

provenait de l'aspect éthique que revêtait cette question pour moi. Je me retrouvais chaque jour dans une politique qui, peut-être, maltraitait ses usagers du fait de la méfiance qui était présente à leur rencontre. En parallèle, n'était-il pas légitime de restreindre les possibilités d'obtention de l'asile si une grande part des demandeurs d'asile étaient de faux réfugiés ? Il fallait donc éclaircir ces questions et questionner la posture de mes collègues était une manière de considérer une posture possible vis-à-vis de la demande d'asile, une manière de chercher la posture que je considérais comme la plus éthique. »

Au commencement de ce travail, il y a donc un écart entre une appréhension quotidienne des demandeurs d'asile et des positions défendues par certaines associations. Pris dans cette tension, j'ai porté mon regard sur mes collègues qui ne semblaient pas vivre la même hésitation. Et cette absence m'a intrigué. Il était difficilement acceptable pour moi que des travailleurs sociaux ne puissent avoir de discours critiques sur les politiques dans lesquelles ils travaillaient : ma propre formation en développement social était fondée sur cette attitude. Puis j'ai tenté de dépasser cette impossibilité en me décalant d'une recherche intime et d'un étonnement personnel à une question de recherche, à travers la notion de posture professionnelle et politique. J'ai donc pris le temps d'observer mes collègues dans leur quotidien et j'ai réalisé un entretien avec chacun d'eux, tentant de saisir leur cheminement dans la politique de l'asile entre leur prise de poste au CADA et le jour de l'entretien.

Mes premières impressions ont été confortées. Les travailleurs sociaux et la direction étaient globalement en accord avec les politiques gouvernementales. Le parcours que racontaient les professionnels était celui d'une arrivée sur un poste où ils découvraient les différentes commandes publiques à leur égard et s'y conformaient, sans évoquer de distance critique, ni faire état d'un temps de questionnement concernant leur positionnement. Aucun d'eux ne relatait une quelconque sensibilité aux propos militants. Au contraire, ils étaient moqueurs et critiques envers ces associations, qu'ils connaissaient essentiellement à travers leurs antennes locales, et qui les blâmaient pour leur « soumission » à la commande publique.

Les seules prises de distance visibles d'avec leurs obligations avaient lieu pour certaines familles devant quitter le centre et le pays suite à un refus de leur demande d'asile. Les salariés pouvaient prévenir une famille de l'arrivée de la police pour lui éviter d'être embarquée et reconduite à la frontière. Mais ce type d'acte, extrêmement rare, n'était pas

justifié par un discours portant sur la politique nationale. Il était motivé, sur un plan émotionnel, par la proximité développée avec telle ou telle famille particulièrement attachante, la perception de sa moralité et du danger encouru au pays. Les professionnels prenaient donc rarement position contre les prescriptions et lorsqu'ils le faisaient, c'était dans une dynamique discrétionnaire et sur des bases émotionnelles.

En parallèle, j'ai ouvert une nouvelle piste d'analyse. La direction, étant en accord avec les orientations gouvernementales, travaillait en grande proximité avec ses instances de contrôle, à savoir la Direction Départementale de la Cohésion Sociale et la Préfecture. Ces bonnes relations se manifestaient à travers des comptes-rendus réguliers aux tutelles, des échanges d'informations quant aux situations ou encore des conseils. Et cette qualité d'échange se répercutait dans la prise en charge des usagers. Par exemple, lorsqu'une personne n'obtenait pas le droit d'asile, elle pouvait demander à la Préfecture une régularisation au titre du travail ou de l'état de santé. Si le CADA soutenait cette requête, la Préfecture pouvait être plus encline à répondre positivement. De même, cette dernière prévenait le CADA pour chacune des nouvelles personnes demandant l'asile, de manière à faciliter le commencement de la prise en charge. J'ai alors émis l'hypothèse que cette qualité de relation entraînait des singularités locales dans la politique de l'asile. À l'inverse, de nombreux CADA, dont la ligne politique est proche des associations militantes, ont tendance à entretenir des relations conflictuelles avec leurs instances de tutelle. Les retombées pour le fonctionnement local de la politique nationale ne sont alors pas les mêmes. Les relations sont plus compliquées et ces difficultés d'échange entraînent des articulations plus difficiles, là où l'affirmation d'un rapport pacifié avec l'État facilite les liens. Cette piste d'analyse peut être lue comme un embryon de ma thèse à l'heure actuelle. J'effectuais ma première analyse en termes de construction locale de la réalité.

II.3.b Première recherche, embryon d'un chercheur

Ce que j'ai gagné et construit à travers ce travail, c'est de fonctionner à deux régimes. D'une part, durant tout le stage, j'ai attendu le moment où l'un de mes collègues énoncerait une « critique militante » sur le fonctionnement des politiques de l'asile. J'aurais pu me douter que ce serait peine perdue dans une structure où l'on m'avait dit dès l'entretien d'embauche qu'il me faudrait aller chez France Terre d'Asile pour militer^a. Et en effet, ce

^a Lors de cet entretien, durant l'été précédant le master, cette condition ne m'avait pas gêné, ni même interrogé. Je connaissais à peine le mot militant.

n'est jamais arrivé. Ma quête personnelle n'a trouvé aucune réponse ; le mémoire ne m'a offert aucun modèle pour me construire en tant que militant. La posture d'aucun de mes collègues ne me convenait. Autrement dit, tout au long de l'année, je n'ai pas décroché de ce questionnement et à la fin, il n'était toujours pas clôturé.

D'autre part, j'ai réussi à aménager, à l'échelle du dispositif de recherche et d'écriture du mémoire, un espace pour prendre de la distance d'avec ma préoccupation de départ. Ce dernier a porté ma subjectivation en tant que chercheur^a. J'ai mis de côté (seulement à l'échelle du dispositif de recherche) mon attente d'un travailleur social nécessairement critique, de manière à écouter la posture de mes collègues et à l'analyser sans me limiter à mon impression première. L'exercice du mémoire a permis, sur un plan pragmatique, une rupture épistémologique^b en m'amenant à formuler une question qui a pris de l'indépendance d'avec mes constats de départ. Tout en continuant d'être étonné par mes collègues et en désaccord avec eux, j'ai su me décaler. Autrement dit, tout en restant pris par mon premier questionnement, j'en ai fait naître un autre, de par le mémoire, qui a fonctionné en parallèle, tour à tour aidé, encombré ou porté par le premier.

Une fois l'année terminée, la réflexion sur mon positionnement quant à l'asile s'est arrêtée. Cependant, le rejeton du processus, né à l'occasion du mémoire est, paradoxalement, devenu central. Comme je le détaillerai par la suite : j'ai gardé de ce mémoire une question de recherche : comment les individus travaillent-ils à partir de leurs valeurs ?

Ce constat renvoie à l'idée de socialisation. Si j'utilise le motif interactionniste du rôle, l'individu se construit entre conformation à des identités génériques et interprétation singulière de ces dernières^c. La socialisation chez Mead^d, par exemple, est alors ce double jeu d'incorporation de rôles et de singularisation à partir de ces derniers. D'un autre côté, la socialisation, à partir de Latour, peut être pensée comme un processus d'attachement^e à des

a Giorgio Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Payot & Rivages, 2007, 50 p. Ainsi que Judith Revel et ses chapitres « L'invention de soi » dans *Michel Foucault. Expériences de la pensée*, Paris, Bordas, 2005, p. 207-217 et « Subjectivité et processus de subjectivation » du même ouvrage, p. 169-205.

b Sébastien Chauvin, « Les placards de l'ethnographe » dans *En immersion. Pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017, p. 167.

c David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, 249 p.

d Claude Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 4ème édition, Paris, Armand Colin, 2010, p.91-93 ; Daniel Cefaï, « Mondes sociaux », *SociologieS*, 2015, en ligne : <https://sociologies.revues.org/4921> [consulté le 19/02/2016].

e Bruno Latour, « Factures/fractures : de la notion de réseau à celle d'attachement » dans André Micoud et Michel Péroni (eds.), *Ce qui nous relie*, La tour d'Aigues, Éditions de l'aube, 2000, p. 189-208. L'ANT n'utilise pas particulièrement le concept de socialisation. Mais s'il fallait établir des liens entre elle et cet héritage fondamental de la sociologie, le motif de l'attachement serait utilisé.

éléments qui nous sont extérieurs et qui caractérisent un univers social donné : des méthodes, des savoirs, des communautés, des livres, etc. Ces entités extérieures, par la relation que nous nouons avec, nous transforment en nous rendant capables de faire de nouvelles choses et de nous comporter comme il le faut, ainsi que de nous identifier. Si l'interactionnisme mise sur les schémas comportementaux et le symbolisme, incorporés au stock de connaissances de l'individu, l'ANT centre le regard sur l'« attirail » hétérogène qui, en s'attachant à une personne, lui permet de jouer le rôle attendu.

Ce que j'écris depuis le début raconte ce processus d'incorporation/singularisation à partir de l'attachement à de nouvelles entités. Mes hésitations sur mon positionnement politique quant à l'asile n'étaient pas mes créations. Elles prenaient sens dans un dispositif de formation qui nous demandait, de multiples manières, de nous questionner sur notre place dans les champs professionnels que nous investissions. À travers l'idée de démarche critique ou de professionnel réflexif, je recevais des injonctions à me remettre en question, à critiquer mon environnement et à me positionner. Ainsi, me construire sur mon terrain professionnel n'était pas un travail intime, mais le signe de mon intégration à un monde nouveau et à ses propositions de rapport à la réalité. Le mémoire a aidé cet effort. Le master nous proposait de construire notre positionnement et, au sein de celui-ci, la recherche était une pratique importante. Ainsi, faire le lien entre une question, en apparence personnelle (adressée en réalité par le dispositif de formation) et une question que j'adressais à d'autres sous la forme d'une enquête (type de question d'ailleurs appris dans la formation) était une forme de mémoire reconnue.

Le récit de ma trajectoire n'est donc pas l'histoire unique, d'un individu unique, éternellement singulier. Il narre la manière dont je me suis lié à un univers et attaché à des savoirs, des questions et des méthodes. Si ma trajectoire est originale sous certains aspects et qu'elle reste « mon » histoire, il n'empêche qu'elle se déroule à travers des espaces communs. Elle raconte mon processus d'attachement à une figure partagée : le rôle social du chercheur. La pauvreté de ma réflexion avant la formation et ses nouvelles dimensions développées durant le master, témoignent de l'attachement à de toutes nouvelles manières de voir le monde. Vu ainsi, mon récit n'est pas un outil de distinction, mais permet d'exposer comment un individu devient singulièrement commun.

II.4 Le choix du savoir

II.4.a Se découvrir et s'assumer

Au sein du milieu religieux dans lequel j'ai grandi, l'exercice de l'intellect, sans être pensé comme nécessairement mauvais, était perçu comme dangereux pour la foi^a, définie essentiellement comme le travail du cœur. En réponse à mon amour de la remise en question et de mon besoin de compréhension, j'ai de nombreuses fois entendu la sentence suivante : « Tu poses trop de questions ! ». Depuis, ce contexte s'est transformé avec l'évolution de la théologie concernant les rapports entre l'Église et le monde séculier^b. Les personnes qui m'ont encouragé et soutenu dans mon parcours universitaire sont les mêmes qui, auparavant, me rappelaient aux raisons du cœur. Néanmoins, une dizaine d'années en arrière, lors du master, ces évolutions étaient encore balbutiantes et j'étais fortement marqué par ces « mises en garde ».

Or l'élément le plus intime que je puisse raconter sur cette année de (trans)formation est la découverte du plaisir, presque jouissif, à réfléchir sur la société dans une démarche à la fois sociologique et politique. J'ai eu l'impression de vivre la mise à jour d'une vocation, d'arriver face à des possibilités pour lesquelles « j'étais fait ».

Le double sens de l'expression « mise à jour » est d'ailleurs bien utile. Sur le plan subjectif, elle désigne l'exhumation de vérités enfouies, ressenties comme fondamentales pour me définir en tant qu'individu. Élément du passé, refoulé par injonction, elles refaisaient surface pour s'exprimer librement. Sur le plan de l'analyse sociologique, je retiens plutôt le sens d'« actualisation ». Un trait de caractère s'est joué, s'est exprimé, s'est construit à nouveaux frais, dans le cadre du dispositif de formation, se modifiant par la même occasion en fonction des nouvelles normes que je découvrais^c. Ce n'est pas un élément enfoui qui reparaît, mais une caractéristique personnelle, une orientation^d qui se restructure au sein d'un nouveau contexte.

a Le philosophe J. P. Moreland critique le christianisme actuel pour son rejet de la raison : James Porter Moreland, *Kingdom Triangle. Recover the christian mind, renovate the soul, restore the spirit's power*, Grand Rapids, Michigan, Zondervan, 2007, 237 p.

b John Stott, *Une foi intelligente et équilibrée*, Charols ; Paris, Excelsis ; GBU, 2016, 120 p.

c Le recours à la notion de subjectivation dans le cadre de l'analyse des dispositifs est à nouveau pertinent : G. Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, op. cit. ; J. Revel, « Subjectivité et processus de subjectivation », art. cit.

d Peter L. Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2014, 340 p.

Cette découverte a heurté les voix incorporées de ma socialisation antérieure qui me rappelaient que je ne pouvais pas être « un intellectuel », que cela était inutile, voire dangereux. Cet affrontement s'est fait dans de régulières négociations intérieures^a pour rendre acceptables et justifier, les nouvelles trajectoires de vie qui s'ouvraient à moi par la découverte de la démarche sociologique. J'ai aussi eu besoin que mon entourage, impliqué dans mon malaise, me renvoie des signes autorisant les perspectives que j'entrevois. Il y a eu dans ce travail des similitudes d'avec ce que Becker décrit sur la neutralisation, par le consommateur, des préjugés sur « les drogués » :

« Celui qui prend au sérieux un tel stéréotype se heurte à un obstacle sur la voie qui mène à la drogue. Pour pouvoir commencer ou continuer d'utiliser la drogue, ou augmenter sa consommation, il doit neutraliser sa sensibilité à ce stéréotype en adoptant une autre interprétation de sa pratique. S'il ne peut pas accomplir cette neutralisation, il se condamnera lui-même, à l'instar de la plupart des membres de la société, comme un déviant en marge de cette société^b. »

Me concernant, les préjugés étaient peut-être aussi forts, mais pas partagés par l'ensemble de la société. Il m'a fallu modifier la conception, imposée, que j'avais de la démarche intellectuelle pour réussir à l'envisager pour moi-même comme un avenir acceptable. À cette époque, je l'ai vécu comme l'enjeu de m'assumer pour ce que j'étais. Cette tension résidait bien plus dans ma relation à moi-même, au niveau des normes incorporées, que dans la relation à mon milieu d'origine qui était déjà en transformation et donc prêt à accepter ces perspectives.

À la fin de l'année, j'avais grandement avancé dans ce marchandage de moi à moi et j'envisageais de faire de la production de connaissances mon cœur de métier. J'étais convaincu que la sociologie pouvait participer à la transformation de la société, à partir du moment où elle produisait du savoir dans l'action et que le sociologue participait à co-construire les savoirs plutôt qu'à les produire seul. Dans cette perspective, le doctorat était une hypothèse attirante. Seulement, il constituait à mes yeux une rupture trop radicale d'avec mon projet de travailler en tant qu'intervenant social^c. Si je choisissais le doctorat, je

a Anselm L. Strauss et al., « Maladie et trajectoire » dans *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 143-190 ; Christian Thuderoz, « Régimes et registres de négociation », *Négociations*, 2009, n° 12, p. 115-116.

b Howard S. Becker, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 2012, 247 p.

c Aujourd'hui, lorsque je me présente en tant que sociologue, je précise que cela recoupe trois pôles d'activité : ma recherche de doctorat, l'enseignement dans les formations sociales et la sociologie appliquée (diagnostic, analyse des pratiques). Je conclus en précisant que c'est ma manière d'être « intervenant social ».

considérais que je n'allais faire que de la recherche ou, en tout cas, être limité à ce statut. Si je souhaitais pratiquer la sociologie, je n'étais pas sûr de ne vouloir faire que cela. Pour le master 2, j'ai donc choisi une formation qui me permettait de continuer dans l'intervention sociale tout en mettant au centre de mon activité la démarche de production de connaissances. Je souhaitais qu'elle me permette d'être chargé d'étude ou sociologue-consultant, tout en me laissant la possibilité d'être chargé de projet ou intervenant social. Ainsi, la pratique de la sociologie pouvait constituer un aspect de mon activité, sans en être l'élément unique. Et une telle voie me laissait aussi la possibilité de m'inscrire en thèse par la suite.

Le master 2 proposé par ma filière aurait constitué un bon choix pour ce projet, mais, pour des raisons personnelles, j'ai quitté Montpellier et ai intégré le master 2 « Métiers de l'Évaluation et de la Concertation » à l'Université Toulouse 2, formation qui nous préparait en particulier à la pratique de l'évaluation et à la mise en place et l'animation de dispositifs de concertation citoyenne. Cette proposition semblait parfaite pour le choix intermédiaire que j'avais fait. Ce master 2 fut ma première année d'inscription dans un département de sociologie.

II.4.b Le premier choix du doctorant

Lors du master 1, tout en apprenant de nombreux éléments formalisés, je suis surtout resté marqué par une manière d'être et un état d'esprit. Avec le master 2, j'ai approfondi ce processus à travers des apprentissages plus froids et raisonnés. Je peux dire que j'ai donné du corps au squelette construit en première année par l'apprentissage de savoirs, appropriés avec plus de rigueur.

Du fait de la thématique centrale, c'est essentiellement autour de la fabrication des politiques publiques, de leur évaluation et des processus de concertation que j'ai approfondi mes connaissances. Et le cursus étant lié à un laboratoire spécialisé dans les questions du travail et des organisations^a, plusieurs de nos cours m'ont permis d'approfondir le schéma d'analyse des processus de travail, entre prescrit et réel, qui m'avait tant marqué l'année précédente. C'est aussi la période où j'ai commencé à lire au-delà des textes imposés et à me constituer ma bibliothèque des fondamentaux de la sociologie.

Cette formation s'est soldée par un « échec ». À partir du mois de mars, j'ai été en stage dans un Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) sur une mission d'évaluation des

a CERTOP (Centre d'Étude et de Recherche Travail Organisation Pouvoir)

dispositifs mis en place par la commune, ainsi que de réactualisation de l'analyse des besoins sociaux. Notre mémoire devait répondre à une commande d'étude, de diagnostic, d'évaluation formulée par notre lieu de stage. Il n'y avait pas d'un côté un dossier professionnel et de l'autre un travail de chercheur. L'enjeu était de coupler les deux et donc, de faire exactement ce que je projetais pour l'avenir. Seulement, je n'ai pas réussi cet exercice. Mon écrit ne fut qu'une tentative d'analyse plate et sans problématisation de la commande institutionnelle. Là où, durant le master 1, j'avais réussi à effectuer le décalage nécessaire pour entamer mon devenir chercheur, durant cette seconde année d'apprenti sociologue, je suis resté collé à la commande du CCAS, sans réussir à la transformer en science sociale.

Aujourd'hui, 7 années plus tard, je suis toujours incapable de porter un propos analytique sur cette année. Je ne m'engagerai donc pas dans cette voie. Et si j'en parle, ce n'est pas pour relater « un drame » : ce n'en fut pas un. Durant le très long été de rédaction du mémoire, je m'étais préparé. Je pressentais, dans le fond, que mon travail ne tomberait pas juste. Et surtout, j'avais fait le choix de poursuivre sur une thèse. Conscient que cette décision arrivait trop tard dans l'année pour envisager le lancement de ce projet à la rentrée (dans l'hypothèse d'une réussite au mémoire), je préférais suivre une seconde année de master 2, mais sur un parcours recherche. Je ne l'ai donc pas vécu comme un drame, même si mon *ego* en est ressorti légèrement abîmé. Malgré cela, cette année compte. Elle compte pour l'étayage de mes apprentissages ainsi que pour le choix de la recherche que j'ai fait. À travers les cours et mes lectures, j'ai pu étayer la structure de savoirs et de postures intellectuelles construite durant le master 1, devenant ainsi un peu plus sociologue qu'avant, tissant des liens toujours plus serrés avec la discipline.

III Analyser la construction de la posture professionnelle

III.1 Le travail social, un champ flou

Suite à ce choix, j'ai pris mes bagages en direction du Nord, pour le master « Âge, Épreuves, Vulnérabilité » à l'Université Lille 3, organisé autour des politiques publiques portant sur la jeunesse, la ville, le vieillissement, la précarité et la santé. Pour ma candidature, j'avais proposé un projet de recherche sur la construction des pratiques professionnelles d'éducateurs spécialisés en formation. Je parlais de l'idée que le travail social est un champ professionnel au fort « potentiel politique ». J'entendais par là, dans la suite de mes apprentissages du master 1, qu'il ne propose pas une posture professionnelle univoque, clés en

main, mais qu'il implique que chaque personne se construise une manière d'être singulière sur le plan éthique et politique, en rapport à de grandes directions communes aux métiers. Ce faisant, je suivais Dubet dans son hypothèse de l'incapacité des institutions à prescrire un programme institutionnel à ses salariés, chacun devant alors être, en partie, son propre cadre^a dans la relation à autrui. Cette question me semblait d'autant plus passionnante que les travailleurs sociaux sont historiquement porteurs de valeurs politiques qui se trouvent être régulièrement en conflit avec celles que portent aujourd'hui les politiques publiques^b. Ainsi, les travailleurs sociaux doivent trouver leur place entre les pouvoirs publics qui édictent les orientations et les quelques jalons de métier dont ils disposent. De même, j'avais notion que les éducateurs spécialisés apprennent peu de techniques. En lieu et place, ils doivent se créer, eux-mêmes, leurs savoir-faire, dans le cadre d'une rhétorique célébrant la singularité de chacun, ainsi que le refus de la technicité, indigne de la prise en charge d'humains. S'ils apprennent, par exemple, la nécessité d'être dans une posture d'accompagnement, j'imaginai que chaque étudiant devait se fabriquer une manière d'être un accompagnant qui lui convienne et qui soit en accord avec sa personnalité.

Partant de cette idée d'un métier appelant la construction individuelle, sans remettre en question la possibilité d'une typologie de travailleurs sociaux^c, je me demandais alors à travers quels processus et ressources, chaque professionnel en formation réussissait à se construire en tant qu'éducateur spécialisé.

Au fur et à mesure de l'année, mon questionnement s'est outillé des concepts d'identité^d, de rapport au savoir^e ainsi que des travaux portant sur la dimension formative de la réflexivité. J'ai aussi pu confirmer que le métier était confronté à une identité difficile^f du fait de l'inexistence d'un corpus propre et clairement identifié^g de savoirs théoriques, de savoir-faire et de techniques. Les éducateurs empruntent alors, à diverses sciences et à divers métiers, des

a François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, 421 p.

b Michel Chauvière, *L'intelligence sociale en danger. Chemins de résistance et propositions*, Paris, La Découverte, 2011, 272 p ; Michel Chauvière, *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La Découverte, 2010, 240 p.

c Jean-François Gaspar, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2012, 297 p.

d Claude Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, op. cit.

e Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Éditions Anthropos, 1999, 112 p.

f Laurent Cambon, *L'éducateur spécialisé à travers ses discours : une question d'identité*, Thèse de doctorat, Université de Haute Bretagne, Rennes, 2006, p. 30.

g Jean-Yves Dartiguenave et Jean-François Garnier, « Pour un renouvellement du savoir en travail social », *Empan*, 2009, vol. 75, n° 3, p. 30 ; Jean-Yves Dartiguenave et Jean-François Garnier, *Un savoir de référence pour le travail social*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, 2008. Et pour des pistes historiques de réflexion sur cet éclatement : M. Autès, *Les paradoxes du travail social*, op. cit., p. 67-70.

éléments qu'ils utilisent sous le mode du bricolage plus que de la maîtrise, devant ainsi faire appel à l'intelligence pratique (la *métis*^a) plutôt qu'à l'expertise.

Ce cheminement m'a amené à écrire la problématique suivante :

« Face à un métier où finalement les choses ne vont pas d'elles-mêmes, où l'activité ne peut s'apprendre par la théorie et où les postures professionnelles ne sont pas données par une identité collective, mais, entre autres, par la capacité de l'individu à se construire une unité, nous nous interrogeons sur le processus de professionnalisation des éducateurs spécialisés en formation initiale. Comment les étudiants apprennent le métier, ou comme nous serions tentés de le dire, comment inventent-ils leur(s) manière(s) de faire le métier^b ? »

Sur la base de ce questionnement, j'ai pu mettre à jour la dynamique d'ensemble de la formation d'éducateur spécialisé ainsi que le rapport à la formation des étudiants.

Ce travail continuait ma quête personnelle et mon mémoire de M1. L'idée d'un champ professionnel au fort « potentiel politique » est issue des cours de ma première année de master, mais aussi, et surtout, du fait que je l'ai vécue comme un questionnement perpétuel sur mon positionnement. À travers le M1, j'avais découvert le travail de terrain, m'outillant de peu de lectures, expérimentant surtout un premier questionnement se frottant au réel. Et si j'avais pu m'extraire d'une question personnelle, ce fut par l'usage de la notion floue, pour moi, de posture professionnelle. Pour le mémoire de master 2, j'ai construit un questionnement directement lié à des concepts, étayé et justifié par eux. L'idée de départ était formulée avec mes mots, mais petit à petit, j'ai pu « accrocher » ce questionnement à des concepts et des auteurs et ainsi le transformer. J'ai continué à devenir sociologue en poursuivant mon travail d'attachement à des biens communs de la discipline : des idées, des auteurs, des méthodes.

Malgré tout, ce travail de M2 était essentiellement fondé sur une démarche inductive. Il s'est structuré en une partie théorique et une partie empirique, les deux ne communiquant que très peu à l'intérieur du mémoire. Ainsi, la théorie n'a servi essentiellement que de contexte à mon questionnement. Mais au-delà de l'écrit, tout ce travail de lecture et de conceptualisation, bien que peu opérant pour l'analyse, m'a permis de poser une question de recherche plus

a M. Autès, *Les paradoxes du travail social*, op. cit., p. 252.

b Sébastien Joffres, *Se construire en tant qu'éducateur spécialisé*, Mémoire de master 2, Université Charles de Gaulle, Lille, 2012, 109 p.

I-Analyser la construction de la posture professionnelle

construite et étayée que celle du master 1. Là où mon premier travail était un questionnaire inspiré par la sociologie, le second était pleinement construit à partir de matériaux sociologiques. La nuance est fine, mais me permet de mettre en avant un glissement qui s'est fait. Là où le master 1 parlait nécessairement de moi, il m'était plus facile de ne parler qu'en sociologue durant le master 2, preuve de l'avancée de ma socialisation.

III.2 Apparition du formateur

III.2.a Une première approche

Ce mémoire a été l'occasion de la découverte d'un personnage central : le formateur permanent. Mon terrain d'enquête s'est déroulé dans un DUT Carrières Sociales option Éducation Spécialisée. J'avais mis en place trois lieux de production de données. J'ai assisté à des cours d'analyse des organisations où les étudiants étaient mis en situation de réflexivité sur les dimensions et dynamiques organisationnelles de leurs lieux de stage. J'ai aussi participé à des temps d'analyse de la pratique, autre temps réflexif, où les étudiants revenaient sur des situations vécues sur le terrain pour les analyser collectivement. Puis, j'ai réalisé une série d'entretiens avec des personnes inscrites dans les deux premières années. J'ai aussi discuté de manière informelle avec plusieurs formateurs que j'ai observés au travail dans le cadre des temps de cours. Au début du mémoire, ma focale était sur les étudiants. Je m'attendais à rencontrer des formateurs, sans qu'ils aient pour autant une part dans l'analyse. Finalement, quelques pages leur ont été dédiées.

Je me suis questionné sur leur rôle dans les espaces réflexifs. Ils étaient les accompagnateurs de la construction d'une certaine forme de subjectivité, d'un certain rapport de l'étudiant à lui-même. De même, ces espaces de réflexivité étaient en tension entre l'autoconstruction et la normalisation de l'identité professionnelle. Si le but n'était pas d'énoncer le bien et le mal, de manière implicite, les étudiants et le formateur réalisaient un travail de discrimination des actes acceptables et professionnels, permettant ainsi à chaque apprenant de délimiter le territoire d'action du futur travailleur social qu'il était.

C'est du côté de François Dubet que j'ai trouvé un concept pour désigner ce que je percevais. Dans *Le déclin de l'institution*, l'auteur décrit le travail sur autrui qui caractérise ces métiers dont la fonction est de socialiser des personnes à un programme institutionnel. Et

dans les professions qu'il analyse, il inclut les formateurs^a, tout autant que les travailleurs sociaux. Ce travail de socialisation se déroule selon trois logiques. Il dispose tout d'abord d'une dimension relationnelle. Les formateurs sont conçus comme des personnes singulières^b. Ils sont engagés dans le métier avec leurs « qualités personnelles », leurs « convictions », leur « charme », leur « patience », leurs « capacités d'écoute ». Anciens professionnels ou encore en activité, ils forment les étudiants en mobilisant leur identité professionnelle de métier, ainsi que leurs singularités. En miroir, ils ont la volonté d'accompagner l'étudiant dans ce qu'ils voient comme la construction d'une identité professionnelle propre, le développement de points de vue originaux et de manières de faire particulières. L'apprenant, de manière symétrique, est donc approché comme un sujet unique.

Ces métiers « sur autrui » disposent aussi d'une dimension de service. Le formateur est alors un expert, capable de fournir un ensemble de prestations de qualité. Il est question d'un métier qui se déploie tant sur la communication de contenus, que l'organisation de dispositifs de formation et leur animation. Pour les formations sociales, il existe une spécificité marquée. Les formateurs ne sont, bien souvent, pas des personnes formées pour cette fonction. C'est en grande partie au nom de leur expérience professionnelle de travailleurs sociaux qu'ils se trouvent face aux étudiants^c et qu'ensuite, éventuellement, ils sont embauchés à temps plein pour la formation^d. Leur compétence se construit donc essentiellement en pratiquant^e.

La dernière dimension du travail sur autrui est le contrôle social. Le formateur, en tant que représentant institutionnel, amène l'étudiant à se conformer au rôle prescrit, qui dans ce cas est double : celui d'apprenant et de futur professionnel. C'est particulièrement cette dernière dimension qui a retenu mon attention. Les formateurs se présentaient comme des accompagnateurs des étudiants dans la construction de leur posture individuelle et singulière de futur professionnel. Par ce terme d'accompagnement, ils cherchaient à signifier qu'ils n'imposaient rien et n'apportaient pas de réponses. Dit autrement, ils indiquaient ne pas être dans une relation de pouvoir vis-à-vis de leurs usagers. Et pourtant, c'est ce que je constatais dans mon travail concernant l'injonction à une forme de subjectivité, ainsi que la délimitation d'un périmètre de ce qui est professionnel. Par son concept, François Dubet me permettait de

a Dans son ouvrage, il s'agit de formateurs en lycée professionnel : François Dubet, « La place du métier : les formateurs d'adultes » dans *Le déclin de l'institution*, *op. cit.*, p. 168-194.

b F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, *op. cit.*, p. 79.

c Christophe Verron, *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*, Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 2013, p. 163-173.

d Verron indique que seul un quart des permanents ont un diplôme en sciences de l'éducation : *Ibid.*, p. 176.

e *Ibid.*, p. 182-185.

confirmer mon doute et de le mettre en mots : malgré la rhétorique professionnelle, le métier de formateur implique une dynamique de contrôle social et donc, de normalisation des étudiants.

Ce travail sur autrui me semblait être le lieu d'un positionnement éthique pour le formateur, notamment du fait de la singularité de chaque travailleur, ainsi que du pouvoir impliqué par la fonction. De ce que j'avais appris en master 1, la dimension de contrôle de certains métiers n'est pas une fatalité. Elle est un paramètre, une place à tenir qui s'impose à l'individu, mais dont la mise en pratique (l'interprétation du rôle) permet des positionnements divers^a. Et ces multiples postures se construisent en référence à des choix éthiques et politiques, liés à la manière dont l'individu conçoit le pouvoir, en référence à sa critique, présente dans le champ du travail social^b.

Ainsi, j'étais à nouveau face à un métier à forte « teneur » politique, ce qui relançait mes questions sur les positionnements professionnels, en changeant le groupe de personnes à qui je l'appliquais. À partir de cette question, j'ai envisagé un projet de thèse.

III.2.b Des professionnels au centre de transformations

Le passage aux compétences

J'ai aussi découvert des personnes prises dans des évolutions complexes et critiquées, par rapport auxquelles les formateurs rencontrés affirmaient la nécessité d'avoir un positionnement critique. Ces propos m'ont permis d'élargir mon questionnement à d'autres objets que la relation aux étudiants. Je vais relater ici les principaux éléments d'évolution dans lesquels les formations étaient prises, tout en me permettant quelques anachronismes. Certaines données sont postérieures au commencement de la thèse, mais nourrissent le contexte qui donnait du sens à ma problématique de départ.

De 2003 à 2009, plusieurs des quatorze formations aux diplômes d'État et certificats, aujourd'hui inscrits dans le Code de l'action sociale et des familles, furent réformées les unes après les autres et d'autres créées. Ces transformations prenaient leur source dans des réflexions menées lors de la décennie précédente^c, sur la base de critiques adressées aux

a Pascal Nicolas-Le Strat, « Pouvoir » dans Fabriques de sociologie (éd.), *Encyclopédie des fabriques de sociologie*, 2016, en ligne : <http://encyclopedie.fabriquesdesociologie.net/pouvoir/> [consulté le 09/02/2017].

b Jeannine Verdès-Leroux, *Le travail social*, Paris, Éditions de Minuit, 2004, 272 p.

c Marc Fourdrignier, « Modalités de stage et formations du travail social », *Les cahiers dynamiques*, 2010, n° 48, p. 41-48.

cursus. Elles ont trouvé une forme d'expression dans le schéma national des formations sociales 2001-2005.

Ce dernier était structuré autour de trois objectifs principaux^a qui restent, encore aujourd'hui, fondamentaux. Le premier visait à produire une offre de formation couvrant tous les niveaux de diplômes, basée pour chaque métier sur un socle de compétences génériques, mobilisables sur les différents postes possibles et auprès des différents publics. Le second, découlant du premier, instaurait le référentiel de compétences comme principe organisateur des formations.

Le troisième objectif mobilisait la notion d'alternance intégrative^b, par opposition à une alternance qui aurait été, jusqu'à cette date, juxtapositive. Il était jugé que centres de formation et terrains professionnels cohabitaient, sans travailler de concert, à la professionnalisation des apprenants. Les instituts agissaient comme espaces d'appropriation de savoirs et de réflexion sur la pratique. Et les stages fonctionnaient comme lieux d'application, sans être consultés pour la production des cursus de formation. Dans la nouvelle logique proposée, l'enjeu était d'impliquer les terrains comme co-constructeurs des parcours des étudiants^c et ainsi, de les considérer comme formatifs au sens plein du terme et non, comme des espaces d'apprentissage « sur le tas », par la simple pratique et mise en pratique des notions apprises dans les salles de cours.

Le premier élément marquant des réformes successives fut l'apparition d'une cascade de référentiels articulés^d entre eux, pour décrire les métiers et l'organisation nouvelle des formations. Celui qui a focalisé l'attention porte sur les compétences de chaque métier, approche ouverte par la mise en place de la VAE peu avant^e. Cette nouveauté a été — et est encore — décriée par certains et appréciée par d'autres^f.

a Isabelle Kittel, « Les référentiels, supports ou obstacles à la professionnalisation ? », *Empan*, 2014, n° 95, p. 42-44.

b AFORTS-GNI, « Projet pour l'alternance dans les formations sociales. Contribution pour un livre blanc », en ligne : https://www.unaforis.eu/sites/default/files/public/fichiers/telechargementsaforts_gni_livre_blanc_alternance_151010.pdf [consulté le 12/04/2017].

c M. Fourdrignier, « Modalités de stage et formations du travail social », art. cit, p. 45.

d Pour les éducateurs spécialisés, le commencement est un référentiel de fonctions et d'activités auquel s'articule un référentiel de compétences, auquel s'articule un référentiel de formation, auquel s'articule un référentiel de certification. Le point de départ de cette logique est l'activité professionnelle et non la formation.

e Pour valider les acquis de l'expérience, il a été nécessaire de produire pour chaque métier un référentiel de compétences permettant d'indiquer ce qu'il fallait chercher dans les profils des candidats.

f Abdelhak Qribi, « La réforme de la formation des éducateurs spécialisés : approche critique et propositions pédagogiques » dans Xavier Gallut et Abdelhak Qribi (eds.), *La démarche qualité dans le champ médico-social*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2010, p. 145-162.

Les détracteurs dépréciaient l'approche segmentée et partielle des métiers, sommés de s'inscrire dans les multiples cases de tableaux. En effet, qu'y a-t-il de logique dans la distinction entre la compréhension de l'utilisateur (DC 1^a chez les éducateurs spécialisés) et de la dynamique de projet (DC 2), lorsque le projet est nécessairement lié au diagnostic de l'état d'une personne et que ce même état est influencé par les prises en charge proposées en réseau (DC 4) et le fonctionnement institutionnel (DC 3) ? Des métiers pensés à travers un ensemble de savoir-faire et savoir-s'y-prendre^b, construits individuellement et collectivement dans une dynamique réflexive, ont été remplacés par des métiers en pièces détachées, comptabilisées et à incrémenter dans des plans de gestion des ressources humaines. Cette logique dépossède d'une certaine manière les travailleurs sociaux de leur professionnalité pour la remettre entre les mains des gestionnaires et des managers^c. Ces formateurs critiques récrivaient l'inspiration technocratique et la rationalisation^d sous-jacente, logique née en dehors du travail social, secteur historiquement fondé sur la qualification et les métiers, donc sur la professionnalisation collective^e.

Derrière cet agencement à la demande des compétences, c'est la figure du travailleur social unique, détruisant les spécificités de chaque métier, esquissée des années auparavant et rejetée par de nombreux professionnels qui refaisait surface. Et plus fondamentalement, c'est le sentiment d'une invisibilisation des cœurs des métiers que beaucoup percevaient, jugeant que les référentiels rendaient insuffisamment justice aux dimensions relationnelles et réflexives^f. Ces différentes transformations étaient perçues comme les signes d'une libéralisation du social, impliquant l'éloignement de la logique propre au secteur et le développement d'une pensée néolibérale qui met au centre des enjeux de gestion et de rationalité économique.

En contrepartie, certains appréciaient ces compétences, pour la visibilité qu'elles donnaient « enfin » aux métiers en les objectivant en une liste d'items qui permettent de parler de ces professions que beaucoup qualifient d'indiscibles^g. Elles offraient aussi des points communs

a Domaine de compétences.

b M. Chauvière, *L'intelligence sociale en danger*, op. cit., p. 137.

c *Ibid.*, p. 195-202 ; Michel Chauvière, *Trop de gestion tue le social*, Paris, La Découverte, 2010, 240 p.

d Pierre Hébrard, « Formation clinique et compétences relationnelles dans les métiers du travail social » dans Camille Thouvenot (éd.), *Former au travail social. Vers la professionnalisation, entre alternance et accompagnement*, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 35-52 ; Pierre Hébrard, « Quelle "approche par les compétences" et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2013, n° 30, p. 17-34.

e Voir chapitre 4 de M. Chauvière, *L'intelligence sociale en danger*, op. cit.

f P. Hébrard, « Formation clinique et compétences relationnelles dans les métiers du travail social », art. cit.

g M. Autès, *Les paradoxes du travail social*, op. cit., p. 252-259.

entre professions de même niveau, sous-tendant la question de moments transversaux de formation^a. Les référentiels valorisaient aussi certains métiers en tant qu'acteurs des transformations sociales^b. Il est intéressant de noter que l'appréciation et la détestation de l'apparition des compétences par les travailleurs sociaux et formateurs ne portent pas sur les mêmes aspects et peuvent donc être pensées de concert.

Au-delà du poids de ces nouveautés sur les professions, elles transformaient — et transforment encore — la formation et sa conduite au quotidien. Les métiers sont premièrement appréhendés à travers un référentiel de fonctions et d'activités. À ce dernier correspond ensuite le fameux référentiel de compétences, détaillé en domaines, eux-mêmes précisés en compétences puis en indicateurs de ces dernières. À cette grille de capture de la vie professionnelle répond un référentiel de formation, détaillant les apports nécessaires en lien avec chaque DC, puis un référentiel de certification précisant comment évaluer les fruits de la formation chez un étudiant, en imposant une ou plusieurs épreuves pour chaque domaine.

C'est en cela que ces référentiels, et particulièrement celui des compétences, sont structurants. Ils repèrent et organisent, tant en ce qui concerne la répartition des cours que l'évaluation des candidats. Le référentiel de certification, quant à lui, en ayant multiplié les épreuves pour valider la formation, a entraîné une tendance à consacrer un grand nombre d'heures à des modules faits pour préparer aux épreuves, plutôt que pour développer la professionnalisation des étudiants.

L'autre élément marquant de la réforme est la nouvelle place attribuée aux lieux de stage, appelés dorénavant « sites qualifiants », terme qui porte la vision émergente de leur rôle formatif^c. Le premier point était d'aller au-delà du stage pensé comme l'accueil d'un étudiant par un professionnel de métier, pour envisager que les services sociaux ou les associations employeuses puissent être des organisations qualifiantes dans lesquelles l'étudiant développerait ses compétences et donc des savoirs^d.

Le second point en était la suite logique. Devenant des lieux de formation, les terrains professionnels devaient être impliqués dans la certification des étudiants à travers des documents d'évaluation et la participation aux épreuves. De par ces changements, les centres

a I. Kittel, « Les référentiels, supports ou obstacles à la professionnalisation ? », art. cit, p. 44.

b *Ibid.*, p. 45.

c M. Fourdrignier, « Modalités de stage et formations du travail social », art. cit.

d I. Kittel, « Les référentiels, supports ou obstacles à la professionnalisation ? », art. cit, p. 45.

de formation ont été sommés de revoir les liens avec les terrains professionnels, notamment à travers l'établissement de conventions dites « sites qualifiants ». De manière plus générale, ces nouveaux liens à travailler résonnaient avec la demande, longtemps adressée aux instituts de formation (notamment aux Instituts Régionaux en Travail Social), d'être des pôles ressources sur leur territoire à travers la recherche et la formation continue^a. Les conventions établies avec les sites qualifiants pour définir les rôles respectifs ont appuyé ces liens nécessaires.

En parallèle, en 2004, a commencé la régionalisation des formations. L'État a fait le choix de décentraliser à cet échelon la responsabilité du financement, ainsi que du pilotage, se gardant le pouvoir de définir les métiers, les diplômes et de les certifier. Par ce transfert de responsabilités, les centres ont fait face à un nouvel interlocuteur, bien différent du ministère des Affaires sociales, notamment du fait de sa non-spécialisation sur ce champ professionnel. Cela a entraîné la nécessité d'apparaître comme des acteurs et interlocuteurs légitimes et d'arriver à faire valoir les spécificités des formations sociales, elles qui sont restées longtemps étanches à la culture de la formation professionnelle^b. Au-delà, la régionalisation a signé l'entrée sur le marché de la concurrence en permettant à de nouvelles organisations, extérieures au social historique, d'ouvrir des cursus, ouverture qui s'est faite essentiellement sur les bas niveaux de qualification. Ces deux processus ont fragilisé plusieurs des acteurs historiques à travers le manque de financements, ainsi que le développement d'une logique d'appel d'offre, jusque-là étrangère à ces institutions, assurées des entrées financières par le ministère.

Travail social et Université

La période fut aussi caractérisée par plusieurs questionnements concernant les liens entre les formations sociales et la recherche, entre les instituts et l'Université. Historiquement, ces écoles se sont construites en dehors de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et des universités, de manière volontaire, affirmée et régulièrement ré-affirmée, même par les pouvoirs publics^c. Une des raisons de ce choix fut la volonté qu'elles soient fortement ancrées

a Michel Hochart, « L'avenir des centres de formation en travail social. Une nécessaire adaptation à la modernité ? », *VST-Vie sociale et traitements*, 2006, vol. 3, n° 91, p. 32.

b Patrick Lechaux, « Configurations organisationnelles et figures professionnelles de métiers de la formation. Attention, un formateur peut en cacher un autre », *Forum*, 2013, n° 139-140, p. 30.

c Marcel Jaeger (éd.), « La situation de la recherche dans le secteur social et médico-social » dans *Le travail social et la recherche : conférence de consensus*, Paris, Dunod, 2014, p. 7.

sur une pratique de terrain, à travers le modèle historique du stage et de se protéger d'une rationalisation des pratiques à travers la théorie. Ce positionnement hors-université, unique en Europe, s'accompagne d'un rapport en tension aux productions de la recherche.

Dans un premier temps^a, les formateurs étaient essentiellement issus du champ professionnel et s'inscrivaient auprès des étudiants dans une pratique proche de l'accompagnement social et dans un rôle de répétiteur des savoirs amenés par des experts universitaires. Dans un second temps, tout en se référant au même modèle du travailleur social-formateur, les moniteurs des écoles ont commencé à valoriser leur place et leurs fonctions sous la bannière du terme « formateur », à gagner le territoire des écoles et ainsi à mettre à la porte les experts, convoqués à la suite sous le statut de vacataires. Puis ils ont aussi pris part aux savoirs théoriques, notamment à travers un fort niveau de qualification demandé par les textes légaux. Ce parcours éclair de l'histoire dit quelque chose de la tension entre le travail social et la science. Ce dernier en est utilisateur. Il se nourrit de nombreuses approches disciplinaires. Mais il le fait dans un rapport paradoxal. À la fois, les formateurs invitent les universitaires pour une partie des apports théoriques qu'ils ne peuvent gérer et ce, d'autant plus que, depuis les années 90, la part conceptuelle a augmenté dans les formations. Ils soumettent donc les universitaires à leurs commandes. Les centres de formation ne sont pas le territoire des sciences humaines et sociales : elles doivent y évoluer, soumises aux attentes professionnelles. Dans le même temps, le travail social n'est pas, ou peu, producteur de savoirs scientifiques^b et il dépend ainsi des disciplines universitaires pour se nourrir. Et, de l'institution universitaire, le travail social est vu comme un objet de faible prestige. Pour plusieurs, enseigner dans les instituts des formations sociales est pensé comme une relégation, un itinéraire alternatif à une trajectoire à l'Université.

Il est intéressant de noter que les formateurs ont normalement 10 % de leur activité censée être prise par la recherche et la veille professionnelle. Malgré cela, ce temps est couramment submergé par d'autres activités et ces derniers ne peuvent que difficilement s'impliquer sur leur temps professionnel dans des activités de recherche, malgré une formation à celle-ci acquise dans les masters et doctorats que nombreux détiennent. De même, dans le projet des

a Pour plus de détails sur cette histoire, se rapporter au chapitre 3 de C. Verron, *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*, op. cit. À l'échelle de sa thèse, l'auteur a réalisé un travail conséquent d'étude des archives pour reconstruire l'histoire du groupe professionnel des formateurs permanents en travail social.

b M. Jaeger, « La situation de la recherche dans le secteur social et médico-social », art. cit. ; Manuel Boucher, « Promouvoir la recherche dans et sur le champ social » dans Marcel Jaeger (éd.), *Le travail social et la recherche conférence de consensus*, Paris, Dunod, 2014, p. 65-84.

IRTS, le développement et la valorisation de la recherche sont deux des objectifs^a. Mais pour autant, elles se sont peu développées, se limitant, bien souvent, à la valorisation de travaux menés par d'autres.

Dans ce rapport compliqué, deux principales évolutions se sont profilées ces dernières années. Il y a, tout d'abord, l'universitarisation des formations en travail social. Au commencement de ma thèse, celles de niveau III, réalisées en trois ans et sur lesquelles se centre ce travail^b, venaient d'être sommées de passer aux crédits ECTS et donc à la semestrialisation, pour entrer dans le processus européen de Bologne, sans pour autant être reconnues comme des licences, restant ainsi au niveau bac +2. Pour la rentrée 2018-2019, suite au plan d'action du gouvernement de 2015 visant à revaloriser le travail social et le développement social, et aux décrets ayant suivi en 2018, ces mêmes formations sont passées au grade licence, dans le cadre de collaborations nécessaires avec des Universités pour l'accréditation de ce niveau^c.

Cette reconnaissance universitaire pose plusieurs questions aux organismes de formation. Celles-ci sont souvent formulées sur le mode de l'inquiétude. Tout d'abord, ils se demandent ce que vont devenir leurs cursus, fortement ancrés sur l'alternance, face à un modèle universitaire qu'ils considèrent comme peu professionnalisant, car trop ancré sur la théorie. L'histoire racontée est souvent celle de deux modèles formatifs qui s'affrontent. Et ce face-à-face poursuit, pour eux, l'émiettement de la formation entamée à travers les référentiels de compétences. En effet, que devient un métier, pris à travers de multiples disciplines, si elles en deviennent les portes d'entrée principales, les jalons fondateurs, qui remplaceraient ainsi la pratique ? Ensuite, la même inquiétude se joue sur le plan organisationnel, thématique par l'image de l'engloutissement des centres de formation par l'Université. Cette peur est d'autant plus forte que chaque centre doit négocier lui-même avec les universités environnantes.

Il est possible de terminer sous l'angle des métiers. L'universitarisation rimait avec ce qui se fait dans les autres pays européens, à savoir un bien moins grand nombre de filières de formation. Ainsi, se diriger dans cette direction revenait pour le travail social à prendre le risque de tirer un trait sur sa diversité des professions, pour se rapprocher du travailleur social

a M. Jaeger, « La situation de la recherche dans le secteur social et médico-social », art. cit., p. 10.

b Ce sont les formations d'éducateur.trice spécialisé.e, d'éducateur.trice technique spécialisé.e, d'éducateur.trice de jeunes enfants et d'assistant.e de service social.

c Il faut cependant préciser que ces diplômes sont de grade licence, mais ne sont pas des licences. Ils donnent donc accès aux mêmes parcours suivant le niveau L, sans pour autant porter le même nom.

unique, figure qui en inquiète plusieurs, depuis qu'elle a été formulée comme objectif, dans les années 80 au moment de la création des Instituts Régionaux du Travail Social (IRTS)

L'autre grand questionnement, abordé dans un geste bien plus positif, concernait la possibilité d'une discipline scientifique « travail social », interrogée à l'occasion d'une conférence de consensus. Le jury a statué sur l'intérêt d'une démarche de recherche inspirée directement des réflexions professionnelles des travailleurs sociaux. Mais pour autant, il n'a pas reconnu l'intérêt d'une science spécifique. Par contre, il a mis en avant l'enjeu d'une construction institutionnelle pour émanciper le travail social des sciences sociales universitaires aux pratiques et frontières durcies par la conception française des disciplines^a.

Le jury s'est prononcé sur les implications de cette perspective pour les centres de formation. Il a demandé le développement de l'enseignement de la recherche aux étudiants en renforçant sa pratique et l'apprentissage de l'appropriation des savoirs produits. De plus, avec les plateformes de recherche et de valorisation des travaux scientifiques portés par les centres de formation, ces derniers seraient amenés à renforcer leur rôle d'acteurs dans ce champ, notamment à partir des travaux de formateurs et d'étudiants. Ainsi, les instituts se profilent comme des lieux appropriés pour transformer les pratiques des travailleurs sociaux à partir de la recherche mais aussi, pour porter ces dynamiques sur le plan institutionnel, en interne et en réseau.

Probablement en réponse aux craintes concernant l'Université et l'avenir des métiers à la fin des années 2000, s'est créé l'UNAFORIS, réseau des établissements de formation en travail social, basé sur la fusion des deux associations historiques que sont le GNI et l'AFORTS. En 2013, les deux objectifs principaux que portait l'association étaient la refonte des diplômes du travail social, ainsi que la création des Hautes Écoles Professionnelles en Action Sociale et de Santé (HEPASS). Le projet de ces HEPASS est la constitution d'écoles rassemblant en leur sein l'ensemble des formations en travail social, du niveau infra V au niveau I, doctorat compris, et servant aussi de lieu de recherche autour du travail social, sur le modèle suisse par exemple. Là où il y avait la crainte d'un engloutissement par l'université et ainsi d'une dilution des formations sociales, l'UNAFORIS a porté un projet de renforcement du particularisme du travail social, tout en le hissant à l'échelle universitaire dans la continuité de la réflexion de la conférence de consensus. La dynamique de ce projet était

a Marcel Jaeger (éd.), « L'avis final du jury de la conférence de consensus » dans *Le travail social et la recherche : conférence de consensus*, Paris, Dunod, 2014, p. 246-247.

particulièrement intéressante. L'association a soutenu le développement de plateformes régionales, liant les centres de formation autour de mises en commun, de manière à préparer, avant les textes légaux, ce projet de grandes écoles. À sa manière, elle portait une prophétie qu'elle espérait autoréalisatrice.

Pour résumer, sur les vingt dernières années, les centres de formation ont été confrontés à de nouveaux acteurs que sont la Région et les organismes de formation concurrents. Mais aussi, ils voient leurs modalités de relation avec les acteurs sociaux des territoires être renouvelées dans le cadre de l'apparition des sites qualifiants et de la recherche d'écoles en travail social ancrées dans leur territoire. Ces changements impliquent de nouveaux enjeux, ainsi que de penser de nouveaux liens. Ensuite, il faut constater la transformation en profondeur des logiques formatives, du moins dans la prescription, avec l'apparition de la VAE, du référentiel de compétences et des sites qualifiants. C'est la logique de professionnalisation qui est changée et qui doit être repensée dans son application concrète. Et pour l'heure actuelle, celle-ci est retravaillée dans le cadre du grade licence. De même, les modalités de gestion de la formation changent sous la pression de la concurrence.

Pour terminer, avec la création de l'UNAFORIS, ses adhérents se sont retrouvés dotés d'un projet national d'envergure devant permettre des transformations en profondeur, mais où le secteur a voix au chapitre. Aujourd'hui, ce projet semble en perte de vitesse.

Il est important de préciser que ces évolutions de la formation ne sont pas univoques pour l'ensemble du pays. Il existe de nombreux particularismes territoriaux en ce qui concerne la mise en place d'un partenariat avec les sites qualifiants, la manière dont est mise en place la réforme, les relations avec l'Université, etc.

III.3 Ouvrir la thèse

III.3.a Une question adressée aux formateurs

Selon Thierry Piot, le métier du formateur en travail social est emblématique des métiers de la relation, au même titre que les travailleurs sociaux. Il est un travail sur autrui^a : il implique de toucher « à l'identité culturelle, sociale et personnelle des formés^b ». À l'instar des éducateurs spécialisés, il ne dispose pas de savoir-faire précis et identifiés. Le formateur

a F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, op. cit.

b Thierry Piot, « Formation de formateurs dans le travail social. Un espace de tensions plurielles », *Recherche et formation*, 2007, n° 54, p. 92.

travaille avec sa personnalité et son histoire, singularité qui entraîne l'absence de corpus de pratiques clairement formalisées et identifiées. Il se réfère à des savoirs en sciences humaines et sociales qui s'accompagnent d'un potentiel réflexif et, non pas, de techniques qui assurent des résultats automatiques, conformes, homogènes et formatés. Et ce phénomène est double en ce que les compétences à faire acquérir aux étudiants portent elles-mêmes sur un travail sur autrui qui dispose des mêmes caractéristiques^a. Être formateur est une activité insaisissable, dans laquelle il est impossible de contrôler totalement la relation à l'autre.

Les évolutions en cours exercent une puissance rationalisante qui remplit le vide laissé par la disqualification de l'approche vocationnelle des métiers sur autrui. Ainsi, alors que le travail des formateurs change, il le fait dans le sens d'une bureaucratisation et du développement de la gestion, voie qui entre en conflit avec les origines des pratiques de formation, axées sur le face-à-face pédagogique et un accompagnement à la réflexivité.

Piot comprend ces évolutions à partir de deux modèles de professionnalisation, mobilisés dans différentes formations de formateurs en travail social. Le premier est dit managérial. Il correspond aux évolutions énoncées précédemment. Les cursus à destination des formateurs portent alors un discours sur l'efficacité, la qualité, la certification, etc. Ils les préparent à s'inscrire dans les nouvelles exigences qui s'adressent à eux, dans une logique de réponses aux nouvelles contraintes. Piot y voit un risque pour le métier d'y perdre son cœur historique.

Il qualifie l'autre modèle de « réflexif-critique ». À l'inverse, ce dernier entérine les caractéristiques historiques de la fonction de formateur et centre sur les dilemmes qui traversent l'activité. Il le résume ainsi : « Il s'agit alors de penser la professionnalisation universitaire de la formation des formateurs dans le travail social comme une tentative de synthèse dynamique entre des savoirs réflexifs et des savoirs techniques, entre des savoirs académiques et des savoirs pratiques. Cette professionnalisation serait au service d'un véritable savoir-agir contextualisé^b. » Cette approche confirme le formateur comme individu singulier, devant se positionner de manière réflexive et critique au sein de dynamiques diverses.

À la fin de mon master, ce que je percevais du travail de ces professionnels se situait justement au croisement de ces deux perspectives. Ceux que j'avais rencontrés dans mon enquête de terrain et lus dans les revues en travail social cherchaient à défendre une

a *Ibid.*, p. 91-94.

b *Ibid.*, p. 97.

I-Analyser la construction de la posture professionnelle

professionnalité réflexive-critique pour eux et les futurs travailleurs sociaux, en même temps qu'ils se sentaient aspirés, du fait des transformations imposées, vers une bureaucratisation de leur fonction. Ils se sentaient dériver du face-à-face pédagogique perçu comme le cœur du « métier »^a vers un travail de gestion, d'organisation et d'ingénierie de plus en plus prégnant. Ils mettaient en avant une nécessité de réfléchir leurs pratiques pour un positionnement qui fasse sens en regard de leurs valeurs. Ils confirmaient bien ce que je nommais « potentiel politique » du métier.

Comment réussissaient-ils à faire face ? Comment, individuellement et collectivement, construisaient-ils leur activité, dans des contextes d'action de plus en plus contraints et en décalage d'avec leurs aspirations ? Il me semblait particulièrement intéressant de saisir comment ils agissaient, quotidiennement, en réponse aux transformations et comment ils contribuaient ainsi à les produire.

Au-delà de ce questionnement de recherche, j'ai considéré le peu d'écrits portant sur ces professionnels de la formation, dans le champ du travail social. S'ils étaient des personnages sans cesse présents, ils n'attiraient que rarement l'attention en tant qu'objet central^b. Seule une thèse était sur le point d'aboutir^c. Christophe Verron retraçait l'histoire ancienne et présente des formateurs permanents et questionnait l'état actuel de structuration de ce groupement, à partir du concept de groupe professionnel. Son travail apportait de précieux éléments sur les évolutions en cours de leur activité. Cependant, il les approchait dans leurs grandes tendances, sans entrer suffisamment dans les détails du quotidien.

Pour le reste, la littérature en travail social, hybridant recherche et réflexion professionnelle, tout en étant bavarde sur les évolutions en cours, n'apportait pas réellement d'éléments nouveaux. Les articles étaient souvent dans la répétition d'un discours général sur les transformations, ou bien faisaient état du vécu de la formation par les étudiants. En bref, la lecture de ces textes, tout en donnant de précieuses informations contextuelles, me laissait à l'entrée des pratiques des formateurs, ainsi recouvertes par quelques généralités et de grands mots tels que « rationalisation » et « management ».

a C. Verron, *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*, op. cit., p. 238.

b Dans sa thèse, Christophe Verron ne recense que quatre recherches antérieures centrées sur les formateurs en travail social.

c Trois autres thèses étaient en cours. Une portait sur les formateurs, une sur les *curricula* de formation et une autre sur les visites de stage. À ce jour, elles ont disparu de www.theses.fr, laissant supposer un arrêt des travaux.

III.4 Penser par la clinique de l'activité

J'ai outillé ce questionnement à partir de la lecture d'Yves Clot, alors conseillée par un ami sociologue. Depuis mes premiers pas en tant que chercheur, ce qui me préoccupait était de comprendre ce que les gens faisaient et pourquoi ils le faisaient, en m'intéressant, dans le détail, à leurs activités. Grâce aux apports de cette psychologie clinique du travail, j'ai pu aborder ce questionnement avec un outillage théorique relativement précis, ce qui était une nouvelle avancée dans mon apprentissage de la recherche. Mon questionnement n'était plus simplement formulé à partir de concepts, il s'inscrivait entièrement dans un cadre théorique cohérent, facilitant l'analyse des données, à partir des mêmes outils de formulation de la problématique.

Par cette proposition, je prévoyais de focaliser mon regard sur un groupe professionnel et ses dynamiques quant à la production de normes pour l'action. Ainsi, j'espérais saisir les évolutions d'un métier par le bas, dans le concret de son quotidien. Pour compléter cette approche, je souhaitais m'aider de travaux sociologiques comme ceux menés par Reynaud^a, De Tersac^b et Strauss^c. Ils me permettaient de penser l'importance du contexte organisationnel. Dans l'approche du psychologue, je trouvais une opposition trop simpliste entre une direction qui prescrit et permet, ou non, l'existence d'espaces de ce type, et des salariés qui travaillent au réel. Les sociologues cités proposaient une prise en compte plus complexe de la dimension organisationnelle.

Mon projet de thèse s'ouvrait sur trois questions posées à partir du sens commun :

« Prenant conscience des transformations de l'action sociale et du domaine de ses formations dans les dernières décennies, nous nous interrogeons sur les évolutions qui en découlent pour le métier de formateur en travail social. C'est donc à une sociologie de ce métier que nous souhaitons nous livrer au travers de cette thèse.

Comme point de départ, trois questions se posent à nous : quelles sont les évolutions du métier de formateur ? Quels sont leurs mécanismes ? Et qu'est-ce que cela nous apprend sur la formation des travailleurs sociaux en général ? »

a Gilbert De Terssac (éd.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*, Paris, La Découverte, 2003, 448 p.

b Gilbert De Terssac (éd.), « Théorie du travail d'organisation » dans *Interpréter l'agir. Un défi théorique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011, p. 97-121 ; Gilbert De Terssac, « Autonomie et travail » dans Antoine Bevort, Annette Jobert, Michel Lallement et Arnaud Mias (eds.), *Dictionnaire du travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 47-53.

c Anselm L. Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, 311 p.

Une fois passée l'exposition de mon cadre de pensée, ce questionnement devenait la problématique suivante :

« Reformulons maintenant notre problématisation. Il s'agit pour nous d'étudier les évolutions du métier, ou de la fonction de formateur, en nous intéressant à l'activité de ces derniers à l'heure actuelle ainsi que par le passé. Cette étude impliquera notamment l'analyse des dynamiques de construction du genre situées dans des contextes organisationnels propres, ainsi que l'analyse de la prescription. »

Mon projet visait alors à saisir les dynamiques individu-collectif d'un groupe de professionnels ou, dit autrement, à comprendre l'écologie d'une activité dans un contexte organisationnel donné. Ma focale était cette activité-là et sa production. Ou peut-être, de manière moins radicale, était-ce l'écologie du travail d'un collectif de professionnels, mettant de manière moindre que Clot la focale sur l'activité comme objet psychique.

Le présupposé de mon travail à ce moment-là était celui d'une activité ébranlée et mise à mal par les évolutions, comme en témoignaient plusieurs écrits^a de formateurs. Je souhaitais observer les réadaptations mises en place pour faire face. L'objet fantasmé était l'activité comme mouvement et, plus particulièrement, mouvement causé par les évolutions décidées en de plus hauts niveaux. Ainsi, ce que j'appelais « évolutions » ou « transformations » était un processus qui consistait en des éléments de contexte imposés auxquels répondait un travail des genres et styles de l'activité. Il entraînait une transformation de ce que recouvrait être formateur permanent en travail social et donc, contribuait en retour à ces évolutions.

a Le numéro 95 de la revue *Empan* est, à ce titre, relativement significatif et fait écho aux propos recueillis dans le cadre des entretiens exploratoires.

Chapitre 2 — Quand l'acteur-réseau s'empare du formateur. Petit précis de sociologie des dispositifs

*« Utiliser le terme d'“acteur” implique que l'on ne simplifie pas trop vite celui qui passe à l'action, puisqu'un acteur sur scène n'est jamais seul à agir : d'emblée la performance théâtrale nous place devant un imbroglio où la question du sujet de l'action devient insondable. Dès que la représentation commence, comme Erving Goffman l'a si souvent montré, tout devient trouble : est-ce pour de vrai ou pour de faux ? La réaction du public compte-t-elle ? Qu'en est-il de l'éclairage ? Que fait l'équipe en coulisse ? Le message du dramaturge est-t-il convenablement transmis, ou irrémédiablement bâclé ? Le personnage est-il bien rendu ? Et, si tel est le cas, par quelle qualité de “jeu”, quels procédés ? Que font ses partenaires ? Où est le souffleur ? » (Bruno Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2007, p. 67)*

I Éléments pour une sociologie de l'activité

Je présente dans ce chapitre l'outillage théorique, élaboré depuis la première année de doctorat, notamment à partir des travaux d'Anselm Strauss et de Howard Becker, de Bruno Latour et du courant de la sociologie de l'acteur-réseau^a. Cette construction a transformé ma problématique. Elle est l'un des cœurs de ma thèse (l'écrit en tant que tel) et de mon doctorat (l'expérience et la trajectoire de socialisation universitaire^b). Ce travail de production théorique m'a particulièrement accaparé durant les deux premières années et n'a eu de cesse d'être remis sur l'établi. Il a pris forme à travers tant de reformulations, qui faisaient suite à de nouvelles lectures, des relectures ou des tests d'analyses sur différentes situations, que je le considère autant comme un résultat de cette recherche que comme son cadre. De plus, j'ai mis une grande passion dans cette tâche. J'ai, par moments, ressenti qu'elle était plus centrale, pour ma trajectoire, que son application aux formations sociales.

À travers l'exposition de mon^c cadre heuristique^d, je présenterai les différentes transformations de mon objet au contact d'autres approches que celle de Clot^e. Ainsi, je continuerai à faire le récit de ma recherche en train de se faire. À l'échelle de ce texte, les métamorphoses que vivent les formations sociales sont celles impulsées par la rencontre avec la sociologie interactionniste, suivie de la sociologie de l'acteur-réseau.

La rencontre avec ces auteurs a commencé durant l'année 2012-2013 à l'occasion de ma première vacation d'enseignement dans un Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) du Lot. Le centre, dépendant de l'IFSI d'une autre ville, m'a demandé de calquer mes cours sur

a Une précision sémantique s'impose pour une écriture plus légère. La sociologie de l'acteur-réseau dispose d'autres appellations : sociologie de la traduction ou des sciences et techniques. J'utiliserai aussi régulièrement l'abréviation ANT issue de la formule anglaise *Actor-Network Theory* (théorie de l'acteur-réseau). Je me permets cet usage, car il est habituel dans les textes relevant de ce courant théorique.

Cette abréviation signifie aussi « fourmi » dans la langue de Thatcher, insecte auquel Latour (il parle aussi de termites) compare les acteurs qui tracent des connexions entre eux, comme les fourmis creusent leurs galeries.

b Pascal Nicolas-Le Strat, *Journal de thèse : septembre 1992 - octobre 1993*, Montpellier, Fulenn, 2009, 88 p.

c Thomas Arnera développe avec intelligence ce qui se cache derrière les pronoms possessifs en matière de concepts : Thomas Arnera, « Où j'en suis avec mon intermédiation ? », *Agencements*, 2019, n° 2, p. 228-243. Je désigne ainsi l'articulation que je fais pour moi-même de la pensée des autres : Howard S. Becker, « Quelques implications de l'équation Art=Travail pour la sociologie de l'art » dans Marc Perrenoud (éd.), *Les mondes pluriels de Howard S. Becker*, Paris, La Découverte, 2013, p. 118.

d J'utilise l'expression « heuristique » plutôt que « théorique », car en soi, les concepts que je mobilise ne théorisent rien de la formation et n'ont pas de vertu explicative particulière. Ils indiquent une manière de regarder le monde et proposent des pistes générales de compréhension. Ils sont des outils de recherche.

e Dans une démarche similaire, Régis Garcia analyse l'introduction du concept de traduction dans son travail de recherche sur les réseaux de parentalité : Régis Garcia, « Une recherche à l'épreuve de ses traductions. Mise en récit d'une recherche-expérimentation dans le cadre d'un dispositif Cifre », *Agencements*, 2018, n° 1, p. 73-108.

ceux réalisés dans l'école-mère. C'est ainsi que j'ai entendu parler d'Anselm Strauss et de sa sociologie du soin. Dans l'obligation de l'enseigner, j'ai trouvé son livre *La trame de la négociation*^a auprès d'un ami qui, en parallèle, m'a recommandé^b la lecture de *Changer de société, refaire de la sociologie*^c de Bruno Latour.

Ouvrant ces livres quelques mois après avoir commencé le travail de problématisation à travers la clinique de l'activité, j'ai adhéré, dès le départ, aux propositions de ces deux auteurs, leur donnant alors une place centrale au sein de ma réflexion sociologique. Cependant, en juin 2013, au moment du dépôt de mon projet de thèse, j'ai formulé ma problématique à partir de la clinique de l'activité, selon ce que j'ai écrit dans le chapitre précédent. Strauss était seulement évoqué pour compléter les faiblesses organisationnelles de Clot. Latour, toujours en cours de lecture, n'y trouvait pas de place. De même, mes notes personnelles datant de cette année font peu mention des deux livres. Ces lectures n'étaient probablement pas encore suffisamment « digérées » pour que je les intègre à mon questionnement de départ.

La publicisation de leur usage s'est faite en mai et juin 2014 à travers une communication lors de la journée doctorale de mon laboratoire, ainsi que l'écriture d'un texte reprenant la notion de travail médical chez Strauss, remplaçant alors le cadre posé avec la clinique de l'activité. Dans mon propos, Latour n'était cité que pour compléter Strauss par la prise en compte des acteurs non-humains. Pour autant, dans mon quotidien de chercheur, il était l'auteur que je mobilisais le plus. Ce n'est qu'au moment de l'écriture de la thèse qu'il a pris le pas, de manière formelle, sur les autres. Je précise ces éléments, car je trouve intéressant de souligner l'écart qui peut exister entre le moment où des penseurs deviennent importants dans notre réflexion et celui où nous arrivons à écrire à partir de leurs idées.

Pour ce travail de présentation de mon cadre heuristique, j'ai fait le choix de l'exposition plutôt que du récit. Le premier argument est le travail considérable de retour dans mes

a Anselm L. Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, 311 p.

b Ce détail est anecdotique pour un texte de science dont le style habituel présuppose un accès égal à toutes les connaissances du monde. Seulement, à la suite d'Hennion, j'ai tendance à penser qu'il serait intéressant d'étudier comment un chercheur est mis en lien avec telles ou telles idées : Antoine Hennion, « Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés*, 2004, n° 85, p. 9-24 ; Antoine Hennion et Geneviève Teil, « Les protocoles du goût. Une sociologie positive des grands amateurs de musique » dans Olivier Donnat (éd.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, Ministère de la culture - DEPS, 2003, p. 63-82.

c B. Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, op. cit., p. 400.

archives que demanderait de retracer toutes les étapes de ma réflexion à partir de ces livres. Le second point relève du choix de la clarté : dans le cadre de mon travail et à ce jour, il me paraît plus intelligible de présenter un propos finalisé, plutôt qu'en mouvement, pour ce qui est de mes outils théoriques principaux. Le choix du récit est bien une épistémologie pragmatique. Je n'en fais en rien un absolu à tenir à tout prix, sans considération pour les contraintes pratiques^a.

Cependant, pour garder la dynamique d'une histoire en train de se dérouler, j'expose mon cadre heuristique en deux temps. Strauss a été la lecture entamant les transformations de mon objet de recherche. J'ai ouvert de nouvelles perspectives, souvent de manière embryonnaire, à partir de sa manière d'aborder le soin. Avec Latour, j'ai mené plus loin les propositions ouvertes par le chercheur américain. Sur le plan théorique, Strauss a construit plusieurs outils, dans le cadre de sa théorie ancrée^b. Mais, je les reprends peu dans ce travail. C'est à la sociologie de l'acteur-réseau que j'ai emprunté la plus grande partie de mes outils théoriques : à Chicago l'impulsion, à l'École des Mines la formalisation. Pour chacune de ces deux étapes, je mettrai en avant ce que la confrontation de mon objet à ces nouvelles lectures a entraîné comme modification de ma problématique.

Par ailleurs, la présentation de Strauss sera couplée à celle du travail de Becker dans *Les mondes de l'art*^c. Cette lecture est plus tardive dans mon parcours. Mais elle a sa place ici en ce qu'elle a réactivé celle de Strauss et qu'elle présente de nombreuses similitudes avec elle.

Concernant le mode d'écriture de ce texte, une dernière précision est nécessaire. Mon objectif est d'expliquer un cadre heuristique et son interaction avec mon objet. Je déplace donc les auteurs utilisés sur le terrain des formations alors même, qu'à ce moment du texte (ainsi que du moment de la recherche qu'il relate), le travail de terrain n'a pas été présenté et n'a pas commencé.

Dans ma trajectoire, avant d'entamer l'enquête, j'ai tenté ce déplacement à partir de situations issues de mon expérience d'enseignement, principalement hors des centres de formation en travail social, ainsi que d'anecdotes racontées par des collègues. D'une certaine

a À ce titre, j'ai en mémoire les mises en garde d'Olivier de Sardan : Jean-Pierre Olivier de Sardan, « Le "je" méthodologique : implication et explicitation dans l'enquête de terrain », *Revue Française de Sociologie*, 2000, vol. 41, n° 3, p. 417.

b Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss, *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, 2ème édition, Paris, Armand Colin, 2017, 416 p.

c Howard S. Becker, *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 2010, 380 p.

manière, j'ai « testé » mon cadre heuristique en train de se construire à partir de ma pratique de la formation, ainsi que des échos que j'en avais par d'autres.

Mais pour ce texte, je mobiliserai principalement des exemples venus de mon terrain d'enquête ainsi que de mon expérience de vacataire dans les instituts de formation où j'ai mené mon travail. Ce choix ne respecte pas la chronologie des faits, mais il permet de soutenir mes réflexions, mes hypothèses et mes questions à partir d'éléments situés dans mon objet. En termes de rédaction, cela permet une plus grande précision et clarté pour exposer les éléments théoriques. Mais, je ne prétends pas présenter ici des résultats au sens classique du terme, d'où le fait que je m'autorise cette mobilisation du terrain sans avoir encore présenté ma méthodologie d'enquête. L'enjeu est d'exemplifier mon propos théorique et non d'affirmer des conclusions de recherche.

1.1 À l'école de Strauss et de Becker

Quelle doit-être la focale du sociologue ? Cette question est un des points de départ de toute sociologie. Une réponse possible est que le regard doit porter sur l'activité. C'est le choix que Becker fait quant à l'art et dont il affirme, sans conteste, l'intérêt :

« On tend alors à identifier l'ensemble des choses qui sont faites dans l'ordre où elles sont faites par les personnes qui les font et à prendre cela comme l'objet de recherche, que je nommerai par la suite un "travail". [...] je pense que ces pistes de recherche et de réflexion sont fructueuses, peut-être plus que d'autres plus couramment empruntées. Si l'on s'en donne la peine, on en trouvera la preuve sur tous les terrains^a. »

La question fondamentale du sociologue est alors : que font les acteurs ? Cette question en implique d'autres. Qui fait quoi ? Avec qui ? Où ? Avec quelles antériorités d'activités ? Selon quelles conventions ? Pour quelles conséquences ? Le sociologue suit une succession d'actions, couplant divers acteurs, en divers lieux, en prêtant une attention particulière à ce qu'elles produisent, autant en termes de stabilisations que de perturbations des relations, des normes, des pratiques, des définitions du monde, etc. C'est à une telle démarche que se sont livrés Strauss et Becker, l'un dans le monde médical et l'autre dans les mondes de l'art,

a H.S. Becker, « Quelques implications de l'équation Art=Travail pour la sociologie de l'art », art. cit. Cette citation regroupe deux extraits de textes dont l'un ouvre et l'autre ferme le chapitre.

chacun se demandant ce que les gens font pour qu'en soient produits les éléments centraux : un état de santé meilleur et des créations dites « artistiques ».

L'intérêt particulier de cette approche est qu'elle permet la mise à jour d'une nouvelle division du travail par rapport à ce que les profanes et professionnels^a en perçoivent. À ce titre, Becker montre que l'artiste n'est pas le seul producteur de l'art : au contraire, un ensemble de personnes sont impliquées dans la chaîne de production artistique^b. Il en donne un exemple frappant autour de la réalisation d'un concert :

« Pour qu'un orchestre symphonique donne un concert, par exemple, il a fallu inventer des instruments, les fabriquer et les conserver en bon état, il a fallu mettre au point une notation et composer de la musique en utilisant cette notation, des gens ont dû apprendre à jouer sur leurs instruments respectifs la partition ainsi notée, il a fallu trouver le temps et le lieu nécessaires aux répétitions, annoncer le programme du concert, organiser la publicité, vendre des places et attirer un public capable d'écouter, de comprendre peu ou prou, et d'apprécier le concert. On pourrait dresser une liste comparable pour tous les arts du spectacle^c. »

Son exemple ne nous parle pas d'un chef d'orchestre de génie, ou bien du violoniste soliste mondialement connu, ou d'un compositeur hors pair, à savoir ceux que nous serions prompts à qualifier d'artistes et qui concentreraient habituellement notre attention. Becker préfère nous raconter le concert qui a lieu grâce à un luthier qui a plus ou moins fait son travail, à une agence de communication qui aura annoncé le concert, à un public en partie averti, capable de l'apprécier, de le commenter et d'en parler, etc. Ce type d'analyse nous décentre de la figure de l'artiste — invention culturelle par ailleurs^d. Elle rappelle que l'existence de l'art mobilise de nombreux acteurs qui, selon les représentations habituelles, n'en produisent pas ou n'en sont pas spécialistes. Et pourtant, sans eux, il n'y en aurait pas. Elle réinscrit l'artiste et son œuvre dans un réseau d'individus, liés par des connaissances communes autour de conventions artistiques, d'habitudes de coordination, d'un langage technique, etc.^e, en bref

a Everett Hughes, *Men and their Work*, Glencoe, The Free Press, 1958, 184 p ; Charles Gadéa et Hélène Cléau, « Le drame social du travail à l'hôpital » dans Marc Perrenoud (éd.), *Les mondes pluriels de Howard S. Becker*, Paris, La Découverte, 2013, p. 49.

b Menger donne une place centrale à cette dimension dans sa lecture des travaux de Becker : Pierre-Michel Menger, « Une analytique de l'action en horizon incertain. Une lecture de la sociologie pragmatique et interactionniste » dans Pierre-Jean Benghozi et Thomas Paris (eds.), *Becker et les mondes de l'art*, Palaiseau, Les Éditions de l'École Polytechnique, 2013, p. 143-165.

c H.S. Becker, *Les mondes de l'art*, op. cit., p. 28.

d *Ibid.*, p. 40-41.

e *Ibid.*, p. 21.

dans un écosystème^a ou « réseaux de connexions qui constituent l'œuvre dans son existence physique^b. » C'est ce que Becker nomme « monde de l'art ».

Une telle approche nous rappelle que « art » et « artistique » sont des qualificatifs qui ne sont pas univoques. Ils désignent des conventions^c, sont les fruits et sujets de tensions et débats^d et donc, ils impliquent une activité d'appréciation^e. Le sociologue se décale ainsi de l'idée d'un art existant par essence, défini par des normes esthétiques éternelles. Il n'est qu'une construction qui, certes, donne raison de l'existence d'un monde, mais qui n'en reste pas moins, avant tout, un enjeu d'articulations techniques, de débats esthétiques, de difficultés de diffusion, etc.

En bref, l'art est l'action coordonnée de nombreuses personnes, qui implique des débats autour de sa désignation en tant qu'art. L'étudier ne demande pas au sociologue de philosopher sur des règles esthétiques ou sa nature singulière. Becker l'invite à aller dans l'atelier de l'artiste pour y voir les processus de choix, ou encore de se déplacer dans une imprimerie pour comprendre qu'un graveur est limité par les compétences de ses imprimeurs. Il faut ensuite découvrir les standards en musique pour voir ce qui est jouable de manière improvisée et comprendre la nécessité d'inventions de nouveaux instruments pour dépasser ces standards et jouer la musique d'un compositeur « hors-normes ». Le sociologue de l'art, selon Becker, parcourt tous les lieux où se fabriquent quelques éléments liés, de près ou de loin, à une œuvre, afin de saisir les chaînes de coopération qui portent son existence, avec leurs activités bien réglées et leurs moments d'inventivité.

Déplaçons-nous maintenant au cœur des odeurs de désinfectants, des couloirs rythmés par les néons, parsemés de brancards et chariots. En lisant Strauss, le lecteur, peu connaisseur de cette démarche, peut être dérouté par la manière dont le sociologue aborde la maladie. S'il parle sans cesse des gestes médicaux habituels tels que la piqûre, la toilette, les différentes

a Daniel Cefaï, « Mondes sociaux », *SociologieS*, 2015, en ligne : <https://sociologies.revues.org/4921> [consulté le 19/02/2016].

b H.S. Becker, « Quelques implications de l'équation Art=Travail pour la sociologie de l'art », art. cit., p. 118.

c *Ibid.*, p. 122.

d Howard S. Becker, *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2016, 272 p.

Dans ce livre, l'auteur développe des études de cas autour de la construction de la valeur des œuvres. Il est aussi possible de se rapporter au chapitre des *Mondes de l'art* : « L'esthétique, les esthéticiens et les critiques ».

e A. Hennion et G. Teil, « Les protocoles du goût. Une sociologie positive des grands amateurs de musique », art. cit. ; Antoine Hennion, « Réflexivités. L'activité de l'amateur », *Réseaux*, 2009, n° 153, p. 55-78.

gammes d'examens ou encore des tergiversations pour faire prendre à la dame de la chambre 42 ses médicaments, ce n'est jamais pour les traiter en tant que tels, comme unité d'action, selon la conception des professionnels. Derrière les gestes quotidiens des soignants, des patients et des familles de malades, Strauss a appris à déceler d'autres catégories d'action que « toilette », « prise des constantes », « soin relationnel », « diagnostic », « visite », etc. Il parle plutôt du :

- travail d'articulation : il implique les actions produisant de la coordination avec d'autres acteurs,
- travail de négociation : il désigne la fabrication de compromis permettant de se mettre en accord, implicitement ou explicitement, sur des manières de faire, là où la législation n'est pas suffisante pour la régulation de l'ordre hospitalier,
- travail d'asepsie : il vise à assurer la propreté d'un objet ou d'une personne,
- travail sur les émotions : il a pour but de réguler ses émotions ou celles d'un autre,
- travail biographique : il implique la reconstruction de l'histoire personnelle ou de celle d'un autre après la rupture qu'introduit l'annonce d'une maladie chronique,
- travail sur les machines : il implique l'activité de *monitoring* de l'outillage technique,
- travail de trajectoire : il vise à penser, à l'avance, la succession de tâches qui sera nécessaire pour permettre à une personne d'aller mieux.

Derrière chaque acte médical, paramédical ou autre, en contexte hospitalier, Strauss n'y voit pas une unité d'action, mais plutôt les différents aspects du soin sur lesquels l'action produit des effets. En particulier, il s'est centré sur les activités qui produisent un ordre entre les actions de chacun, c'est-à-dire le travail d'articulation, de trajectoire et de négociation. Par exemple, cela implique que lorsque l'équipe soignante discute de la consommation d'antidouleurs de Mme Price et soulève son risque d'addiction, elle réalise un travail d'articulation en ce qu'elle prévoit une gestion de cette consommation qui implique les actions de différents membres du personnel. Pour ce, elle met en place une référence unique pour la prescription de manière à s'assurer que Mme Price ne jouera pas de la multiplicité des médecins pour obtenir plus de produits que nécessaire. Ainsi, l'équipe articule une certaine division du travail en fonction d'une situation donnée. Et cela ne se fait qu'au prix de tout un travail de négociation pour se mettre en accord sur les risques réellement encourus et sur les moyens d'action pertinents^a. Il est probable que les soignants auraient désigné ce temps par le

a Cet exemple est tiré de Anselm L. Strauss, « Le travail d'articulation » dans *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 207.

terme « réunion » ou encore « réunion clinique ». Mais Strauss délaisse cette appellation usuelle pour y discerner ce qui est travaillé.

Il propose aussi d'approcher les pathologies au-delà de leur cours, c'est-à-dire de la succession d'étapes « naturelles » dressées par les tableaux cliniques ou expérimentées par chacun. Il utilise pour cela le concept de trajectoire qui donne de la cohérence à l'étude des différents processus :

« En revanche, le terme de trajectoire a pour les auteurs la vertu de faire référence, non seulement, au développement physiologique de la maladie de tel patient mais, également, à toute l'organisation du travail déployée à suivre ce cours, ainsi qu'au retentissement que ce travail et son organisation ne manquent pas d'avoir sur ceux qui s'y trouvent impliqués^a. »

L'objectif de Strauss est de saisir la production du soin dans le temps, à travers la série d'actions qui la composent. C'est ce processus qu'il nomme travail médical. Et tout comme chez Becker, le travail n'est pas un rapport social historicisé, mais un flux d'activités partagées par différentes personnes^b, selon un ordre travaillé par chacun et dans une distinction des places. La maladie fait partie de cette production collective : les réactions du corps appellent un travail qui se réagence régulièrement et qui en retour joue sur le corps. Pour Strauss, elle n'est pas une entité biologique, mais un processus d'organisation de l'activité qui traverse différentes étapes. Elle est la vie quotidienne de l'organisation hospitalière et le concept de trajectoire permet de penser les tentatives d'anticipation et les formes différentes que prend l'articulation des activités.

Ainsi, une telle sociologie permet d'appréhender la réalité au-delà d'une seule scène interactionnelle. Il est question de la manière dont ce que l'on fait « ici » joue sur ce qui se passera ailleurs ; cette perspective est organisationnelle^c. Becker résume ce point en reprenant

a Anselm L. Strauss et al., « Maladie et trajectoire » dans *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 143.

b Perrenoud décrit ainsi la sociologie interactionniste du travail : « La sociologie interactionniste des groupes professionnels a donc toujours été incluse à une sociologie du travail entendue comme une science du faire "ensemble" (*doing things together* chez Becker) incluant le travailleur, ses pairs, sa hiérarchie, mais aussi son "public", clients donneurs d'ordre, bénéficiaires de la prestation de service dans un "théâtre social du travail" (*social drama of work*) généralisé. » Marc Perrenoud (éd.), « Introduction » dans *Les mondes pluriels de Howard S. Becker*, Paris, La Découverte, 2013, p. 5-8.

c P.-M. Menger, « Une analytique de l'action en horizon incertain. Une lecture de la sociologie pragmatique et interactionniste », art. cit.

à Latour un de ses traits de sagesse : « Le destin de ce que nous disons ou faisons est entre les mains des autres^a. »

1.2 Des formateurs à la formation

La première formulation de mon projet de thèse se centrait sur l'activité d'une certaine catégorie d'acteurs en projetant d'étudier la construction de celle-ci dans son contexte organisationnel. Je souhaitais saisir les dynamiques individuelles et collectives d'un groupe de professionnels ou, dit autrement, comprendre l'écologie de son activité. Ou peut-être, de manière moins radicale, était-ce l'écologie du travail d'un collectif de professionnels qui m'accaparait, l'activité me servant simplement de perspective pour penser son quotidien, là où Clot fait de ce processus psychique son objet central.

L'approche interactionniste a apporté un premier doute quant aux fondements de mon projet. Était-il pertinent d'isoler un groupe d'acteurs ? À la place, mes nouvelles lectures me proposaient de reformuler ma question en définissant la formation comme une activité collective qui gagne à être étudiée au-delà de la division du travail habituellement imaginée entre chaque acteur, autrement dit au-delà des parts reconnues à chacun. Là où, aux côtés de Clot, il était facile de me projeter sur l'étude du quotidien des formateurs, aux prises avec les consignes venues d'en haut, dans des contextes organisationnels donnés, Strauss et Becker me montraient un processus plus collectif et éclaté. La formation ne m'apparaissait plus comme le produit d'un groupe de professionnels, éventuellement élargi aux vacataires et prestataires, mais elle se définissait comme le processus même de sa production, rassemblant une multitude d'acteurs : étudiants, administratifs et pédagogues.

Chez Clot, l'activité est une dynamique individuelle et collective qu'il arrive à saisir à travers le couple genre/style et qu'il analyse dans ses intrications avec la prescription. C'est un objet dialectique^b, qui lui permet de faire une étude de l'individu dans un groupe de référence. L'enjeu est de comprendre l'activité de l'intérieur, comme processus psychique, de saisir comment les gens travaillent et à partir de quelles ressources. Ce qui se crée est essentiellement l'activité elle-même. Chez Strauss et Becker, elle est plutôt l'ensemble des actions de chacun et leurs articulations, comprises comme moyens de production d'un univers social. Là où Clot se demande ce que l'activité fait aux gens^c et à elle-même sur le plan

a H.S. Becker, « Quelques implications de l'équation Art=Travail pour la sociologie de l'art », art. cit., p. 121.

b Dominique Lhuilier, *Cliniques du travail*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès, 2009, p. 53.

c D. Lhuilier, *Cliniques du travail*, op. cit., p. 52-53.

psychique, Strauss et Becker réfléchissent plutôt à l'articulation des tâches et au résultat, en termes de monde produit et donc, de normes, de répartition des territoires, de reconnaissances, de perception de l'état de la réalité, etc. Dit encore autrement, Clot questionne l'écologie interne de l'activité^a alors que Strauss et Becker s'intéressent à l'activité dans une écologie ou à l'écologie des activités.

Cette proposition, appliquée à la formation, implique de ne pas se concentrer sur les seuls formateurs, mais de considérer l'ensemble des acteurs d'une organisation, impliqués dans la production du dispositif, et de se concentrer sur tout ce qui est fait pour qu'existe ce processus que l'on dit formatif. L'approche de Clot est probante, passionnante et pertinente, si l'on souhaite s'intéresser aux individus et aux groupes d'individus. Avec Strauss, j'ai découvert un nouveau centre d'intérêt à savoir l'émergence et le maintien de la réalité^b.

Je vais donner un exemple de ce type de lecture pour imaginer les analyses que je projetais à partir des interactionnistes. Durant mon expérience de vacataire, j'ai accompagné des étudiants pour la production d'un écrit, ensuite soutenu devant un jury pour la validation d'un domaine de compétences de leur diplôme d'État d'éducateur spécialisé. Ce suivi présentait un enjeu de taille pour moi. Il m'avait été explicitement dit que c'était un essai de confier à un universitaire, et non à un professionnel, cet accompagnement. Lors d'un entretien téléphonique, à proximité de la soutenance, j'ai dit, avec humour, au formateur qui m'avait sollicité, que je connaîtrai bientôt ma note. Il a répondu que les résultats ne donnaient pas la valeur de l'accompagnement, car c'est l'étudiant qui écrit le dossier : c'est donc lui qui est noté. Au contraire, la valeur de l'accompagnement se mesure à l'avis des étudiants sur ce dernier. Le formateur a-t-il répondu aux attentes ? A-t-il su s'adapter aux demandes ? A-t-il été présent ? La qualité du dossier relève de la responsabilité étudiante.

a C'est plus exactement l'appropriation que j'avais faite de la clinique de l'activité. Clot définit son programme différemment : « Bien qu'elle retienne toutes les leçons de l'ergonomie en matière d'observation du travail concret, son objet est davantage l'activité "au carré", celle qu'on observe quand les intéressés dirigent leurs analyses sur leur propre activité examinée ensemble. C'est le contenu de l'activité d'analyse dirigée vers l'activité arrêtée sur l'image qui est l'objet de ce genre de psychologie du travail. Par l'entremise du commentaire sur ce qui a déjà été fait, on contraint les sujets à se référer à l'activité filmée, non pas comme à une chose faite, mais pour agir avec elle et sur elle afin de la "refaire". » Yves Clot, « Action et connaissance en clinique de l'activité », *Activités*, 2004, vol. 1, n° 1, p. 23-33.

La clinique de l'activité est une production de connaissances par le biais d'interventions, une « recherche fondamentale de terrain » d'après l'auteur.

b Dans une démarche misant sur le pragmatisme des acteurs, moins que sur leur cognition, et sur l'empirisme du chercheur si l'on compare avec Peter L. Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2014, 340 p.

Cette explication, venant de la bouche d'un formateur, décrit la division du travail telle que perçue habituellement : le formateur accompagne les étudiants, s'adapte à eux, leur explique la consigne, leur fait des retours sur leurs écrits qui doivent être donnés aux dates prévues et respecter certains critères (un déroulement, une thématique, de la réflexion sur sa pratique, etc.). Mais l'écrit est produit par l'étudiant qui en garde la pleine responsabilité.

Que devient cette description si je reprends le principe de Becker d'« étude intense des réseaux de connexions qui constituent » l'écrit « dans son existence physique^a » ? Tout d'abord, je remarque que mes différents retours à l'étudiant jouent dans les choix qu'il fait en termes de plan, de problématiques, de contenus, etc. Par mon accompagnement, j'ouvre et je ferme des pistes de travail. J'en favorise certaines par mes conseils de lecture, alors que pour les mêmes raisons, j'en délaisse d'autres. Ainsi, si l'acte de l'écriture n'est réalisé que par l'étudiant — et encore, dans certaines « situations extrêmes », certains formateurs prennent le clavier pour quelques phrases —, l'écrit est fait, entre autres, à partir de mes idées, en lien avec elles, à leur suite ou contre elles. J'ai pu proposer des plans, déconseiller des analyses, guider vers un auteur et tout cela fait l'écrit tel qu'il est dans sa version définitive. C'est ainsi qu'une étudiante ES, Anissa, n'ayant pas validé son DC 4.2 lors d'une première session d'examen, du fait qu'elle s'était centrée sur la notion de projet relevant du DC 2, a pu retravailler son texte tout en maintenant l'importance accordée à cette notion, car, de mon point de vue, ses idées, telles qu'elle les maniait, correspondaient bien à la commande du domaine de compétences 4. Probablement qu'un autre accompagnateur aurait souscrit aux remarques du premier jury qui selon moi avait fait preuve d'un manque de finesse dans la lecture du travail d'Anissa.

Tout cela s'étale dans le temps. Il n'y a pas que l'écrit final, mais tout un processus d'écriture et de réflexion (le terme d'accompagnement désigne, entre autres, cette dimension temporelle) dont le but est la production d'une quinzaine de pages imprimées et soumises à un jury. L'écriture est ponctuée, elle alterne des temps où je suis présent en face-à-face ou encore par mail et d'autres — la majeure partie — où je suis absent. L'étudiant n'écrit pas. Il écrit avec des échéances, des moments pour discuter, pour rendre, pour reprendre et une date de soutenance. L'écriture est marquée par ce rythme, elle en est dépendante. Encore une fois, par cette temporalité, j'affecte le processus. Par exemple, le temps que je mets à faire un retour ou à répondre à une question adressée par mail pèse sur ce qui s'écrit et sur comment cela s'écrit.

a H.S. Becker, « Quelques implications de l'équation Art=Travail pour la sociologie de l'art », art. cit., p. 117.

Puis il me faut élargir la gamme des personnes impliquées. Ce rythme dépend de mon action, mais il est structuré par le formateur en charge du module d'accompagnement et, au-delà, par les ressources temporelles et économiques que lui donne l'institution (cf. chapitres 5 et 6). Cette organisation m'impose des temps de face-à-face, des périodes de lecture, des temps de retour, aménagés pour accompagner au mieux l'étudiant dans son processus. L'écrit est pris dans une organisation : il n'est pas qu'un produit de l'étudiant. Et au-delà, l'accompagnement s'insère dans une année de formation avec ses autres échéances et exigences qui sont en lutte les unes avec les autres. Régulièrement, un travail est difficilement investi parce qu'un autre, en parallèle, paraît plus important et plus urgent.

Et cet écrit, que vaut-il ? Il sera noté, sous-entendant qu'il dispose d'une valeur en regard d'un référentiel. Mais penser ainsi limite la compréhension des processus réels desquels émerge sa valeur. Le jury peut débattre, montrant ainsi que la valeur n'est pas univoque. Le candidat devra d'ailleurs défendre à l'oral la qualité de son travail dont l'écrit est censé témoigner. Et si le jury est le seul capable de mettre une note et donc une grandeur officielle reconnue par le dispositif de formation, l'étudiant se demande régulièrement si ce qu'il produit vaut ce qu'il faut et tente aussi de définir cette qualité en discutant avec ses camarades de formation et moi. Le jury, quant à lui, est épaulé dans son travail de notation par des documents et des recommandations traduisant les textes de loi (pour cet écrit, une circulaire a donné une grille d'évaluation), en y ajoutant les préoccupations et les décisions du centre de formation quant à l'interprétation de ces textes.

Qui écrit ? Selon cette démarche, une multitude. La production de l'étudiant est éclatée dans le temps, ainsi qu'à travers plusieurs espaces dans lesquels elle est travaillée sur différents aspects et sous différentes formes : relecture, production de consignes, réalisation d'un oral, notation, etc. Dans cette écriture chaotique, que l'étudiant vit probablement sur un mode très solitaire, de nombreux acteurs s'activent, participent à produire quelque chose qui sera pourtant vu comme la propriété d'un seul, leur contribution étant alors qualifiée d'accompagnement, de contexte, de soutien, de mise à disposition, etc., mais jamais d'écriture. À la suite de Strauss et Becker, ma proposition est, au contraire, de prendre l'écriture pour fil conducteur et de renverser le regard, en disant que tous écrivent, tout en s'interrogeant sur ce qui fait que l'on ne perçoit pas les faits ainsi.

1.3 Qui ? Voir des activités plutôt que des personnes

Un point central de cette dynamique d'étude concerne la division du travail. Le champ des formations sociales, comme tout secteur professionnel, en propose une vision à cheval entre descriptif et prescriptif. Elle cherche à dire ce qui est fait, mais aussi ce qui devrait être fait pour que la formation se passe comme il le faut, le tout sous-tendu par divers enjeux de reconnaissances et des valeurs éthiques. La ligne blanche qui revient souvent dans les discours sépare d'un côté les étudiants ou apprenants qui *se forment* et les formateurs qui *les accompagnent*. Ce couple de verbes sous-entend une dimension collective : l'un accompagne l'autre qui agit sur lui-même. Et dans ce couple, il est inenvisageable que le formateur agisse sur l'étudiant ou du moins, s'il agit quand même sur lui, il ne faut pas qu'il *le forme*^a. Malgré sa dimension articulée, ce couple verbal établit une distinction claire dans les parts de chacun et donc dans les actions qu'ils font. À la manière de Rancière, il est possible d'écrire que chaque univers professionnel établit un partage du sensible.

Cette notion mise tout d'abord sur le partage comme commun. Plusieurs personnes sont prises dans une situation commune. Seulement, celle-ci est découpée en différents espaces, temps, mais aussi rôles sociaux qui assignent chacun à des places différentes, certains ayant une part dans la situation, d'autres étant sans-part, c'est-à-dire sans légitimité aucune. C'est un « système d'évidences sensibles^b » qui déterminent ce qui est visible, dicible, audible et, à l'inverse, ce qui ne l'est pas. Ces frontières découpent notre expérience en différents espaces et temps, y répartissant les activités possibles en fonction de la part qui nous revient. Dans cette structuration, certains éléments ou faits seront visibles ou non, pourront être montrés ou non, seront audibles ou non. Les individus sont distribués dans ce découpage. Le partage établit des identités, des positions, des visibilités, des événements pensables, d'autres inimaginables. Il organise l'expérience concrète et sensible que nous avons du monde. Les parts dont parle Rancière sont ces places que nous avons dans l'espace social ainsi que l'expérience sensible dont nous héritons et que les autres ont de nous^c. Ce partage n'ordonne

a Pierre Hébrard (éd.), « Le sujet et l'objet dans le travail des formateurs et le processus de formation » dans *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 117-128 ; Pierre Hébrard, « La translaboration formative », *Translaboration*, en ligne : <http://www.translaboration.fr/wakka.php?wiki=Translaboration> [consulté le 07/07/2017].

b Jacques Rancière, *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique, 2000, p. 12-13.

c Joffres Sébastien, « Le partage du sensible : braconnages sociologiques sur les terres de Rancière », *Rusca TTSD*, 2014, n° 6, en ligne : <https://www.msh-m.fr/le-numerique/edition-en-ligne/rusca/rusca-territoires-temps-societes/les-numeros-108/le-numerique/edition-en-ligne/rusca/rusca-territoires-temps-societes/les-numeros-108/numero-6-alterite/> [consulté le 03/12/17]. L'article fut publié en ligne mais, actuellement, le site de la revue est hors-service.

pas seulement sur le plan des normes de comportement, il forge aussi ce que l'on est en capacité de sentir et de comprendre.

La manière dont j'ai décrit le travail d'écriture sème le doute quant au partage du sensible communément admis autour du couple « se former/accompagner » ou, du moins, ouvre une autre piste de lecture. L'idée que l'écrit soit le fruit du travail de l'étudiant, qui mérite ainsi que la note soit attribuée à lui seul, est une manière de représenter la situation. Mais elle n'est pas l'unique description possible. Il est tout à fait valable d'envisager la production d'un texte en tant qu'activité collective : lorsque l'étudiant écrit, plusieurs autres personnes sont impliquées dans cette écriture, font écrire l'étudiant ou écrivent avec lui^a. Mais pour autant, ce n'est pas cette hypothèse collective qui est retenue au quotidien, mais plutôt l'idée d'un étudiant responsable de son texte.

La proposition que je retire des deux auteurs interactionnistes est de prendre pour objet la division du travail. Elle devient alors le produit d'une activité régulière visant à définir qui doit faire quoi et qui se voit attribuer quelles reconnaissances pour ce qu'il est censé faire. Ainsi, le fait que l'étudiant soit considéré comme responsable de son écrit est le fruit d'un de ces processus. L'activité collective que je décris est reconfigurée dans le discours et, très concrètement, par le dispositif qui attribue la note à une seule personne. Lorsque le formateur référent m'a rappelé cet ordre des choses, il a participé à le construire pour que je l'éprouve ainsi et que je ne me sente pas noté par les résultats des étudiants. Il a tenté de poser un certain système de reconnaissance et de maintenir un partage du sensible. De même, lorsque de son bureau il organise la succession d'étapes qu'il nomme « accompagnement », il participe à construire cette division plaçant les uns du côté de « l'étudiant » et les autres de « l'accompagnant ». Il invisibilise la fonction d'écriture de l'accompagnateur.

Ce travail d'articulation peut être développé autour d'un autre moment de l'accompagnement de cet écrit. Il y a eu un malentendu avec les étudiants quant au rôle que j'étais censé jouer auprès d'eux. J'avais retenu de la commande que je devais accompagner les étudiants dans l'écriture de leur dossier ainsi que leur amener des apports théoriques^b sous

a Bruno Latour, « Factures/fractures : de la notion de réseau à celle d'attachement » dans André Micoud et Michel Péroni (eds.), *Ce qui nous relie*, La tour d'Aigues, Éditions de l'aube, 2000, p. 189-208. Becker développe cette perspective sur l'écriture à plusieurs endroits de son livre sur l'art.

b Dans les formations sociales, les enseignements dits « théoriques » sont souvent nommés « apports », témoignant ainsi de leur place ambiguë. Bien que la théorie (les savoirs disciplinaires) soit souvent présentée comme fondamentale et nécessaire pour comprendre et penser sa pratique, le terme d'« apport » précise son statut secondaire. Les formations sociales ne sont pas le territoire de telle ou telle discipline. Ces dernières ne peuvent y venir que soumises aux objectifs professionnels.

la forme de cours. Ainsi, dès le départ, j'avais ouvert cette possibilité. Après un oubli de ma part, lors d'une séance, je n'ai pas fait cours comme prévu, pour me consacrer à l'accompagnement des écrits. Et les étudiants s'en sont plaints auprès de moi et du responsable du module. Ce fut l'occasion de discuter à nouveau de ma mission avec le formateur qui m'a précisé que je n'étais pas censé assurer de cours. Et de leur côté, les étudiants ont fait remonter un manque d'apports théoriques tant de ma part que d'autres personnes impliquées dans ce module. S'en sont suivis plusieurs temps de discussion entre, d'une part, le formateur et les étudiants et, d'autre part, les étudiants et moi, afin de « rappeler le cadre », autrement dit, les parts de chacun. Dans cette situation, mon rôle auprès des étudiants a été pris dans plusieurs ambiguïtés qu'il a fallu régler par divers temps de négociation, prenant place dans trois espaces de rencontre. Ma place de vacataire, pourtant définie à l'avance par le dispositif, implique des ambiguïtés qu'il me faut alors réduire au quotidien^a dans une activité de construction de mon rôle. Les lignes de démarcation entre les places de chacun ne sont pas des données claires et précises qui sont appliquées, mais des cadres de l'action, mis au travail quotidiennement. À partir de ces deux questions concernant la division du travail, j'ai donc veillé, durant l'enquête, à percevoir, dans les activités, ce qui produisait de l'articulation entre les places ainsi que de la reconnaissance — ou non-reconnaissance — des parts.

Par exemple, régulièrement, les formateurs mettent des barrières dans les relations avec les étudiants notamment lorsque ces derniers les sollicitent sur ce que les cadres permanents et les vacataires évaluent comme étant une fonction thérapeutique. Ils expliquent alors aux étudiants ce qu'ils ne sont pas, de manière à recadrer l'interaction, ou bien font en sorte que cette dernière se cantonne à un certain type de fonctions en évitant d'encourager les confessions estudiantines. Ainsi, les formateurs ne font pas qu'affirmer leur territoire d'action, ils posent aussi quelles sont leurs qualités, quelle est leur nature, par opposition avec celles d'autres professionnels (le psychologue par exemple). Dans ce travail d'articulation des activités, ils construisent et réaffirment leur ontologie^b. Ils contribuent à définir la réalité et non, simplement, à répartir les actions et les responsabilités.

a Anselm L Strauss, « L'hôpital et son ordre négocié » dans *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, *op. cit.*, p. 87-112.

b Le terme est ici pris dans une appréhension constructiviste. Il ne s'agit pas de l'essence absolue des entités qui composent le monde, mais de l'essence qu'on leur prête, dans un contexte donné, à un moment donné.

C'est aussi ce qui arrive lorsque, dans un amphithéâtre bruyant, l'enseignant rappelle à l'ordre les étudiants qu'il a face à lui. Il joue son rôle d'autorité du lieu pour rappeler qui il est, qui sont les personnes qu'il a face à lui et les respects mutuels qui sont dus. À travers ces actions, certaines personnes « font » les formateurs, tout comme on « fait » le mort ou l'on « fait » semblant. Ils fabriquent, par leur action, leur place, en même temps qu'ils jouent le rôle qu'elle implique. Ces actes peuvent être conçus comme de la négociation ou une prise d'autorité. Toujours est-il qu'un de leurs effets directs est d'appuyer, de réactiver, voire de transformer la définition d'un ou plusieurs des acteurs en jeu^a.

Si je souhaite jouer avec les mots, je peux dire que la question centrale de mon propos est « que faut-il que quelqu'un fasse pour être ce qu'il prétend être et être considéré comme tel^b ? » Cette question se réfère à un conseil que Becker donne. Il ne faut pas dresser des profils de personnes, mais des profils d'activités, ou dit autrement : il faut considérer les personnes comme des activités.

Cette proposition répond aux problèmes suivants :

« Ce qui ne va pas, c'est que ce genre d'approche [celle qui dresse des profils de personnes] prend pour unité de base de l'analyse une sorte de personne que l'on traite analytiquement comme si elle était effectivement le type ainsi défini, comme si elle n'était rien d'autre que cela, et comme si ce que les personnes de son genre font ou sont susceptibles de faire s'expliquait ainsi de manière causale par le type de personnes qu'elles sont^c. »

Or, de manière empirique, cela ne se vérifie pas. Les causalités ne sont jamais parfaitement confirmées. En fonction des contextes, une même personne se comporte différemment^d. Et comme nous l'avons montré, les activités ont tout à voir avec le maintien d'une place et n'en sont pas la suite purement logique. Ainsi, approcher la formation à travers l'activité, ce n'est pas seulement prêter attention à comment différentes catégories d'acteurs articulent leurs actions et les légitimités afférentes. Cela implique aussi de considérer qu'à travers ces actions, ces catégories se constituent et tentent d'affirmer ce qu'il en est d'elles-mêmes et des autres.

a Une telle analyse des interactions et de leur impact sur le maintien des places m'est fortement inspirée par Goffman : Erving Goffman, *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Éditions de Minuit, 1975, 180 p ; Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne 1*, Paris, Éditions de Minuit, 1996, 256 p ; Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne 2*, Paris, Éditions de Minuit, 1996, 376 p.

b David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 122-126.

c Howard S. Becker, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2007, p. 86.

d *Ibid.* ; Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Pluriel, 2014, 400 p.

Mais que mon lecteur ne se méprenne pas. J'emploierai quand même les termes de « vacataire », d'« étudiant », de « formateur » comme s'ils étaient des entités bien définies et finies. De même, je les rattacherai au verbe être sans nécessairement décrire les actions qui entraînent ces natures. Mais ces usages ne servent que de raccourcis pour désigner les entités produites par des actions ou alors, pour signifier que je n'ai pas pris le temps d'étudier suffisamment les interactions pour saisir à travers quelles activités ces entités viennent à l'existence : toute épistémologie reste prise dans sa pratique concrète et dans l'impossibilité d'épuiser la complexité de la réalité.

Cette proposition théorique, radicale dans son expression, mais bien évidemment partielle dans sa mise en pratique par la suite, me semble particulièrement importante pour le champ de la formation. À partir de cette démarche, ce qui frappe en lisant les écrits de recherche en sciences de l'éducation est l'évidence de la séparation entre les formateurs et les apprenants. Les incertitudes résident dans la définition à donner à chacun, du fait de la multitude de formes pédagogiques qui existent. Mais fondamentalement, pour la majorité, il existe bien des formateurs ou enseignants ou maîtres faisant face à des élèves ou étudiants ou apprenants. Les écrits spécialisés sur la formation, sauf ceux portant sur celle qui se fait hors-cadres institutionnels, partent donc de cette dichotomie des rôles et ce, bien souvent, dans une approche qui mélange descriptif et prescriptif dès qu'il y a ne serait-ce qu'une intention minimale de contribuer, par la recherche, aux processus de formation.

Loin de moi l'idée de rejeter ce type de théorisation de la formation. Il est utile à un champ professionnel de disposer d'une discipline universitaire pour nourrir son expertise et sa réflexivité. Mais il me semble tout aussi nécessaire et intéressant que ces objets de spécialistes soient abordés à partir d'une démarche scientifique non-spécialiste qui prend pour point de départ, une place en dehors du cadre de perception habituel du champ, pour étudier la manière dont un monde social se produit de l'intérieur.

1.4 Des situations aux structurations : relier les espaces dans le temps

Il m'a été renvoyé lorsque j'échangeais à propos de mon utilisation des interactionnistes qu'il était difficile de saisir un univers à travers ces auteurs centrés sur le face-à-face. Selon ces personnes, ils ne m'aideraient seulement qu'à comprendre l'échange entre les étudiants et un

formateur dans une classe^a. Je suppose qu'elles imaginaient, comme objet typique de ces travaux de recherche, les interactions de face-à-face fortement localisées, que Goffman analyse. Il est donc important de rappeler que Strauss et Becker espèrent bien comprendre la structuration d'un univers ou d'une production qui dépasse, de loin, une seule situation d'interaction. Leur sociologie est bien différente de celle où Goffman se limite à étudier différents cadres de présentation de soi et donc de co-présence^b.

Strauss a construit le concept d'ordre négocié pour désigner le fait que les cadres procéduraux et légaux, jamais suffisants, impliquent que les acteurs négocient une multitude d'accords, de manière souvent implicite, afin de réguler et de structurer les relations. L'ordre hospitalier est alors ce qui émerge de ce fourmillement de tractations qui s'établissent et se défont régulièrement. Par ce concept, Strauss montre sa préoccupation envers les processus qui contribuent à structurer l'ensemble. Si en s'intéressant à l'activité, il observe des situations concrètes, inscrites dans des lieux donnés et ne mobilisant que quelques personnages, c'est pour saisir l'ordre et la régulation qui émanent et se construisent à travers ces différents temps. Il n'étudie pas une multitude de situations du même type, comme une consultation^c, pour en saisir un modèle, mais il essaie de capter toutes les situations possibles du quotidien pour comprendre comment elles produisent l'hôpital. Il étudie donc cette organisation de manière extensive, dans l'espace et le temps. Le concept de trajectoire de la maladie centre particulièrement sur cet aspect. En suivant le travail réalisé autour d'un malade, il comprend comment la prise en charge se structure petit à petit, de l'intérieur.

Becker, avec ses mondes de l'art, réalise le même travail. Avec la notion de chaînes de coopération, il tente de reconstruire le réseau de lieux et de personnes autour d'une œuvre, réseau qui s'étale dans le temps et l'espace. C'est ce qu'il détaille ailleurs en listant les aspects à étudier en amont de l'œuvre, concernant l'œuvre en elle-même, ainsi qu'en aval^d. Autrement dit, ces auteurs étudient les situations en intensif pour les comprendre pour elles-mêmes, ainsi

a À l'instar des travaux de : Sophie Ruel, « L'espace classe. Structure de gestion de la construction culturelle des sexes pour les enfants de l'école élémentaire », *Agora débats/jeunesses*, 2010, vol. 55, n° 2, p. 55-66 ; Germán Fernández Vavrik, « Négocier la distance institutionnelle. Discrimination positive et interactions dans une salle de classe », *Langage et société*, 2016, vol. 156, n° 2, p. 35-56 ; Brigitte Bastard et Viviane Glikman, « L'offre tutorale et ses modes d'appropriation : quelles interactions ? L'exemple d'une formation en ligne du Cnam », *Distances et savoirs*, 2004, vol. 2, n° 2-3, p. 255-280.

b Ce livre est à part : il tente de saisir les processus d'une institution dans son ensemble : Erving Goffman, *Asiles*, Paris, Éditions de Minuit, 1968, 386 p.

c Ce que d'autres ont fait de manière passionnante : Sylvie Fainzang, « Les inégalités au sein du colloque singulier : l'accès à l'information », *Les Tribunes de la santé*, 2014, vol. 43, n° 2, p. 47-52.

d H.S. Becker, « Quelques implications de l'équation Art=Travail pour la sociologie de l'art », art. cit.

qu'en extensif, dans leurs liens avec d'autres situations. Et c'est, entre autres, ce qu'ils signifient dans leur usage du terme de monde social^a. À leur suite, le projet de cette thèse est d'envisager les centres de formation comme un ensemble d'espaces de fabrication de la formation dont il faut saisir les liens qu'ils entretiennent entre eux.

II Éléments pour une sociologie des dispositifs

II.1 La scène originelle

Ma rencontre avec la sociologie s'est faite dans une formation où la critique sociale allait bon train. « Capitalisme », « rationalisation », « managérialisation », « néo-libéralisme », « institution », « normes », etc. étaient les monstres qui hantaient nos mondes et contre lesquels nous devions lutter. Ils étaient régulièrement dépeints à travers leurs intrusions concrètes dans le quotidien. J'entendais parler de la multiplication des protocoles administratifs et des bonnes pratiques, des dispositifs bio-politiques en matière d'action publique, de la souffrance au travail ou encore, de ces nombreuses tentatives de participation des citoyens qui se soldaient par des décisions unilatérales des élus. Mais, une grande partie de leurs évocations consistait en des désignations de phénomènes globaux, pour lesquels il était peu évident de saisir toutes les manières concrètes de se manifester. Ils apparaissaient comme des maux diffus, sans lieux précis, des monstres surplombant notre monde, présents à tout moment, sans que nous sachions réellement leurs moyens précis d'existence et de subsistance.

Ce flou, quant au « comment », était l'origine d'une forte exaltation estudiantine. Ils étaient des ennemis tellement grands et puissants, si insaisissables, que l'obligation de les combattre était impérieuse. Mais il entraînait aussi une insatisfaction, quant à la connaissance et l'analyse : comment ces menaces passaient-elles de cette grandeur et de cette généralité à nos espaces de vie quotidiens ? Les explications que j'en saisisais manquaient de matérialisme à mon goût.

J'eus ce même questionnement, lors de mes premiers pas de doctorant, quant à d'autres entités qui, elles, n'étaient pas monstrueuses : le genre et le style de Clot. Sa théorisation était passionnante et très intéressante pour ma problématique, mais une question résistait. Où le genre — et par extension un métier — résidait-il ? Était-il incorporé par chacun ? Était-il une

a *La trame de la négociation* propose un chapitre sur cette perspective et Strauss est cité par Cefaï comme un auteur utilisant ce concept. Il en est un des auteurs de référence d'ailleurs. Becker, quant à lui, en fait un concept central de son approche de l'art.

entité sociale séparée, à part entière, vivant quelque part dans une substance invisible ? De quoi était-il fait ? Ainsi, si le concept me permettait, de manière pragmatique, de travailler sur les pratiques des formateurs et donc, remplissait parfaitement son rôle d'outil intellectuel, je n'étais pas réellement en mesure de savoir ce qu'était un genre ou un métier. Et l'idée de me limiter à les définir comme entités sociales ne me convenait pas. Cette alternative les rendait bien trop vaporeux.

Ainsi, en résumé, ma pratique sociologique de l'époque se caractérisait par une insatisfaction quant à la nature et la matérialité des entités sociologiques que je manipulais. J'espérais trouver des pistes d'explications me permettant de raccrocher ces entités à des éléments plus terrestres que leur nature sociale. D'une certaine manière, je ressentais un désaccord sur l'ontologie implicite que la sociologie prêtait aux choses sociales.

C'est en lisant *Changer de société, refaire de la sociologie* de Bruno Latour que j'ai trouvé des pistes d'analyse pour répondre à mon insatisfaction. L'auteur propose de se détacher d'une appréhension du social défini comme sphère à part de phénomènes, mobilisant des entités de « nature sociale ». Selon lui, le social est composé des mouvements de tractations, négociations, échanges, débats, impositions, captations, etc. produisant ou maintenant des associations entre entités humaines et non-humaines, et dont le résultat est l'établissement d'un ordre du monde et de ses évolutions, tant en matière des définitions de chaque entité qu'en ce qui concerne les principes de fonctionnement. Dans sa version de la société, il est question d'un phénomène traçable, avec finesse, dans la matérialité de notre vie quotidienne. Tous les mouvements sont localisables et descriptibles. *A fortiori*, il n'existe pas d'entités générales, sociales, dont on ne pourrait percevoir les mouvements locaux et concrets qui les composent. Le sociologue est en charge de repérer tout ce qui se produit entre les différentes entités humaines et non-humaines qui constituent le tissu social, de cartographier ces actions et ainsi de comprendre le fonctionnement de la société. Cette dernière n'est pas une abstraction, mais un réseau d'entités en relation.

Latour a pour habitude de proposer sa démarche en partant des cadavres fumants des sociologies classique, critique et interactionniste. Il les met lui-même à mort dans un procès où il accuse et condamne de manière caricaturale sans rendre à ces travaux toute la justice qu'ils méritent. Il blâme Durkheim, Bourdieu et Goffman sans tenir compte de toutes les nuances et finesses de leurs analyses. Tout en reconnaissant cette injustice, je vais reproduire

ici ses critiques : elles offrent une mise en exergue intéressante de la piste que propose Latour. Si sa simplification est une mauvaise œuvre, du point de vue de l'histoire des idées, elle propose néanmoins un point de départ qui aide à penser.

II.1.a Dans un amphithéâtre, un enseignant rêveur et ses étudiants

Pour entrer dans le vif, je vais décrire une scène, fictive, mais aussi proche de ma pratique de l'enseignement et source d'un questionnement qui m'habite depuis des années. Cette fiction vraisemblable me permettra d'imager les développements de la sociologie de la traduction, tout en les appliquant directement à mon objet et donc, fera œuvre d'exposition des métamorphoses de ce dernier, au contact de Latour et de ses confrères et consœurs.

Imaginons un enseignant dans un amphithéâtre de 250 places, dans un centre de formation en travail social. Il est face à des étudiants de quatre filières (ES, ETS, EJE, AS^a), dans le cadre d'un cours essentiellement inspiré de la sociologie et visant à permettre aux travailleurs sociaux en devenir d'appréhender le fonctionnement de l'humain en société. Il souhaiterait développer une pédagogie du commun^b, c'est-à-dire une pratique enseignante qui le libèrerait d'avoir à faire cours pendant que des étudiants, face à lui, se forment. Il imagine qu'il est possible de quitter cette dichotomie pour une conception de la classe comme espace commun, géré par tous sur différents aspects : les contenus, le temps, les relations, l'espace, etc. Il fonde ce projet sur une critique de la classe, comme espace structuré par un rapport de pouvoir, caractérisé par l'antériorité du formateur, vis-à-vis de l'étudiant, dans les décisions qui donnent forme au cours.

Mais pour le moment, il est « le formateur ». On lui demande de s'adapter à ces étudiants, de vulgariser son propos pour qu'il soit directement compréhensible par les personnes auxquelles il s'adresse. Il considère que cette demande implique qu'il pense à la place des apprenants, ainsi vus comme des êtres aux compétences limitées sur le plan de la connaissance et de la réflexion. Mais, il préfère se dire que la situation pédagogique est une rencontre entre langues étrangères, rencontre où il n'est pas question de vulgariser — et donc d'abaisser —, mais de créer des ponts, voire une troisième langue, un peu à la manière des pictogrammes dans le champ du handicap qui demandent à la fois aux usagers et aux

a Pour rappel : éducateur.trice spécialisé.e (ES), éducateur.trice technique spécialisé.e (ETS), éducateur.trice jeunes enfants (EJE), assistant.e de service social (ASS, mais le plus souvent abrégé AS sur le terrain).

b Pierre Dardot et Christian Laval, *Le commun. Essai sur la révolution au XXIe siècle*, Paris, La Découverte, 2014, 400 p ; Pascal Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, Saint-Germain-sur-Ille, Éditions du commun, 2016, 308 p.

professionnels d'apprendre un support nouveau pour communiquer. Cette manière de raconter la classe met l'enseignant et les étudiants dans une même situation qui sous-entend d'apprendre à échanger les uns avec les autres.

De même, de par son rôle de formateur, il est chargé de gérer le temps qu'on lui donne. À partir de quantités ou d'espaces temporels (cf. chapitre 5), il ordonne des rythmes et coordonne leurs variations de l'estrade. Il est aussi en charge de réguler les mouvements dans l'espace qu'il soit question des entrées et sorties, des mises en sous-groupes, etc. Et plus fondamentalement, de chez lui, avant de faire face à ces individus, il a imaginé, à l'avance, le ballet qu'effectueront les étudiants. À travers le temps, les espaces, les thématiques et les consignes, le formateur projette des chemins qu'il s'efforce ensuite de faire parcourir, en autonomie, aux apprenants, en créant de l'intéressement, en racontant la bonne histoire, en obtenant le silence, en proposant des horizons de réflexion, en fermant certaines perspectives, etc. Tout cela est au service d'un essai de régulation des comportements et des états de pensée, pour que le chemin formatif soit parcouru, comme prévu dans son plan de cours.

Ce que lui espère, c'est que l'amphithéâtre ne soit plus cet espace où les responsabilités sont si clairement réparties. Pourrait-il être un espace de vie commune, à penser à plusieurs, en tant que ressource à agencer ensemble ? Ne pourrait-il pas se décharger de sa place de chef d'orchestre, de constructeur de chemins, sans pour autant annihiler une place, un peu différente, qui ferait le formateur^a ?

Alors, il tente de concrétiser ce vécu. Il entame l'année par son histoire de rencontre entre langues étrangères, impliquant qu'il n'y ait pas d'asymétrie de compétences entre lui et les étudiants, mais simplement différentes places d'élocution entre lesquelles il faut établir des ponts. Il cherche à faire comprendre qu'il n'y a donc pas de sentiment de bêtise ou de honte à poser des questions. Au contraire, elles contribuent à un dictionnaire commun. Puis il propose à certains de jouer le rôle de traducteurs, c'est-à-dire d'être porte-parole de la promotion pour exprimer les questions, les étonnements, les mots qui ne font pas sens, des reformulations, etc. en ce qui concerne les besoins pour que l'échange puisse se faire. Il espère ainsi qu'ils iront au-delà d'une logique de compréhension/incompréhension, faisant toujours planer un doute sur les capacités de l'un ou de l'autre à comprendre ou à expliquer. Peut-être aborderont-ils

a Jacques Rancière (éd.), *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, p. 253 ; P. Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, op. cit., p. 248-252 ; Yves Citton, *Mythocratie. Storytelling et imaginaire de gauche*, Paris, Éditions Amsterdam, 2010, p. 139.

ainsi la sociologie avec la curiosité avec laquelle on tente, dans un pays étranger, de saisir une nouvelle langue, sans trop se préoccuper de l'intelligence dont on témoignerait ?

Suite à la proposition d'un étudiant, une boîte à idées se met en place pour solliciter des propositions sur divers sujets et le formateur essaie de discuter avec eux des modes d'être ensemble dans l'amphithéâtre, notamment à partir de la question des bavardages. Que se passe-t-il si l'on aborde les bavardages, non comme un problème de discipline dont juge l'enseignant, mais comme un embêtement commun, qui appelle d'autres explications et solutions qu'une accusation d'indiscipline pour les étudiants et une demande d'autocontrôle ?

Cependant, tout cela peine à exister. L'enseignant néglige la boîte à idées et oublie de solliciter ses traducteurs. Certains étudiants s'agacent du temps pris par la discussion sur les modes d'être ensemble. D'autres ne trouvent que le nombre de pauses à discuter, comme s'il était difficile de faire autre chose qu'aménager, à la marge, le cadre déjà bien établi. Plus fondamentalement, l'enseignant se sent illégitime dans ces temps de discussion, pris alors qu'il devrait faire cours. Finalement, cette manière de construire la classe prend difficilement et c'est le déroulement habituel qui s'installe.

Que faire pour que la situation se décale ? Pourquoi est-ce si dur ? Qu'est-ce qui pèse tant pour que le changement ne se fasse pas, alors que le formateur le désire ? Pourquoi lui-même, malgré sa conviction et ses idées, en revient toujours aux mêmes modalités pédagogiques que celles qu'il a connues ? Face à ces questions, l'enseignant ressentira peut-être l'intuition de départ de la sociologie. Il imaginera, peut-être, que la cause de ses manières d'agir et que sa capacité à mouvoir le monde trouvent leur source ailleurs qu'en lui, qu'elles le débordent largement^a et qu'il en est de même pour les étudiants.

II.1.b En finir avec un social surplombant

Une première piste d'explication pour la situation racontée ci-dessus est qu'il existe une culture et des normes pédagogiques qui donnent forme à la situation telle qu'elle se déroule. Cette analyse est qualifiée par Latour de sociologie du social^b. Elle s'attache à chercher l'origine des comportements et manières de penser partagés entre les humains dans ce qu'elle nomme « le social ». Elle définit une sphère particulière de l'expérience humaine dans laquelle existeraient des entités — les représentations, les groupes, les normes, les catégories,

a B. Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, op. cit., p. 64.

b *Ibid.*, p. 9-12 ; 17.

les classes, etc. — qui permettent d’expliquer la vie quotidienne des êtres humains. Elles sont des formes de regroupement, d’action collective^a qui permettent d’expliquer l’action individuelle par le biais d’une dimension de la réalité qui dispose d’une essence propre, dite sociale. Cette sphère de phénomènes englobe les individus et agit sur eux à ce titre. Latour qualifie cette approche de compréhension en trois dimensions : ce qui se passe ici et ailleurs (plan horizontal, donc deux dimensions) se comprend par ce qui est au-dessus de nous (plan vertical) et qui ne sont ni des anges et des démons, mais du social.

La sociologie de l’acteur-réseau formule une première critique. L’explication du social se fait sur la base d’une liste d’entités qui composent cette sphère de phénomènes et dont l’établissement est un des objectifs des enquêtes et de la réflexion. C’est ainsi que cette sociologie a proposé l’existence de normes, de rôles, de groupes, de classes, etc. Seulement, pour Latour, cette liste a été trop rapidement achevée, entraînant l’explication de nombreux phénomènes par seulement quelques éléments de base. Une régularité dans les comportements ? Le sociologue peut invoquer l’existence d’une norme et la décrire. Une pensée et des pratiques communes ? Le sociologue peut convoquer le groupe social et se demander s’il est bien en face de l’un d’eux. Or ce cheminement intellectuel est en partie tautologique. Expliquer une tendance par les normes, revient à expliquer le social par le social. C’est justement l’existence de la « norme » ou du « groupe » qu’il faut expliquer. Les convoquer ne fait que repousser le travail d’explication. L’enseignant de la situation décrite ne souhaite pas savoir qu’il peine parce qu’il affronte une norme. Il aimerait savoir comment elle tient et donc, ce qui lui permet d’exister^b. D’où tire-t-elle ses moyens de subsistance ? Qu’est-ce qui lui donne sa force ? Où réside-t-elle ?

Le second blâme est que la sociologie du social a tendance à présenter son domaine d’étude comme une sphère de phénomènes qui surplombe toutes les autres. L’économie ? Elle est sociale^c. La science ? De même^d. Ce faisant, elle fait perdre à de nombreux domaines

a *Ibid.*, p. 43-44.

b Ceci dit, je ne mets pas en question l’intérêt de ces concepts sociaux. Être en mesure de repérer et de postuler l’existence de normes est utile pour la description et la compréhension du social.

c Cf. La critique de cette idée dans Michel Callon et Bruno Latour, « “Tu ne calculeras pas !” - ou comment symétriser le don et le capital » dans Madeleine Akrich et Michel Callon (eds.), *Sociologie des agencements marchands. Textes choisis*, Paris, Presses des Mines, 2016, p. 9-41.

d Voir la critique de cette idée et les éléments ayant amené à la création de l’ANT dans l’introduction de Michel Callon et Bruno Latour (éd.), *La science telle qu’elle se fait. Anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise*, Paris, La Découverte, 2017, 390 p. Ainsi que Michel Callon, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. », *L’année sociologique*, 1986, n° 36, p. 169-208.

d'activité toute leur épaisseur. Des biologistes ont beau tout faire pour rester objectifs, en dernier recours, leurs découvertes peuvent s'expliquer par l'état de la société. Leurs activités, leurs savoir-faire, leur créativité et la particularité des dispositifs technico-scientifiques disparaissent alors dans un Dieu-société qui contrôle tout, le passage par les acteurs et les dispositifs techniques n'étant que le passage à travers un support transparent qui n'affecte en rien l'énergie donnée par la société. Le social de cette approche est donc en surplomb de tout et ne tient pas compte, ou en tout cas le fait insuffisamment, de ce que l'expérience quotidienne nous donne l'impression qu'une partie de nos actions se définit à notre échelle^a.

Le troisième reproche est directement lié à l'intéressement premier des sociologues de l'ANT aux sciences et aux techniques. Ils constatent que les humains ont de plus en plus à composer avec des engins électroniques, des cellules, des nanotechnologies, des phénomènes climatiques, en bref, avec des entités non-humaines. Et ces dernières transforment profondément notre vie en société. Mais selon eux, la théorie du social n'a pas les moyens de comprendre ces transformations. Elle a bien pris soin d'établir un découpage strict entre elle et les autres sciences. Les sciences dures s'occupent de ce qui n'est pas humain et n'ont à s'exprimer qu'à ce propos, alors que les sciences sociales ne traitent que de l'humain. Ce faisant, elles s'empêchent de prendre la pleine mesure de l'implication de ces non-humains, exclus de la scène, pensés comme passifs dans la vie en société, ou comme seuls supports de projections symboliques sur lesquelles ils n'agissent en rien. Et l'ANT s'est créée sur cette envie de laisser une place aux sciences et techniques dans la compréhension de la vie en société et une place qui ne soit pas soumise au social tel que pensé classiquement.

De même, s'arrogeant la prérogative d'étudier le social, la sociologie classique n'a pas su repérer que les gens, même les scientifiques penchés sur les non-humains, parlent constamment de la société, tentant de dire de quoi elle est faite et de l'analyser. Ce faisant, elle s'est rendue aveugle au fait que cette activité, ces débats, ces désaccords quotidiens sur la vie ensemble contribuaient à produire le social, préférant chercher les causes de nos comportements dans la sphère surplombant nos vies.

Prenons le temps de résumer cette première scène « critique de la sociologie classique ». L'expérience quotidienne des sociologues des sciences leur a donné deux intuitions.

a Pour cette critique développée autour de la science et des techniques : M. Callon et B. Latour (éd.), *La science telle qu'elle se fait*, *op. cit.* ; M. Callon, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. », *art. cit.*

Premièrement, les humains ne vivent pas qu'entre eux, mais sont aussi en lien avec des entités non-humaines qui agissent sur leur vie commune. C'est alors au niveau de ce qui se joue dans ces agencements qu'il faut étudier le monde et non, en référence à une sphère surplombante, peuplée d'entités sociales qui effacent les non-humains, mais aussi les processus quotidiens. Deuxièmement, ils constatent que les acteurs des agencements entre humains et non-humains passent beaucoup de temps à essayer de décrire la société, de dire ce qu'elle est, de proposer des articulations, mais que les sociologues taisent cette activité pour s'arroger le droit de définir le social. Ils proposent alors que la sociologie se centre plus sur l'activité de définition de la société par les acteurs, qu'à produire des concepts disant ce qu'est la société. Elle est l'étude de comment les différents acteurs produisent ce qu'ils pensent être la société, plutôt que l'étude de la société elle-même, d'après une définition scientifique de celle-ci.

II.1.c Multiplier l'interaction, cartographier les sites de construction

La critique de la sociologie sociale, notamment pour son côté surplombant, n'est pas l'apanage des seuls sociologues de la traduction. D'autres ont fait des propositions pour la contrecarrer. Prendre les interactions pour unité d'analyse a été l'une de ces contributions et a donné une descendance prolifique et passionnante de travaux. En effet, bien que dépassé par son action, l'être humain semblerait, malgré tout, y avoir une part. Le postulat est alors que le monde est créé à travers les actions réciproques des humains^a. La société serait une émergence, le fruit des interactions cumulées des individus. Il faudrait alors la comprendre à travers les actions des humains.

Ainsi, l'autre voie de compréhension de la situation racontée en introduction passe par le niveau des interactions entre les étudiants et l'enseignant. Conjointement, ils détiennent un stock de connaissances communes qui informe les rôles que chacun doit tenir. Durant le cours, ces rôles, qui ne sont que des bribes fragmentaires, de grandes lignes de conduite et de connaissances, sont interprétés par les acteurs. Seulement, la pédagogie du commun que désire le formateur ne fait pas partie de ce stock. Et pour lui-même, ses objectifs et ses pratiques ne sont pas clairs : il n'a pas pleinement construit un rôle adéquat. De ce fait, lui et les étudiants ne peuvent prendre appui sur des schémas d'action prédéfinis qui relèveraient du commun. Ils peuvent faire bouger la scène dans l'interprétation des rôles classiques, mais le

a D. Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, op. cit.

changement radical demandera le temps long de l'invention de nouveaux scripts et de nouvelles connaissances partagées.

Finalement, l'impression de l'enseignant que ce qui se passe dans l'amphithéâtre le dépasse est un fruit de ce qui se construit en temps réel, d'après des schémas de pensée intégrés. Là où la sociologie du social, tout en s'intéressant aux éléments de comportements intégrés^a, mise sur les entités qui dépassent l'individu et donc travaille à la compréhension d'une matière proprement sociale, l'interactionnisme tente d'approcher les processus constants d'interprétation mutuelle, desquels émerge un ordre. Le social est alors un mouvement sur la base d'incorporations passées.

Le dernier paragraphe de la sous-partie précédente donne l'impression que l'ANT se rapproche de l'interactionnisme parce qu'elle souhaite redonner du contenu à l'activité quotidienne. À première vue, l'explication donnée ci-dessus paraît alors convenable pour elle. Et pourtant, ce courant est la seconde cible de la critique que Latour fait des sociologies qu'il ne faut pas pratiquer.

Voici la définition qu'il donne de l'interaction :

« L'interaction sociale suppose la présence de plusieurs éléments constitutifs : il doit y avoir au moins deux acteurs ; ces deux acteurs doivent être présents physiquement face-à-face ; ils doivent se relier par un comportement qui implique une communication ; enfin, le comportement de chacun doit évoluer en fonction des modifications apportées au comportement de l'autre, d'une façon telle qu'il y ait émergence d'un comportement imprévu qui ne soit pas simplement la somme des compétences engagées par les acteurs avant cette interaction^b. »

Mais à peine cette explication est-elle posée qu'il la critique ainsi : « cette définition de l'interaction semble mieux adaptée à la sociologie des primates qu'à celle des humains ». Il fait entrer le lecteur sur une de ses scènes favorites : celle qui, à partir des singes, lui permet de penser la société humaine^c.

a L'habitus de Bourdieu relève de ce type d'incorporation : Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Éditions du Seuil, 2000, 427 p.

b Bruno Latour, « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité » dans Octave Debarry (éd.), *Objets et mémoires*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2007, p. 38-39.

c Ce thème est traité dans l'article cité précédemment ainsi que dans Bruno Latour et Shirley Strum, « Redéfinir le lien social : des babouins aux humains » dans Madeleine Akrich, Michel Callon et Michel Latour (eds.), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Presses des Mines, 2006, p. 65-80.

Prise littéralement, cette définition de l'interaction sociale suppose une totalité radicale : une société ainsi faite, ne serait qu'une seule et unique grande interaction. Cette forme se retrouve dans les sociétés de babouins que Latour a étudiées avec Strum. Les acteurs sont presque systématiquement tous en co-présence et se comportent en tenant compte de l'ensemble des actions des autres. Tout mouvement prend en considération toutes les actions simultanées des autres simiens. Et un agissement dans un coin de la meute peut, de proche en proche, contaminer toutes les autres actions des membres^a.

Alors, les babouins s'épient, se testent constamment, afin de prendre la mesure des alliances en cours, de la force des autres, des rôles que chacun joue. Ils ne prennent pas place dans un ordre social qui les dépasse, mais dans l'interaction, avec leur corps et leurs compétences sociales pour seuls outils — c'est-à-dire la capacité à interagir et à interpréter, permise par leur corps et leur intelligence seuls. Ils testent où en sont les autres et, ainsi, réaffirment et modifient l'ordre à longueur de journée. Dans les meutes, la structure est plus une équilibration permanente, le fruit d'une activité constante qu'un état stable^b. Elles représentent l'idéal-type de la société interactionniste, c'est-à-dire de l'ordre basé sur les seuls face-à-face entre acteurs socialement compétents.

Appliquer une telle conception de la société est plus complexe pour les humains, ou du moins, il semblerait qu'il faille y ajouter des éléments pour rendre le schéma tenable. Pour le chef des babouins, tous participent de sa place et sont sur la scène sociale pour maintenir ou tenter de faire basculer ce rôle-là. Si l'un s'y met, l'ensemble de l'équilibre devra être rétabli : une action implique toute la meute. Et si le chef a cette place, c'est parce qu'il joue de ses compétences sociales pour la maintenir. Tout se passe comme si rien n'était jamais gagné, chacun pouvant, à n'importe quel moment, remettre l'ordre en cause. Mais il en va différemment de nos sociétés humaines. Imaginons un instant que les étudiants de tout à l'heure soient ceux qui désirent le commun et souhaitent ainsi en finir avec la figure de l'enseignant. Ils constateront qu'ils disposent d'une marge de manœuvre à l'intérieur de la classe, qui se crée dans l'interaction avec l'enseignant. Cependant, très rapidement, et au-delà de la bonne ou mauvaise volonté de l'enseignant, ils se trouveront confrontés au fait que ce qui fait la place contre laquelle ils luttent n'est pas entièrement-là, en co-présence, pris dans

a B. Latour, « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité », art. cit., p. 43.

b Latour critique à ce titre la conception classique de la stabilité de l'ordre d'une meute, artefact dû aux pratiques scientifiques. La réalité est bien plus changeante. Par exemple, si les femelles ont entre elles des relations relativement stables, la place des mâles varie très régulièrement. L'ordre est perçu parce que les dynamiques sont observées sur une période trop courte.

l'interaction. Ce ne sont pas leurs seules compétences sociales, ni celles de l'enseignant, qui réussiront à radicalement transformer la donne.

Certes, lorsqu'un enseignant rentre dans un amphithéâtre sa place est mise en jeu et se construit dans la relation avec les étudiants. Ces derniers le considéreront en fonction de son âge, de leur perception de l'enseignement, des conditions matérielles du cours. Mais cela ne sera jamais suffisant pour expliquer ce qui se déroule : ce qui se joue relève de l'interprétation du « rôle » de l'enseignant, mais pas du choix de l'existence, ou non, d'une telle figure. Si les étudiants refusent l'enseignant, ce dernier peut quitter l'interaction et aller dans un autre lieu — le bureau de celui qui l'a missionné — où il pourra agir sur les apprenants par le biais d'une sanction ou de la convocation des plus récalcitrants. Sa position n'est pas assurée seulement par ses relations de face-à-face avec les étudiants. Elle dépend d'actions qui se déroulent ailleurs, sur d'autres scènes interactionnelles.

Dans cet ordre de phénomènes, il est possible de relater les remous occasionnés par la triche lors d'un examen. Certains étudiants ont fait savoir aux formateurs que d'autres avaient triché à cette occasion. La sanction choisie a été d'annuler les résultats et de faire passer un nouveau devoir sur table à l'ensemble de la promotion. Une partie des apprenants s'est manifestée contre cette décision en invoquant que le centre de formation avait ses responsabilités car les sujets avaient été déposés en salle de cours bien avant le début de l'examen et que la personne en charge de la surveillance n'avait pas respecté les procédures habituelles. Ainsi, ils ont tenté de faire changer une décision prise ailleurs qu'en face d'eux. Face aux manifestations de désaccord, un nouveau choix a été fait, repoussant la date du nouvel examen et changeant ses modalités afin de les satisfaire. Mais à nouveau, la résolution n'a pas été prise avec les étudiants qui n'étaient toujours pas satisfaits. Et lorsque j'ai eu l'occasion d'en parler avec des formateurs, aucun d'eux n'était en accord avec cette décision, indiquant qu'elle avait été formulée probablement ailleurs qu'au sein de leurs réunions, soit au niveau hiérarchique supérieur.

Ainsi, si les étudiants ont témoigné de leur capacité à peser dans cette situation, le processus de choix a aussi montré qu'il y avait toujours d'autres lieux que celui de la manifestation du mécontentement, où se jouait le jugement de la tricherie, des endroits inaccessibles aux étudiants. Cette séparation en différents espaces d'élaboration de la décision a probablement pesé dans ce qui a été décidé du fait de l'absence des apprenants, de la

manifestation de leur mécontentement et de leurs objections à l'endroit même de la décision, ce que je formulerai plus loin en termes de rapports de pouvoir (cf. chapitre 7).

La société humaine apparaît donc bien plus comme un ensemble de sites d'interactions communiquant entre eux, mais compartimentés, que comme une seule et même interaction où tous les liens entre humains sont égaux en poids et de même nature. Les interactionnistes ont eu conscience de cela. Et c'est ce que montrent les perspectives sur l'art et le soin. Bien que définissant l'interaction comme ci-dessus, leur étude d'une multitude d'interactions, reliées entre elles, montre qu'ils pensent à travers ce cloisonnement. De même, plusieurs interactionnistes comme Goffman ont avancé que l'interaction prenait place dans un contexte. Il y aurait d'une part ce qui se fabrique — l'interaction, l'incertain — et d'autre part ce qui est déjà fabriqué — le contexte — et qui pèse sur l'incertain.

Ce que leur reproche la sociologie de l'acteur-réseau est d'avoir pris note de l'existence d'un au-delà de l'interaction, mais de l'avoir réifié sous le terme de contexte^a, le rendant ainsi immuable ou, du moins, inaccessible dans ses modes de fabrication. Les interactionnistes ont ainsi pu isoler des situations et les étudier sans aller au-delà.

Les humains traversent un ensemble de scènes bien compartimentées, certaines n'étant pas accessibles à tous, ce fait entraînant un verrouillage et une stabilité des places. Les interactions sont tellement cloisonnées que, pris dans une situation, le sens commun perçoit une lutte contre « un système », « un contexte », « une société », en résumé une chose tellement consistante qu'elle dispose de son autonomie au-delà, au-dessus de l'activité humaine. Et les sociologues interactionnistes n'auraient^b pas cherché à comprendre l'origine des compartiments, se contentant de les prendre pour acquis.

Face à cela, la sociologie de l'acteur-réseau propose que le sociologue se déplace d'une scène à l'autre pour comprendre ce qui crée cette impression de consistance et qui produit le cloisonnement. La séparation et l'impression d'être pris dans un système consistant sont

a Burawoy parle de ce phénomène, mais le décrit comme une nécessité pragmatique. Le chercheur étudie en tant que processus ce qu'il arrive à observer, tout en considérant le reste, inaccessible dans le cadre d'une seule enquête, comme des forces s'exerçant sur ce qu'il observe. Mais il ne serait pas dupe : il sait bien que ces « forces » sont le produit d'autres actions qui seraient à observer. Michael Burawoy, « L'étude de cas élargie. Une approche historique, réflexive et comparée de l'enquête de terrain » dans Daniel Cefaï (éd.) *L'enquête de terrain*, Paris, Découverte, 2003, p. 425-464.

b J'utilise ici le conditionnel. Becker et Strauss, pour ne prendre qu'eux, ont étudié certains processus fondant la fragmentation des univers professionnels du soin (ex : la question des segments des professions) et des mondes de l'art (ex : la création de nouveaux mondes de l'art ou les transformations de l'un d'eux). C'est ici une des injustices de la critique latourienne.

interprétées comme un effet et non une cause. Recourir au contexte revient à prendre le risque de tomber à nouveau dans une explication tautologique en expliquant le social par le social.

Pour l'ANT, la figure enseignante est le produit d'un réseau d'interactions suffisamment compartimentées. Un individu arrive en classe en tant qu'enseignant parce qu'il a été missionné pour cela, à la fois par un formateur qui lui donne un cadre d'intervention, mais aussi par une institution avec laquelle il entretient des liens administratifs définissant ce qu'il peut faire et ne pas faire. Mais cela fait aussi référence à des textes de lois qui compartimentent une formation en temps d'enseignements et temps de pratiques sur le terrain. Le sociologue de la traduction cherchera à explorer toutes les situations qui ont contribué, de près ou de loin, dans l'espace et le temps, à ce qui se passe en classe, de l'époque de la conception du lieu à la réalisation d'un cours. Le rôle du sociologue est alors de saisir ce qui se fabrique à l'échelle de chaque situation d'interaction, ce qui se véhicule de l'une à l'autre et ce qui permet le cloisonnement et, dans l'idéal, d'aller aussi loin dans le temps et l'espace que le veut son point de départ. Alors que certains voient comme solution un mouvement dialectique entre micro et macro, ce que propose l'ANT est de penser la société à plat, en deux dimensions. Il n'est pas question de naviguer entre la situation et son contexte ou bien le social qui la surplombe, mais de passer d'une situation à une autre, en prêtant attention à ce qui circule entre elles.

II.1.d À propos de nuances

J'ai bien conscience que cette exposition de la sociologie du social et de l'approche interactionniste ne rend en rien justice aux travaux des auteurs concernés. Rares sont ceux qui se retrouveront entièrement dans le portrait que Latour en dresse. En fait, probablement que seule la sociologie racontée et simplifiée par des non-spécialistes tombe systématiquement dans ces travers. Latour pose, par cette mise en scène, une alternative binaire entre des sociologies archaïques s'étant trompées et sa propre voie, posée comme révolutionnaire^a. Et il semble évident que l'auteur ne croit pas réellement au tableau qu'il dépeint, dont l'enjeu est surtout rhétorique.

Dans ma trajectoire, cette radicalité d'exposition a été porteuse. Elle m'a convaincu de la nécessité d'explorer tous les lieux de fabrication de la réalité et, partant de là, les autres

a Michel Grossetti, « Les limites de la symétrie », *SociologieS*, 2007, en ligne : <https://journals.openedition.org/sociologies/712> [consulté le 31/08/2018].

démarches me laissaient souvent une insatisfaction quant à ce qu'elles tenaient pour acquis. Et j'ai donc adhéré à cette mise en scène binaire pendant longtemps, ce qui m'a permis d'exploiter en intensité les propositions de la sociologie de l'acteur-réseau, sans me préoccuper d'entrer avec nuances dans les autres approches.

Pour autant, malgré la soumission absolue que l'auteur demande à ses principes pour que la démarche sociologique vaille la peine, la suite de ce travail n'est pas une étude latourienne. Si le lecteur est attentif, il verra probablement bon nombre de débordements quant aux principes que je vais détailler à la suite. Je perçois une rupture entre la radicalité de présentation de l'ANT que je mène ici et la manière dont je l'applique ensuite et ce, depuis le commencement de l'écriture de cette thèse. Mais je n'ai pas souhaité nuancer ce chapitre pour l'accorder avec la suite de mon travail. En l'état, il témoigne d'un moment de ma trajectoire.

Et je crois qu'il montre aussi un fait important de nos pratiques de recherche, à savoir le fossé qui sépare le chercheur en train de lire et le chercheur sur son terrain, puis dans son analyse. Le passage du cadre théorique à sa mise en mouvement, dans la production de données et leur analyse, provoque toujours un écart. La théorie ne fonctionne ensuite jamais avec pureté.

Mais cet écart n'est pas une erreur. Il témoigne simplement de la tension entre la radicalité d'une théorie et sa concrétisation dans le quotidien. Sans cette radicalité, la théorie nous outillerait-elle autant ? Pour ma part, je n'ai pu faire ce travail que parce que j'ai adhéré, un temps, de manière quasi-exclusive à l'ANT.

Pour terminer, il me faut quand même préciser que si l'approche par la traduction simplifiée à outrance les sociologies qu'elle critique, il n'en demeure pas moins qu'elle propose une démarche différente en ce qu'elle radicalise certains principes. Elle affiche un relativisme fort : elle refuse de croire aux « choses », pour saisir comment elles sont fabriquées. Et elle affirme un empirisme assumé qui consiste à ne pas partir des concepts, mais de ce que font et disent les acteurs. À ce titre, elle considère que son propos n'est pas conceptuel. Il ne dit pas de quoi est fait la réalité. Il est méta-conceptuel : il indique une grille de lecture pour comprendre, à partir des acteurs, comment elle est faite.

II.2 Acteurs et actions : de nouvelles propositions

Revenons quelques instants à notre situation pédagogique. Au-delà des normes sociales (dont on pressent l'existence sans jamais les voir) et des interactions humaines, il est possible d'imaginer que d'autres facteurs pèsent sur l'action. Quand l'enseignant arrive dans la salle, ne serait-ce que l'appellation « Amphithéâtre Foucault », marquée sur un écriteau de plexiglas, lui susurre le type de situation dans lequel il entre : un homme face à un auditoire censé être à l'écoute. Lorsqu'il passe la porte, il voit immédiatement une grande salle de 250 places en escalier, face à lui et sur sa gauche, accessible par un plan incliné, une estrade avec une grande table de plusieurs mètres derrière laquelle est accroché un grand tableau blanc, par dessus lequel peut se dérouler une toile pour la projection vidéo. La console technique est d'ailleurs fixée, tout comme la table, à cet endroit. Tout le mobilier et l'architecture indiquent où est la place de celui qui parle. Il est possible de dire que la salle dispose les personnes sans presque leur laisser la possibilité de discuter d'un autre ordre.

Tout formateur qui se sera essayé à transformer les configurations de salle (le plus souvent de la forme « face-à-face » à un U ou bien une quelconque figure à angle) sait que cela peut influencer sur les échanges qui s'en suivront. Il en est de même si tables et chaises sont mises de côté et si l'on se met en cercle, assis au sol et en tailleur. Dans le cadre d'une appropriation commune de la salle de classe^a, la disposition de celle-ci devrait être un enjeu fondamental. Mais dans cet amphithéâtre, la salle en elle-même ne se laisserait jamais faire : les vis ancrant les tables les rendent impossibles à déplacer et la structure en escalier du sol empêche de créer un quelconque autre agencement.

Même dans le cadre d'un cours « normal », la salle rappelle sans cesse qu'elle pèse dans ce qui se trame. L'enseignant, lançant de nombreux débats, recueille plusieurs plaintes de ceux qui n'entendent pas bien les prises de parole d'autres étudiants, certains allant jusqu'à dire que cela met en péril leur capacité d'attention. La troupe est alors obligée de s'équiper de micros pour assurer sa cohésion et la participation de tous à l'effort collectif. Sans cela, seul l'enseignant parle et les plus férus écoutent. De même, certains apprenants mettent en avant qu'avec la taille de la salle, l'enseignant gagnerait en concentration de ses étudiants s'il faisait cours en s'y déplaçant. En effet, de par la largeur, la profondeur de l'espace et le nombre

a Vincent Faillet, *La métamorphose de l'école quand les élèves font la classe*, Paris, Descartes et Cie, 2017, 142 p ; Anne Querrien, *L'école mutuelle: une pédagogie trop efficace*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 2005, 181 p.

d'étudiants, certains sont éloignés de l'estrade et se disent moins stimulés lorsque le formateur s'agite à une telle distance d'eux.

Que cela soit dit : la salle agit dans la situation, elle pèse sur les interactions et ce, dans un certain sens qui serait celui d'un modèle classique de cours. Probablement, d'ailleurs, qu'elle a été conçue dans un autre lieu et un autre temps pour accueillir ces modalités. Étudiants et formateurs n'interagissent pas qu'entre eux, mais doivent aussi traiter avec une salle qui, en référence à leurs connaissances communes, leur indique des comportements à suivre.

Il est ensuite possible d'élargir la focale à d'autres lieux, dans la lignée de ce que j'ai déjà commencé à faire précédemment. L'enseignant est arrivé face aux étudiants avec une commande. Il est ici en tant que représentant d'une demande de l'institut de formation. Il n'est donc pas seul dans ses choix pédagogiques. Ils sont marqués par un ailleurs où des décisions ont été prises concernant ce qu'il doit faire : grandes thématiques, nombre d'heures, modalités pédagogiques, etc. Cette commande peut avoir été inscrite dans un document appelé « déroulé », précisant les différentes étapes à traiter. Par ailleurs, elle prend place dans un découpage des heures entre cours magistraux (CM) et travaux dirigés (TD), véhiculant un contenu *a priori* sur le plan pédagogique (cf. Chapitre 5, IV). Certaines heures existent essentiellement pour que l'enseignant parle et les étudiants apprennent, d'autres pour que l'étudiant mène un travail de réflexion. Cet étiquetage n'est pas seulement le fruit d'une culture pédagogique, il existe à travers un ensemble d'éléments concrets qui les différencient : inscription dans l'emploi du temps, rémunérations différentes, maquettes de formation répartissant les heures en CM et TD, inscription dans l'application informatique gérant les heures, contrats de travail et paiements. La pédagogie ne se crée pas que dans la salle de classe, elle prend forme en amont. Le formateur arrive donc dans un moment qui a déjà commencé à exister. Il s'insère dans une chaîne faite d'autres formateurs, d'étudiants, de logiciel, d'emploi du temps... Et si, en traversant chacune des scènes où la formation s'élabore, les interactions entre humains sont importantes, il y a toujours des non-humains qui comptent et formatent. C'est en tout cas l'hypothèse de la sociologie de l'acteur-réseau.

II.2.a Les non-humains agissent

La société proposée par l'ANT n'est donc pas une interaction sociale globale au sens de la définition posée précédemment. Dans l'expérience quotidienne, elle est un ensemble de sites reliés entre eux. C'est dans cette différenciation de lieux que semble se trouver une piste

d'explication de ce qui stabilise les relations, de ce qui donne de l'ordre au monde et qui fait que l'action d'un individu le dépasse, dans des formes stabilisées dans le temps. Ce qui bouge dans une situation est maintenu par ce qui ailleurs ne se transforme pas. La question est alors de savoir ce qui offre cette possibilité. Qu'est-ce qui permet cette différence entre babouins et humains ?

Les babouins performant leur société. Elle n'est pas une réalité indépendante de leur action, mais le fruit de ce qu'ils font et de l'équilibre qui s'établit entre tout cela. Définir la société n'est alors pas une activité de scientifique, mais une activité quotidienne dans laquelle tout un chacun prend sa part. Et la sociologie de la traduction considère que les sociétés humaines fonctionnent selon le même principe. La différence entre les primates et les hommes se situe dans les moyens pratiques mobilisés. Là où les babouins ne disposent que de leur corps et de compétences sociales incarnées, les humains disposent d'outils et de symboles, matériels et immatériels^a, en bref, d'entités non-humaines qui permettent de construire des relations bien plus durables que celles basées sur les seules compétences sociales et qui participent au cloisonnement en différents sites.

L'emploi du temps est un bon exemple. En indiquant des temps et des lieux de rencontre, ainsi que les personnes concernées, il établit et porte des distinctions. Il dit quand il y a formation et lorsqu'elle se finit. Ce faisant, d'une certaine manière, il borne l'interaction qui a lieu en classe en rassemblant les gens dans un temps limité. Il participe ainsi à établir un dedans et un dehors de la salle de cours et donc, à poser ses limites. Sans l'emploi du temps, il faudrait compter sur la capacité des individus à se mettre d'accord sur un commencement et une fin de rencontre et sur la possibilité de négocier un moment et un lieu.

Dans la sociologie goffmanienne, par exemple, l'analyse porte sur des interactions outillées. Il y a des uniformes, des ustensiles, des habillements, etc. qui informent la relation. Ce faisant, ces outils jouent essentiellement le rôle de signifiants : ils assurent un surplus de sens en indiquant quelque chose à l'acteur humain qui interprète les signaux que lui renvoie son environnement. Mais que l'on pense à la manière dont Foucault traite le panoptique de Bentham^b. Ce dernier agit. Son rôle n'est pas d'informer les prisonniers sur la conduite à avoir, mais d'entraîner chez eux l'attitude attendue. Si l'objet n'est qu'un support pour les

a B. Latour, « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité », art. cit.

b Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 2008, p. 228-264.

projections signifiantes des humains, alors peu importe sa forme et ses caractéristiques. Il suffit de lier un objet quelconque à une convention de sens. S'il est agissant, alors il devient essentiel de le prendre en compte pour comprendre ce qui arrive. Ce sont justement les caractéristiques du panoptique qui font qu'il agit sur les prisonniers et non, le sens dont il serait porteur. Cet objet agissant traduit lui-même une intention quant aux prisonniers et la rend active et durable. C'est par l'objet que l'action de ceux qui mettent en prison devient possible sur les prisonniers^a. Sans le panoptique, probablement qu'obtenir le même résultat serait bien plus coûteux en moyens humains et porterait plus sur des interactions de face-à-face^b. Et il n'est pas nécessaire d'invoquer une prison mythique pour en arriver aux mêmes constats. Les murs de toutes les prisons nous l'indiquent. S'il y a des parpaings élevés sur plusieurs mètres, c'est bien parce que les signifiants ne suffisent pas à entraîner l'action de rester dans la prison, sinon seuls quelques panneaux signalant l'interdiction de sortir seraient à leur place^c.

L'ANT s'inscrit dans une perspective similaire dont elle fait son postulat central. L'objet, les éléments matériels ou encore le vivant non-humain ne sont pas de simples supports de projection des représentations sociales, d'inertes entités recevant leur sens de l'humain. Au contraire, les non-humains sont des acteurs selon la définition suivante :

« Qu'est-ce qu'un acteur ? N'importe quel élément qui cherche à courber l'espace autour de lui, à rendre d'autres éléments dépendants de lui, à traduire les volontés dans le langage de la sienne propre. Un acteur dénivelé autour de lui l'ensemble des éléments et des concepts que l'on utilise d'habitude pour décrire le monde social ou naturel. En disant ce qui appartient au passé et de quoi est fait l'avenir, en définissant ce qui est avant et ce qui est après, en bâtissant des échéanciers, en dessinant des chronologies, il impose une temporalité. L'espace et son organisation, les tailles et leurs mesures, les valeurs et les étalons, les enjeux, les

a Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès (eds.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2004, p. 17.

b Le panoptique de Bentham tel qu'analysé par Foucault est un mythe. Pour des exemples réels d'une telle analyse, j'invite le lecteur à se reporter à Bruno Latour, *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, 256 p. Je pense notamment à son chapitre sur la ceinture de sécurité ou sur les porte-clés des chambres d'hôtel, présentés avec humour comme substituts moraux aux manquements de l'éthique humaine.

c Aline Chassagne, « Le soin enfermé. La porte comme frontière en maison d'arrêt », *Espaces et sociétés*, 2015, vol. 162, n° 3, p. 63-77 ; Marie Morelle, « La prison centrale de Yaoundé : l'espace au cœur d'un dispositif de pouvoir », *Annales de géographie*, 2013, vol. 691, n° 3, p. 332.

règles du jeu, l'existence même du jeu, c'est lui qui les définit ou se les laisse imposer par un autre plus puissant^a. »

Une caractéristique ressort de cette définition : l'action se déroule toujours dans le cadre d'associations entre différents éléments. Est acteur celui qui agit sur l'action de l'autre ou sur un autre élément. Il est donc question d'une action que l'on pourrait caractériser de sociale en ce qu'elle est toujours prise dans des relations et en est le fondement : la focale de cette sociologie est l'action des humains et non-humains, les uns sur les autres. Elle le fait en considérant la manière dont ils s'associent les uns aux autres, dans une durabilité plus ou moins longue.

Revenons-en à l'amphithéâtre. Sa description le place, dans mon récit, en situation d'acteur : il donne forme à l'interaction pédagogique. Certains seraient peut-être tentés de dire qu'il n'en est rien, qu'il n'est que la matérialisation d'une culture pédagogique, mise en forme lors de la construction de la salle. J'objecterais alors que si cette culture (gardons ce terme pour l'exemple) pédagogique agit encore aujourd'hui ce n'est pas au nom de son existence, il y a des années, lors de la construction de l'amphithéâtre, mais bien parce qu'elle a pu prendre la forme d'une salle de cours qui dispose de certaines caractéristiques s'imposant ensuite aux humains. L'amphithéâtre n'est pas une entité transparente à travers laquelle la culture passe : ce sont ses particularités qui permettent à cette culture d'être puissante. Dit autrement, la pièce compte dans l'équation. Et cette dernière demande de tracer des liens ou des circulations entre des temps et des espaces différents pour comprendre ce qui se joue ici et maintenant^b.

II.2.b Proposition pour une théorie de l'action

Acteur-réseau et voie moyenne

Dans mon interaction avec les étudiants, ces derniers sont censés « se former ». C'est l'expression consacrée. La tournure réflexive met bien l'accent sur leur autonomie (espérée) et leur responsabilité (elle aussi). Mais que se passe-t-il si nous leur retirons, un à un, les autres éléments impliqués ? Si je quitte silencieusement la salle ? Si les tables sont dévissées

a Michel Callon et Bruno Latour, « Le grand Léviathan s'approprie-t-il ? » dans Madeleine Akrich, Michel Callon et Bruno Latour (eds.), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Presses des Mines, 2006, p. 11-32.

b Pour approfondir cette idée que des objets puissent compter pour leurs caractéristiques propres, voir par exemple la partie I de B. Latour, *Petites leçons de sociologie des sciences*, op. cit., Ingunn Moser et John Law, « Good Passages, Bad Passages », *The Sociological Review*, 1999, vol. 47, n° 1, p. 196-219 ; John Law (éd.), « On the Methods of Long Distance Control : Vessels, Navigation, and the Portuguese Route to India » dans *Power, Action and Belief. A New Sociology of Knowledge ?*, London, Routledge, 1986, p. 234-263.

du sol et mises à l'extérieur ? Si les murs sont abattus ? S'il n'y a plus d'emploi du temps pour indiquer le lieu, l'heure et les personnes concernées^a ? Si le centre de documentation ferme pour absence imprévue ? Si les feuilles et stylos leur sont retirés. Les étudiants vont-ils « se former » ? Probablement que non. Ce sera plutôt l'arrêt du processus. Alors l'idée que les étudiants se forment et que le formateur est en charge du contexte amènera à penser que le formateur a fait défaut dans son rôle de créateur de contexte. Il n'a pas tenu le dispositif. Les étudiants ne se sont pas formés car le contexte a manqué. Et beaucoup seront d'accord sur cette formulation qui maintient paradoxalement une toute puissance des étudiants (forme réflexive : « se » former) avec l'absolue nécessité d'un contexte. Pas de contexte, pas de formation, mais il n'empêche que *seuls les étudiants se forment*. Cette conclusion est, en réalité, absurde comme je l'ai déjà montré sur la base des auteurs interactionnistes concernant la production des écrits.

Callon propose que lorsqu'un acteur agit, c'est en réalité tous les acteurs auxquels il est lié qui agissent. Il développe cette idée à propos de l'usage des automobiles :

« L'autonomie du conducteur tient paradoxalement au fait que l'automobile n'est qu'un élément dont le fonctionnement est dépendant d'un large réseau socio-technique. Il faut des infrastructures routières avec leurs services de maintenance, des sociétés d'exploitation des autoroutes, l'industrie automobile, le réseau des garagistes et des distributeurs d'essence, une fiscalité spécifique, des auto-écoles, un code de la route, des agents de la circulation, des centres techniques pour contrôler la sécurité des véhicules, des lois, etc... [...]

Chacun des éléments humains ou non humains qui le compose participe à une action collective que l'utilisateur doit mobiliser chaque fois qu'il prend le volant de son automobile. En un sens, le conducteur fusionne avec le réseau qui définit ce qu'il ou elle est (un conducteur-choisissant-une-destination-et-un-itinéraire) et ce qu'il peut faire. Lorsque le conducteur tourne la clé de contact d'une Nissan pour aller voir un ami en vacances au lac de Genève, il ne fait pas seulement démarrer un engin : il déclenche également une action collective parfaitement coordonnée. Cette action implique : les compagnies de pétrole qui ont raffiné et distribué le pétrole et installé les stations d'essence ; les ingénieurs qui ont conçu

a À travers ma recherche, je montre que la fabrication des formations, pour son niveau pédagogique, consiste en grande partie en ce travail d'association de personnes, de lieux, de temps et d'activités à réaliser.

les cylindres et les valves ; les machines et les opérateurs qui ont assemblé le véhicule ; les ouvriers qui ont déposé le bitume constituant les routes ; le bitume lui-même ; l'acier qui résiste à la chaleur ; le caoutchouc des pneus qui accroche la route humide ; les feux rouges qui régulent le flux de la circulation, etc^a. »

Je retrouve dans son exemple, la même logique que pour mes étudiants en train de se former. Le regard quotidien nous centre sur une entité que l'on rattache à une action particulière qui ne relève que de sa responsabilité. Des actions, bien délimitées, appartiennent, chacune en propre, à une catégorie d'acteurs. Mais l'ANT propose de situer les activités dans un réseau d'entités qui agissent mutuellement pour que l'une d'entre elles puisse dire qu'elle agit. Elle rejoint en cela les propositions de Strauss et de Becker, à la différence qu'elle y adjoint les objets comme acteurs et qu'elle accentue plus fortement la co-dépendance entre eux.

C'est ce principe que désigne l'expression d'acteur-réseau. Le premier terme signifie que le regard du sociologue porte sur un assemblage d'entités humaines et non-humaines qu'il considère conjointement dans leurs actions réciproques. « Acteur- » précise que c'est le réseau qui agit lorsqu'une entité bouge. Il faut ajouter que c'est un méta-concept. Il structure la grille^b de perception de la réalité, la manière dont on la rapporte. Il ne désigne pas un certain type d'entités.

Latour précise les propositions de Callon. Répartir l'action dans les associations ne suffit pas. Il faut repenser la nature de l'action en cours^c. Il propose d'en transformer la vision que nous en avons. Cette dernière est couramment envisagée selon la distinction du sujet et de l'objet. Le premier agit sur le second, alors transformé dans ce qu'il est. Agir, c'est « faire être » une autre entité en transformant ses caractéristiques ou en lui permettant de venir à l'existence. Ainsi, il n'existe que l'activité pour l'acteur et la passivité pour l'objet. C'est ce que font ceux qui considéreraient l'amphithéâtre comme n'étant qu'une incarnation, passive, d'une vision pédagogique.

Un exemple matériel sera peut-être plus parlant. Le forgeron qui travaille le fer ou le scientifique qui étudie des métaux sont, dans cette perspective, des acteurs qui agissent sur

a M. Callon et B. Latour, « Le grand Léviathan s'apprivoise-t-il ? », art. cit., p. 270-271.

b B. Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, op. cit., p. 191.

c B. Latour, « Factures/fractures : de la notion de réseau à celle d'attachement », art. cit., p. 76. La suite du propos reprend l'ensemble de cet article.

une matière disposant de caractéristiques qui contraignent son usage. Cependant, l'humain est le seul acteur. Il fait de la matière quelque chose qu'il pourra ensuite utiliser.

Quant à lui, le sociologue des sciences propose de remettre au goût du jour une modalité de la langue grecque : la voie moyenne. Il est alors question de *faire faire* et non de *faire être*. Dans ce rapport au monde, il n'y a plus des acteurs et des objets d'action, mais des acteurs — non-humains compris, je le rappelle — qui ne sont pas dans un rapport de toute puissance vis-à-vis d'autres, mais qui, de manière co-dépendante, bien qu'asymétrique, rendent l'action de l'autre possible. Et cet autre fera faire, à son tour, d'autres entités. La voie moyenne c'est faire « à travers », faire « par » et non faire « sur ». Dans cette dynamique, il n'est plus possible de définir la source de l'action. Pour nos étudiants, il n'est plus possible de poser de manière évidente qu'ils se forment et que le formateur fait autre chose. Finalement, dans un centre de formation : « *nous nous formons des étudiants pour qu'ils deviennent des travailleurs sociaux* ». Cette phrase, incorrecte en français courant, est bien correcte en français latourien. Elle contracte « les étudiants se forment » avec « nous formons des étudiants », de manière à mettre en avant le caractère conjoint de l'action.

Revenons-en maintenant aux métaux. Ils ont des caractéristiques qui leur sont propres. Mais ce n'est que dans l'association avec des humains imaginatifs qu'ils acquièrent la capacité de tuer, de couper, de porter, d'être une grue ou de soutenir des murs en béton. De plus, si certains sont suffisamment résistants pour cela, ce n'est bien souvent qu'à travers les processus de transformation que des humains leur proposent (e.g. trempage, alliage). Finalement, les caractéristiques propres des métaux ne sont qu'une production de l'association avec l'humain, à travers des processus de création et de recherche^a. Il est donc difficile de définir clairement ce qu'est le métal, indépendamment de l'activité humaine, pas plus qu'il ne serait possible de faire l'inverse.

Au quotidien, le métal, domestiqué, se fait transmetteur d'intentionnalités humaines : tuer, blesser, porter... Mais, il ne se soumet pas simplement à celles-ci, objet inerte dans la main d'un modelleur. Il les modifie et les porte, car ces dernières doivent faire avec les capacités du métal, caractéristiques qui se révèlent dans l'association même de transformation. Ainsi, l'humain imaginatif agit sur le métal qu'il transforme en outils. Le métal agit sur l'humain en modifiant ses attentes en fonction des capacités qu'il révèle. Et ces dernières sont tout autant

a Bruno Latour, « Les objets ont-ils une histoire ? Rencontre de Pasteur et de Whitehead dans un bain d'acide lactique » dans Isabelle Stengers (éd.), *L'effet Whitehead*, Paris, Vrin, 1994, p. 196-217.

découvertes que créées en ce qu'elles demandent tout un travail de transformation de la matière brute. Les outils ainsi produits permettent des actions à cet humain imaginaire, devenu humain-outillé en se couplant aux métaux qu'il fait advenir.

La nuance est fine. Elle se situe essentiellement dans la manière de décrire le monde. Le métal n'est pas dans les mains de l'humain, mais travaille plutôt à côté de lui et ce dernier doit négocier avec les matières pour faire advenir le monde qu'il espère. La production du monde est alors « matière-dépendante » et, pour les sociologues de la traduction, il n'est pas possible de le taire dans l'analyse sociologique.

Exister conjointement

Le sociologue est alors pris dans un flou qui est l'un des fondements de l'ANT. Lister les entités implique de les distinguer les unes des autres et de leur attribuer des actions et des caractéristiques. Mais, alors qu'elles existent conjointement, le sociologue ne doit pas se laisser totalement aspirer dans ce jeu, afin de mesurer que chaque acteur ne prend sens et valeurs que dans une totalité. Il réside ainsi, fondamentalement, une incertitude quant aux caractéristiques et aux sources de l'action^a. Le chercheur alterne alors entre description des parties et considération du tout.

Le tableau nécessite d'être compliqué. Dans une étude sur les liens entre des personnes à mobilité réduite et leur fauteuil roulant, Winance montre que, tour à tour, le fauteuil est vécu comme faisant partie du corps et comme extérieur à lui-même, extension des membres ou dispositif sur lequel on est assis^b. Ainsi, les acteurs eux-mêmes perçoivent qu'ils partagent leur univers avec d'autres entités qu'ils ne distinguent que par intermittence. Le sociologue doit s'intéresser à ces perceptions changeantes. Un fauteuil et un être humain peuvent être à la fois « un homme-en-fauteuil » et « un homme et un fauteuil ».

Le tout pour le sociologue est de garder en tête qu'établir une liste d'entités n'est pas un exercice aisé et que, surtout, une telle liste ne peut être univoque, sans flou. Ce travail ne peut se faire qu'en étant à l'écoute des acteurs, c'est-à-dire en prêtant attention à ce qu'ils désignent comme entités composant leur univers, avec toutes les fluctuations que cela

a Ce que Latour traite dans la première partie de B. Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, *op. cit.*

b Myriam Winance, « "Mon fauteuil roulant, mes jambes" : de l'objet au corps » dans Sophie Houdard et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales*, La Découverte, Paris, 2011, p. 57-64.

implique. Et sur cette base, le sociologue s'essaye à cet exercice de repérage et de qualification, car il est probable qu'il perçoive et qualifie des entités que d'autres ne voient pas. Dresser la liste se fait au réel, en fonction des situations et en tentant de saisir le flou et de le décrire. Il faut apprendre à écrire des listes divergentes qui acceptent qu'une entité ait plusieurs définitions et qu'elle soit tantôt perceptible, tantôt noyée dans un assemblage.

Revenons maintenant à nos étudiants qui se forment. La description que le sociologue fait, doit donner à voir l'existence d'une totalité qui se forme, en même temps que la perception commune d'étudiants en train de se former. Il prêtera aussi attention aux moments où cette capacité estudiantine est remise en question et donc, où les caractéristiques des étudiants fluctuent, comme lorsque les formateurs se disent qu'ils ont besoin « d'apprendre à apprendre » pour réellement réussir à « se former ». Ces moments de doute révèlent que la caractéristique attribuée à l'étudiant n'est plus une évidence, mais qu'elle nécessite des ajouts aux situations pour être effective.

Le sociologue de la traduction n'a pas la prétention d'accéder aux essences réelles des choses sociales. Il ne saura jamais ce qu'est le métal ou ce qu'est un étudiant pris séparément. Il ne pourra accéder à ces entités que lorsqu'elles sont prises dans des relations avec d'autres et donc, à partir du moment où il n'est plus vraiment possible de dire quelles sont leurs caractéristiques propres, mais seulement d'analyser leur émergence dans un travail conjoint de définitions et d'épreuves mutuelles. En tant que science du social, elle est l'étude des acteurs appréhendés en commerce avec d'autres acteurs.

Cette considération implique qu'en tentant de définir les caractéristiques des entités, le sociologue se met à l'écoute de ce qui est dit à leur sujet, considérant que ces propos statuent, ou tentent de le faire, sur leurs ontologies. Et j'utiliserai régulièrement ce terme pour mettre en avant que, dans le quotidien, les acteurs sont amenés à dire ce qu'est le monde et à agir en fonction de cette nature qu'il lui prête. La construction de la réalité est un processus à prendre au sens fort. Les acteurs ne construisent pas de pâles représentations, sans saveur, du monde. Ils disent ce qu'il est — au sens fort du verbe être — pour eux. Ils établissent des ontologies pragmatiques, des vérités fixées en grande partie dans la vie quotidienne et à destination de l'action journalière. Ces constructions sont fluctuantes, contradictoires, partielles, locales,

bien souvent inconscientes et bien moins méthodiques que les productions scientifiques^a. Mais elles n'en demeurent pas moins des ontologies que je peux définir de la manière suivante, en reprenant à Latour ce qu'il conclut de son étude de l'histoire de la découverte du ferment :

« En qualifiant ainsi l'histoire commune d'un chercheur, d'une discipline, d'un laboratoire, d'un montage, d'un ferment et d'une théorie, nous ne perdons pas pour autant la substance et ses attributs, mais le sens du mot substance va profondément changer et devient l'attribution progressive de propriétés stables rattachées par une institution à un nom lié durablement à une pratique, le tout circulant dans un réseau relativement standardisé^b. »

II.3 Les « faitiches » : ces fabrications qui nous font faire

Depuis le début du chapitre, le paysage s'est profondément transformé. La scène s'est peuplée d'acteurs. Premièrement humains : il n'est plus question des seuls formateurs, mais de l'ensemble des personnes impliquées dans la production de la formation. Deuxièmement non-humains : les objets, les vivants inhumains, les choses sont devenus, dans notre approche, des acteurs à prendre en considération. Le formateur permanent que j'imaginai au départ comme le producteur de la formation pour des étudiants en train de se former est devenu un être agencé, un acteur-réseau produisant la formation.

Au-delà des objets, d'autres entités non-humaines nous permettent de structurer nos actions et de mettre de l'ordre. Ce sont ces entités que nul ne verra jamais, mais qui pourtant existent dans nos vies quotidiennes : l'État, la société, l'amour, etc. Jamais personne ne rencontrera l'amour lui-même, au détour d'une rue, mais certains arrivent à le reconnaître dans une relation et à s'exprimer sur ce qu'il est. En son nom, tous les ans en Février, les magasins vendent et de nombreuses personnes consomment, s'invitent, sortent, etc. Il en est de même de l'État. Nous l'éprouvons quotidiennement à travers des discours, des représentants, des objets qui viennent attester de son existence, mais qui jamais ne le font apparaître entièrement.

a Bruno Latour et Steve Woolgar, *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte, 2013, p. 167-177.

b B. Latour, « Les objets ont-ils une histoire ? Rencontre de Pasteur et de Whitehead dans un bain d'acide lactique », art. cit.

Pour les formations sociales, les métiers sont un bon exemple de ces entités. Personne n'a jamais vu le métier d'éducateur spécialisé. Nul endroit sur terre ne permet d'être face à lui et de l'embrasser dans son entièreté. Et pourtant, si pendant trois années denses et effrénées, des étudiants se lèvent chaque matin, c'est, entre autres, pour lui. Si des formateurs défendent certaines idées, se plaignent des réformes, ou tentent d'amener les étudiants à se questionner, c'est au nom du métier, de ce qu'il est et de ce qu'il n'est pas, de ce qu'il devrait être et de ce qu'il ne doit pas devenir. Personne ne peut le localiser et, pourtant, tous en parlent et s'en font les porteurs. Il en est de même parmi les non-humains. Les référentiels tentent de le décrire et servent ensuite de guide aux jurys, lors du diplôme d'État, pour vérifier qu'un étudiant relève bien de l'éducation spécialisée. La loi s'y met aussi en définissant ce qu'elle est et ses compétences.

J'ai écrit que ces entités structurent nos actions. En effet, en leur nom et par elles, nous agissons. Elles sont donc actrices selon la définition de l'ANT en ce qu'elles contribuent à donner forme à l'action. Mais en amont, elles sont des constructions humaines. Il est possible de faire l'histoire de l'État, des pratiques amoureuses et des processus *marketing* autour de la Saint-Valentin. Il en est de même du métier d'ES. Je pourrais analyser comment, à certaines époques, certains hommes inventent des entités, un discours à leur propos et construisent des dispositifs en lien avec elles. Mais, ce faisant, elles prennent une certaine autonomie^a. Elles sont faites par l'homme, mais, pour autant, rapidement, il les éprouve comme extérieures à lui, comme des choses le contraignant et le poussant à agir.

Parmi ces entités, se trouvent aussi celles de la nature qu'étudient les scientifiques. Un chercheur, pour étudier un objet doit le mettre en laboratoire. Ce n'est qu'à travers l'artificialité de ce lieu que la science procède et qu'elle est efficace^b. Les faits scientifiques sont des constructions humaines en ce sens qu'ils réclament une activité d'une intense intelligence et d'une forte créativité pour exister. Mais une fois qu'ils sont établis et que l'accord à leur encontre est momentanément construit, ils apparaissent comme naturels^c. Leur construction se perd pour que n'existe plus que leur nécessité et donc, l'invitation pour l'humain à agir selon ce qu'ils disent.

a Bruno Latour, *Sur le culte moderne des dieux faitiches ; suivi de Iconoclash*, Paris, La Découverte, 2009, 203 p.

b Bruno Latour, *Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques*, Paris, La Découverte, 2014, 247 p.

c Bruno Latour, « Trois petits dinosaures ou le cauchemar d'un sociologue » dans *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, p. 130-141.

Nous avons d'une part la chose faite et de l'autre la nécessité à laquelle nous nous soumettons. Latour retrouve ici la même logique que dans les cultes aux fétiches, ces statuettes faites par l'homme, auxquelles il voue ensuite un culte, leur imputant une puissance magique. À l'époque de la colonisation, les pratiques fétichistes ont été critiquées par l'Occident qui voyait en elles une insulte au Dieu incréé, Tout-puissant et une insulte à la Raison qui ne peut concevoir que l'on se soumette à une création humaine. L'Occident moderne s'est alors construit sur l'idée qu'il y a, d'une part, les vérités de la nature et, de l'autre, les illusions de l'âme humaine, là où les adorateurs de fétiches reconnaissaient être créateurs d'objets auxquels ils se soumettent et qu'ils reconnaissent comme puissants^a.

Latour propose le terme de *faitiche* pour désigner ces entités — non cultuelles — que l'homme crée, mais qui s'autonomisent ensuite de lui. Ce terme est une contraction de « fait » — avec sa double connotation de « fabriqué » et de « vérité scientifique » — et de fétiche. Il cherche premièrement à rappeler aux occidentaux que nous pratiquons la même pensée fétichiste que les sociétés exotiques auxquelles nous la reprochons. Par ce biais, il espère calmer les ardeurs et prétentions intellectuelles à séparer les vérités et les inventions humaines^b.

Deuxièmement, il indique que ces *faitiches* sont des moyens qui permettent de réaliser un ensemble d'actions. Nous construisons des entités qui ensuite s'autonomisent et qui, par ce biais, nous permettent d'effectuer certaines choses. D'une certaine manière, c'est parce que nous croyons aux constructions humaines que nous sommes en mesure d'agir dans la vie sociale.

Je peux, à ce titre, en revenir à l'étudiant qui se forme. Il n'existe pas en chair et en os. Il est une idée générique, dont on ne croise que des incarnations concrètes. C'est une idée historicisée de la pédagogie et donc une construction humaine. Mais, au nom de cet étudiant, des formateurs transforment leurs pratiques^c, des centres de formation essaient de faire de la pédagogie active, des étudiants se prennent en main car la formation leur revient, des mémoires s'écrivent, etc. Dans la perspective latourienne, l'enjeu n'est pas de savoir si ce discours est vrai, s'il existe réellement un être humain qui se forme. L'objectif est de

a B. Latour, *Sur le culte moderne des dieux faitiches ; suivi de Iconoclash*, op. cit.

b Il développe aussi cette critique dans Bruno Latour, *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La Découverte, 1991, 210 p.

c Cet ouvrage relate un processus de réforme des formations d'une faculté de l'Université Catholique de Louvain, au nom des transformations des profils des étudiants : Benoît Raucent et Cécile van der Borght, *Être enseignant. Magister ? Metteur en scène ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2006, 456 p.

comprendre comment cette idée émerge dans certaines associations entre acteurs et comment, une fois née et formulée, elle met en mouvement d'autres entités à sa suite, acteurs qui vont chercher à vivre cet étudiant et à le faire vivre. Dans une telle approche, l'étudiant qui se forme est une construction humaine puissante en ce qu'elle met en marche des acteurs, qu'elle fait vendre des livres et de la formation, qu'elle suscite des débats, etc. Dire qu'elle est une fabrication ne revient en rien à affirmer qu'elle est fausse, mais qu'elle demande à des acteurs de se mettre en mouvement pour la faire exister dans la vie sociale (et donc la vie en association avec d'autres) et qu'elle met ensuite des acteurs en mouvement après elle^a.

À travers l'ensemble des exemples que j'ai donnés, il transparaît que ces entités ne sont pas matérielles, au sens où personne ne les a jamais vues « en vrai ». Mais elles prennent corps dans leurs associations avec des entités qui, elles, le sont bien. Et c'est ce que montre la suite de cette thèse. L'étudiant qui se forme existe au quotidien, par exemple, à travers des salles de cours, des consignes, des étudiants en chair et en os, etc. Encore une fois, la saisie des entités ne se fait qu'à travers les associations. Tout n'existe qu'en rapport avec le reste et donc, dans et à travers le reste.

II.4 Décrire les associations par la traduction

II.4.a Définition

Jusqu'à présent, j'ai précisé ce qu'était un acteur, ainsi que fait référence, de nombreuses fois, aux processus d'association. Dans la sous-partie qui commence, je vais décrire avec plus de précision comment les auteurs de l'ANT les définissent. C'est par le terme de traduction que des chercheurs comme Latour et Callon en parlent :

« Par traduction on entend l'ensemble des négociations, des intrigues, des actes de persuasion, des calculs, des violences grâce à quoi un acteur ou une force se permet ou se fait attribuer l'autorité de parler ou d'agir au nom d'un autre acteur

a Le Latour que je présente dans ce texte est un *faitiche*. Ce n'est pas le Latour de chair et d'os. C'en est un, immatériel, construit à partir de ses textes. Mais il n'est pas possible de dire que c'est une construction libre. À travers la lecture de son œuvre, j'ai essayé de le comprendre avec justesse et finesse, partant du principe qu'il y avait une certaine compréhension à saisir, une juste interprétation à réaliser. Ainsi, j'ai produit un auteur *faitiche* en lien avec une matière résistante, agissant avec moi dans cette production. Une fois terminé, j'écris « Latour a dit » ou je le cite attribuant à mon appropriation de l'auteur une extériorité et une autorité que je tente de suivre en partie. Pour autant, c'est ce lien qui m'outille pour faire de la sociologie tout au long de cette thèse.

ou d'une autre force : "vos intérêts sont les nôtres", "fais ce que je veux", "vous ne pouvez réussir sans passer par moi".^a »

Callon, dans un des articles fondateurs de la sociologie de la traduction^b, définit ce processus selon deux angles. Traduire, c'est amener d'autres entités à passer par un point que nous fixons, par la négociation ou l'imposition. C'est ainsi un déplacement des buts et des intérêts, des lieux d'expression, des dispositifs, des règles, etc. Lors de la traduction, l'acteur se définit, définit les autres, le monde et son avenir. Par des discussions, des coups bas, des impositions, de la négociation, etc., si le processus réussit, la personne qui est gagnante fera se déplacer les autres vers son intérêt, qui se sera lui-même, probablement, modifié dans les tractations.

Les centres de formation en sont un très bon exemple. Si une profession donnée arrive à se faire reconnaître, elle définit un périmètre qui est le sien^c. Sont alors mis en place des centres de formation qui deviennent des points de passage obligés, ou du moins fortement recommandés, pour devenir tel type de professionnel. Ainsi, une formation traduit les attentes professionnelles des étudiants. Et dans cette traduction réside un réel décalage si l'on considère les étonnements des étudiants lorsqu'ils découvrent de quoi la formation est faite, leurs nombreuses insatisfactions, ainsi que la transformation de leur conception du métier entre une approche profane à l'entrée en formation et une vision professionnelle en sortie. Un enseignant réalise le même tour de main lorsqu'il fait cours. Il fait cheminer les étudiants selon une succession de données, de réflexions et de concepts qu'il a établis à l'avance. La trame de son cours dit ce qui est particulièrement intéressant sur une thématique et ce qui mérite d'être laissé de côté. Il ouvre ainsi un ensemble de pistes possibles et en qualifie d'autres d'impossibles. Même si les étudiants désirent étudier cette thématique, c'est par le formateur qu'ils passent pour le faire et leur cheminement en est affecté.

Pour Callon, traduire « c'est également exprimer dans son propre langage ce que les autres disent et veulent, c'est s'ériger en porte-parole. À la fin du processus, s'il a réussi, on n'entend plus que des voix parlant à l'unisson et se comprenant mutuellement.^d » Nous

a Madeleine Akrich, « La description des objets techniques » dans Madeleine Akrich, Michel Callon et Bruno Latour (eds.), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Presses des Mines, 2006, p. 159-178.

b M. Callon, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. », art. cit.

c Anselm L. Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, op. cit., p. 67-86 ; Everett Hughes, *Men and their Work*, Glencoe, The Free Press, 1958, p. 78-87.

d M. Callon, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. », art. cit., p. 204.

retrouvons là le sens plus classique de la traduction. Mais il faut bien saisir ce que cela implique comme violence faite aux autres acteurs. Car l'étude de la traduction « permet aussi d'expliquer comment s'établit le silence du plus grand nombre qui assure à quelques-uns la légitimité de la représentativité et le droit à la parole.^a » Un exemple trivial est celui des élections présidentielles. La procédure traduit une multitude de voix isolées en un choix unique d'une personne qui devient le président « français » ou « des Français ».

Si j'en reviens à la transformation de la vision du métier chez les étudiants, je repère qu'à travers les différents enseignements, ils adoptent un langage professionnel, des manières de penser, des méthodes et d'autres éléments qui donnent forme au choix d'orientation fait quelques mois auparavant. Ces étudiants qui arrivent avec des buts divers, souvent en décalage d'avec les rhétoriques professionnelles, deviennent un seul et unique diplômé et se mettent à parler une langue professionnelle. Leurs aspirations sont traduites par le centre de formation qui les attache à une langue donnée, leur permettant d'exprimer ces attentes dans un idiome commun.

Le terme de traduction désigne donc un éventail de processus à travers lesquels les acteurs changent, que cela soit dans leur définition, leur capacité, leur place, leur cheminement, etc. Et comme il permet de qualifier des processus engageant les acteurs aussi différents qu'un État ou des étudiants, il désigne aussi des processus qui prennent place à des niveaux de réalité très différents : l'État traduit l'ensemble des Français lorsqu'il engage le pays dans des traités internationaux, tout comme un formateur traduit toute une promotion lorsqu'il engage ses étudiants dans une thématique.

II.4.b Macro et micro-acteur-s

Reprenant certains de ces éléments, Latour et Callon écrivent :

« Dès qu'un acteur dit "nous", voici qu'il traduit d'autres acteurs en une seule volonté dont il devient l'âme ou le porte-parole. Il se met à agir pour plusieurs et non pour un seul. Il gagne de la force. Il grandit. Ce que le contrat social montre en termes juridiques, à l'origine de la société et une fois pour toutes dans une cérémonie par tout ou rien, les opérations de traduction le démontrent

a *Ibid.*, p. 205.

empiriquement, de façon réversible, tous les jours dans les négociations multiples et parcellaires qui élaborent peu à peu le corps social^a. »

Dans ce texte, les auteurs font le parallèle entre le Léviathan de Hobbes et leur théorie de la traduction. Cette citation décrit le pouvoir grandissant d'un acteur qui arrive à traduire les autres en les ralliant derrière lui et en se les associant de la manière qu'il définit. Ce faisant, elle pose la question des différences de puissance entre entités. Si l'État est un acteur et si l'enseignant de tout à l'heure en est un, en quoi le premier est en mesure de jouer sur la vie de millions de Français alors que, pour sa part, le formateur peine, ne serait-ce qu'à embarquer une centaine d'étudiants dans une aventure intellectuelle ?

La place de l'enseignant dans un acteur-réseau n'est pas la même que celle de l'État et c'est ce qui explique les différences de pouvoir. Au fur et à mesure des traductions, chaque entité qui contribue à notre univers voit son pouvoir s'accroître ou décroître en fonction des associations qu'elle parvient à réaliser. Et c'est cela qui crée les asymétries de taille et de pouvoir. Le président, de sa place (au sens de nœud de l'acteur-réseau), peut parler au nom de tous les Français, chose que le sociologue ne peut faire avec la même puissance. Un seul homme à une place donnée peut parler au nom d'un pays et ainsi représenter un macro-acteur. Alors qu'un enseignant, sociologue, n'est capable que de théoriser ce que vivent les Français, et ce, à l'attention d'une poignée d'étudiants et d'un cercle scientifique restreint.

Latour critique la sociologie classique qui définit à l'avance la taille des acteurs qu'elle va étudier : démarche macro ou démarche micro, approche par les classes sociales ou par les trajectoires individuelles. Latour propose plutôt de s'intéresser aux traductions qui font qu'une entité donnée réussit à grossir et à engager de plus en plus d'acteurs à sa suite, devenant ainsi un macro-acteur. Ou, à l'inverse, il suggère d'analyser les entités qui nous composent, comme celles relevant du psychisme, et la manière dont ces « infra » acteurs peuvent agir sur notre vécu de la vie^b.

De même, il encourage à suivre les débats autour de la taille des entités. Par exemple, un président peut prendre la parole en précisant explicitement qu'il exprime le cœur des habitants de son pays. Il se pose ainsi en macro-acteur. Mais un journaliste ou encore un citoyen sur un réseau social peut très bien décrire différemment cette prise de parole et rappeler qu'en parlant

a B. Latour et S. Strum, « Redéfinir le lien social : des babouins aux humains », art. cit.

b Voir la seconde partie sur les Trans-frayeurs : B. Latour, Sur le culte moderne des dieux faitiches ; suivi de Iconoclash, op. cit. ; Ou Bruno Latour, « Restituer les êtres de la métamorphose » dans *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des modernes*, Paris, La Découverte, 2012, p. 187-210.

ainsi, le président ne fait que défendre les intérêts d'une minorité oligarque. Par ce biais, ils mettent en débat la taille effective de la représentativité du président et instaurent plusieurs scènes : une scène internationale et fictive où le président prétend représenter son peuple et une scène réelle où il ne défend que les envies d'une minorité. Le sociologue est alors sommé par Latour de suivre ces fluctuations des pouvoirs et des tailles des acteurs. Et il précise que lorsqu'un sociologue fait un choix d'approche par une entité sociale donnée, il participe de ce débat en sélectionnant, à l'avance, ce qui est réellement agissant (un groupe ou un individu), risquant alors de ne pas se mettre à l'écoute des processus qui justement déterminent cela.

Latour propose donc de ne pas considérer la différence de taille à l'avance, mais de la saisir dans le cours de l'enquête. En effet, l'État et l'individu sont similaires dans les processus qui les constituent^a : ils sont rendus possibles par des associations. La différence vient de la quantité d'associations qu'une entité réussit à contrôler, des autres entités avec lesquelles elle se lie, de la qualité des associations ainsi que du discours réifiant que le sens commun mobilise pour cela.

J'ai plusieurs fois évoqué le processus de réification. Il implique d'oublier l'histoire d'une entité pour la considérer comme existante en elle-même, de manière naturelle ou évidente et, donc, de négliger sa contingence et son historicité. Dans le cadre de l'ANT, c'est un ensemble d'associations qui se met en place et qui est ensuite oublié, donnant alors l'impression qu'un *faitiche* existe par lui-même et qu'il ne peut pas ne pas exister. Autrement dit ce :

« N'est rien d'autre que le mécanisme par lequel un monde social et naturel se met progressivement en forme et se stabilise pour aboutir, si elle [la traduction] réussit, à une situation dans laquelle certaines entités arrachent à d'autres, qu'elles mettent en forme, des aveux qui demeurent vrais aussi longtemps qu'ils demeurent incontestés^b. »

a Toute entité est donc constituée d'autres entités et donc d'hétérogénéité. Cette approche permet de mettre sur un pied d'égalité ce qui peuple notre quotidien. Dans son enquête sur les modes d'existence (Bruno Latour, *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des modernes*, Paris, La Découverte, 2012, 498 p.), Latour propose de dépasser ces affirmations car elles manquent, selon lui, ce qui fait la singularité des univers sociaux qu'il a étudiés. Certes la science et le droit sont faits d'humains et de non-humains, mais pourtant, les juristes sentent lorsqu'ils produisent autre chose que du droit, tout comme les scientifiques perçoivent ce qui est science et ce qui ne l'est pas. Dans cet ouvrage, il entreprend donc de comprendre ces différents modes d'existence qui font, qu'au-delà des mêmes matériaux de construction et de la traduction, il faut bien reconnaître des différences entre les productions sociales.

b M. Callon, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. », art. cit., p. 205.

Callon et Latour parlent aussi de boîtes noires pour désigner ces associations que l'on ne voit même plus et ce discours réifiant. Ce sont elles qui permettent l'existence des *faitiches* : les associations sont tellement solides et oubliées que l'entité à laquelle elles donnent naissance paraît exister d'elle-même, sans avoir besoin de notre travail. Et selon eux, plus un acteur réussit à mettre en boîtes noires les associations qui font sa supériorité, plus il naturalise son pouvoir et rend sa remise en cause difficile.

II.4.c Penser par sites

J'ai déjà traité le cloisonnement du monde et la nécessité pour le sociologue d'explorer les différents sites existants ainsi que les processus permettant leur existence. J'aimerais ici développer quelques éléments quant aux liens entre eux. À ce sujet, Latour précise deux perspectives pour le sociologue. Il doit premièrement globaliser le local, c'est-à-dire chercher en quoi ce qui se passe ici est prédéterminé par d'autres sites. Par exemple, ce que je vis en amphithéâtre avec mes étudiants est déjà en forme embryonnaire dans les textes de loi qui se prétendent épistémologistes en expliquant qu'il existe une formation théorique et une formation pratique, proposant ainsi une dichotomie de l'ordre du savoir (cf. chapitre 5, II). Ensuite, le sociologue doit localiser le global. Il cherche alors les sites précis où se jouent des phénomènes que les sociologues décrivent comme globaux. Cela revient, par exemple, à étudier le capitalisme à travers les situations concrètes de transaction^a ou le travail dans les salles de bourse. Concernant la formation, il serait alors question de délaisser l'idée vague d'évolutions sociétales pour se pencher sur les lieux où ces dernières sont produites avant de s'imposer aux centres de formation.

Cette analyse se complète par l'étude de l'asymétrie entre les lieux. Les textes de loi concernent l'ensemble des centres de formation du pays. Ainsi, ce qui se décide à l'Assemblée nationale, pensée comme site, se généralise ensuite au pays entier. Puis, chaque centre s'approprie les textes de loi à sa manière. Mais ce travail d'appropriation se fait dans plusieurs sites — souvent des réunions —, à différents niveaux de l'organisation. La direction mettra en avant certains aspects des textes qu'elle érigera en consignes pour que les niveaux inférieurs les mettent en action (cf. chapitre 6). Puis, par exemple, chaque filière jouera avec les finesses des textes concernant sa seule formation. Plus l'on se rapproche des étudiants, plus les sites sont déjà préoccupés par les décisions des sites supérieurs qui leur indiquent ce

a Karin Knorr Cetina et Urs Bruegger, « Global Microstructures. The virtual societies of financial markets », *American Journal of Sociology*, 2002, vol. 107, n° 4, p. 905-950.

que les textes disent. C'est dans cette perspective que je tenterai de saisir les processus à travers lesquels se fabriquent les formations sociales.

III Conclure sur les dispositifs

III.1 Foucault et Latour

La sociologie de l'acteur-réseau use par moment d'un terme qui fait écho au champ des formations, ainsi qu'aux travaux de Foucault qui seront mobilisés dans le chapitre 7. Il s'agit de « dispositif », auquel elle associe le qualificatif socio-technique. Par cette expression, elle désigne le fait que les agencements techniques sont toujours sociaux, au sens où ils configurent les relations entre les humains et que le social implique nécessairement des non-humains et, donc, bien souvent, des outils techniques. Ainsi l'expression permet à cette sociologie de préciser son approche des sciences et techniques et, par extension, de qualifier sa théorisation de ce qu'est le social.

Lorsqu'il lui sera demandé sa définition du dispositif, Foucault donnera comme première caractéristique son hétérogénéité. En effet, il est composé par « des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques^a ». Ce que le philosophe résumera ainsi « bref : du dit et du non-dit^b. »

Pour le sociologue, cette notion d'hétérogénéité pousse à ne pas observer seulement des interactions entre personnes — gestes et paroles confondus —, mais à prendre en considération les éléments matériels et écrits, ainsi que les ordres de discours^c. Foucault n'étudie pas la dimension signifiante des non-humains. Le panoptique, par exemple, n'est pas étudié^d pour ce qu'il signifie aux prisonniers, mais pour ce qu'il induit chez eux. Plus globalement, dans l'ensemble de *Surveiller et punir*^e, Foucault s'intéresse aux disciplines, c'est-à-dire aux moyens qui se sont développés entre le XVIe et le XIXe siècle pour dresser les corps des personnes, pour les investir par un pouvoir producteur de postures, de gestes, d'habitudes. Ce dressage fait advenir les personnes prises dans ces disciplines en tant qu'individus aux caractéristiques, spécifiques et attendues, sur la base d'une approche

a Michel Foucault, Dits et écrits, 1954-1988 T. III, Paris, Gallimard, 1994, p. 299.

b *Ibid.*

c Michel Foucault, *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, Paris, Gallimard, 2009, 81 p.

d M. Foucault, *Surveiller et punir, op. cit.*, p. 228-264.

e M. Foucault, *Ibid.*

rationalisée de l'humain. L'idée d'hétérogénéité prend tout son sens dans cette étude des disciplines, tant l'auteur s'attache à montrer les nouveaux savoirs et discours qui émergeaient sur l'individu, faisant notamment exister le corps comme épaisseur à conquérir et à (ré)éduquer. D'autre part, la mobilisation d'objets, de bâtiments, d'organisations temporelles et spatiales, etc., pour en arriver à cette (ré)éducation est centrale dans son propos. L'auteur ne donne jamais la prédominance au dit ou au non-dit montrant ainsi que c'est dans leur assemblage inédit qu'émerge la nouvelle forme du pouvoir que sont les disciplines.

Pour terminer cette courte présentation, j'attire l'attention du lecteur sur deux expressions que le philosophe utilise. Il parle d'anatomo-politique et de micro-physique du pouvoir. Elles désignent l'échelle à laquelle le pouvoir se développe, à savoir celle du corps, détaillé en différentes parties, muscles et os. Elles montrent aussi le degré d'analyse des dispositifs, dans leur hétérogénéité, que cela implique pour saisir les relations de pouvoir. C'est avec ce regard que Foucault donne aux choses non-dites, et donc aux choses matérielles, une force. Le pouvoir passe par elles. Prises dans ces agencements, elles deviennent agissantes et productrices.

Il me semble évident qu'il existe de fortes similitudes entre une telle conception de la fabrication de l'humain et l'acteur-réseau latourien, même si Latour l'a peu reconnu^a. Le premier point de ressemblance émerge de l'usage du terme de dispositif qui trahit les liens entre les deux chercheurs^b. Seulement, cet objet est historiquement situé pour le philosophe qui le mobilise pour désigner certaines modalités de relations de pouvoir, alors que, pour le sociologue, il est essentiellement une manière d'aborder les instances techniques à toutes époques.

Mais au-delà de cet usage, les deux chercheurs se rejoignent sur plusieurs points fondamentaux^c. Il s'agit d'appréhender le « sujet » à travers l'hétérogénéité des liens qui le constituent. Pour le philosophe, le sujet n'existe pas en lui-même, de manière universelle et en tout temps. Il est une construction sociale qui donne lieu à des agencements hétérogènes qui, fondés sur certaines conceptions du sujet, participent à le faire advenir. Chez Foucault, il est alors impossible de distinguer clairement le sujet des relations dans lesquelles il évolue, car il

a Olli Pyyhtinen et Sakari Tamminen, « We have never been only human: Foucault and Latour on the question of the anthropos », *Anthropological Theory*, 2011, vol. 11, n° 2, p. 136.

b *Ibid.*, p. 144.

c Pour un traitement des ressemblances, des différences et des complémentarités, voir O. Pyyhtinen et S. Tamminen, « We have never been only human », *Ibid.* Ils développent notamment ce que je traite à la suite.

existe à travers ces dernières. La même logique est présente chez Latour pour qui les notions d'intériorité, de psychisme, d'inconscient et, en parallèle, d'extériorité, etc. ne sont pas des éléments naturels, mais des construits, produits à travers des agencements. Ainsi ces auteurs ne s'intéressent pas à une essence humaine éternelle, mais pensent plutôt la contingence de l'humain, de ses intentions, de son pouvoir, de ses limites, etc. Et dans les deux démarches, le dispositif joue plus un rôle méta-conceptuel que conceptuel.

III.2 Du côté de la formation

La notion de dispositif est importante dans le champ de la formation. Elle n'est d'ailleurs pas seulement un concept scientifique (comme souvent lorsque l'on étudie des champs professionnels proches des milieux scientifiques). Elle est aussi un terme usuel. Ainsi, quotidiennement dans les centres de formation, les acteurs parlent de « dispositif de formation ».

Le terme s'inscrit dans l'histoire de différentes nominations des lieux et des choses de la formation, venant remplacer des mots considérés petit à petit comme inadaptés, à la fois pour la description et l'action. Durant les années 60-70^a, ce fut le terme de « structure » qui a principalement été utilisé, mettant l'importance sur les cadres institutionnels et l'organisation des cursus. L'autre terme, devenu courant dans les années 70-80, est celui de « système ». Il misait sur le dynamisme, les processus interactionnels et rendait visible l'impact de l'environnement sur les centres de formation.

Dans les années 80-90, le terme de dispositif a signifié la réflexion sur la mise en adéquation stratégique de la demande et de l'offre, pensées à travers les moyens mis en place, puis le développement et la prise en compte de l'innovation technique dans les systèmes de formation. Ainsi, tout comme chez Foucault et Latour, le terme a porté l'idée d'hétérogénéité des lieux de formation. Il a permis de tenir compte du fait qu'il ne s'agissait pas exclusivement d'une activité humaine, mais d'une activité humaine, outillée et agencée. De manière générique, Albero le définit ainsi : « organisation de l'espace, du temps, des acteurs et des objets d'une situation en vue d'objectifs précis ». Elle précise :

« En formation, le dispositif se présente d'emblée comme l'artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets, d'acteurs, de structures et de

a Cet historique est développé par Brigitte Albero, « La formation en tant que dispositif. Du terme au concept » dans Bernadette Charlier et France Henri (eds.), *Apprendre avec les technologies*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010, p. 48-50.

systemes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée. L'offre même du dispositif aux utilisateurs impose certains modes de perception des problèmes et d'action (pré-)inscrits dans certaines formes de rapport au temps, à l'espace, aux objets, aux humains et à l'action. Ces formes induisent de nouvelles représentations et font du dispositif un véritable construit sociotechnique^a. »

Elle spécifie ainsi quatre caractéristiques des agencements formatifs^b : une conception rationnelle finalisée, une combinaison adaptée de moyens, une capacité organisée d'adaptation, voire une capacité d'auto-organisation. Il me semble qu'une telle définition est à la fois en résonance avec celle précédemment posée, en même temps qu'elle n'aboutit pas aux mêmes résultats. Du point de vue de la formation, le dispositif est cet agencement que des humains construisent pour donner forme à d'autres humains qui y viennent pour atteindre certains objectifs professionnels et de vie. Il est mis en avant que le dispositif porte un potentiel de transformation, mais il n'est pas considéré comme constitutif de l'humain. Il est un des lieux que l'humain traverse, une des choses qui le socialise à certains univers, mais l'individu reste une entité distincte. Par ailleurs, le concept de « dispositif de formation » reste soumis aux enjeux du formatif. Il est une chose, parmi d'autres, que formateurs et chercheurs arrivent à délimiter. Il est donc un concept et non, un méta-concept.

Une telle appréhension empêche de lire des phénomènes qui ne relèveraient pas, à première vue, du formatif et cache tout ce que les usagers peuvent produire, même de manière marginale, à l'encontre des principes fixés par les formateurs. Se limiter au formatif découpe une portion de la vie des agencements et l'isole du reste.

Dans l'absolu, mon approche entend dépasser les enjeux du formatif et donc, être en mesure de voir les dispositifs autrement qu'à travers l'atteinte des objectifs de formation et d'y discerner d'autres mouvements que ceux qui forment (par exemple, les relations amoureuses entre étudiants). Et le fait de considérer le dispositif comme une grille de lecture fait qu'il n'est pas que l'artefact produit par des formateurs, mais toute relation participant à produire ce que certains éprouvent comme relevant de la formation. Ainsi, dans mes mots, il n'est pas celui que l'on propose aux étudiants, mais celui que chacun discerne et travaille. Il

a *Ibid.*, p. 51.

b B. Albero, « La formation en tant que dispositif. Du terme au concept », art. cit. ; Brigitte Albero, « Une approche sociotechnique des environnements de formation », *Éducation et didactique*, 2010, vol. 4, n° 1, p. 7-24.

I-Conclure sur les dispositifs

est donc défini de manière pragmatique, par les caractéristiques et les limites que chacun y prête. En réalité, la suite de cette thèse témoignera du fait que c'est bien le dispositif de formation, au sens classique, qui a concentré mes regards. Il n'en reste pas moins que mon cadre théorique me permet d'en saisir plus et m'invite à le faire.

Maintenant que les éléments de mon cadre de pensée sont exposés, je vais utiliser quelques lignes pour résumer les questions qui m'ont guidé. Je me suis décentré de l'activité du groupe des formateurs permanents, pour envisager la formation comme le fruit d'un travail collectif à interroger. J'ai donc choisi d'analyser les activités menées par les divers acteurs, humains et non-humains, contribuant à inventer, maintenir et transformer les formations en travail social, pensées en tant que monde social. À cette centration sur les acteurs s'est ajoutée la volonté de les suivre, répartis dans l'espace et dans le temps, à travers divers sites, interconnectés selon diverses modalités.

Ces activités participent à produire la formation, tant de manière concrète que sur un plan ontologique, c'est-à-dire qu'elles visent à définir ce qu'est le monde et les natures des diverses entités qui le composent. Dans ce même ordre d'idée, les espaces-temps de production sont à étudier tant dans leur rôle, que dans ce qui leur permet d'exister en tant que lieu, à part des autres.

Les formations sociales apparaissent alors comme un acteur-réseau, un entremêlement d'entités qui s'entre-définissent, en même temps qu'elles produisent et reproduisent la topographie qu'elles habitent quotidiennement. De manière pragmatique, voici les questions fondamentales qui m'ont accompagné : Qui ? Fait quoi ? Avec qui ? Où ? Quand ? Selon quels liens avec des activités antérieures ? Ou à venir ?

Chapitre 3 — Faire terrain

*« D’abord, nous affirmions que l’ethnographie représente un moment de vérité pour les sciences sociales, au sens où elle permet d’accéder à une forme spécifique d’intelligence des choses, des personnes et des faits ; et ce moment de vérité se joue non seulement en tant qu’opération d’objectivation, mais également comme travail d’inter-subjectivation par lequel une relation ethnographique se noue, parfois de manière heureuse, parfois dans le déchirement, toujours cependant comme ce par quoi le savoir arrive. » (Didier Fassin dans Alban Bensa et Didier Fassin (eds.), *Les politiques de l’enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte, 2008, p. 10)*

I Le désir de terrain

I.1 À propos du mot

« Terrain » est un mot dont j'ai usé de manière courante et intensive. Difficile de compter les fois où il a passé mes lèvres pour désigner ce que je faisais, ce qu'il y avait à faire ou bien ce que j'avais déjà réalisé. « Demain, je vais sur mon terrain ! », « Il faut que je m'organise pour le terrain. », « En ce moment, c'est ma période de terrain », « Je relis mes notes de terrain ». Par ce mot et ses utilisations, j'ai signifié la nécessité, pour le chercheur, de « s'immerger » dans une réalité pour l'étudier, ainsi que raconter à mon entourage mon expérience de l'enquête. Et la banalité de son usage portait une multitude d'enjeux pour la réussite de ma thèse. Inutile de dénombrer les fois où j'ai considéré — interrogateur — mon terrain, afin de savoir si j'avais choisi les bonnes orientations et mis en place d'intelligentes méthodes afin d'en tirer le nécessaire. Avais-je rencontré les bonnes personnes ? Avais-je pris note des bonnes observations ? Allais-je réussir à produire des analyses intéressantes à partir de mon enquête ? Serai-je dans les temps ? Le terrain était-il suffisant ?

L'immersion est souvent un moment à part entière, une période forte des recherches que l'on prépare, que l'on vit intensément pendant et qui constitue la base de notre travail par la suite. Étape décisive, c'est à ce moment que se met en place un ensemble d'éléments qui compteront grandement pour la suite. Son enjeu est simplement la réussite d'un travail de recherche.

Néanmoins, je — et par extension, les chercheurs — ne suis pas le seul à utiliser ce mot. Lorsque j'arpente les formations sociales, c'est une expression que j'entends continuellement. Les formateurs, comme les étudiants, le prononcent tout autant pour qualifier ce qui les préoccupe : « Professionnels de terrain », « terrain professionnel », « déconnecté du terrain », « on va enfin sur le terrain », etc. Les occasions où ces deux syllabes sortent de la bouche de quelqu'un sont nombreuses. Et ce d'autant plus si l'on considère certaines tournures quasi-synonymes lorsque prononcées par des travailleurs sociaux et des formateurs : « réalités professionnelles », « pratique », « concret ». Je les utiliserai par la suite de manière interchangeable.

Finalement, qu'est-ce que le terrain ? Ma réflexion à ce sujet a commencé avec l'apprentissage de la sociologie. Comme je l'écrivais au premier chapitre, la version des sciences sociales qui nous était proposée en master 1 impliquait une contribution à la

transformation de la société. Cette version du sociologue était donc immergée sur le terrain, comme participant grandement impliqué et non, seulement, en tant qu'observateur périphérique^a. De ce fait, dès le départ, mon regard portait principalement sur ce que le sociologue pouvait apporter. Je voyais sa présence essentiellement comme une contribution et non, comme un risque de perturbation ou de biais. D'ailleurs, dans cette perspective, les troubles pouvaient servir d'outils méthodologiques pour découvrir le monde social et y participer^b.

Puis ma réflexion sur le travail de terrain s'est approfondie à travers trois sources convergentes, chacune apportant son lot de nouvelles idées. Pour la sociologie de l'acteur-réseau, le chercheur s'associe avec la réalité à travers un dispositif sociotechnique (le laboratoire pour les sciences dures) dont l'enjeu est de faire parler le réel. La science est donc la création d'artifices permettant de révéler le monde. De son côté, Pascal Nicolas-Le Strat, dans une perspective de transformation sociale, conçoit le rôle de la recherche dans une approche similaire. La science sociale est une pratique, ainsi qu'un moment et un aspect potentiels des expérimentations sociales et politiques qui leur permettent de se révéler, de s'actualiser dans une certaine perspective pour produire des savoirs sur l'action et pour l'action. La recherche se greffe, s'ajoute, habite au cœur d'une expérimentation de manière à l'aider à penser le passé, le présent et le futur^c. Quant à moi, en considérant l'usage du mot « terrain » dans les formations sociales, j'ai pris conscience que ce que l'on désigne comme tel n'est pas tant une réalité dans laquelle on s'immerge qu'un rapport que l'on établit à un univers professionnel, qui permet de l'expérimenter d'une certaine manière, de le soumettre à certaines épreuves et d'être soumis nous-même, par la réalité, à certaines épreuves^d. Ainsi, de l'idée d'un chercheur participant^e à la réalité, je me suis décalé vers une focale plus large,

a Georges Lapassade, « Observation participante » dans Jacqueline Barrus-Michel (éd.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, Érès, 2002, p. 378-381 ; Pascal Nicolas-Le Strat, *Quand la sociologie entre dans l'action. La recherche en situation d'expérimentation sociale, artistique ou politique*, Rennes, Éditions du commun, 2018, 223 p.

b Sur cette problématisation de la perturbation, ma première source d'inspiration est l'analyse institutionnelle et sa notion d'analyseur : Christine Gilon et Patrice Ville, *Les arcanes du métier de socioanalyste institutionnel*, Sainte-Gemme, Presses Universitaires de Sainte-Gemme, 2014, p. 97-116.

Les sources secondaires sont la notion de *breaching* chez Garfinkel : Romain Louvel, « Ouvrir une brèche », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2011, vol. 2, n° 12, p. 171-184.

c J'ai développé ces idées dans Sébastien Joffres, « Les sciences sociales au travail du commun. Le savant fait politique », *Rusca TTSD*, 2016, n° 9, p. 94-106.

d Je dois cette piste de réflexion à une communication de Pierre-Alain Guyot dans le cadre du séminaire Fabriques de sociologie à Montpellier.

e Omar Zanna, « Un sociologue en prison », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2010, vol. 9, n° 1, p. 149.

réfléchissant le rapport que la recherche établit à la réalité, à travers son outillage méthodologique.

Pour la première partie de ce chapitre, je vais entrer dans le détail de ces analyses. Mon propos s'ouvre sur la présentation de la notion de terrain dans les formations sociales. Ensuite, je ferai le récit de la mise en place de mon enquête. La symétrie qui s'établira ainsi, entre les travailleurs sociaux et ma pratique scientifique, est intéressante à considérer. D'une part, ce rapprochement offre des exemples pertinents pour poser l'idée d'un rapport à la réalité, plutôt que celle de l'immersion. Cette perspective est productive pour la science, mais constitue aussi les premiers pas de l'analyse de la fabrication des formations sociales. D'autre part, en transformant ainsi « le terrain » en objet d'analyse, commun à deux univers, j'ouvre la possibilité d'étudier mes pratiques de recherche de la même manière que les pratiques de fabrication de la formation. Je construis une symétrie, ainsi qu'une continuité. Pour comprendre comment les centres de formation font exister le terrain, se mettent en rapport à la réalité, je dois me mettre, moi-même en lien avec cette réalité. Ma recherche devient alors une partie du monde à explorer, en même temps qu'elle me permet de le faire. Elle doit donc être présentée et analysée. Ce que je ferais en présentant les différents sites de fabrication de cette thèse.

1.2 ... des étudiants

À quoi bon donner des exemples « concrets » dans un cours de droit ? Pour quelles raisons favoriser des temps de travaux dirigés où les étudiants pourront mettre en scène par le théâtre-forum^a des expériences vécues durant leurs stages, plutôt que de se limiter à de simples cours magistraux ? Comment expliquer que les étudiants pestent souvent contre certains formateurs qui auraient un discours « trop théorique » ? Ces questions trouvent réponse dans une des caractéristiques fondamentales des formations analysées. Les étudiants en travail social réclament du « terrain ». Que ce soit sous la forme de stages, d'interventions

a Le théâtre-forum est une forme de théâtre qui vise à permettre l'expression des personnes impliquées sur une situation problématique, ainsi que sa transformation. Dans l'utilisation à laquelle je me réfère, il fonctionne en trois étapes. Un groupe d'étudiants sélectionne une situation de stage considérée comme problématique et la détaille suffisamment pour ensuite être en mesure de la jouer devant d'autres étudiants. Une fois que la scène est jouée, les « acteurs » et le « public » discutent de ce qui pose problème et proposent des solutions. La scène est rejouée en intégrant les propositions du public pour voir s'il est possible de résoudre ou de décaler le problème.

Ce type de théâtre est un outil d'intervention et de formation, à cheval entre les techniques d'animation démocratiques et les jeux de rôles. Il permet de coupler débat, réflexion collective, problématisation et ce, en utilisant d'autres méthodes que le simple langage.

de professionnels « de terrain » ou d'exemples « issus de la pratique » illustrant des propos scientifiques, ils aspirent « au terrain ». Ils espèrent que la formation leur permette de vivre et de voir des choses, de comprendre des mécanismes et de développer des aptitudes qui seront reconnues comme relevant de la réalité professionnelle à laquelle ils se destinent. Ce désir indique qu'ils ne sont pas en formation pour apprendre et développer des compétences, mais pour apprendre et développer des compétences liées à une sphère du monde, à une réalité concrète, vécue par d'autres professionnels au quotidien. Ils sont ici pour apprendre à faire ce que l'on fait lorsque l'on est « sur le terrain » en tant que professionnel d'une profession donnée. Dit avec les mots de la sociologie, ils espèrent se socialiser à un univers précis^a. Dit à travers l'ANT, ils souhaitent s'associer, de manière adaptée et par divers apprentissages, à une nouvelle sphère de vie.

Cette aspiration s'observe tout au long de la formation tant dans le plaisir dont ils font part à être « sur le terrain » ou à en entendre parler, qu'à la déception qu'ils expriment lorsqu'ils n'y sont pas, pas assez ou qu'ils ont en face d'eux des personnes qu'ils sentent « trop éloignées » du terrain. L'approche des départs en stage, de même que les temps de retours, sont des périodes où cette attente s'exprime fortement : « Vivement qu'on retourne sur le terrain ! », « Difficile de revenir en formation... En stage, on est vraiment dans le métier. » Si les étudiants ont d'autres attentes et s'ils peuvent apprécier un cours sans nécessairement voir son lien direct avec la réalité professionnelle, elle reste néanmoins la plus importante. S'il fallait dresser une hiérarchie des désirs, il serait possible de dire que l'envie du « terrain » est celle qui polarise ou soumet les autres.

1.3 ... des formateurs permanents

Pour les formateurs permanents, cette dimension est aussi fondamentale. Leur but est que le dispositif « confronte » les étudiants « au terrain » que cela soit par les stages ou les temps dans les Établissements de formation en travail social^b. Les stages sont une évidence dans leur capacité à former et permettre la confrontation aux réalités professionnelles. Les étudiants doivent passer du temps dans une structure, généralement aux côtés d'un professionnel du même métier, ou d'une équipe pluridisciplinaire qui relève de l'intervention sociale, afin de

a Claude Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 4ème édition, Paris, Armand Colin, 2014, p. 94-99.

b Je reprends ici une appellation mobilisée par C. Verron dans sa thèse : Christophe Verron, *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*, Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 2013, 350 p. Elle sera abrégée EFTS par la suite, selon son usage.

vivre leur réalité future de la place à laquelle ils se destinent. Ces expériences sont pensées comme une immersion dans la réalité et de ce fait comme — presque — nécessairement formatives. Ce modèle de formation sur le terrain est historique et fondamental pour ce secteur^a.

Depuis quelques années, les établissements rencontrent des difficultés pour trouver des stages — tels que définis ci-dessus — à tous les étudiants. Face à cette pénurie nationale, s'expliquant par plusieurs facteurs, les instituts de formation cherchent — et les orientations étatiques les ont rejoints en ce sens^b — à trouver de nouvelles formes pour contourner le manque. Est mise en place, par exemple, une étude collective d'un territoire sur le motif de l'enquête ethnographique, pour remplacer le stage classique de première année. Ou encore, il peut être envisagé, dans le cadre de stages collectifs, que des groupes d'étudiants répondent à des commandes d'institutions sociales comme travailler sur l'adaptation de la charte de la personne accueillie à destination des enfants de moins de douze ans dans une MECS. Ces nouvelles perspectives soulèvent des interrogations chez les formateurs. Ne passe-t-on pas à côté du cœur de métier^c ? Est-ce formatif ? Face à ces missions, les étudiants seront-ils égaux dans la possibilité de formation ? Il est possible de comprendre ces questionnements en considérant qu'ils manifestent la crainte que la formation ne mette pas, suffisamment ou réellement, les étudiants sur le terrain. Ils témoignent de l'importance pour les formateurs de l'immersion des étudiants dans une réalité professionnelle.

L'autre enjeu, tout aussi central et qui constitue leur quotidien, est de faire en sorte que le terrain vienne dans les centres de formation. Ils travaillent à ce que les différents espaces-temps aient un lien avec les réalités professionnelles. Cet objectif se construit par plusieurs matériaux. Il est d'abord question de trouver les thématiques pertinentes pour les métiers et celles qui sont d'actualité. Il est ensuite important de les présenter aux étudiants d'une manière qui les accroche et qui leur permette de comprendre le lien entre ce qui se vit ici et ce qui se passe là-bas, sur le terrain. Cet enjeu demande de penser les formes pédagogiques, mais aussi les personnes capables de les animer et de dire quelque chose du monde professionnel. Et il faut ensuite proposer des modalités d'examen qui permettent

a Marc Fourdrignier, « L'alternance dans les formations sociales », *Éducation permanente*, n° 190, p. 91-101.

b Voir par exemple : Instruction interministérielle DGCS/SD4A/DGESIP n° 2015-102 du 31 mars 2015 relative au nouveau cadre réglementaire de mise en œuvre de l'alternance intégrative pour les formations diplômantes du travail social.

c François Chobeaux, « Construire les professionnels par la pratique distanciée », *Empan*, 2018, n° 109, p. 106-109.

principalement, non de contrôler des acquisitions de connaissances, mais la mise au travail des étudiants, autour de questions qui les mobilisent en tant que futurs professionnels. De plus, plusieurs espaces spécifiquement dédiés à la réflexivité sur les expériences de stage doivent amener les étudiants à réfléchir entre le terrain et les savoirs appris.

Cet effort se résume à travers la thématique du lien^a. Le centre de formation doit réussir à établir des liens entre le terrain et ce qui est dit et fait dans ses murs, que ces relations soient faites par les formateurs qui les incarnent (un professionnel de terrain qui vient parler de sa pratique) ou les exposent (un sociologue qui essaie de choisir des exemples parlants), ou par les étudiants qui, activement, tissent des réflexions entre ce qu'ils entendent dans les différents cours et ce qu'ils ont vécu « sur le terrain ». Cette question du lien fonctionne avec la dimension réflexive des formations sociales. Pour qu'il se fasse, l'étudiant doit réfléchir et revenir sur sa pratique. Cours et mise en réflexivité accompagnent la présence sur le terrain qui, si elle est vue comme — presque — nécessairement formative, n'est pas conçue, du moins par les formateurs, comme suffisante à elle seule^b.

L'enjeu de faire exister le terrain dans les murs suscite une inquiétude récurrente de la part des formateurs. Elle se perçoit dans un travail constant d'évaluation de la nature « réaliste » des cours. Il y a, par exemple, des rappels réguliers quant à la nécessité que ces derniers ne soient pas « de la pure théorie » ou « trop théoriques ». Ou encore, pour certains modules, il est mis en avant qu'ils sont « vraiment » basés sur des questions professionnelles, comme s'ils apportaient un supplément de réalité au dispositif en étant plus axés que les autres sur des problématiques issues du terrain. Ainsi, certains échanges entre formateurs prennent des tournures superlatives pour qualifier le lien au terrain, de peur que l'énoncé simple du contenu ne soit pas suffisant ou paraisse trop irréel.

1.4 Effet de réalité/effet de vérité

Jusqu'à présent, j'ai introduit l'importance du terrain dans les formations sans définir le terme. Et pour cause, malgré son caractère fondamental et son usage constant, il ne l'est jamais vraiment. Il fait partie de ces entités qui font évidence pour tout le monde sans avoir besoin d'être précisées. Si l'on définit les usagers, si l'on spécifie les lois, si l'on caractérise

a Jean Brichaux (éd.), « Vieillir sous le harnais de l'éducation spécialisée » dans *L'éducateur d'une métaphore à l'autre*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2004, p. 113-125.

b F. Chobeaux, « Construire les professionnels par la pratique distanciée », art. cit. ; Mireille Cifali, « Une pensée affectée pour l'action professionnelle » dans Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies (eds.), *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2008, p. 129-147.

telle ou telle avancée historique, on ne définit pas « le terrain ». En creux des propos de chacun, la notion désigne simplement la réalité « vraie », là où les choses importantes se passent.

Les étudiants réclament d’être confrontés au réel, d’en parler, d’apprendre sur lui. Et le premier critère important est de sentir que là, dans telle ou telle situation, on a été confronté, réellement, à la vraie réalité (les redondances sont voulues). Dans cette perspective, « Être du terrain », « être sur le terrain » veut dire : être dans le réel, vivre la réalité et surtout, ressentir que c’est bien le cas. La réalité de la formation s’appréhende sur un mode sensible. Si les scientifiques jugent du lien entre les observations qu’ils produisent et le réel, à travers la distinction faits/artefacts^a, les étudiants et formateurs font de même, à travers des procédures principalement informelles et inconscientes, qui analysent l’effet de réalité qu’offre, ou non, la formation.

Et le fait que l’évaluation se fasse au niveau de cet effet implique des paradoxes. Que fait un sociologue lorsqu’il expose le concept de matrice patriarcale^b pour expliquer la structuration des rapports de genre en Occident ? Il prétend parler de la réalité et donc, nécessairement, du terrain^c. Et probablement que la majorité des étudiants sera d’accord pour dire que ce que raconte le sociologue est vrai ou plausible. Mais, ce discours « vrai » ne sera pas pour autant frappé du sceau de « l’effet de réalité ». Il se peut que l’on dise de lui qu’il est « trop théorique » ou « pas assez concret » : c’est-à-dire « trop éloigné du terrain ». Bien qu’acceptée comme potentiellement vraie, la théorie manque régulièrement son objectif et « ment » : elle ne parle pas du monde aux étudiants ou parle d’un autre monde. Elle se perd en mots et en formulations. Elle peut dire vrai, mais ne pas donner à ressentir qu’elle dit la réalité. Ainsi, si la théorie a réussi, face à d’autres publics, à se faire reconnaître comme parlant de la réalité (pour les scientifiques par exemple), lorsqu’elle arrive dans le champ du social, bien souvent, elle se trouve être disqualifiée, toujours en rapport à ce réel.

a Bruno Latour et Steve Woolgar, *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte, 2013, p. 177-189.

b Dans le cadre d’un cours magistral sur le genre, fondé sur Judith Butler, *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, Paris, Éditions La Découverte, 2005, 294 p.

c En clin d’œil, il est intéressant de se référer au numéro du Sociographe intitulé « Genre et travail social », preuve de l’existence de cette question sur le terrain. Et pourtant, son introduction est sous-titrée « De la “théorie” à la pratique », offrant en quelques mots la tension que je tente de décrire : Monique Jeannet et Vincent Tournier, « Genre et travail social. De la “théorie” à la pratique », *Le sociographe*, 2015, n° 49, p. 7.

Lorsque je parle d'effet de réalité, il n'est donc pas question de l'essence absolue des choses qui serait ressentie ; je suppose plutôt des ontologies multiples^a, différents ordres de grandeur et outils^b pour mesurer le lien au réel d'une situation. L'effet de réalité est un jugement.

1.5 De l'immersion au rapport

La formation en alternance est structurée en deux espaces-temps principaux : le centre de formation et les stages. Ils ne sont pas du même ordre. Durant les stages, les étudiants sont « sur le terrain^c » — au cœur du métier —, dans le centre de formation, ils travaillent sur leur expérience et sur de la théorie. Ils ne sont plus sur le terrain, mais sur du discours et du vécu issus de ce terrain, espérant que cela produise l'effet de réalité. Ils travaillent alors à établir des liens entre les deux lieux. Ainsi, le « vrai » terrain est dehors et l'expérience ultime qu'une personne peut en faire est celle de l'immersion : elle se plonge, par le biais de stages, dans cette réalité qui sera la sienne dans le futur. Sous cet angle, la réalité apparaît comme un lieu ou bien un contenant et un contenu dans lesquels l'étudiant pénètre. Là, il expérimentera, par son action, la vérité de ce lieu/contenu/contenant.

Tentons maintenant de nous décaler. La forme classique des stages apparaît comme l'immersion et le terrain par excellence. Cependant, et sans que cela ne remette en cause cette modalité dans sa pertinence et son évidence aux yeux des acteurs, régulièrement des accroc amènent le doute quant à la qualité du terrain sur le plan formatif. Chaque année, des étudiants sont mis à l'écart de l'activité des lieux de stage ou bien, au contraire, sont placés trop au cœur de celle-ci comme s'ils étaient des professionnels accomplis. Dire quand l'un d'eux est dans cette situation n'est pas évident. Les formateurs peuvent considérer qu'il en est ainsi et l'étudiant en être tout à fait satisfait de sa position. Toujours est-il que ces appréciations laissent à penser qu'il existe une gamme de places justes, accordées aux étudiants et qu'aux deux extrémités du *continuum*, l'espace qui leur est ménagé est problématique, car il gêne la formation. Il empêche soit une confrontation suffisante à l'activité, soit le recul nécessaire pour prendre le temps de se former et réfléchir aux transformations vécues.

a Bruno Latour, « Les objets ont-ils une histoire ? Rencontre de Pasteur et de Whitehead dans un bain d'acide lactique » dans Isabelle Stengers (éd.), *L'effet Whitehead*, Paris, Vrin, 1994, p. 196-217.

b Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 2008, 483 p.

c Ici « terrain » est entendu dans son usage courant par les acteurs des centres de formation.

L'autre facteur important de l'évaluation des stages pour les formateurs est la seconde face de la pièce, à savoir l'implication de l'étudiant à la place qui lui est proposée. A-t-il adopté la bonne attitude pour se former ? Est-il suffisamment impliqué et donc proactif pour être force de proposition et s'engager dans le travail ? Et malgré son implication, réussit-il à prendre suffisamment de distance pour penser son activité ? À nouveau, ces jugements n'ont pas de règles claires, mais montrent qu'en plus « d'être sur le terrain », il faut que l'étudiant le soit dans un certain état d'esprit qui implique à la fois la négociation d'une place et son investissement.

Par ailleurs, les nouvelles modalités de stage en cours d'invention suscitent plusieurs questions qui me permettent de poursuivre ma réflexion. Sont-elles susceptibles de faire terrain pour les étudiants ? L'étudiant ne passera-t-il pas à côté du cœur de son métier si ces nouvelles modalités peinent à rendre visible la relation à l'utilisateur ? Si elles sont centrées sur des projets, n'est-il pas en risque de n'être qu'un technicien ? Le terrain apparaît à nouveau compromis, en suspens, à cheval entre existence et inexistence.

Ces considérations amènent à douter du motif de l'immersion, car elles témoignent qu'il ne suffit pas d'être présent dans un lieu que l'on nomme terrain pour que l'expérience soit suffisante pour la formation. Il me semble plus probant de considérer qu'« être sur le terrain » est l'établissement de relations avec un milieu, liens qui déterminent l'expérience que l'on en fait. Ainsi, l'étudiant ne s'immerge pas dans une matière appelée réalité. Il prend place dans des relations qui font émerger une certaine expérience du réel. Ces relations peuvent être problématiques et entraîner une expérience qui ne conviendra pas.

Cette perspective de redéfinition du terrain porte aussi sur des situations en dehors du champ des formations sociales. Je peux citer une discussion avec une psychologue exerçant en institution. Elle me disait être « moins sur le terrain que les éducateurs ». Si l'on pense le terrain comme un contenant et un contenu alors, cette affirmation est aberrante. En quoi une cloison séparant le bureau d'un éducateur et d'une psychologue ferait que l'un serait plus sur le terrain que l'autre ? Ce n'est qu'en réfléchissant en termes de places ou de rapports à la réalité qu'un tel propos peut être compréhensible. C'est parce qu'elle a une place différente de l'éducateur, en référence à quelques normes obscures précisant le plus et le moins, qu'elle est en mesure de porter ce jugement sur son travail.

Pour conclure, il est intéressant de noter que ce décalage permet d'aborder les stages et les cours sur un pied d'égalité. Dans les deux cas, il est question de l'établissement de liens dont l'enjeu est de produire l'effet de réalité. C'est dans un second temps qu'il faut les distinguer pour voir en quoi ils constituent des rapports au réel différents l'un de l'autre. De manière plus générale, cette hypothèse m'amène à définir les formations sociales comme « dispositifs à présenter le réel » à des personnes. Le terrain, la réalité ne sont pas des entités dans lesquelles l'étudiant se plonge naturellement ou qu'il découvre. Ce sont les produits de l'établissement de liens qui en permettent une certaine expérience. Ainsi, tout comme la sociologie des sciences étudie la manière dont des scientifiques essaient de faire parler la nature à travers des protocoles inventifs^a, la formation peut être vue comme un dispositif visant à faire parler le terrain sous diverses formes, tout en s'assurant que l'étudiant jugera ce qui lui est présenté comme relevant bien du réel auquel il aspire, qu'il se l'appropriera et se transformera à son contact.

II Le terrain comme rapport

II.1 La recherche : produire et transporter le monde

Dans *Le « pédofil » de Boa Vista — montage photo-philosophique*^b, Latour relate l'expédition de plusieurs chercheurs (botanistes, pédologues, géomorphologues) qui tentent de déterminer qui, de la savane ou de la forêt amazonienne, gagne du terrain sur l'autre. L'intérêt du sociologue, philosophe par moment, est de comprendre le travail de la référence scientifique^c. Son texte suit toutes les étapes qui permettent de transformer cette jonction forêt/savane, faite de terre et de branches, en un objet scientifique en mesure de quitter le Brésil, pour rejoindre des laboratoires et, ensuite, la communauté scientifique internationale par le biais de revues, de manière à établir les transformations qui affectent le biotope amazonien. Face à cet imbroglio de nature et d'éléments géologiques, le sociologue met en scène des chercheurs qui ordonnent la réalité de manière à la rendre appréhendable pour un cerveau humain, qui plus est, scientifique.

a Christelle Gramaglia et Delaine Sampaio da Silva, « Des mollusques pour “faire parler” les rivières ? » dans Sophie Houdard et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2011, p. 221-233.

b Bruno Latour, « Le “Pédofil” de Boa Vista - Montage photo-philosophique » dans *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, p. 171-225.

c *Ibid.*, p. 172.

L'entrelacement de branches, le bruit de la forêt, les troncs à foison, l'étendue du sol sont captés par des parcellisations millimétrées. Les scientifiques quadrillent la forêt avec du fil qui permet de matérialiser un repérage orthonormé, offrant aux chercheurs de situer, dans cette nouvelle forêt-repère, les actions ultérieures.

Des prélèvements de sol sont ensuite faits dans cette matrice de fils qui permet, par abstraction, une matrice écrite et chiffrée, produite au fur et à mesure. Sur chacune des mottes soustraites au sol, des premiers constats qualitatifs sont énoncés par les spécialistes, puis consignés. Mais ils devront les emmener ailleurs pour approfondir les analyses. D'autres prélèvements, moins profonds, sont faits, eux aussi localisés dans la trame de fils et, ensuite, mis dans de petits contenants de carton. Chacun de ces récipients est ensuite placé dans une même boîte, selon un ordre logique, suivant leur lieu de prélèvement dans le repère orthonormé. Cette boîte est le pédo-comparateur. Il rend possible pour les scientifiques d'embrasser la transition forêt-savane d'un seul coup d'œil, sorte de schéma mi-abstrait/mi-concret. Chaque motte de terre est aussi transposée en codes-couleurs à l'aide de la classification Munsel, matérialisée par un nuancier en papier, dont le support a été modifié par les scientifiques pour servir au mieux l'expédition. De même, les spécialistes notent des premières appréciations sur la texture de chaque motte.

La forêt repart ainsi du Brésil sous la forme d'un pédocomparateur, de mottes, de notes, d'échantillons de la flore, etc. L'ensemble de ces opérations permet à la jonction forêt-savane d'être déplacée, traduite, dans le but d'être comprise. Chacune des étapes transforme la forêt. Chaque phase lui fait perdre en singularité et en complexité. Elle lui apporte ainsi la possibilité d'être mesurée, comparée et schématisée. Elle gagne une autre forme de complexité — scientifique — pour résoudre la question de son évolution.

Latour utilise cette enquête sur les chaînes de traduction pour remettre en cause l'approche philosophique classique qui place d'un côté le réel et de l'autre le langage avec, entre, un mur de séparation. Et il pose la question de la possibilité du parler vrai. Pour le sociologue, langage et réel ne sont pas séparés. Il faut plutôt appréhender une succession de traductions dans lesquelles le réel est transformé et ainsi compris. Si un seul de ces maillons se rompt, si les bouches contenant les lombrics en partance pour la France se brisent, alors les chercheurs ne pourront plus parler de la forêt car la chaîne qui les relie à elle sera rompue.

Ce paragraphe résume avec force la manière dont le sociologue tente de saisir le travail de référence scientifique :

« Ce diagramme que René tient dans sa main est-il plus abstrait ou plus concret que les étapes précédentes ? Plus abstrait, puisqu'une fraction infime de la situation se trouve ici conservée ; plus concret, puisque nous saisissons dans nos mains, sous nos yeux, l'essence de la transition résumée en quelques lignes. Le diagramme est-il une construction, une découverte, une invention ou une convention ? Les quatre, comme toujours. Il est construit par le labeur de cinq personnes et par le feuilletage des constructions géométriques successives ; il découvre une forme cachée jusqu'ici mais dont nous ressentons rétrospectivement la sempiternelle présence, tout en sachant très bien que nous l'avons inventée — comme on dit d'un trésor — et que sans nous, pédologues, jamais elle ne serait apparue ; en même temps, nous le savons aussi, sans le codage conventionnel des jugements, des formes, des étiquettes, et des mots, nous ne pourrions voir dans ce diagramme extrait de la terre que des gribouillis informés^a. »

Latour montre par cette étude que la recherche développe des moyens pour se mettre en rapport avec le monde et le transporter de la même manière que les dispositifs de formation cherchent à faire exister le terrain pour les étudiants. Le chercheur n'est pas en immersion dans la réalité, tout comme les étudiants ne le sont pas durant le stage. En tout cas, ce n'est pas une immersion immédiate : elle passe par la médiation d'un dispositif qui affecte cette réalité et son vécu. Le terrain n'existe que parce que le chercheur s'en donne les moyens et qu'il le transporte ensuite de manière à le faire vivre dans des écrits^b.

Seules les entités que nous arrivons à capturer par diverses associations peuvent être comprises. Et cette compréhension passe nécessairement par une action sur ce monde. L'ANT ne s'inquiète pas que le chercheur perturbe la réalité qu'il observe. Les spécialistes ont, par exemple, quadrillé cette forêt et l'ont transformée en dessins et mottes de terre. La question est plutôt de réaliser des transformations qui permettent de réduire le bruit, de rendre appréhendable la réalité que l'on souhaite comprendre.

Latour termine le récit de cette expédition par les propos suivants, hautement représentatifs de sa démarche :

a *Ibid.*, p. 213.

b Bruno Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2007, p. 177-202.

« Enfin l’air conditionné ! Enfin une pièce qui ressemble un peu plus à un laboratoire. Nous sommes à Manaus, à l’INPA, dans une ancienne salle de travaux pratiques transformée en bureau. Sur le mur, la carte de l’Amazonie par Radambrazil et le tableau de Mendeleiev. Des tirés-à-part, des dossiers, des diapositives, des cantines, des sacs, des bidons d’essence, un moteur hors-bord. Armand rédige sur son ordinateur portable la version finale de notre rapport en fumant une cigarette. La transition forêt-savane de Boa Vista continue ses transformations. Rapport transcrit sur une machine, elle va maintenant circuler par fax, disquette ou courrier électronique précédant, sur les ondes, les lourdes valises de terre et de lombrics qui vont subir, dans les différents laboratoires sélectionnés par nos pédologues, une série de nouvelles épreuves dont les résultats, en retour, vont venir épaissir de notes et de dossiers le bureau d’Armand, lui permettant d’appuyer sa nouvelle demande grâce à laquelle il va pouvoir retourner sur le terrain. Ronde infinie du crédit scientifique, dont chaque passage absorbe davantage l’Amazonie dans la pédologie, et dont le mouvement ne saurait être figé sans perdre aussitôt sa signification^a. »

En fin de texte, l’auteur évalue son propre travail et écrit :

« Moi aussi, sur mon ordinateur portable, j’écris mon rapport en fumant un cigare, sur un bureau encombré de livres, de dossiers, de diapositives, devant l’immense carte du bassin amazonien. Moi aussi, à Paris, j’étends le réseau de la transition forêt-savane puisqu’il circule maintenant, grâce à moi, jusque chez les philosophes et les sociologues^b. »

À sa suite, concernant mon travail, je pourrais dire : « Moi aussi, à Montpellier j’étends le réseau des formations sociales puisqu’il devrait circuler un peu plus, grâce à moi, jusque chez les sociologues. » Par cette phrase, Latour nous indique la possibilité de considérer la science sociale dans la même perspective. Elle revient à la construction d’un attachement au monde qui en permet la compréhension et la circulation ailleurs que sur le terrain d’enquête.

Et à peine cette perspective posée, Latour la minore :

« Et pourtant, cette portion de réseau que je construis n’est pas faite de références mais d’allusions et d’illustrations. Mes schémas ne sont ni des diagrammes ni des

a B. Latour, « Le “Pédofil” de Boa Vista - Montage photo-philosophique », art. cit., p. 222-223.

b *Ibid.*, p. 223-224.

cartes. Mes photos^a ne transportent pas ce dont je parle comme les inscriptions d'Armand le sol de Boa Vista. Mon texte de philosophie empirique ne re-représente pas ses preuves à la manière de mes amis pédologues. La traçabilité de mes propos n'est pas si bonne qu'elle permettrait au lecteur de retourner sur le terrain. Légendes d'images, mon texte final ne saurait résumer la chose même dont elles parlent^b. »

Ainsi, Latour considère qu'il trace un réseau, un attachement entre Boa-Vista et la sociologie, en même temps qu'il critique la force du lien entre le terrain et son propos.

II.2 La portée constituante de la sociologie

Je trouve des idées similaires chez Pascal Nicolas-Le Strat bien que sur un terrain radicalement différent de la sociologie en apparence apolitique de Latour^c. En effet, lorsque l'auteur écrit sur le travail du commun, il ne le fait pas en tant que chercheur observant à distance mais en tant que citoyen-chercheur-impliqué qui réfléchit et appelle, avec exigence et passion^d, ce projet de société.

En antériorité, et en parallèle, de son travail sur le commun, il a développé tout un propos sur la manière dont la sociologie, et par extension les sciences sociales, peuvent et doivent participer à la construction d'alternatives^e. Ce faisant, il inscrit sa pratique de la recherche dans le cadre de ce qu'il appelle « expérimentations » à la suite de Dubost et Lévy :

« [les expérimentations sont] des actions ou des expériences concrètes, qui se veulent innovantes, prospectives (communautés, groupes autogérés...) et qui constituent en elles-mêmes une forme de recherche, une recherche en acte [...].

a Le texte contient plusieurs photos montrant les différentes situations et activités qu'il décrit.

b *Ibid.*, p. 224.

c En plus des reproches adressés à la sociologie critique, et déjà évoqués au chapitre 2, Latour trouve dommageable que cette sociologie parte d'objectifs politiques dès le commencement des enquêtes. Il considère qu'en voulant transformer la société à partir d'un schéma d'oppositions entre différents groupes sociaux, elle s'empêche de comprendre le fonctionnement du social et ses évolutions. Pour lui, le moment politique de la science sociale peut venir, mais en dernier lieu, une fois qu'elle a pris le temps de capter tous les acteurs et associations en jeu. Pour autant, plusieurs de ses écrits sont pétris de la volonté d'influer sur la manière dont nous vivons à plusieurs : Nathalie Heinich, « Une sociologie très catholique ? À propos de Bruno Latour », *Esprit*, 2007, n° 5, p. 14-26 ; Jérôme Lamy, « Les compulsions de Noé. Que peut (encore) Bruno Latour pour les sciences sociales ? », *Zilsel*, 2017, vol. 2, n° 2, p. 387-411.

d Pascal Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, Saint-Germain-sur-Ille, Éditions du commun, 2016, p. 23.

e Le lecteur peut se reporter à : Pascal Nicolas-Le Strat, *Quand la sociologie entre dans l'action. La recherche en situation d'expérimentation sociale, artistique ou politique*, *op.cit.* ; Pascal Nicolas-Le Strat, *Expérimentations politiques*, Montpellier, Fulenn, 2009, 114 p ; Pascal Nicolas-Le Strat, *Moments de l'expérimentation*, Montpellier, Fulenn, 2009, 155 p ; Pascal Nicolas-Le Strat, *Une sociologie des activités créatives-intellectuelles*, Sainte-Gemme, Presses Universitaires de Sainte-Gemme, 2014, 416 p.

Elles constituent des recherches non seulement parce qu'elles mettent à l'épreuve des idées ou des utopies, mais aussi parce qu'elles s'accompagnent d'une réflexion et d'une analyse, menées au fur et à mesure par leurs auteurs ou promoteurs (carnets de notes, échanges plus ou moins organisés, comptes rendus écrits...) pour mieux comprendre les conditions et les limites de leurs expériences et éventuellement pour les faire connaître^a. »

Dans cette optique, le chercheur prend part au projet de constitution d'un commun. Il le fait en tant que personne concernée, avec son expérience d'individu et, entre autres, avec ses outils et pratiques de chercheur. L'objectif est que la recherche s'intègre comme activité dans l'écosystème de l'expérimentation et qu'elle soit un outil de connaissance et de transformation.

Pour comprendre cette nécessité, il est important de saisir ce que fait la recherche. Elle est créative^b. Comme tout chercheur, Pascal Nicolas-Le Strat considère que la présence du sociologue perturbe. Mais à l'injonction faite de contrôler les biais, il répond que la présence du chercheur compte et que les perturbations qu'elle entraîne doivent être la force de son travail. Il est un créateur d'agencements^c qui permettent à la réalité de s'actualiser, tout comme le microscope offre à des tissus d'être rendus visibles pour l'homme, en agissant sur eux par le biais de révélateurs et de lentilles. La réalité se met en scène dans le cadre offert par le dispositif de recherche. Il faut donc que le collectif, porteur de l'expérimentation, et le chercheur pensent avec intelligence le dispositif pour qu'il mette en visibilité la réalité en fonction de ce qu'ils espèrent percevoir, comprendre et de ce sur quoi ils souhaitent agir. La perturbation est un outil et non le drame du scientifique.

Pour l'auteur, ce processus n'est pas simplement une dynamique de révélation, où la réalité apparaîtrait telle qu'elle est. En fait, la mise en vue est toujours une transformation. L'écologie de l'expérimentation est actualisée par la recherche, elle se constitue à travers elle. C'est-à-dire que la réalité se recrée, existe à nouveaux frais pour les objectifs de connaissance et d'action. La recherche participe à constituer la réalité de l'expérimentation sous un nouvel

a Dubost J. et Lévy A. dans Pascal Nicolas-Le Strat, *Une sociologie des activités créatives-intellectuelles*, *ibid.*, p. 263-264.

b Pour plus de détails, la lecture du chapitre suivant est intéressante : Pascal Nicolas-Le Strat, « La portée constituante (instituant) d'une sociologie » dans *ibid.*, p. 319-330.

c Martine Bodineau, *La fabrique d'une sociologie de l'intérieur : regard ethnométhodologique sur un parcours d'apprentissage, de recherche et d'action*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII, Saint-Denis, 2017, p. 20.

angle de vue, avec de nouveaux mots, en offrant de nouvelles possibilités, de la même manière que le quadrillage de la forêt la transforme pour la connaître.

Cela crée un espace de pensée et de travail dans la réalité — il est inséré dans le quotidien de l'expérimentation — et sur la réalité — il vise à agir sur elle. Voir, dire et lire^a à nouveaux frais cette réalité en tension entre un présent et un devenir, un réalisé et un désirable qu'est l'expérimentation, est un des objectifs de la recherche. Elle entraîne un décalage pour mieux saisir les enjeux politiques et sociaux afférents et pour voir ce qui est produit. Il est à la fois question de penser l'existant, mais aussi de poser des hypothèses sur le possible. Et encore, penser l'existant ne pose pas une vérité, une explication, mais propose des centres de perspectives en espérant qu'ils soient opérants, qu'ils affecteront l'expérimentation en reconfigurant le voir, le dire et le lire des acteurs (le partage du sensible). La recherche constitue au sens fort. Elle permet à l'expérimentation d'exister dans un nouvel espace et de nouveaux processus.

Il en découle que dans la recherche-expérimentation, le savoir n'est pas « à côté » de l'action, mais a à voir avec elle et je suis même tenté de dire « est une action » qui a pour but de reconfigurer le pensable et le possible ; il construit le pouvoir d'agir des acteurs et offre de l'éprouver. Ce projet de connaissance n'est pas « à côté » de l'expérimentation, espace de réflexivité, où le chercheur accompagne un processus de pensée dont les autres acteurs seraient responsables du réinvestissement dans l'action. Il est pleinement dedans en tant que partie prenante, en tant que dimension et mode d'existence de celle-ci. De manière concrète, les dispositifs peuvent être des espaces-temps à part, mais pensés de manière à ce qu'ils puissent communiquer avec les autres parties de l'expérimentation. Le chercheur peut par exemple mener des entretiens sur l'histoire de vie et faire un retour sur ces entretiens. Ils peuvent aussi être des dispositifs couplés à des activités ne relevant pas strictement de la recherche. Par exemple, lorsque le chercheur introduit un concept dans une réunion pour tenter de qualifier la réalité, cet apport peut rebattre les cartes du voir, du dire et du lire.

Si la recherche est pleinement affirmée comme contributive, elle ne se suffit pas à elle-même pour faire l'expérimentation. Elle s'insère à côté d'autres dynamiques (les relations interpersonnelles, la relation avec les institutions, les temps de travail, etc.) et d'autres éléments (environnement, espaces, matériel, etc.). Le chercheur doit donc se préoccuper de ce que fait la recherche à la situation, de comment elle s'articule et affecte. Il n'est pas en charge

a P. Nicolas-Le Strat, *Une sociologie des activités créatives-intellectuelles*, op. cit., p. 329.

de la recherche, de son côté, en parallèle du reste. Il travaille à ce qu'elle ait sa place dans le quotidien de l'expérimentation, au même titre que d'autres aspects. Le chercheur est conscient que le processus de pensée, seul, n'affecte pas l'expérimentation. C'est parce qu'il s'articule aux autres dimensions des initiatives et aux autres acteurs qu'il contribue aux transformations. La démarche scientifique apporte, mais sans aucun automatisme, ni évidence. C'est à travers l'activité de chacun qu'elle pourra éventuellement s'inscrire dans les productions visées.

II.3 Le terrain comme construction

Ces deux auteurs m'autorisent à transposer, le propos précédemment développé quant aux formations sociales, vis-à-vis de la recherche. Le chercheur n'est pas en immersion dans un contenant qui serait la réalité, dans un face-à-face direct avec le monde. De même, il n'en réalise pas des prélèvements, au sens où il en soutirerait des bouts qui resteraient la réalité telle quelle. Est-il nécessaire de rappeler que même la médecine, lorsqu'elle réalise une biopsie, une prise de sang ou qu'elle regarde le corps entier pour une radiographie, ne se met pas nue face à la nature, mais utilise des révélateurs, des rayons, des lentilles, des milieux stériles, etc. ? En bref, un ensemble d'acteurs qui transforment le corps pour le rendre compréhensible en l'isolant et le recomposant^a sont mobilisés. De même, le sociologue n'est pas en immersion mais cherche à s'attacher à la réalité pour la rendre compréhensible et ce faisant, il la transforme, qu'il le veuille ou non, que cela soit pour la comprendre ou pour réaliser un projet politique. Ces transformations portent à la fois sur la version scientifique de la réalité (Latour) et celle quotidiennement vécue (Nicolas-Le Strat).

Il est intéressant de noter que tous les chercheurs acceptent l'idée qu'ils perturbent la réalité qu'ils observent. Cependant, alors que Bruno Latour et Pascal Nicolas-Le Strat présentent ce fait comme le moteur de la science, misant sur les dispositifs pertinents pour transformer la réalité de manière voulue, de nombreux scientifiques visent à contrôler ces modifications, pour les empêcher. Ils les qualifient de biais. Ce faisant, ils peuvent penser la réalité comme un contenant, indépendant d'eux, dans lequel s'immerger. Or le chercheur ne fait pas « du terrain ». Il le construit. Ce dernier émerge de son activité. Il est un metteur en scène, en ce qu'il tente de rendre possible une mise en visibilité du monde.

a Bénédicte Champenois-Rousseau, « Arrêt sur image, ou comment l'échographie renouvelle les frontières de l'humanité » dans Sophie Houdard et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2011, p. 49-56.

Avec ces deux auteurs, je peux dire que la recherche a pour but de mettre en place des dispositifs qui permettront à la réalité d'être traduite, actualisée, constituée et ainsi, de se déplacer sur d'autres terrains, afin d'être appréhendée, de la même manière que la formation le fait avec « la réalité ».

III Un éco-système de sites de construction

III.1 Introduire la notion

Si je regarde à l'échelle de ma trajectoire de recherche, je constate que « les formations sociales » ne sont pas une réalité à laquelle je me suis confronté seulement dans le cadre de ce que tout chercheur appellerait « mon terrain ».

Tel que je l'ai présenté au chapitre 2, le travail de théorisation m'a permis une première exploration des formations sociales à partir de mon salon. Par ailleurs, dans le cadre d'un groupe de réflexion sur les formations, dépendant du réseau des fabriques de sociologie, j'ai découvert l'univers des centres de formation à travers l'expérience des participants, formateurs permanents ou universitaires. Tous connaissaient bien un des centres de formation dans lequel j'ai par la suite fait mon terrain et ce depuis de longues années. J'y ai découvert la formation dans son évolution, appréhendée par l'expérience et à travers une focale fortement critique. Elle apparaissait comme ce bien dévoyé par la baisse des moyens économiques, l'affaiblissement d'une approche pédagogique au détriment d'une logique gestionnaire, etc. L'enjeu du groupe était de mettre en réflexion ces éléments et d'envisager des perspectives de lutte.

Il en fut tout autrement de ma participation à un second groupe de réflexion, accueilli au sein d'une des institutions de formation où j'ai enquêté et qui portait pour objectif de partager des recherches et éléments théoriques portant sur la professionnalisation des travailleurs sociaux, afin de penser la formation sous l'angle principalement pédagogique.

De plus, j'ai travaillé, pendant une année et demie, sur un poste administratif dans la filière universitaire qui assurait plus de la moitié des heures de cours des étudiants ASS en deuxième et troisième années d'un centre de formation de la région, ainsi que les trois quarts de celles du Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale^a. À partir de ce poste, j'ai pu regarder la fabrication des formations sociales d'un point de vue inédit par rapport au reste de mon travail de terrain.

a Abrégé DEIS.

Ces expériences, bien que non conçues comme « mon terrain », ont été des espaces-temps où j'ai été en rapport avec les formations sociales, sur des modalités différentes à chaque fois et où, j'y ai construit une partie de ma recherche.

J'en viens à critiquer les termes suivants : théorie, problématique, terrain, enquête, résultats. Ces mots donnent l'impression de matériaux différents ou de phases successives, axées chacune sur une orientation particulière. Si ce mode de description est utile, pour ma part, je trouve intéressant de décrire le travail de recherche comme une écologie de sites. Par cette notion, je signifie que ma thèse se construit dans différents espaces-temps, c'est-à-dire dans différents agencements de personnes et d'entités non-humaines, portés par et portant différents enjeux et dynamiques relationnelles, ayant une certaine durée, et existant selon un certain rythme. Dans chacun de ces espaces-temps, la réalité s'actualise d'une manière singulière, dépendante des caractéristiques du site, chacun produisant quelque chose de la thèse. Au cœur de ces espaces, ma recherche et les formations sociales existent et sont travaillées en fonction des contraintes et possibilités du site.

Dans le premier chapitre, j'ai essayé de proposer, à travers le motif du récit, un abaissement des cloisons entre les trois entités que sont la problématisation, le terrain et l'analyse. Par l'idée de sites de construction multiples participant à l'élaboration de la thèse, je continue sur cette lancée avec une notion qui permet de penser l'écologie d'une thèse de manière transversale — il n'y a que des sites et non, des phases de natures différentes —, tout en maintenant une distinction entre ces espaces-temps afin de respecter leur singularité.

III.2 Établir les origines

Pascal Nicolas-Le Strat utilise la notion de « site de problématisation » qu'il emprunte à Callon, Lascoumes et Barthe, afin de définir le type de recherche qu'il prône dans le cadre du travail de production des communs. Il écrit à ce sujet :

« Ce travail de problématisation est donc toujours situé, précisément construit à un carrefour d'enjeux et d'acteurs. Il représente un lieu où une question d'intérêt commun est éprouvée et mise en risque. Il déplie et déploie alors nombre de questions. Un site de problématisation n'a rien d'évident, ni de naturel ; il se construit de l'intérieur et par l'intérieur de la société, en rencontrant fréquemment

hostilité et défiance. Il peut rester indécis, voire se trouver complètement destitué par un rapport de force défavorable^a. »

Cette notion lui permet d'inviter les chercheurs à ne pas se sentir seuls détenteurs du savoir face aux questions que soulève la construction du commun. Ils doivent accepter qu'elles soient posées et débattues collectivement, en croisant différents savoirs issus de différentes expertises. « Site de problématisation » désigne alors cet espace, construit, afin de travailler certaines questions. Le terme rejoint la dimension constituante de la recherche.

De leur côté, Callon, Lascoumes et Barthe s'intéressent à la manière dont des entités, objets de controverse (OGM, nucléaire, nanoparticules, etc.), sont problématisées par divers acteurs. À travers la notion de problématisation, ils considèrent, à la suite de Foucault, qu'en même temps que ces objets sont expérimentés, ils sont questionnés. À travers des interrogations de natures diverses (scientifiques, éthiques, politiques, etc.) qui leur sont adressées, ils se constituent sur différents modes d'existence. Ensuite, les auteurs soulignent que le processus de problématisation mobilise des épreuves qui contribuent, en retour, à les définir sur le plan de leurs enjeux et de leurs limites.

Ils développent l'exemple des OGM qui ont été constitués dans des instances scientifiques, des syndicats d'agriculteurs, des arrachages de plans transgéniques, etc. Étudier la problématisation implique de tenir compte de ces sites dans lesquels les entités sont fabriquées à travers les interrogations et les épreuves qui leurs sont adressées. Il n'est donc pas question de s'intéresser seulement aux contenus de la problématisation, mais de voir qui problématise, avec qui, où et avec quels outils et procédures.

Quelques pages plus loin, les auteurs écrivent sur ce qui s'est fait en France autour du SIDA et qui est, pour eux, un exemple de ce qu'ils défendent en matière de démocratie. Ils décrivent ce qui se joue à l'échelle de chaque site (des associations, des médias, les pouvoirs publics) en prenant soin de relever les particularités de ces espaces. Et ils s'intéressent aussi aux liens, débats, tractations, alliances, complémentarités qui se sont établis entre les sites, qui permettent la création et le maintien d'acteurs divers, avec une grande variété d'avis et de causes défendues, le tout participant à l'exploration d'un univers commun. Ce foisonnement de sites et les rapports qui se sont établis entre eux ont porté un travail démocratique où

a P. Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, op. cit., p. 266.

chacun, avec ses particularités et dans l'échange, a constitué l'entité « SIDA ». Ce qu'ils nomment « forum hybride » existe dans cet enchevêtrement.

Ils clôturent leur propos en retenant un principe méthodologique :

« Il ne s'agit pas tant, en faisant participer les groupes concernés, d'assurer le lien avec une hypothétique prise de décision que de contribuer à l'organisation d'un espace public permettant la constitution des sites de problématisation, leur foisonnement, et assurant notamment aux plus faibles et aux plus fragiles d'entre eux les moyens de leur survie et de leur développement, tout en facilitant l'organisation de la recherche collaborative, ainsi que les confrontations et les négociations sur la composition d'un monde commun^a. »

Par ce biais, ils nous apprennent qu'étudier la problématisation et ses sites, c'est aussi prêter attention à ce qui se construit dans l'interaction entre ces différents espaces-temps et que le fruit de ces rapports de force et de collaboration est le monde commun et ses processus de construction. Cette idée renforce le fait qu'il ne s'agit pas seulement de saisir le contenu des questionnements, mais bien de situer les différents sites, leur organisation interne, leurs processus et leurs procédures ainsi que les liens, alliances, guerres, débats qui les lient ou les délient. L'enjeu est la compréhension de « l'écologie située » d'une entité.

III.3 Penser une écologie

Les lectures de Bruno Latour et Pascal Nicolas-Le Strat amènent à prêter attention à ce qui se crée dans le dispositif d'enquête et aux chaînes de traduction. Quant à eux, Callon, Barthe et Lascoumes appellent à considérer une écologie de sites. Cette idée est inspirante pour penser ma recherche, même si elle n'a rien de commun avec le SIDA ou les OGM. Elle est une entité incertaine que je constitue en quelques années. Et si l'enjeu premier n'est pas qu'elle soit débattue en de multiples endroits, je la mets au travail en diverses occasions, certaines ponctuelles, d'autres qui s'établissent dans le temps, volontairement ou non. Chacune d'elles participe à la faire venir à l'existence selon des modalités différentes. Ainsi, tour à tour, à travers les sites, ma recherche existe comme expérience de vie, comme écriture, comme pratique théorique, comme analyse des formations sociales, comme construction de ma trajectoire professionnelle, etc.

a Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe, *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Éditions Points, 2014, p. 316.

Callon et ses collaborateurs apportent une précision dans l'analyse. Les forums hybrides sont parcourus par une tendance réticulaire et une tendance à la centralisation. La multiplicité des sites joue le jeu du rhizome, permettant différentes appréhensions des entités questionnées, alors que certains espaces travaillent particulièrement à la centralisation par le biais de décisions, d'une légitimité pour instituer, le rassemblement des acteurs, etc. De même, malgré son découpage en plusieurs sites, la production d'une thèse nécessite de construire des espaces pour centraliser le travail. Le moment de l'écriture, ainsi que celui de l'analyse, moments essentiellement solitaires, jouent ce rôle d'unification de cette pluralité d'existences de la recherche. L'écrit qui en résulte est un nouveau site, mettant en scène de manière unie des productions réalisées en de multiples endroits.

Pour conclure, la notion de sites de construction est une manière de théoriser la recherche. Plus fondamentalement, elle joue le rôle d'outil descripteur. Elle propose une manière de rendre compte. Un chercheur, qui se centrerait sur sa trajectoire ou ses représentations, dirait quelque chose de sa recherche, mais s'inscrirait dans un récit mettant en scène un scientifique face au monde. Le récit par les sites de construction permet de montrer dans quelles configurations le chercheur se met en relation avec le monde. Il étoffe la recherche de ses médiations^a. Cela rappelle que la thèse ne s'élabore pas selon un processus uniforme, unique et sert ainsi les objectifs énoncés en introduction au chapitre 1.

Aussi cette proposition fait bouger les lignes du « partage du sensible ». Elle permet de suspendre — ne serait-ce qu'un temps — la distinction entre le terrain et la théorie, ou bien entre le noble terrain de la thèse et l'expérience de vie. Je peux envisager de présenter côte à côte ce qui se construit dans le cadre des temps d'observation participante pensés pour la thèse et ce qui se construit dans une correspondance où je socialise mon expérience d'enseignement. Je peux comparer ce que je construis dans mon fauteuil, un livre à la main, dans une discussion avec un collègue ou bien sur « le » terrain. La notion agit comme nouvel opérateur de description qui bouleverse les découpages normaux pour comparer des entités habituellement considérées comme radicalement différentes (la lecture et le terrain par exemple). Le chercheur est alors présenté comme un constructeur, un artisan qui agence ce qui provient de différents sites. L'enjeu principal est de savoir ce qui se fait dans tel espace, avec qui, selon quelles règles, selon quels processus, etc. La théorie, le terrain et l'analyse

a Antoine Hennion, « Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés*, 2004, n° 85, p. 9-24.

deviennent des produits de l'activité du chercheur et non des entités naturelles, *a priori*, du travail de recherche.

IV Un terrain, entre théorie et sites réels

IV.1 Être sur le terrain avant le « terrain-méthodologique »

IV.1.a L'expérience enseignante

J'ai commencé à enseigner la sociologie dès l'année où j'ai entamé ce travail, c'est-à-dire avant d'être inscrit en thèse. Mes premières heures — onze au total — se sont faites dans un IFSI^a, auprès d'étudiants infirmiers. J'attendais avec impatience cette expérience qui allait de pair avec le choix du doctorat. Dès l'année suivante, avec l'arrivée sur Montpellier, j'y ai donné suite auprès de l'Université et d'un nouvel IFSI, tout en maintenant ma première vacation.

Depuis, mes heures d'enseignement n'ont cessé d'augmenter et de se diversifier tant en termes de lieux d'intervention que dans les thématiques abordées et les modalités pédagogiques. Lors de la première et seconde année d'inscription, en plus des IFSI, j'ai commencé à intervenir dans la filière Développement Social de l'Université Paul Valéry pour un accompagnement d'enquête de terrain des étudiants du master 2, ainsi que dans la licence 1 de sociologie et auprès d'une promotion de moniteurs-éducateurs. La seconde année fut similaire. La troisième année de thèse, ma présence dans la filière développement social s'est accentuée avec l'accompagnement d'une enquête des étudiants du master 1 et s'est doublée d'une forte présence dans un DUT Carrières sociales option Services à la personne. J'ai aussi commencé à intervenir dans un établissement de formation en travail social (EFTS), proposition faite à l'occasion d'un entretien de recherche avec l'un des formateurs. L'année suivante, ma présence dans le master développement social s'est arrêtée et je suis monté en charge dans l'EFTS. Et pour les 5^{ème} et 6^{ème} années, cette structuration de mon activité s'est globalement maintenue avec pour seul changement mon embauche en tant que salarié par l'EFTS en question.

Le premier élément marquant de ma trajectoire d'enseignant est mon rapport au pouvoir. Je suis rentré dans l'exercice avec cette idée forte, m'obnubilant, d'être dans un rapport de pouvoir avec les étudiants du fait de ma place d'enseignant. Cette idée me venait d'un des premiers cours du master 1, lors duquel un enseignant nous avait expliqué comment il

a Institut de Formation en Soins Infirmiers.

concevait le rapport de savoir/rapport de pouvoir aux étudiants, à travers la pensée de Foucault et comment il tentait de faire bouger cette relation. L'idée d'être en position de pouvoir sur les étudiants me mettait en porte à faux avec mon idéal d'émancipation et je n'avais de cesse de chercher comment il m'était possible de le dissoudre.

J'ai donc construit dans le master une idée générale sur ces relations asymétriques et elle s'est ensuite incarnée dans ma pratique enseignante sous la forme d'un malaise, moteur d'une réflexion. Et sans cesse, la tension que j'éprouvais entre mon analyse de ma place et mes espoirs était présente, plus ou moins prégnante, motivant mes postures, mes propositions pédagogiques, mes essais, etc., me plaçant entre réflexion et action. C'est essentiellement durant ces quatre premières années d'enseignement que mon attention s'est focalisée sur ce sujet.

Cette question, je l'ai analysée avec les outils que je me fabriquais pour étudier comment les autres produisaient les dispositifs de formation. Le pouvoir a donc été le premier objet sur lequel, j'ai exercé mon attirail et le premier me permettant de me placer en symétrie de mes objets d'étude. Il faut aussi préciser que m'observant dans des organismes de formation et, bien que me concentrant sur la relation formateurs/étudiants, j'ai été amené à considérer en quoi mon pouvoir me venait d'une place dans un ensemble plus large. Cette expérience d'enseignant a donc été l'occasion de commencer à comprendre les formations, au-delà de ce qui se passait dans ma classe. Et comme j'intervenais essentiellement dans des dispositifs en lien avec le travail social, j'étais au cœur de mon sujet. Avec la réalisation du terrain-méthodologique^a, j'ai eu l'occasion de déplacer cet objet « pouvoir » de ma sphère d'expérience vers les pratiques des autres, pour en faire une question importante pour ma thèse.

La seconde dimension intéressante de mon expérience d'enseignement est la possibilité de comparaison qu'elle m'offre. Le fait de pratiquer la formation ailleurs que dans les EFTS permet de voir comment elle est construite en d'autres endroits. J'ai été particulièrement attentif à la division du travail entre les permanents d'une formation, le personnel administratif et les vacataires ou enseignants titulaires ponctuels, ainsi qu'aux conceptions de la pédagogie et des caractérisations des étudiants. Connaître d'autres univers formatifs crée un effet de contraste. Voir ce qui se fait ailleurs permet de mieux saisir certaines dimensions de

a C'est une des appellations que je fais du terrain mis spécialement en place pour la recherche.

l'objet qui nous intéresse^a. L'ailleurs donne des perspectives qui ne se trouvent pas de manière aussi évidente dans l'objet étudié.

Ainsi, en travaillant pour plusieurs formations, j'ai pu éprouver les différents rapports établis avec les vacataires allant de la prestation de service à une possible co-construction des contenus. Ou bien, j'ai pu aborder la question de l'ingénierie grâce à la différence de positionnement entre l'Université, où elle n'est pas nécessairement visible, chaque vacataire faisant de l'ingénierie de formation à son niveau, et les EFTS où les cadres pédagogiques s'en occupent officiellement et passent ensuite commande aux vacataires.

Le dernier point est qu'à travers ces expériences, je me suis socialisé à la formation avant même d'aller « sur le terrain » en tant que chercheur. J'ai appris un langage, j'ai appris des problématiques courantes, j'ai appris à discuter pédagogie, etc. Et pour ce qui était de l'univers du travail social, j'ai continué, au-delà de mes formations antérieures, à être confronté à son langage et ses normes. Cette socialisation m'a ensuite servi sur le terrain-méthodologique, ainsi que desservi par moments.

Dès le commencement de mon travail d'enquête dans un EFTS, je pense pouvoir dire que j'avais une bonne compréhension des éléments du quotidien et de certains enjeux des formateurs. Cette impression m'a souvent amené à croire que je saisisais les sous-entendus et à ne pas demander d'explication. D'une part, j'ai pu aisément échanger avec les personnes, sur la base de ma connaissance de ce qu'ils vivaient. D'autre part, il est probable que j'aurais pu apprendre de nouvelles choses si je m'étais forcé à une plus grande naïveté.

Mon expérience d'enseignant est un site de construction extrêmement complexe. Il mobilise de nombreuses institutions qui s'attachent à moi en fonction de besoins, d'occasions, de situations diverses et variées, et fluctuantes dans le temps. C'est aussi un site qui est, en fait, la mise en cohérence, à travers mon expérience, de plusieurs « sous-sites » du fait des multiples endroits où j'interviens en tant que formateur. Derrière cette complexité et son rôle dans ma thèse, c'est essentiellement ma socialisation professionnelle qui s'est faite à travers mon expérience enseignante. Elle pourrait fonctionner indépendamment de la thèse, si jamais celle-ci avait porté sur un autre sujet.

a Howard S. Becker, *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2016, 272 p.

IV.1.b En être ou pas ?

J'ai longtemps complexé, face aux travailleurs sociaux, d'être un sociologue. Je sais que ce secteur professionnel est autant attiré par la théorie qu'il la déteste pour son manque d'effet de réalité et d'utilité. J'imaginai n'être qu'une personne extérieure au champ et qui en faisait un simple objet d'étude et non de pratique. Seulement, en retraçant l'écologie des sites qui constituent cette thèse, je prends conscience des liens que j'entretiens avec le travail social et ses formations depuis quelques années maintenant.

J'ai découvert ce champ en me projetant en tant que futur intervenant social, puis, si je me suis détourné vers la recherche, c'était pour être en prise avec la question sociale par d'autres démarches. Ce faisant, j'ai appris à parler de cet univers et à me projeter dans des pratiques de recherche qui le serviraient, dans une perspective d'implication. Puis devenant enseignant, j'ai commencé à réfléchir la place de la sociologie dans ces études et à l'enseigner comme outil permettant de penser les pratiques. Jamais je n'ai vu les cours en sciences sociales comme de la culture générale. J'ai toujours tenté de communiquer aux étudiants ce qu'elle pouvait contenir comme éléments éthiques et pragmatiques. Se faisant, je me suis aventuré sur le terrain de la définition des métiers du social et de l'humain. Par exemple, parler de Goffman et du stigmaté présente un intérêt si les étudiants prennent la mesure de ce qu'ils peuvent communiquer aux usagers sur le plan identitaire et qu'ils saisissent l'expérience quotidienne du porteur d'un stigmaté pour l'accompagner dans cette gestion. Ce faisant, je ne porte pas une discipline pour elle-même, mais je la porte pour ce qu'elle permet de réfléchir, en termes d'éthique professionnelle et politique.

À travers cette conception de ma pratique de formation, ainsi que de mes attentes vis-à-vis d'une recherche émancipatrice, je me suis retrouvé en lien avec d'autres chercheurs et acteurs en désir de réfléchir leurs pratiques et leurs mondes^a. Je n'ai alors plus été seul, de mon côté, à imaginer ma sociologie comme formatrice, mais j'ai pu renforcer mon attachement aux formations sociales en tant que lieu professionnel pour moi, ainsi que mon attachement aux métiers du social.

Aujourd'hui, cela fait cinq ans que j'ai entamé des interventions en tant que sociologue auprès d'institutions sociales (accompagnement de projet, diagnostic) et de professionnels (formation, analyse des pratiques). Ces éléments couplés à ma vision de l'enseignement et de

a Josep Rafanell i Orra, *Fragmenter le monde*, Paris, Éditions Divergences, 2018, 95 p.

la recherche m'amènent à dire qu'être sociologue est, pour moi, ma contribution à l'intervention sociale, ce qui fait de moi, d'une certaine manière, un professionnel du champ.

IV.2 Projet de terrain

IV.2.a Quelques éléments sur les différents centres de formation

Pour rendre la suite de mon propos aisément compréhensible, il est intéressant de présenter quelques éléments de description concernant les centres de formation en travail social. En 2011, Christophe Verron dénombre 460 centres de formation^a. En 2017, ces derniers accueillent 60 455 étudiants venant d'entrer en formation, étant en cours de cursus ou obtenant un des 15^b diplômes inscrits dans le code de l'action sociale et des familles. Ces diplômes vont du niveau V au niveau I.

Il est intéressant de noter qu'en fonction de leur taille, de leurs filières, de leurs rattachements institutionnels, etc., il est possible de repérer différents types de centres de formation en travail social. Pour les distinguer, je reprends la liste qu'en dresse Verron à travers son travail sur le groupe professionnel des cadres pédagogiques dans les établissements de formation en travail social :

- les établissements de formation « traditionnelle », les plus nombreux, sont agréés pour dispenser, exclusivement, un ou plusieurs des 14 diplômes du CASF. Leurs appellations peuvent varier : établissement de formation en travail social, institut d'enseignement du travail social, institut de formation de travailleurs sociaux... ;
- les Instituts Régionaux de Travail Social (IRTS) qui ont été agréés dans le cadre de l'arrêté du 26 août 1986 ;
- les Instituts de Formation Sanitaire et Sociale (IFSS) qui dispensent à la fois des formations sanitaire (infirmières, aide-soignante...) et sociale (ASS, AMP...) ;
- les lycées se sont tournés principalement vers le diplôme de Conseillère en Économie Sociale et Familiale, notamment du fait d'une formation qui débute par un BTS pour aboutir sur une année de formation de conseillère ;

a Christophe Verron, *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 2013, p. 109.

b En 2016 a été créé le diplôme d'État d'Accompagnant Éducatif et Social, remplaçant les diplômes d'Accompagnant Médico-Psychologique et d'Auxiliaire de Vie Sociale. Ce nouveau diplôme a aussi proposé un parcours de spécialisation dans l'accompagnement à l'éducation inclusive et à la vie ordinaire. Ainsi en 2017, la DRESS a dénombré les étudiants des anciens diplômes en train de terminer et les étudiants du diplôme naissant.

- les Greta sont les structures de l'Éducation nationale qui organisent des formations pour adultes dans la plupart des métiers et se sont presque exclusivement orientés vers les formations du social de niveau V ;
- les Maisons Familiales Rurales qui développent des formations en alternance de niveau V et IV, mais également au sein des Centres de formation et de promotion (CFP), des formations supérieures ;
- les Collèges Coopératifs sont des organismes de formation associatifs, liés à des universités publiques et membres de l'Université coopérative européenne. Ils sont plutôt orientés vers des formations supérieures (DEIS, CAFERUIS, DHEPS), mais peuvent également proposer des formations de niveaux inférieurs ;
- les universités et les IUT qui sont principalement organisateurs de Licence ou Master professionnel, mais peuvent également préparer à des diplômes en travail social ;
- les organismes de formation professionnelle sont des établissements qui dispensent, parmi un ensemble de formation, une ou des formations du CASF. La formation en travail social n'est donc qu'une branche d'une activité principale de formation professionnelle des adultes^a.

IV.2.b L'observation comme démarche centrale

Le moment du terrain-méthodologique n'est pas seulement l'occasion d'enfin confronter ses questions à son objet. Il est aussi un temps de traduction où ce dernier se transforme en passant du salon et de l'ordinateur du chercheur à un autre rapport, dit « empirique », à la réalité. À travers les pages suivantes, j'espère rendre compte de ces évolutions, des divers choix et multiples contingences qui les ont portées.

Au commencement, ma focale était l'activité des formateurs permanents, prise dans son contexte organisationnel, ainsi que ses prescriptions. Par contexte organisationnel, j'entendais le centre de formation et pour les prescriptions, je les comprenais comme des appropriations^b, par les directions, d'ordres et de contraintes venant d'autres acteurs (terrains professionnels, Région ou Ministères). De ce fait, je souhaitais sélectionner les formateurs à rencontrer en passant au préalable par une sélection de centres de formation, imaginant qu'il y aurait des différences à observer.

a C. Verron, *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*, op. cit., p. 111-112.

b Marie-Anne Dujarier, *L'idéal au travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, 237 p.

J'écrivais donc dans mon projet de thèse :

« En partant de l'idée que le centre de formation est un niveau d'étude pertinent, nous souhaitons réaliser de 3 à 5 études de cas, chacune portant sur une école de travail social différente. Les critères de sélection des centres ne sont pas encore déterminés précisément. Nous pouvons cependant présenter quelques pistes : peu de filières/nombreuses filières, types de relations avec l'Université, favoriser la variété des modalités de formation mises en place. Suite à l'analyse de chaque cas, nous les comparerons afin de mettre en avant les tendances similaires et les particularismes. »

Je projetais une première phase d'enquête basée sur une vingtaine d'entretiens semi-directifs avec des formateurs permanents, ainsi que d'autres acteurs des centres de formation, afin d'obtenir des données sur leur activité. Cette première phase devait mettre en exergue des points à développer dans la seconde phase, ainsi qu'aider à une sélection des instituts, en fonction des critères pertinents qui émergeraient. À la suite, je prévoyais de réaliser une soixantaine d'entretiens semi-directifs avec des formateurs et d'y associer, éventuellement, des temps d'observation de leur activité.

La clinique de l'activité propose ses propres outils méthodologiques^a. J'ai envisagé de les mobiliser, cependant, de la compréhension que j'en avais à l'époque, ils centraient l'étude sur une tâche en particulier ou bien un groupe de tâches circonscrit, délaissant l'ensemble de l'activité. Par exemple, un formateur de ma connaissance avait analysé, dans son mémoire de master 2, les visites de stage^b, par le biais de l'auto-confrontation^c. L'avantage d'un tel procédé est de pénétrer en profondeur l'activité déployée à un moment donné et de l'utiliser comme centre de perspective pour parler du travail. Seulement, je souhaitais développer une compréhension plus large et générale. Ces méthodes me semblaient trop restreintes^d. De ce fait, je ne trouvais pas pertinent d'appliquer tels quels les outils de cette clinique, mais j'envisageais de m'en inspirer dans les questions à poser en entretien. Ainsi, ce que

a Yves Clot et al., « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, vol. 2, n° 1 ; Yves Clot, « Action et connaissance en clinique de l'activité », *Activités*, 2004, vol. 1, n° 1, p. 23 ; Brahim Hemma, « Travailler avec les familles : entre désirs et concrétisation » dans Joëlle Libois et Kim Stroumza (eds.), *Analyse de l'activité en travail social*, Genève, ies éditions, 2007, p. 84-87.

b Alexandre Leenhardt, *Analyse d'une activité de formation : la visite de stage*, Mémoire professionnel, CNAM, Paris, 2008, 100 p.

c Il est demandé à un travailleur de commenter une séquence de travail où il a été filmé.

d Mon avis diffère aujourd'hui. Parler d'une tâche précise est l'occasion d'étudier le travail en général et son écologie quotidienne, au sein de l'organisation et du collectif de travailleurs.

j'imaginai pour ces temps d'enquête croisait la démarche de la clinique de l'activité et l'entretien compréhensif de Kaufman^a, auxquels j'ajoutais aussi la méthode de l'explicitation, elle aussi porteuse pour son étude intensive d'un moment de travail^b.

Au fur et à mesure de l'avancée dans la thèse, c'est une autre démarche qui m'est apparue plus pertinente d'un point de vue méthodologique, mais aussi plus désirable sur le plan de l'expérience. La meilleure démarche me paraissait de m'inspirer de Strauss et de Latour, à travers le motif de l'enquête ethnographique, en position d'observation participante, c'est-à-dire de mener :

« une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées [...]. Les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences^c. »

Au sein de l'observation participante, j'avais sélectionné celle me plaçant en périphérie de l'action. Dans cette démarche, le chercheur ne joue pas de rôle actif dans les situations où il est présent. Il est simplement identifié comme observateur, au nom de ses propres objectifs et non pour participer, avec les autres, à l'atteinte d'un but commun. Faire de l'observation participante périphérique^d le point central de mon terrain m'apparaissait plus pertinent que les entretiens, car elle me permettait d'accéder au quotidien des acteurs de la formation^e, directement au cœur de leur activité, là où les entretiens m'obligeaient de m'en remettre à la capacité des acteurs à parler de leur quotidien.

IV.2.c À propos des études de cas

Le chapitre précédent a montré la manière dont mon objet s'est étendu. En me décalant des formateurs permanents à la production de la formation comme univers social, j'étais intéressé par sillonner l'ensemble des espaces-temps de fabrication et par la rencontre de tous les acteurs. Choisir l'observation plutôt que les entretiens comme mode d'appréhension principal de mon objet revenait à préférer vivre l'éclatement des sites par mon déplacement plutôt qu'à

a Jean-Claude Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2013, 126 p.

b Pierre Vermersch, « L'entretien d'explicitation », *Les cahiers de Beaumont*, 1991, n°52 bis - 53, p. 63-70.

c Bogdan et Taylor dans G. Lapassade, « Observation participante », art. cit., p. 375.

d G. Lapassade, « Observation participante », art. cit. ; Raymond Gold, « Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique » dans Daniel Cefaï (éd.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003, p. 340-349.

e Alexis Spire, « Histoire et ethnographie d'un sens pratique : le travail bureaucratique des agents du contrôle de l'immigration » dans *Observer le travail*, Paris, La Découverte, 2008, p. 61-76.

travers le récit des acteurs. Puis, je me fondais aussi sur une méfiance quant à la parole recueillie en entretien : cette situation d'élocution risquait d'agir comme un site centralisateur, amenant les formateurs à produire un propos généralisant et écrasant la singularité des divers sites de production.

Dans l'absolu, un tel projet impliquait de remonter jusqu'à l'Assemblée Nationale ou au ministère des Affaires sociales et de la santé (appelé depuis 2017 ministère des Solidarités et de la santé) pour y observer ce qui s'y tramait en matière de formation. Pour ma part, j'ai fait le choix de rester à l'échelle de mon projet de départ. Malgré l'élargissement théorique de l'objet, mon intérêt est resté porté sur le niveau le plus directement impliqué dans la mise en place concrète des dispositifs de formation, à savoir les établissements de formation. Ces derniers sont des entités propres pour l'ensemble des acteurs du secteur. Que l'on regarde dans les textes de loi, auprès des institutions publiques ou dans les discours des individus, ils ont des limites définies, repérables par leurs pratiques, leurs méthodes pédagogiques, voire même le profil des professionnels qu'ils forment.

Latour impose de ne pas découper le terrain *a priori*, mais de se laisser guider par les acteurs pour savoir jusqu'où aller dans l'étude d'une réalité. Cette démarche de suivi est censée se dérouler au sein même de l'enquête. D'une certaine manière, en me focalisant sur les centres de formation, j'ai concilié mon intérêt et les recommandations de Latour. Le découpage s'est fait à l'avance, sur la base des frontières de la réalité qui sont portées par les acteurs des formations sociales. Malgré tout, j'ai maintenu la possibilité que mon investigation m'emmène ailleurs qu'à l'intérieur de l'enceinte des instituts.

Dans le cadre de l'ANT, la monographie, que l'on peut définir comme l'étude intensive d'une unité de lieu, de collectif ou de projet, est une démarche centrale. Trois des livres très connus de Latour sont écrits sur cette base. *La vie de laboratoire* est le fruit de l'étude d'un laboratoire californien d'endocrinologie, *La fabrique du droit* de celle du Conseil d'État et *Aramis ou l'amour des techniques* est une enquête sur les revirements d'un projet de transport

en commun à l'échelle de plusieurs années. Par ailleurs, d'autres auteurs du courant ont produit des travaux centrés sur la monographie ou l'étude de cas^a.

Du côté des interactionnistes, ce même procédé a joué un rôle important. Par exemple, le très célèbre *Asiles* de Goffman, malgré son projet exigeant de théorisation, semble essentiellement basé sur une enquête de terrain dans un hôpital psychiatrique (Ste Elizabeth de Washington^b). Et dans son dernier ouvrage en français^c, Becker développe l'intérêt pour le chercheur d'étudier des cas pour leur singularité et il encourage la comparaison entre eux. Dans cette dynamique, le chercheur réussit à faire émerger de nouvelles dimensions à étudier qu'il peut ensuite adresser à d'autres situations, de manière à dessiner, de manière progressive et itérative, une représentation de la réalité de plus en plus pertinente et détaillée. Cet effort est porté sur le long terme, par étapes, autorisant ainsi la centration sur une situation à l'échelle d'un travail qui, dans une phase ultérieure, sera mise en discussion avec de nouveaux travaux. Mon projet de départ consistant en la réalisation d'études de cas était donc cohérent avec les développements ultérieurs de mon objet, ainsi qu'avec les cadres théoriques utilisés.

Il a nécessité de procéder à la sélection des centres de formation. Le premier critère était pragmatique. J'envisageais l'observation participante, à la fois, comme longue et intense, c'est-à-dire étalée sur un grand nombre d'heures, sur de nombreuses semaines, de manière à suivre la production de la formation. Étant impliqué à ce moment-là dans une activité régulière d'enseignement sur ma ville de résidence, je ne pouvais pas m'éloigner sur de longues périodes. Puis je n'avais pas les moyens d'investir dans de nombreux et longs déplacements. Il me fallait donc trouver des centres de formation qui soient proches pour que je puisse articuler le terrain à mes enseignements, ainsi que mes présences sur les différents lieux.

a Je pense notamment à : Michel Callon, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. », *L'année sociologique*, 1986, n° 36, p. 169-208 ; Madeleine Akrich, « La description des objets techniques » dans Madeleine Akrich, Michel Callon et Bruno Latour (eds.), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Presses des Mines, 2006, p. 159-178 ; Edwin Hutchins, « How a Cockpit Remembers Its Speeds », *Cognitive Science*, 1995, n° 19, p. 265-288 ; John Law (éd.), « On the Methods of Long Distance Control : Vessels, Navigation, and the Portuguese Route to India » dans *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge ?*, London, Routledge, 1986, p. 234-263.

Il est aussi possible de se reporter à Sophie Houdart et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2011, 368 p.

b Erving Goffman, *Asiles*, Paris, Éditions de Minuit, 1968, p. 37.

c H.S. Becker, *La bonne focale.*, op. cit.

Le second critère était la cohérence territoriale. Les formations sociales sont financées depuis 2004 par la Région pour ce qui est des personnes en formation initiale. De même, les organismes formateurs d'une même Région doivent traiter avec le Rectorat ainsi que la Direction Régionale de la Cohésion Sociale sur certaines questions qui les concernent individuellement, mais aussi collectivement. De ce fait, le territoire administratif régional, comme échelle de sélection, apparaissait pertinent pour observer différents modes de construction, confrontés à un même territoire.

Au-delà de ces aspects institutionnels, à l'échelle de ma Région, certains centres entretenaient de nombreux liens ou, encore, pouvaient être concurrents sur certains bassins d'activité pour les stages. Ainsi, de fait, le territoire régional semblait former une entité cohérente sous certains aspects. Il permettait des comparaisons ainsi que l'observation de questions communes ou de lieux d'affrontement. Il m'offrait aussi l'hypothèse d'une histoire ou d'une culture commune.

Il aurait pu paraître plus judicieux de favoriser la comparaison inter-régions. Cependant d'autres arguments jouaient en la faveur d'un tel choix. Pour les présenter, il me faut auparavant faire un détour par la présentation des types de centres de formation.

Dans ma région de résidence, deux centres de formation à proximité présentaient une différence intéressante. L'un d'eux, un IRTS, proposait de nombreuses formations, était en lien avec des Universités et était une grande et complexe organisation. Il disposait, par ailleurs, de deux sites de formation relativement indépendants, dans deux villes différentes. Il me semblait assez représentatif des principales évolutions de ce secteur. L'autre était un institut jusqu'à récemment centré sur la seule filière éducative, s'ouvrant depuis quelques années au service social et de taille bien moindre. Ainsi, je pouvais faire appel à une comparaison quant à l'histoire ainsi qu'aux types d'établissements^a.

Puis, ces deux centres entretenaient des projets communs, offrant de s'intéresser à ce qui peut se tisser entre institutions dans la logique des plateformes régionales de l'Unaforis. J'ai donc fait primer cette cohérence territoriale sur la comparaison inter-régions. Ce qui me permettait par la même occasion de tenir un autre critère, à savoir la différence de taille et de variété des formations proposées. C'est ainsi qu'à l'issue de ce moment de choix, j'ai projeté

a C. Verron, *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*, op. cit.

I-Un terrain, entre théorie et sites réels

d'aller rencontrer les acteurs de trois sites de formation : les deux lieux de l'IRTS et le second centre.

IV.3 Principe de réalité : quand faire terrain n'est pas faire ce qui était prévu

IV.3.a Débuter : apprendre à réduire

À partir d'ici commence le récit du terrain-méthodologique « réalisé », la concrétisation de ce qui était prévu, passage de l'autoprescription au réel. Jusqu'à ce que j'engage effectivement une demande auprès d'un premier centre de formation, j'étais dans une vision idéalisée de l'observation participante. Inconsciemment je m'imaginai pouvoir être partout, à observer tout le temps la moindre activité, du moindre acteur qui contribuait à fabriquer la formation. C'est le désir auquel ma théorisation me poussait : repérer chaque site, chaque acteur, chaque traduction. Mais, une fois venu le moment de l'envoi des demandes auprès des directions des deux centres, ainsi que les premières rencontres, j'ai pris conscience qu'il me manquait l'ubiquité pour mener mon terrain tel que je l'entendais. J'avais, au préalable, traduit mes questionnements en une sélection de centres de formation et les grandes lignes d'une démarche d'observation. J'allais devoir, à nouveau, poursuivre cette traduction si je souhaitais faire de mes questionnements une activité réalisable. Parler d'observation participante n'était plus suffisant, il me fallait préciser où, quand et comment.

Mon premier choix pour réduire le champ d'investigation a été de découper l'enquête en deux phases, la première visant à préciser mon objet, quitte à le restreindre ensuite à la fabrication de seulement quelques aspects de la formation. Mon second choix a été de me centrer sur un seul lieu pour une période d'un à deux mois. Plutôt que de mener une exploration sur trois instituts de manière conjointe et de prendre du temps à découvrir trois institutions en parallèle, avant d'être en mesure de préciser la suite de ma démarche, j'ai préféré me consacrer à la découverte d'un seul lieu et de penser la suite à partir de lui. Le pari était que les questions que j'y repèrerais vaudraient pour d'autres espaces de formation. Je me suis concentré sur le site le plus important de l'IRTS. Ces premiers choix ont rétréci mon champ d'enquête, mais ce n'était pas suffisant : à l'intérieur de ce seul site, le problème de l'ubiquité se posait toujours.

Ma demande d'accès à l'IRTS a été discutée en comité de direction, temps de réunion rassemblant plusieurs des responsables de ses différents pôles. Elle a été acceptée et s'est vue

dotée d'un ajout : la mise en place d'un comité de pilotage. Son but était de faciliter mon immersion et de m'accompagner dans mon questionnement pour que je puisse appréhender la réalité quotidienne. Ainsi mes premiers pas sur le terrain se sont faits le 28 août 2015, dans le cadre de ce comité, auquel étaient conviés les responsables des filières jugées intéressantes pour m'accueillir, à savoir le CAFERUIS, les ES/ETS et les ASS. Les EJE ayant vu leur équipe quasiment renouvelée dans sa totalité après des années d'un fonctionnement problématique, il m'a été demandé d'attendre avant d'aller à leur rencontre, afin de ne pas ajouter une activité supplémentaire aux temps de reconstruction dans lesquels ils étaient.

Ainsi, malgré mon souhait de ne pas entrer par la focale « filière », c'est ce que ce comité, de par sa composition, m'a suggéré : tout le centre n'y était pas, mais seulement quelques diplômés. J'ai donc fait un troisième choix de réduction de mon objet en me concentrant sur les filières ES/ETS^a et AS, laissant de côté le CAFERUIS, gardant ainsi une cohérence de niveau des diplômés.

Ce choix est critiquable. J'aurais pu m'adresser à d'autres filières, en perdant simplement le bénéfice d'avoir dans le comité de pilotage les responsables concernés et donc des facilités d'entrée. Mais d'une certaine manière, il était une forme de découverte. Là où je souhaitais de la transversalité, le centre m'a proposé des compartiments. Cette situation était significative et me mettre au diapason, « jouer le jeu^b » était une manière d'intégrer ce résultat à ma recherche. Par la suite, mon travail a pu s'inscrire dans une plus grande transversalité, dans le cadre du projet de refonte de la première année en un tronc commun plus affirmé entre les ES, les ETS, les AS et les EJE. À nouveau, cette évolution s'est faite en m'inscrivant dans ce qu'on me proposait. Dans le second centre de formation où je suis allé, dont la structuration est différente, je n'ai pas eu à me préoccuper de filières, sauf pour une qui se trouvait fonctionner en relative autonomie. La manière dont s'est construit le dispositif de recherche est bien, en soi, une découverte. Il entre en résonance avec des processus qui habitent les institutions^c et tente de se mettre à l'unisson.

Le quatrième choix a été une sélection d'espaces-temps sur lesquels être pour observer la formation en train de se fabriquer. Commençant rapidement des entretiens exploratoires après

a Dans cet IRTS, les éducateurs techniques spécialisés suivent de nombreux cours avec les éducateurs spécialisés et l'organisation du travail rapproche ces deux filières.

b Jean-Pierre Olivier de Sardan, « Le “je” méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain », *Revue française de sociologie*, 2000, vol. 3, n° 41, p. 427.

c Muriel Darmon, « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain », *Genèses*, 2005, n° 58, p. 98-112.

mon arrivée à l'IRTS, j'ai entendu de nombreuses références faites à différents temps de réunion, traitant de différents sujets. Et pour que je découvre un aspect de la formation, il m'était souvent proposé de me joindre à ces temps. Ils étaient intéressants, car ils se concentraient autour d'une certaine focale — la filière, l'alternance, l'évaluation d'un semestre, etc. —, en donnant à voir les acteurs, en collectif, travaillant à ces objets et évoquant leurs activités réalisées ou à réaliser dans d'autres espaces. Les réunions étaient donc des lieux de fabrication, en même temps que des postes d'observation de ce qui se passe ailleurs. J'ai considéré que, pour une phase exploratoire, ces espaces seraient pertinents pour observer avec une large focale la fabrication des formations sociales. Il faut noter que les réunions où j'étais convié rassemblaient principalement des formateurs permanents, auxquels s'associaient par moments des professionnels, des vacataires, des étudiants, etc. Ils apparaissaient comme des intermédiaires, des points d'articulation avec les autres acteurs. Et, de fait, ce choix recentrait mon regard sur les formateurs permanents.

Assez rapidement, deux thématiques m'ont paru constituer des « points chauds^a », en transition, pour la formation. Le premier était l'alternance. Comme évoqué précédemment, le système de stages classiques étant en péril, les EFTS et les terrains professionnels cherchaient à inventer de nouvelles formes et avaient mis en place un groupe de travail pour cet objectif. Le second était la transversalité. Depuis plusieurs années, l'IRTS avait instauré, comme de nombreux centres de formation, des cours communs à différentes filières. Avec le plan d'action pour le travail social fraîchement sorti, cette dimension était réaffirmée, avec en arrière-plan la possibilité d'un nouveau diplôme qui engloberait toutes les filières et qui serait reconnu au grade de licence. Dans la mouvance de ce plan, la direction avait fait le choix de mettre en travail la manière dont fonctionnait la transversalité en ses murs.

J'ai donc choisi de me centrer particulièrement sur ces deux thématiques. Le projet était de suivre ce qui se passait autour de ces points chauds, tout en effectuant un travail de suivi du quotidien et ce, toujours dans les réunions, celles organisées autour des filières. Mon but n'était pas d'étudier ces thématiques pour elles-mêmes. Je postulais qu'elles me serviraient d'analyseurs. Je parlais de l'hypothèse de l'analyse institutionnelle selon laquelle certains événements, émergeant naturellement ou provoqués intentionnellement pour la recherche, peuvent permettre de révéler l'ordre social au-delà d'eux-mêmes^b.

a Bruno Latour, *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, 256 p.

b C. Gilon et P. Ville, *Les arcanes du métier de socioanalyste institutionnel*, *op. cit.*, p. 99-102.

Puis, pour compléter ce travail exploratoire, j'ai réalisé des entretiens compréhensifs^a avec 8 formateurs permanents, 3 de la filière ES, 4 de la filière AS et un qui n'était pas rattaché à une filière et dont le temps de travail était consacré à l'enseignement. J'ai aussi rencontré deux des responsables de pôle de l'IRTS et un vacataire. Conscient que l'observation impliquait un cheminement lent et une forte contextualisation des données, les entretiens me paraissaient être de bons outils pour découvrir, à travers chacun, une vision d'ensemble d'un poste et d'une institution en une ou deux heures.

Au final, à mon objet-théorie englobant tout, réduit à la taille d'un centre de formation pour sa traduction concrète en travail d'enquête, j'étais en train de substituer un objet-dispositif-méthodologique construit au croisement de filières, d'une catégorie de professionnels et d'un certain type de temps, du moins, pour la phase exploratoire. Réduire est une évidence des livres de méthodologie. Le travail de terrain ne fait qu'échantillonner la réalité que cela soit dans les temps observés, à travers les personnes rencontrées ou par les questions traitées. J'en étais conscient. Mais cette période a été l'occasion d'une compréhension différente. J'ai pu mesurer l'écart qu'il y avait entre mon cadre théorique qui définissait un bel objet total, et le travail de terrain, dispositif d'actualisation de cet objet, qui tout en le rendant concret, le rendait aussi plus circonscrit.

En termes de site de fabrication, la production de mon cadre théorique m'a permis d'envisager un objet sur le plan discursif. Il était alors possible de faire tenir sur le papier sa très grande complexité à travers les généralités abstraites développées dans le chapitre précédent. Mais lorsqu'il a fallu le construire sous la forme d'observations et d'entretiens, le faire advenir dans un lieu autre que les livres et le salon, il a perdu de sa complexité. Moins de dimensions étaient appréhendables. Dans cette perte, il gagnait une autre forme de complexité. Des lieux réels, des situations vraies, des processus précisés. Il n'était plus question des mots qui saisissent tout le réel, du concept de traduction qui embrasse tous les mouvements, mais de propos plus contextualisés, en mesure de dire quelles traductions, avec quels acteurs. En perdant de l'étendue du monde, je gagnais pourtant en clarté. C'est l'expérience concrète de la traduction d'un objet, de la théorie au terrain^b. Le chercheur doit accepter de vivre avec ce gouffre irréductible entre « la théorie » et « le terrain » qui permet

a J.-C. Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, op. cit.

b Bruno Latour, « Le "Pédofil" de Boa Vista - Montage photo-philosophique » dans *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, p. 171-225.

I-Un terrain, entre théorie et sites réels

aux objets de vivre sous deux états, presque en parallèle, même s'ils interagissent entre eux à travers l'activité créative du chercheur. Et c'est probablement grâce à cet écart que la recherche se fait.

Par la suite, à la fin de la phase exploratoire, j'ai choisi de continuer selon les mêmes modalités, à savoir la présence dans les réunions portant sur les quotidiens des filières, de l'institution ainsi que dans des groupes de travail sur l'alternance et la transversalité. Ces espaces-temps de travail s'avéraient pertinents du fait de la dimension collective de l'activité, ce qu'ils permettaient de saisir de ce qui était fabriqué dans la solitude des bureaux, ainsi que leur nombre et leur importance dans le quotidien.

IV.3.b Devenir formateur

Lors de l'entretien semi-directif avec Antoine, un nouveau cadre pédagogique de la filière ES, je me suis présenté à travers mon parcours de formation, évoquant mon passage par le master « Développement social ». Ayant hérité d'un module sur cette thématique, il m'a proposé de le construire avec lui pour étudier, de l'intérieur, le travail du formateur. J'ai accepté la proposition et ainsi, quelques heures durant mon année d'observation, j'ai quitté la périphérie pour fabriquer la formation à travers des temps de travail avec Antoine, des réunions avec les autres permanents pour recueillir leurs besoins et soumettre nos propositions, des rencontres pour communiquer le fonctionnement aux chargés de TD, des préparations de cours ainsi que des temps pédagogiques. À cette contribution s'est ajoutée une demi-journée d'intervention avec le même formateur sur le thème du travail. Seulement, à côté du nombre d'heures passées en observateur périphérique, cette expérience était mineure à mes yeux et, pour tous, j'étais simplement « le chercheur ».

À l'occasion d'une réunion, j'ai appris qu'un sociologue allait être recherché pour assurer des cours dans le cadre de la nouvelle version de la première année. J'ai fait part de mon intérêt pour ces vacances. Pendant plusieurs mois, ma proposition est restée sans réponse. Puis, dans le cadre d'une réunion où j'étais présent en tant que chercheur, ce besoin a été exprimé à nouveau. Ma proposition a été rappelée par une formatrice qui a, par ailleurs, affirmé le manque d'intérêt à chercher une autre personne. L'établissement étant dans une logique de limitation du nombre de ses intervenants extérieurs, un responsable a objecté qu'il fallait favoriser, en priorité, les sociologues qui étaient déjà habitués à enseigner ici. La liste

des personnes concernées fut passée en revue pour arriver à la conclusion qu'aucune n'était disponible. C'est ainsi que j'ai hérité d'un cours de sociologie, d'un autre de méthodologie, couplé à l'accompagnement de l'enquête sur un territoire qui remplacerait le premier stage pour toutes les filières.

Mon passage de « chercheur » à « vacataire » m'a entraîné dans une situation particulièrement intéressante. J'ai été impliqué dans des cours dont j'avais observé la genèse à travers plusieurs réunions. Mon changement de rôle s'est inscrit dans la continuité des sites de construction observés et ce, dans une logique d'avancée dans la réalisation des modules. J'avais pu observer une première phase rassemblant des responsables autour de la trame générale de l'année, puis une seconde les associant aux cadres pédagogiques pour concrétiser les orientations choisies (cf. chapitres 5 et 6). C'est à ce moment que je suis entré dans la chaîne de production pour contribuer à poursuivre la vie des modules imaginés par les responsables et portés par les formateurs permanents. J'ai participé à leur élaboration en jouant un rôle dans l'ingénierie de formation, sachant que cette dernière est normalement réservée aux formateurs permanents.

Avec cette transformation, j'ai préféré délaisser ma dynamique d'observation participante périphérique. J'ai mené mon travail de recherche à partir de mon activité de vacataire. Par exemple, j'avais entamé une série d'entretiens avec des étudiants pour les solliciter sur leur expérience des études. Leur rencontre ne me semblait pas interférer avec mon activité de formateur sur ce lieu, minime à ce moment-là. Seulement, en devenant la personne en charge de deux modules et porteuse de l'accompagnement méthodologique du premier stage, je me suis avant tout pensé comme un acteur et non plus, un observateur en périphérie. J'ai trouvé délicat de solliciter des entretiens auprès des étudiants qui, potentiellement, m'avaient eu en cours ou pourraient m'avoir par la suite en fonction des nouvelles vacances que l'on me proposerait. Par contre, j'ai pu observer, de l'intérieur, la relation pédagogique, à partir de mes propres interventions, ainsi qu'en discutant avec d'autres intervenants rencontrés en réunion ou dans les couloirs de l'institution. De même, avec les formateurs permanents, je n'ai plus sollicité d'entretiens ou de temps d'observation. J'ai laissé ma nouvelle fonction me fermer certains lieux et m'ouvrir de nouvelles configurations de travail collectif ainsi qu'une nouvelle implication. Plus concrètement, je n'ai plus accédé qu'aux espaces où les vacataires sont conviés.

Du côté des autres centres de formation, c'est à la moitié de la première année de terrain que j'ai commencé à participer à des réunions et à rencontrer les formateurs. Deux dynamiques ont pu être possibles. Je suis allé régulièrement sur le second centre de formation pour assister à des réunions de l'ensemble de l'équipe pédagogique ou bien de l'ensemble des personnels de l'institution. J'ai par ailleurs réalisé des entretiens avec certains des formateurs (4), le responsable des études, la documentaliste, ainsi qu'une personne de l'administration. Sur l'antenne de l'IRTS, je me suis déplacé pour des entretiens avec les permanents (3), la direction et la documentaliste. Du fait de la distance et de mon emploi du temps, je ne pouvais y rester pour des temps longs d'observation.

À la fin de cette année de terrain, j'avais donc accompli une étude approfondie d'un centre et deux études, moins développées, sur deux autres sites de formation. Sur l'année suivante, ma charge de travail en tant que vacataire m'a empêché de continuer l'exploration. Ce qui fait que mon enquête est essentiellement un travail monographique qui porte sur le site principal de l'IRTS. Il mobilise une année d'observation périphérique et deux années et demie en tant que vacataire.

Ce travail d'enquête s'étale ainsi d'août 2015 à décembre 2018, date à laquelle la trame principale de ce manuscrit fut finie. Mais depuis, mon imprégnation par les formations sociales continue. J'ai été recruté en février 2019 dans un IRTS et j'y travaille encore à ce jour. Ces nouvelles missions ont nourri l'écriture et permis quelques nuances, mais le cœur de mon travail reste autour de la période 2015-2018.

Par ailleurs, durant l'année 2018 de nouveaux textes, promis par le plan de 2015 ont réformé la formation au niveau national, de manière à ce que l'année 2018-2019 voie s'ouvrir les premiers cursus menant à des diplômes d'État au grade licence. De ma place de vacataire, le travail entourant cette réforme était relativement peu visible d'où la faible présence de cette Réforme dans mon travail.

IV.3.c Précisions à propos de l'IRTS

Il me semble important de donner quelques précisions sur l'IRTS où ce travail a été mené, afin que le lecteur ait une vue sur la toile de fond organisationnelle dans laquelle s'inscrivent les actions dont il sera ensuite question.

Sur le plan pédagogique, l'IRTS propose :

- des formations accessibles sans le baccalauréat : Accompagnant Éducatif et Social, Préparation au CAP Petite enfance, Moniteur d'Atelier, Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale, Médiateur Social Accès aux Droits et Services,
- des formations de niveau III (devenu niveau 6) : ES, EJE, ETS, ASS et CESF,
- deux BTS : Économie Sociale et Familiale, Services et Prestations des Secteurs Sanitaire et Social.

Lorsque j'ai commencé le travail d'enquête de terrain, l'IRTS disposait d'un site principal et d'une antenne dans une autre ville. Le site principal était aussi occupé par un centre de formation aux fonctions d'encadrement intermédiaire, géré par la même association. Par ailleurs, il hébergeait, dans le cadre d'un conventionnement, un centre de formation des directeurs d'établissements sociaux et médico-sociaux.

L'organisation était engagée dans un processus de restructuration de ses différentes fonctions en pôles. Par exemple, les formations dont il est question dans ce travail étaient incluses dans un pôle « formations initiales » qui impliquait plusieurs niveaux de diplôme. Mais encore, un pôle articulant la formation en ligne et le centre de documentation a été mis en place, de manière transversale aux différents services pédagogiques du site principal. Successivement, ces pôles ont adopté plusieurs configurations, jouant sur les périmètres des missions et les formations concernées, ainsi que sur les articulations hiérarchiques. Il a toujours été difficile de trouver des délimitations pertinentes du fait de la prolifération des activités de l'IRTS, ajoutées aux formations principales (le suivi des inscriptions, la formation continue, la validation des acquis, de petites formations, etc.).

Récemment, l'organisation s'est encore complexifiée. L'association a réalisé une fusion avec deux autres entités associatives, dont celle qui gérait le centre de formation des directeurs. Ce choix politique a entraîné la création d'une direction générale, au-dessus de celle de l'IRTS. Dans une telle logique, chaque centre de formation, ou service d'un centre de formation, est pensé comme un pôle de l'association avec, à terme, le projet d'en faire des établissements indépendants qui disposent d'un plus fort pouvoir décisionnel. Par exemple, il

est envisagé un pôle de l'enseignement supérieur et de la recherche qui s'occuperait des formations post-baccalauréat, ainsi que de l'activité scientifique de l'association. Les formations infra-baccalauréat, quant à elles, pourraient être rassemblées dans un autre pôle, alors qu'actuellement, elles sont toutes gérées à l'intérieur de l'IRTS.

Il est intéressant de noter qu'historiquement, le centre de formation était structuré en différentes filières, coordonnées par des formateurs qui n'étaient pas hiérarchiquement supérieurs aux autres. Un directeur occupait le sommet de cette courte chaîne hiérarchique. Mais, en quelques années, le centre a vu se développer cette dernière. Les coordinateurs de filière sont devenus des responsables en charge du management des cadres pédagogiques et la logique de pôle a entraîné la création d'un responsable qui coordonne les différentes filières, en lien avec la direction, elle-même répondant à la direction générale. On assiste donc à un allongement de la chaîne hiérarchique, ainsi qu'à un éloignement de la fonction politique de l'association d'avec la réalité quotidienne des cadres pédagogiques.

Jusqu'à présent, j'ai essentiellement utilisé le terme de formateur permanent. Dans la logique des centres de formation, il permet de signaler l'opposition entre les personnes engagées sur du long terme pour gérer la formation et la réaliser, et les formateurs occasionnels, prestataires externes ou vacataires, auxquels un centre de formation fait appel pour réaliser des cours, des accompagnements d'étudiants, etc.

Dans l'IRTS en question, l'essentiel des salariés qui relèvent du pédagogique sont appelés cadres pédagogiques et appartiennent à la catégorie 3, niveau 2 de la convention collective de 66, actuellement en vigueur. En accord avec ce texte régulant les conditions de travail et son appropriation en interne, les cadres ont pour mission de penser, d'organiser et de coordonner l'ingénierie de formation. Leur travail est donc de réfléchir, dans le temps, l'articulation entre différents apports, différentes consignes pédagogiques et divers intervenants, et d'en gérer la réalisation dans le quotidien. À côté de cette activité principale, ils sont aussi occupés par le face-à-face avec les étudiants, que cela soit dans le cadre de cours, d'accompagnements d'écrits ou dans le suivi individuel des parcours de formation.

Depuis quelques années, l'IRTS a créé un second statut, celui de chargé d'enseignement. Ces personnes sont essentiellement dans le face-à-face avec les étudiants, dans le cadre de cours ou de travaux dirigés, à la demande des cadres pédagogiques. La fonction d'ingénierie

les distingue. Le chargé d'enseignement répond à la commande passée par le cadre pédagogique qui a conçu l'organisation d'un module. Dans les faits, cette frontière est négociée constamment.

Dans la suite de mon propos, les personnages principaux sont le cadre pédagogique, le responsable de filière et le responsable du pôle « formations initiales ». Ils sont appelés par ces fonctions ou par le terme générique de « formateur » lorsque l'analyse ne nécessite pas de distinguer outre mesure. Il sera aussi régulièrement question des vacataires et des prestataires extérieurs, formateurs occasionnels dont la fonction est censée ne se limiter qu'à l'exécution d'une commande pédagogique formulée par un cadre.

V État du travail social à l'entrée sur le terrain

V.1 Les états généraux du travail social et la formation

V.1.a Intentions générales

Pour clôturer ce récit de la trajectoire de ma problématique, je propose un état des lieux des mouvements en cours dans les formations sociales à l'époque où j'ai commencé le terrain-méthodologique. Je procède à partir de la présentation de quatre documents officiels qui se sont succédés et découlent les uns des autres.

Le 21 janvier 2013, Jean-Marc Ayrault, alors Premier ministre a annoncé son plan pluriannuel de lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale. Au milieu des différentes mesures, des assises de l'intervention sociale ont été prévues pour 2014. Elles devaient découler d'ateliers interrégionaux de réflexion. Le plan fixait des axes de travail : la coordination des acteurs des territoires, la revalorisation des métiers du social et la modernisation des formations. Dans son propos, la thématique de la « refondation » tenait une place centrale. Le travail social était présenté comme inadapté aux multiples évolutions des problématiques sociales, notamment du fait de son organisation. Face à ce décalage, il nécessitait d'être refondé pour une meilleure adaptation, de meilleures compétences et une plus grande valorisation de ses métiers. Ce constat négatif alimentait une longue tradition de déconsidération et de critiques du travail social qu'Autès repère dès les années 70-80^a. Ce champ professionnel est régulièrement présenté comme insuffisant et inadapté aux réalités qu'il est censé combattre. Par ce motif de la « refondation », les assises promettaient un avenir nouveau, fait de transformations et d'une force nouvelle.

a Michel Autès, *Les paradoxes du travail social*, 2ème édition, Paris, Dunod, 2009, 317 p.

C'est ainsi qu'en 2014 ont eu lieu les États Généraux du Travail Social^a. Des réflexions régionales qui rassemblaient des professionnels, des politiques et des usagers se sont déroulées. Puis, elles ont été synthétisées à l'occasion de six groupes de travail nationaux qui portaient sur :

- la coordination des acteurs,
- le développement social et le travail social collectif,
- la formation initiale et continue,
- les métiers et leur complémentarité,
- la place des usagers.

Les rapports produits par les groupes de travail mettent en avant une multiplication et une complexification des situations de précarité auxquelles les pouvoirs publics et l'intervention sociale répondent par une multiplication des dispositifs dans la logique d'une action pour une problématique. Ce cloisonnement entraîne une prise en charge inadaptée des personnes, ainsi disséquées en autant de dispositifs que de difficultés repérées. Ces dernières peinent à se retrouver dans cette jungle de prestations dites « en tuyaux d'orgue ». En réponse à cela, les rapports opposent la nécessité de simplifier l'action publique pour permettre une prise en charge globale des personnes. Ils relèvent ainsi une responsabilité politique et institutionnelle dans la production de cette complexité, gênante pour les usagers et les professionnels.

En trame de fond, le travail social est caractérisé par la perte de sens, ressenti dont les professionnels font état. Ils mesurent un écart entre leurs valeurs professionnelles et leurs actions quotidiennes, prises dans cette logique de dispositifs en tuyaux d'orgue. Associée à l'augmentation du nombre de personnes précaires, elle entraîne un travail de « gestion de "stocks" d'individus mis sous contrôle de manière implicite sans que soit véritablement ni voulu, ni énoncé cet objectif^b ». Or, à la place, les professionnels espèrent des actions qui favorisent « le renforcement du pouvoir d'agir, dans une perspective d'inclusion sociale et de développement de la personne ». Ce constat d'impuissance, au sein d'un contexte incapacitant, répond à l'interrogation et au doute de la société quant à la légitimité et à l'efficacité de l'action sociale. Il confirme ainsi le diagnostic d'inadaptation exprimé par le plan pluriannuel.

a Abrégés EGTS par la suite.

b *Développement social et travail social collectif*, rapport remis par Michel Dagbert dans le cadre des EGTS, 2015, en ligne : https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/D_R_veloppement_social.pdf [consulté le 20/09/2018].

Les rapports y opposent une définition de ce qu'est, par essence, le travail social et ce qu'il devrait, ainsi, manifester dans sa version réalisée :

« Le travail social, quant à lui, dans sa fonction générale, est un processus organisé d'accompagnement des personnes et des groupes vers la résolution de leurs problèmes matériels ou relationnels, visant, plus généralement, à leur faire retrouver leur autonomie. La singularité de ce travail réside dans sa fonction de médiation entre les besoins des individus et l'ensemble des réponses des institutions. Sa vocation l'incline alors à favoriser, voire à consolider, le lien social, là où il semble en déshérence. Il contribue à "restaurer" l'identité de la personne et ses liens avec la société, ce qui permet l'accès à la citoyenneté. De ce point de vue, le travail social est fondamentalement une offre de contact, de présence, un service de la relation : il s'agit de la spécificité de son acte professionnel. Ce serait même sa véritable mission, son essence^a. »

Ainsi, ils réaffirment avec force ce qu'il est pour redonner légitimité et sens. Ils axent son rôle sur le développement de l'autonomie des personnes. C'est la circulaire de 82 de Nicole Questiaux, dernier grand texte étatique^b, qui définit un rôle politique au travail social, qui est donné en exemple du signe qu'il faudrait adresser aux professionnels du champ.

V.1.b À propos des formations et des métiers

Les formations sont analysées à partir de ces évolutions, tout en rappelant qu'elles s'insèrent dans deux autres champs, eux-aussi en transformation, à savoir l'enseignement supérieur et la recherche^c, ainsi que la formation professionnelle. La réflexion menant à l'écriture du rapport s'est structurée à partir de la notion de « formation tout au long de la vie ». À la manière dont les autres rapports portent une affirmation du sens politique du travail social, elle définit ainsi un horizon souhaitable pour les formations sociales, à cheval entre adaptation perpétuelle aux évolutions de la précarité et émancipation personnelle des professionnels.

Sa première partie s'ouvre sur des recommandations en termes de contenus et de modalités pédagogiques. Sans attendre la prochaine ré-ingénierie, les formations sociales doivent revoir

a *Ibid.*, p. 34.

b Michel Autès, *Les paradoxes du travail social*, *op.cit.*, p. 52-53.

c À ce titre, les liens entre recherche et travail social ont été questionnés peu avant les EGTS dans le cadre d'une conférence de consensus : Marcel Jaeger, *Le travail social et la recherche : conférence de consensus*, Paris, Dunod, 2014, 316 p.

les apports qu'elles donnent, afin de mettre en avant trois thématiques : la participation des personnes, le travail social collectif et l'intervention à l'échelle des territoires. Les deux motifs centraux de ces thématiques sont résumés par ces deux phrases :

« C'est ce positionnement professionnel fondé sur la mobilisation des personnes concernées, leurs ressources et leurs capacités d'agir qu'il y a lieu de promouvoir comme positionnement permettant de sortir d'une situation de dépendance/assistance au profit d'une émancipation citoyenne^a. »

« La prise de conscience de l'intérêt de la participation des personnes accompagnées évoquées précédemment conduit le travail social à s'appuyer non seulement sur les ressources potentielles des individus et des collectifs, mais aussi sur celles du territoire local^b. »

Pour porter cette dynamique, le développement de l'implication des personnes accompagnées dans les formations est conseillé. À cela, le groupe de travail « Formations » ajoute la nécessité de travailler à une amélioration de la formation des cadres issus des formations sociales, en matière de management, d'accompagnement au changement et, pour ceux issus des filières universitaires, à la connaissance des publics.

L'alternance intégrative, quant à elle, est mise sur l'établi : elle doit être repensée pour faire face à un épuisement du modèle classique. Il est mis en avant la difficulté croissante pour trouver des offres de stage sur le modèle classique qui associe un étudiant et un professionnel. De plus, il est constaté que les réalités professionnelles rendent, en partie, caduque cette formule. Les dynamiques complexes, territoriales, partenariales et mouvantes, dans lesquelles les travailleurs sociaux sont pris, les amènent à se rattacher à d'autres référents que leur famille de métier. Ils doivent s'adapter à ces réseaux fluctuants, les ouvrant sur l'extérieur, dans une perspective de pratiques plus ancrées dans le contexte territorial que dans le métier. Par ailleurs, face à l'enjeu du développement social et du travail social collectif, ce sont d'autres pratiques que celles historiques, relevant des métiers, qui doivent être inventées. Le rapport propose alors l'expérimentation de stages pluri-institutionnels — sans délaisser ceux auprès d'un professionnel de métier — pour explorer un public, une politique, une

a *Formation initiale, formation continue*, rapport remis par Florence Perrin dans le cadre des EGTS, 2015, en ligne : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/154000132.pdf> [consulté le 02/02/2018], p. 10.

b *Ibid.*, p. 11.

problématique, le tout sur un territoire, ou encore des stages collectifs, en réponse à une commande institutionnelle sur un projet, un territoire, etc.

De manière plus générale, le groupe recommande que soient repensés le sens, les objectifs et les rythmes de l'alternance, pour produire « un parcours diversifié, appuyé sur une synergie et des partenariats approfondis entre établissements de formation et champ professionnel^a. » L'autre modalité formative qui est mise en exergue, et dont le développement est espéré, est l'apprentissage. Le rapport le présente comme entravé par un ensemble d'éléments appelés à changer : manque de financement, définitions inadaptées des formations, etc.

La seconde partie du rapport se concentre sur le développement des compétences pour les professionnels du social. Dans le cadre d'une maîtrise et de la mobilisation de la loi sur la formation tout au long de la vie, le rapport appelle au développement d'une démarche de GPEC (Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences) à la fois au niveau des organismes, mais aussi des schémas territoriaux des politiques publiques et régionaux des formations sociales, dans une logique commune territoriale.

La troisième partie met en avant la question de la qualité des formations qu'elle déploie autour de deux axes d'action. Le premier propose le développement de la qualité à l'échelle de chaque organisme de formation. Le premier point d'attention est la qualification des formateurs employés. Les cadres pédagogiques attirent particulièrement l'attention, car ils sont généralement cooptés et issus du travail social et sans formation dans le domaine pédagogique. Le groupe de travail suggère, pour assurer la qualité des cursus, de développer la formation tout au long de la vie à destination des formateurs, ainsi que de diversifier les profils par le biais des recrutements. Puis, il discute de l'intérêt du développement des relations avec l'Université, de manière équilibrée, ainsi que de l'implication dans des dynamiques de recherche, processus important pour la qualité des formations, la participation au travail social et les relations avec l'Université. Et en phase avec son époque, le groupe conseille la mise en place de critères d'évaluation des formations, fixés en accord entre l'État et les Régions.

Pour le second axe d'action, le groupe de travail recommande une meilleure structuration de ce qu'il nomme l'appareil de formation. Il revendique ainsi la mise en relation entre les

a *Formation initiale, formation continue, op. cit.*, p. 16.

centres de formation, déplorant le trop grand nombre d'entités dont une bonne partie n'aurait pas la taille suffisante pour produire des dispositifs de qualité.

De son côté, le rapport « Métiers et complémentarités » a analysé, sur le terrain, les différents métiers, leur caractérisation et leurs différences, afin de questionner ce qui fonde leur existence distincte, mais aussi ce qui les rassemble et permettrait d'imaginer le développement d'une transversalité. À ce titre, ce rapport consacre quelques lignes aux formations. Il les considère comme un outil d'action sur les métiers et de revalorisation de ce travail social malmené. Il propose, sans les détailler, des transformations dans l'architecture des formations, de manière à :

« Éviter les risques de segmentation des interventions, favoriser une intervention globale, faciliter et renforcer les complémentarités entre professionnels, tels sont les principaux objectifs des spécialités. Celles-ci faciliteront une “déliation” entre l'appellation des diplômes et celle des emplois pour privilégier un lien plus ouvert entre un diplôme et une famille d'emplois^a. »

Et il continue :

« L'un des buts de la nouvelle architecture des diplômes consiste à disposer d'une ossature cohérente et homogène entre les niveaux de diplôme, donc simple et lisible. [...] Il n'est pas possible de définir de façon théorique et uniforme le volume du socle commun. Les travaux ultérieurs de la CPC^b permettront d'en fixer le périmètre, pour chacun des niveaux de diplôme. »

Ces différents rapports sont particulièrement intéressants, car ils proposent un discours d'avenir sur le travail social, ses métiers et la formation. Ils sont une prise de position politique qui défend un futur possible et désirable. Concernant les cursus qui mènent aux diplômes, c'est la thèse de la formation tout au long de la vie qui signe cette connotation politique du propos et ouvre sur une réelle proposition qui travaille la manière de faire société à l'échelle d'un champ professionnel.

a *Métiers et complémentarités*, rapport remis par Didier Tronche dans le cadre des EGTS, 2015, en ligne : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/154000133.pdf> [consulté le 04/03/2018], p. 17.

b Commission Paritaire Consultative.

V.2 À propos du socle commun

V.2.a L'audacieuse proposition de la CPC

La CPC a été porteuse du groupe de travail sur les métiers et leur complémentarité. Avant la publication de son rapport, elle a sorti un court document, plus audacieux que celui présenté ci-dessus et qui fera date. Après un exposé de leur mission, ainsi que de leur mode de fonctionnement, et un court exposé de l'histoire des métiers du travail social et de l'intervention sociale^a, les auteurs écrivent :

« La logique d'un diplôme pour un métier et un emploi semble devoir être revisitée si l'on veut développer, reconnaître et promouvoir la qualification en travail social et éviter la prolifération de titres ou CQP qui pourrait avoir pour effet de conforter une organisation taylorienne du travail social et de l'intervention sociale. [...] Ceci étant, nous constatons une forte convergence des différents acteurs sur les finalités du travail social et de l'intervention sociale : promouvoir la citoyenneté des personnes et par là favoriser leur autonomie, leur permettre l'accès aux droits, aider à la mobilisation des ressources. [...] À cet égard, nous percevons la nécessité de reconnaître l'existence d'une culture commune propre aux travailleurs sociaux et ce quelle que soit la qualification et le champ d'intervention^b. »

Ils continuent en affirmant la nécessaire reconnaissance « d'une culture commune propre aux travailleurs sociaux et ce quelle que soit la qualification et le champ d'intervention^c. » Ce préambule à leurs propositions s'inscrit au cœur des constats des EGTS, à savoir le besoin de remettre de la transversalité dans les dispositifs, les pratiques et les formations. Et la « nécessaire mutation » des formations est présentée comme un levier d'action permettant de jouer sur les pratiques, dans une approche intégrative des métiers, et de revaloriser le travail social.

Les propositions concrètes de la CPC s'insèrent dans un ensemble d'invariants :

- le caractère générique des diplômes qui doivent permettre d'exercer dans tous les secteurs d'activité où les compétences dont ils attestent le permettent,

a Jean-Noël Chopart (éd.), *Les mutations du travail social : dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dunod, 2000, 303 p.

b *Métiers et complémentarités. Architecture des diplômes de travail social*, Commission Paritaire Consultative, 2014, en ligne : <https://www.unaforis.eu/sites/default/files/public/fichiers/telechargements/rapport-architecture-des-formations-cpc-151214.pdf> [consulté le 12/04/2017], p. 5.

c *Ibid.*

I-État du travail social à l'entrée sur le terrain

- le caractère national des diplômes,
- le caractère professionnel des diplômes,
- l'importance de l'alternance intégrative.

Ils proposent alors de créer un seul diplôme par niveau de qualification. Chacun serait organisé autour d'un socle commun de compétences, justifié par les évolutions déjà évoquées. La répartition des compétences entre les différents niveaux serait retravaillée, notamment du fait de la création d'un niveau II (équivalent licence) remplaçant le niveau III actuel et ce, autour de trois types de capacités : transversales, éthiques et techniques.

Le socle commun représenterait, pour chaque diplôme, un volume de 50 % des heures de formation. À côté de lui, plusieurs spécialisations seraient proposées : accompagnement social, accompagnement éducatif, etc. En dernier, s'ajouteraient des parcours optionnels qui permettraient aux étudiants de développer une expertise plus poussée sur une thématique, une problématique ou un secteur, dans la perspective de faciliter la première embauche. Et, à l'image des EGTS, ils ouvrent la réflexion sur l'alternance intégrative devant être repensée dans sa totalité, face aux nouveaux enjeux et du fait de son épuisement. Dans le milieu professionnel, ce rapport a été fortement décrié au nom des singularités de chaque métier.

V.2.b Le rapport Bourguignon

Le rapport Bourguignon fera suite à ceux des EGTS et il répond, tout particulièrement, à l'audacieuse proposition de la CPC. Sur la base d'une commande du Premier ministre M. Valls, Mme Bourguignon, dans le cadre d'un travail de concertation, est chargée « de récapituler les besoins et les contraintes du travail social aujourd'hui, vérifier en particulier si le projet de la CPC répondait à ces attentes et proposer plus globalement les grandes lignes d'une réforme du travail social avec une attention particulière pour les métiers de la petite enfance^a. »

Il propose d'accompagner la transformation des dispositifs sociaux d'une simplification des formations sociales, sur le principe du socle de compétences et connaissances communes. Là où la CPC proposait un seul diplôme par niveau, avec 50 % de temps commun aux différents parcours de chaque niveau, Brigitte Bourguignon recommande de maintenir les métiers, les travailleurs sociaux n'étant pas « culturellement » prêts à un tel changement. Elle préfère recommander un entre-deux composé de seulement 30 % de formation commune qui

a Brigitte Bourguignon, *Reconnaître et valoriser le travail social*, 2015, en ligne : https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2015/09/rapport_brigitte_bourguignon.pdf [consulté le 04/10/15], p. 4-5.

serait réalisée en commun ou séparément, mais bien autour d'un socle de connaissances communes.

Cette proposition, au-delà du besoin de simplification pour l'accompagnement des usagers et de flexibilité pour les employeurs, espère régler la question de l'identité professionnelle compliquée des travailleurs sociaux qui, selon son rapport, n'est justifiée par les professionnels qu'en faisant référence au secret ou bien au diplôme. Un socle commun de compétences devrait alors servir de base identitaire aux travailleurs sociaux. Il serait organisé autour de trois pôles de compétences : des compétences transversales, des compétences éthiques et des compétences techniques^a. Le rapport met en scène des formations sociales faites de métiers qui compartimentent, mais qui pourraient devenir plus simples et adaptées si elles passaient par une réforme de l'architecture, au nom des compétences et des connaissances communes.

Autour de ces métiers et de leur architecture formative floue, il fait apparaître différents protagonistes — les employeurs essentiellement — qui se rejoignent autour de l'existence de compétences communes, bien que les professionnels et syndicats professionnels s'opposent aux cadres sur la nécessaire existence des métiers. De ce fait, Mme Bourguignon semble avoir prêté une plus grande attention aux demandes des employeurs et cherche, par cette mise en scène, à décrédibiliser le point de vue des professionnels réticents à l'unification des métiers et au renforcement de la logique des compétences.

V.3 Le plan d'action en faveur du travail social et du développement social

Sur la base des rapports précédents, le 21 octobre 2015, l'État publie son plan. Il se développe selon 4 axes qui reprennent, en grande partie, les éléments apportés par ses prédécesseurs :

- Faire participer les personnes et mieux les accompagner,
- Promouvoir le développement social pour simplifier les politiques publiques et les organisations,
- Mieux reconnaître le travail social et moderniser l'appareil de formation,
- Rénover la gouvernance du travail social.

À l'égard des formations sociales, les auteurs proposent trois axes de changement :

^a *Ibid.*, p. 35.

I-État du travail social à l'entrée sur le terrain

- une revalorisation des métiers au sein de la fonction publique,
- une entrée dans le processus LMD,
- une évolution de l'appareil de formation en relation avec les Régions.

Concernant les aspects qui intéressent tout particulièrement ma recherche, le constat suivant est posé :

« Si l'on veut, pour les formations sociales, viser un haut niveau de compétences en combinant étroitement un parcours de formation professionnalisant et l'acquisition de connaissances théoriques, le développement des coopérations avec les universités est indispensable pour les diplômés post-bac^a. »

La perspective proposée couple à la fois le contenu de la formation, son objectif de professionnalisation et son existence au sein du système de formation européen. Les maîtres-mots sont « transversalité » et « ouverture ». La transversalité à l'intérieur des formations sociales servirait à dépasser une logique cloisonnée de métier. Cela doit aussi faciliter l'ouverture sur d'autres formations, notamment universitaires, à la fois sous la forme de partenariats et de passerelles. Ce rapprochement devrait se baser sur une mise en avant des sciences de l'éducation et des sciences sociales, cognitives et économiques.

Ainsi, par les mesures 14 et 15, le plan propose de systématiser les passerelles avec l'Université et d'adapter les diplômes de manière à ce qu'ils puissent être reconnus aux niveaux de qualification licence et master. À leur suite, la mesure 18 commande à la CPC de poursuivre la réflexion sur le socle commun, en reprenant la proposition de 30 %, mesure dont la possibilité a été affirmée par le rapport Bourguignon. Les perspectives ouvertes sur l'apprentissage et l'alternance intégrative sont reprises, avec l'ordre de repenser les dispositifs. Les stages doivent ainsi se « moderniser » et l'apprentissage se « développer ». Cependant, la formation tout au long de la vie, thème cadre du rapport des EGTS, n'est reprise qu'à l'échelle d'une simple mesure, parmi les autres, reformulée en termes de « formation continue » : il est question de fixer les priorités quant aux contenus de ces formations et non d'affirmer un principe structurant pour les trajectoires de vie.

a *Plan d'action en faveur du travail social et du développement social*, Conseil des Ministres, 2015, en ligne : https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/plan_d_action_egts_maquette_20102015_web.pdf [consulté le 26/02/2017], p. 24.

Par contre, deux thématiques d'actualité font leur apparition à savoir la nécessité de « mieux préparer à la transmission des valeurs républicaines^a » et la question de la mixité dans les métiers du social qui sont fortement féminisés.

À la lecture successive de ces rapports, dans leur ordre chronologique, un élément important me semble apparaître. Les rapports des groupes de travail se placent à un niveau politique, où il est principalement question de décrire l'état actuel du monde et l'état désirable de l'avenir, servant de projet de société. À partir du rapport Bourguignon, et de manière plus franche dans le plan d'action, les éléments politiques passent en coulisses pour que soient mis en avant des éléments plus techniques et rationnels, détaillant ce qui doit être fait, plutôt que le sens de ces transformations. Ainsi, le plan étatique est un écrit tourné vers l'action, dont les soubassements politiques ne sont plus bien clairs et visibles, préférant énoncer la réalité sur un registre fonctionnel. La thématique de la formation tout au long de la vie disparaît ainsi du discours général sur le travail social pour se transformer en une seule et unique mesure.

a *Ibid.*, p. 31.

Chapitre 4 — Réunions : fabrique centrale, théâtres de mots

« Chaque expérience de vie est une expérience de mots. Les mots qui disent une passion, Les mots qui forgent le quotidien. Les mots de tous les jours. Les jours d'amitié, de travail, de souffrance, de colère. Les mots de n'importe quel moment, de n'importe qui et de n'importe quoi. Ces mots qui ont tant de mal à dire ce que l'on fait. Qui nomment si difficilement ce que l'on vit. Qui nous abandonnent si souvent. Si fugaces, si fuyants. Et pourtant ces mots que l'on n'abandonne jamais. Qui nous reviennent en voix. Les mots qui nous rattrapent au coin d'une table, auprès de l'établi, à l'angle d'une rue. Au cœur du chantier. » (Pascal Nicolas-Le Strat, « Un lieu se construit aussi avec des mots », Fanzine En Rue #3, 2019)

I Analyser les réunions : précisions introductives

J'ai tout d'abord considéré les réunions comme un site de fabrication des formations sociales. De ce constat a découlé l'idée d'en faire un lieu de production de données avec deux objectifs. Le premier était d'entendre parler des activités qui se déroulaient ailleurs. Le second était d'observer la formation en train de s'y fabriquer. Mais pour autant, je n'avais pas envisagé que cet espace-temps puisse devenir un objet de questionnement pour lui-même. Il ne valait que pour les données qu'il me permettait d'obtenir. Puis petit à petit, *in situ*, j'ai formalisé ce qu'était une réunion à partir de ce qui y est produit et de ses caractéristiques en tant que site. Cet espace-temps de rencontre est alors passé d'occasion à objet de recherche.

Dans ma démarche, je m'inscris à la suite de Latour dans l'analyse qu'il fait du Conseil d'État. À partir de nombreux cas, observés directement et retracés dans son rapport d'enquête^a, il fait entrer le lecteur dans la fabrique du droit en lui permettant d'assister aux débats collectifs, à leurs enjeux et à la manière dont ils produisent des décisions juridiques. Son but n'était pas de dire comment le droit est produit en général, en soutirant ses données des réunions, mais bien de mettre en scène sa fabrication dans le cours même des rencontres entre les membres des sous-sections du Conseil d'État.

En commençant la présentation de mes résultats de recherche par l'analyse des espaces-temps de fabrication que sont les réunions, je rends visibles les situations^b mêmes dans lesquelles se déroule une part conséquente des processus que je relaterai dans les chapitres suivants. L'analyse de la réunion, tout en entrant dans une logique de présentation des « résultats » de la recherche, continue donc l'effort des trois textes précédents de « localiser » mon propos^c. Mon objectif n'est pas de décrire la fabrique des formations en général, mais bien de la mettre en scène dans le cours même des rencontres entre les différents acteurs qui composent ce monde social. Dans ce chapitre, mon propos se centrera sur les processus qui permettent de caractériser la manière dont interagissent les personnes en réunion pour travailler les dispositifs de formation.

Il faut bien reconnaître que ces instances paraissent banales du fait de leur existence au quotidien, et ce, dans de nombreux domaines professionnels. Elles sont tellement anodines que leur statut d'objet de recherche n'est pas évident. En effet, si personne ne s'étonne de la

a Bruno Latour, *La fabrique du droit. Ethnologie du conseil d'État*, Paris, La Découverte, 2002, 320 p.

b Nadège Pandraud, « Une théorie de l'observation in situ », *SociologieS*, 2013, en ligne : <https://journals.openedition.org/sociologies/4315> [consulté le 04/10/2018].

c *Ibid.*

prégnance de cette manière de travailler dans les formations sociales, pour autant, la littérature spécialisée n'en fait pas un objet de questionnement. Si l'activité des formateurs est insuffisamment étudiée^a, ceci est d'autant plus le cas concernant ces pratiques qui n'ont pas de vertus pédagogiques directes reconnues. Du côté des formateurs, sur le terrain, cette habitude de la réunion, que beaucoup aiment critiquer, n'en fait pas pour autant une compétence réellement formalisée. Elle est pratiquée sans être un objet de réflexivité et de travail collectif. C'est notamment un des points que ce chapitre met en avant (cf. V.3).

En contrepartie, à partir de ces pages, je ferai entrer régulièrement le lecteur dans ces temps de rencontre dont j'espère ainsi montrer le rôle fondamental. Je m'inspire pour cela du type d'écriture qu'utilise l'ANT et qui se résume comme suit :

« Ainsi est sûrement mauvais un compte-rendu [de recherche] qui n'a pas été produit d'une manière originale, ajustée à ce cas et à lui seul, rendant compte à des lecteurs particuliers de l'existence d'informateurs particuliers. Il est standard, anonyme, général ; il ne s'y passe rien ; on n'y retrouve que des clichés reprenant ce qui a déjà été assemblé sous la forme passée du social^b. »

Les travaux de recherche s'achèvent par des écrits qui doivent, avec force description, rendre compte du plus large éventail possible d'acteurs. Et pour l'ANT, « rendre compte » ne signifie pas « lister », mais donner à voir le rôle de chaque acteur en train d'être joué, faire comprendre en quoi ces entités font médiation, c'est-à-dire comptent dans la scène et donc, les transformations qu'elles entraînent sur les actions des autres. Ainsi « un bon texte met au jour des réseaux d'acteurs lorsqu'il permet à celui qui l'écrit de tracer un ensemble de relations définies comme autant de traductions^c. » L'extrême opposé est un écrit où peu d'acteurs agissent. Les protagonistes sont de préférence des entités de nature sociale qui se trouveraient être la cause de tout, les autres acteurs présents dans le récit n'impactant en rien ce qui s'y passe, du fait d'un simple rôle de porteurs de la force du social classique.

L'écrit de recherche est conçu comme un théâtre dans lequel le sociologue doit réussir à faire jouer des scènes singulières^d aux entités qu'il a enregistrées. Il n'est pas l'énonciation de règles générales, mais une présentation du fonctionnement local du monde à partir d'un art

a Solveig Fernagu Oudet et Cédric Frégné, « Les métiers de la formation » dans Philippe Carré (éd.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, 2011, p. 563.

b Bruno Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2007, p. 90.

c *Ibid.*, p. 190.

d N. Pandraud, « Une théorie de l'observation in situ », art cit.

sociologique du récit. Ce travail d'écriture constitue une source fondamentale d'incertitudes^a pour la compréhension du monde. En effet, même s'il a auparavant réalisé tout un travail d'enquête saisissant les acteurs, le chercheur est-il en mesure de produire un texte prolongeant le monde de la même manière que les pédologues transportent, de manière utile à la science, la forêt amazonienne sous forme de mottes et autres relevés ? Réussit-il à rassembler, dans son texte, les acteurs en action, c'est-à-dire à poursuivre leurs activités et caractéristiques, tout en y ajoutant la production d'une connaissance sociologique ? Il réside à cet endroit un enjeu important pour l'ANT : le sociologue doit explorer les associations pour les ré-associer^b à travers son texte. Ce dernier est un double test^c. Arrive-t-il à présenter de nombreux acteurs ? Arrive-t-il à les traduire au lecteur ? Son texte doit retracer des mouvements, des actions, des événements qui ont contribué à fabriquer le monde^d.

Pour rendre visibles les actions, je reprends pour principe d'écriture ce que Latour résume quant à sa logique de travail pour *La fabrique du droit* dans les phrases qui suivent : « J'ai décidé de conserver les échanges, mais en les reconstituant de telle sorte qu'ils puissent apparaître comme des *fictions vraisemblables*^e. » Pour l'auteur, ce choix est lié tout d'abord à la nécessité de l'anonymat. Donnant à voir le droit — pouvoir censé être impersonnel et puissant — comme la résultante de tâtonnements, de débats, de cheminements tortueux, son

a B. Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, op. cit., p. 177-203.

b *Ibid.*, p. 187.

c *Ibid.*, p. 189.

d Autour de cette théorisation de l'écrit sociologique, Latour développe un propos sur l'objectivité. Il considère qu'elle revient à écrire un texte qui permette aux acteurs de s'exprimer et d'ouvrir la possibilité qu'ils contredisent ainsi le sociologue et ce qu'il tente de leur faire dire. Il reprend le modèle des sciences dures. Elles insèrent dans leurs articles des données qui prouvent les interprétations des scientifiques, mais qui peuvent être aussi interprétées différemment par les lecteurs. Ces données permettent aux cellules, aux animaux et autres électrons d'avoir voix au chapitre. Par le biais des données, les chercheurs ne sont pas les seuls porte-paroles de la nature. Voir par exemple : Bruno Latour, *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, 256 p.

C'est pour cela que ce sociologue adopte des styles de récit peu conventionnels. L'enjeu n'est pas la forme du langage, mais bien la capacité à faire vivre un monde aux yeux du lecteur, ce qui peut être fait, par exemple, à partir du style de l'enquête policière (cf. Bruno Latour, *Aramis, ou l'amour des techniques*, Paris, La Découverte, 1992, 241 p.)

En parallèle, le sociologue critique vertement les sciences humaines et sociales qui, selon lui, se donnent des tournures objectives, à travers un style compliqué, sans pour autant réussir à laisser vivre les acteurs dans leurs textes. Elles les réduiraient souvent au silence à travers des concepts qui lissent les tumultes locaux de chaque réalité étudiée.

Un tel jugement trouve un écho dans les travaux d'Éric Chauvier et sa critique des concepts qui recouvrent les réalités quotidiennes et vécues du commun des mortels : Éric Chauvier, *Les mots sans les choses*, Paris, Éditions Allia, 2014, 128 p ; Éric Chauvier, *Les nouvelles métropoles du désir*, Paris, Éditions Allia, 2016, 79 p ; Éric Chauvier, « Une glissade métaphysique vers le neutre. Essai sur le langage performatif du capitalisme tardif », *Empan*, 2012, n° 88, p. 24-34.

e B. Latour, *La fabrique du droit. Ethnologie du conseil d'État*, op. cit., p. 9.

travail porte le risque que des justiciables remettent en cause certaines décisions qu'ils auraient reconnues dans son livre au nom des différents désaccords et multiples incertitudes montrés par le sociologue. Il a donc anonymiser les cas relatés, en même temps qu'il les a purgés de tout détail qui permettrait de remonter à la situation d'origine^a. Partant de cette préoccupation, il a recréé des dialogues, à partir de données portant sur plusieurs séances de travail, de manière à ce qu'ils puissent être vraisemblables, c'est-à-dire qu'ils montrent les dynamiques de travail du Conseil d'État de manière réaliste, sans qu'ils soient des comptes-rendus exacts et exhaustifs de situations réelles. Ces reconstitutions sont par ailleurs rendues nécessaires par la difficulté à relater la totalité des échanges observés^b. D'une part, la prise de notes n'est jamais exhaustive. D'autre part, des comptes-rendus *in extenso* seraient probablement bien trop complexes pour les lecteurs non juristes.

À l'instar de Latour, les scènes que je présenterai par la suite, tout en voulant être de petits théâtres qui donnent à voir des acteurs, sont reconstituées à partir de mes notes de terrain. Pour ma part, j'ai disposé d'un avantage de taille dans mon travail d'observation comparé à des chercheurs comme Peneff ou encore Burawoy. Imaginons huit formateurs autour d'une grande table, tous armés d'un carnet, d'un agenda et d'un stylo. Assis tout comme eux, autour de la même table, le fait d'avoir un carnet et un crayon dans les mains ne dénote en rien^c, tous inscrivant au fur et à mesure des rencontres ce qui leur semble pertinent. Le travail est légèrement différent lorsque l'on est sociologue depuis la place de brancardier^d ou encore celle d'ouvrier sur une chaîne de production^e. Assis autour de la table, écrivant comme tous les autres, les seules différences notables dans mon activité étaient mon silence et, probablement, la plus grande masse d'informations que j'inscrivais. J'ai ainsi pu tranquillement noter de nombreux éléments, sans que cet exercice paraisse étrange aux yeux de l'entourage et que l'étrangeté interfère dans leur activité. Cependant, je n'ai jamais pu inscrire de manière exhaustive, tout ce qui se disait, se faisait et se montrait. Comme pour tout

a *Ibid.*, p. 9, 34.

b *Ibid.*, p. 33.

c Dans *La fabrique du droit*, Latour évoque régulièrement le fait qu'il se soit inscrit facilement, sans discordance, dans les différentes scènes du Conseil d'État. Il s'habillait en costume et écrivait, de la même manière que les autres protagonistes. Il ajoute, avec humour, qu'il pouvait préserver cette place harmonieuse le temps qu'il gardait la bouche fermée, le fait de parler témoignant irrémédiablement de son incompétence en matière de droit.

d Jean Peneff, *L'hôpital en urgence. Étude par observation participante*, Paris, Métailié, 1992, 257 p ; Jean Peneff, *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2009, 254 p.

e Michael Burawoy, *La fabrique du consentement*, Montreuil, La ville brûle, 2015, 300 p.

chercheur, l'observation est prise dans les capacités attentionnelles et d'écriture, mais aussi de compréhension des propos, des enjeux et du paraverbal.

Ces reconstitutions s'inscrivent dans un mode de narration un peu particulier que j'outille de différentes formes graphiques :

Les échanges entre les acteurs, en réunion, sont présentés sous la forme de dialogues, comme au théâtre, les paragraphes étant plus resserrés que la mise en forme habituelle du texte de cette thèse. Puis, chaque prise de parole se voit attribuer

le nom du protagoniste l'ayant réalisée.

De courtes incises italiques sont faites dans les dialogues lorsque nécessaire pour faciliter la compréhension du lecteur.

Les commentaires du sociologue — donnant à voir ce qu'il lit dans ces échanges, les analyses qu'il produit à l'échelle de la situation ainsi que précisant certaines informations — sont mis dans des paragraphes italiques, alignés à droite pour bien les distinguer des échanges et du reste du texte.

Les paragraphes classiques constituent des généralisations des analyses.

Dans les chapitres suivants, je mobiliserai aussi des extraits de mon journal de terrain. Ils sont mis en page en blocs resserrés, comme pour les dialogues et les citations en exergue, ainsi qu'une police propre.

Ponctuellement des éléments issus de courriers électroniques sont retranscrits, signalés par la même mise en page et une police propre.

II Les humains convoquent différents objets

II.1 Convoquer le dispositif par la parole : les réunions comme représentations

II.1.a Réunion filière

Le premier octobre 2015, un mois après mon arrivée dans le centre de formation, j'ai assisté à ma première « réunion filière » chez les éducateurs spécialisés (ES) et éducateurs techniques spécialisés (ETS). Par principe, cette rencontre rassemble, de manière régulière, les formateurs permanents rattachés aux filières ES/ETS. Ils y traitent de différents sujets qui se présentent au fur et à mesure de l'année, en rapport avec le fonctionnement quotidien et différentes problématiques.

Arrivé un peu en avance, j'ai attendu devant la salle de réunion proche des bureaux des cadres. Joanna, la responsable de la filière à cette époque, fut la première à me rejoindre et ensemble, nous avons préparé la pièce en ouvrant les différents volets et en ajustant les tables, désorganisées la veille à l'occasion d'un TD (travail dirigé). Ce faisant, je lui ai demandé quelques précisions concernant l'organisation de la filière. Au fur et à mesure, les cadres pédagogiques ont investi le lieu, armés d'un cahier, d'un agenda et d'un stylo, ainsi que, pour certains, d'une tasse préparée dans leur bureau. Ils se sont installés, en même temps que chacun abordait avec d'autres, les sujets qui le préoccupaient quant à un étudiant, un module en préparation ou l'année à peine commencée.

Joanna (responsable de la filière)

(Sans cérémonie, attendant simplement que les autres formateurs lui laissent un espace pour commencer) L'année dernière, on s'était dit qu'on reverrait le protocole de certification, car, chaque année, il y a du faufileage. Certains étudiants ne respectent pas les procédures demandées pour le dépôt des dossiers.

Pour Antoine, je précise *(Antoine est le dernier arrivé dans l'équipe. Il a pris son poste quelques semaines auparavant)*, le protocole de certification est le document qui indique la démarche que nous suivons pour que les étudiants déposent les écrits certificatifs et que nous nous assurions que tout soit correct. Nous l'avons travaillé avec Josie qui s'occupe de la démarche qualité.

Nous avons déjà mis en place le dépôt de conformité qui a lieu la veille du dépôt légal^a. De cette manière, si un dossier ne respecte pas la forme demandée comme une couverture correcte ou le nombre de pages fixé, il a 24 h pour reprendre le travail. La conformité, c'est la forme. Pas le contenu, donc pas question de dire quoi que ce soit sur le fond de ce qu'ils ont écrit. On vérifie simplement le nombre de pages, la présence des documents demandés, le respect des normes de rédaction, etc.

Je pense qu'il serait intéressant que l'on inscrive dans le protocole ce dépôt de conformité et qu'on puisse le repenser pour l'ajuster.

a Les formations sociales impliquent la production de deux types d'écrits pour les étudiants. Certains sont de simples travaux qui donnent lieu à l'obtention de crédits ECTS qui permettent le passage d'une année sur l'autre et la validation de la participation à la formation. D'autres sont certificatifs, c'est-à-dire qu'ils permettent la validation d'une partie du diplôme d'État. Ici, il est question des dossiers certificatifs, ensuite transmis au Rectorat qui organise les oraux. La conformité des écrits est importante, car elle participe de leur validation.

En quelques mots, Joanna, la responsable de filière, se fait la porte-parole d'un constat passé de l'équipe, qui a d'ailleurs changé depuis avec l'arrivée d'Antoine, et l'amène ainsi dans le présent, dans cet espace de rencontre, pour que l'équipe agisse à partir de lui. Ce fameux protocole aurait pu continuer sa vie et se reproduire à l'identique cette année. En le portant en réunion, Joanna tente d'infléchir le cours des événements.

Antoine

Est-ce que le protocole a une valeur en cas de litige avec les étudiants ?

Joanna

On leur indique comme cela doit se passer. L'étudiant ne pourra donc pas nous dire qu'il ne savait pas... car on leur dit nos attentes.

Antoine

Okay. Ça me fait penser au plagiat. Est-ce qu'il ne serait pas possible d'inscrire dans le protocole la question du plagiat ? Et aussi d'écrire quelque chose à ce sujet dans les consignes que reçoivent les étudiants.

Si, par sa première intervention, Joanna esquisse un problème (le faufileage) et un terrain d'action (changer le protocole), l'intervention d'Antoine propose d'autres éléments tant pour l'action (usage juridique) que pour la définition de ce dont il est question (le protocole devient, potentiellement, outil de négociation). Le travail de définition réalisé par Joanna ne suffit pas à Antoine qui demande des précisions sur les possibilités d'action de ce protocole. Ce qui se joue n'est pas seulement une recherche d'informations, mais un échange quant à des futurs possibles et les usages d'un protocole.

Une fois sa réponse obtenue, il ouvre une nouvelle possibilité quant aux modifications à réaliser. Il lui semble que le plagiat est un problème digne d'intérêt. Il le place au centre de la table, à côté du dépôt et du protocole et, surtout, en lien avec eux pour penser leur articulation dans une solution. Chaque nouvel apport transforme potentiellement le protocole dans ce qu'il est et ce qui lui sera fait. Une nouvelle entité apparaît (le plagiat) et elle se trouve déjà mise en scène à travers de possibles conflits. Il fait aussi référence à un nouvel objet : les consignes.

Émilie

Le plagiat est déjà inscrit dans le guide de l'étudiant. Pourquoi le mettre partout ?

Antoine

Parce qu'il y a des soucis autour de ça. Puis, les étudiants n'ont toujours pas reçu le guide des étudiants pour cette année. Donc s'ils commencent à travailler des écrits de certification dès maintenant, il faut le leur dire et par écrit, ça reste.

Antoine propose une inscription dans les consignes et le protocole. Le sociologue découvre par l'intervention d'Émilie que d'autres messagers anti-plagiat existent. Il semblerait cependant qu'ils n'aient pas encore établi le contact avec les étudiants, d'où l'intérêt de faire parler les consignes à propos de ces fraudes.

Émilie

Ce qui me questionne, c'est la valeur de notre accompagnement. Un professionnel m'a parlé d'un étudiant ayant écrit son mémoire en 4 jours... Comment est-ce possible alors qu'on les accompagne sur cette écriture pendant plusieurs mois ? Comment les accompagne-t-on ? Comment se fait-il que les étudiants plagient alors qu'on les suit dans la rédaction des écrits et qu'ils sont lus au moins deux fois pour chaque dossier ? Comment se fait-il qu'ils aient besoin de plagier alors qu'ils ont le temps de mener une réflexion ? Et surtout, pourquoi les accompagnateurs ne le voient pas ?

Corinne

C'est vrai ! Ce qui me questionne aussi et me tracasse, c'est que de futurs travailleurs sociaux soient dans ce rapport-là aux études et au cadre...

Flora

Peut-être que l'on peut vérifier le plagiat lors du dépôt de conformité ? On pourrait solliciter l'aide des référents (*les vacataires qui accompagnent des groupes d'étudiants dans la réalisation d'écrits*) ?

Corinne

Tu imagines le travail ? Quand je feuillette les dossiers, si quelque chose me saute aux yeux, c'est possible. Mais axer sur le plagiat ça voudrait dire tout relire et s'attacher au contenu !

Joanna

Le problème c'est surtout que, si l'on fait cela, on engage notre responsabilité. Si l'on autorise le dépôt après vérification officielle du plagiat, on dit : « il n'y a pas de plagiat ici, le centre approuve ». Si jamais un jury en trouve après coup, on pourrait avoir des étudiants qui se plaignent. C'est dans l'accompagnement que ça doit se jouer.

Antoine

Peut-être que l'on peut faire signer un document où l'étudiant s'engage à ne pas avoir plagié ?

Corinne

Et si l'on engage notre responsabilité sur le plagiat en filtrant au dépôt quand on en repère, on ne met pas l'étudiant face à sa responsabilité. Il vaut mieux qu'il aille au jury et qu'il ait des soucis avec lui. C'est plus dur, mais probablement plus formateur. Et surtout, si malgré nos avertissements ils trichent, il faut bien qu'ils y soient confrontés.

Pour Antoine, la solution contre le plagiat se fait dans l'établissement d'un nouveau point de contrôle. Corinne contredit cette option pour des raisons pratiques et propose plutôt une forme d'auto-contrôle qu'Antoine suggère alors d'accompagner d'un engagement contractualisé de l'étudiant. D'une solution à l'autre, la scène change et l'apprenant aussi : soit un étudiant qui lit un guide, soit un étudiant contrôlé lors d'un dépôt, soit un étudiant engageant sa responsabilité, etc.

Corinne et Émilie s'éloignent du lien fait entre le dépôt de conformité et le plagiat par Antoine. Tout en reconnaissant le problème de la copie, elles n'en sont pas à poser des solutions, mais plutôt à questionner l'origine et la signification de ce problème en situant les pistes d'exploration du côté de l'accompagnement, ainsi que du comportement général des étudiants. C'est la nature du plagiat qui varie à travers chaque intervention, chacune soulevant des possibilités de définition (les problèmes qu'il pose) et des solutions en filigrane ou franchement affirmées (l'ajout de contrôle, repenser l'accompagnement). Les questions de Corinne et Émilie s'adressent directement à la qualité de leur travail : que vaut l'accompagnement ?

À travers ces échanges, les étudiants sont successivement convoqués comme de potentiels contrevenants au dépôt de dossier, comme de potentiels requérants contre un protocole, puis comme usagers accompagnés et personnes à la subjectivité qui questionne. Ils changent de caractéristiques et de scènes sur lesquelles on les fait jouer.

Cependant, les horizons soulevés par Émilie et Corinne, si elles reçoivent des hochements de tête pensifs, ne retiennent pas l'attention.

Flora

Peut-on imaginer que, pour le semestre 5, si un étudiant ne rend pas l'écrit, dans le cadre du protocole, nous l'empêchions d'aller au diplôme d'État ? Ça devrait limiter ceux qui se faufilent, non ?

Corinne

Pour que l'étudiant aille au DE, il lui faut avoir validé tous les crédits ECTS des 5 semestres. Le problème, c'est qu'on donne les ECTS au rattrapage, on laisse passer des gens qui ne devraient pas passer. Si ça ne passe pas, ça passe quand même !

Émilie

N'est-ce pas plutôt que nos critères de jugement nous empêchent de voir que l'on a de nombreux étudiants en difficulté ?

Flora propose d'utiliser une possibilité d'arrêt de l'étudiant pour sanctionner son comportement. Émilie prend le problème à l'envers : les cadres pédagogiques ne sont-ils pas à l'origine de ces problèmes ? Elle offre à ses collègues la possibilité de se remettre en question et de travailler directement leur subjectivité qui les empêcherait — peut-être — de mener à bien leur travail.

Joanna

On a déjà voulu bloquer un étudiant... Seulement, la direction ne nous a pas suivis. On dit « stop » mais, ensuite, elle annule. Donc nous devons avant tout nous assurer d'être suivis. Je vais demander au responsable de pôle que la direction lui indique un positionnement clair sur lequel on pourra compter. Puis je ne sais pas si l'on a le droit d'empêcher un étudiant de se présenter au DE s'il le souhaite. Je vais me renseigner.

Antoine

Toujours est-il que j'ai noté. Pour ma part, il faut que j'inscrive sur le protocole du dossier Partenariat Réseau qu'il faut absolument rendre le travail. Je vais rajouter cet élément aussi sur la commande (*consigne*).

Concernant le protocole, deux conclusions émergent. La responsable s'adressera à la direction pour connaître sa position quant aux arrêts et Antoine décide d'amender le protocole pour l'écrit dont il est responsable. Qu'en est-il de toutes les autres questions soulevées ? Aussitôt formulées, elles semblent sombrer dans l'oubli.

Antoine continue : Vous devez savoir qu'un nouveau texte est sorti concernant le dossier d'évaluation de mon D.C. Les annexes donnent des grilles d'évaluation alors que jusqu'à maintenant, rien n'était précisé et nous étions libres de fixer la grille. Est-ce toujours le cas ?

Joanna

Nous avons une réunion dans quelques jours avec les centres de formation, le Rectorat et la Direction régionale et nous discuterons de cela.

Le Rectorat et la Direction Régionale de la Cohésion Sociale sont des entités de tutelle des centres de formation sociale. Il est ici attendu que le Rectorat précise l'interprétation qu'il fait du nouveau texte pour se régler sur celle-ci. Antoine et Joanna introduisent de nouvelles entités sur la scène en établissant des liens entre elles ou plus exactement des potentialités et/ou des affirmations de relations : une annexe donne une grille dont l'impact sur un dossier est inconnu. Joanna pense que le Rectorat et la Direction Régionale clarifieront la situation. Elle déporte donc la question d'Antoine sur un autre lieu, une autre réunion.

II.1.b Mise en scène

Pour fabriquer la formation, les protagonistes font des réunions. À peine met-on le pied dans l'une d'elles — peu importe laquelle — que l'on découvre qu'il n'est pas question de « la » formation, celle que l'on définit dans les dictionnaires. Certes, il est possible d'y entendre un certain nombre de déclarations sur « la » formation en général, tentant de dire ce qu'elle est dans son entier, par essence, en vérité. Mais bien plus souvent, ce que l'on voit se dérouler sont des discussions ne portant que sur l'un de ses aspects. Celle-ci est principalement prise par le « petit bout de la lorgnette ». Et même, lorsque certains tentent de s'y référer dans son entièreté, c'est en lien avec certains de ses composants, bien plus restreints. Par exemple, après avoir affirmé ce qu'est la formation, des formateurs réfléchiront à ce qu'ils peuvent faire en adéquation avec leur conception, se déplaçant ainsi de cette entité générale à leur ici-et-maintenant^a concernant un métier, un module, une filière, etc. Ce n'est d'ailleurs que pour construire ces éléments locaux qu'ils évoquent « la » formation.

C'est à croire que si les chercheurs aiment mettre en mots cette entité, les acteurs, eux, sont bien plus sages et la prennent de manière plus concrète, à partir de ce(ux) qui la compose(nt). C'est ainsi que l'on découvre des réunions autour d'une filière, des rencontres avec le Rectorat à propos des examens, ou encore des instances avec des vacataires au sujet d'un module précis, etc. Rien que par les intitulés qui précisent les objets de ces temps de travail, le postulat de l'ANT trouve raison : il faut prendre les grands monstres par ce qui les constitue^b.

a Bernard Blandin, « Les mondes sociaux de la formation », *Éducation permanente*, 2002, vol. 3, n° 152, p. 199-211.

b Michel Callon et Bruno Latour, « Le grand Léviathan s'appriivoise-t-il ? » dans Madeleine Akrich, Michel Callon et Bruno Latour (eds.), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Presses des Mines, 2006, p. 11-32.

Je pourrais maintenant me contenter de dire qu'une réunion consiste en une discussion où plusieurs personnes échangent et débattent à propos de différents sujets, afin de trouver des solutions à des problèmes. Espaces de parole, elles sont souvent habitées par des asymétries et des langages différents^a, d'où l'enjeu des méthodes d'animation visant à faciliter la prise et la circulation de la parole, ainsi que la compréhension, en travaillant les rapports de pouvoir^b. Mais, saisies à partir de l'ANT, il est possible d'y lire d'autres facettes.

Si une réunion s'organise autour d'un bout de « la » formation, l'écoute de ce que les humains racontent, amène à entrer de manière plus tangible dans la multitude qui fait les dispositifs. À partir de l'extrait de réunion ci-dessus, il est possible de dire qu'une filière est faite d'étudiants, de comportements frauduleux, de points de contrôle pour écrits et étudiants qui se faufilent, de nouvelles consignes à écrire dans des textes qui servent à obtenir de nouveaux comportements, etc. Au fur et à mesure, chaque prise de parole fait apparaître de nouveaux éléments qui participent de la réalité du dispositif ou soutient ceux déjà abordés, le dispositif de formation est tracé, dessiné, exploré.

Un formateur qui parle d'un protocole défectueux est une personne qui le traduit. Non seulement elle parle en son nom, mais ce faisant, elle le rend présent^c au sein de l'espace de parole. Le protocole est-il réellement défectueux ? Toujours est-il que Joanna joue son rôle de médiatrice en le transportant/transformant et en lui donnant une certaine valeur alors qu'elle prend la parole. Elle traduit aussi son équipe en indiquant que tous, l'année précédente, avaient porté ce jugement et s'étaient projetés vers une nouvelle mise en travail de la procédure. Par ces propos, elle enrôle Antoine dans ce jugement, lui qui n'était pourtant pas là lors de la discussion d'origine. Parler revient donc à convoquer plusieurs entités^d situées en dehors du temps et de l'espace de rencontre et à les rendre présentes aux yeux des autres. La parole trace des liens entre un groupe de personnes réunies autour d'une table, et l'ailleurs du dispositif.

a Benoît De l'Estoile, « Observer en réunion », *Genèses*, 2015, n° 98, p. 3.

b Gaëlle Jeanmart, Cédric Leterme et Thierry Müller, *Petit manuel de discussions politiques. Réflexions et pratiques d'animation à l'usage des collectifs*, Rennes, Éditions du commun, 2018, 141 p.

c Albert Piette, « La piste de Dieu. Sa façon d'être présent » dans Sophie Houdard et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains*, Paris, La Découverte, 2011, p. 328-337.

d Latour évoque ces entrées et ces sorties lorsqu'il analyse l'espace de co-présence de la cure ethnopsychiatrique qui, au lieu de convoquer les entités psychologiques habituelles (sujet, inconscient, etc.), met la personne en scène aux prises avec des divinités et autres *faitiches* qui permettent ainsi la transformation : Bruno Latour, *Sur le culte moderne des dieux faitiches ; suivi de Iconoclash*, Paris, La Découverte, 2009, 203 p.

Si nous voulons bien prendre au sérieux chacune des phrases prononcées sans les considérer comme des paroles vides, des automatismes ou d'infimes efforts^a, alors nous obtenons une lecture telle que je l'ai entamée en italique : chaque nouvelle parole infléchit quelque chose des entités représentées. À la manière des changements de plans et de scènes au cinéma, chaque propos « décale » pour donner à voir autre chose du monde qui est, était et qui pourrait être. Ainsi, alors que le protocole est au centre de l'attention, Antoine le met de côté pour se centrer sur le plagiat, puis il établit un lien entre ce dernier et la demande de départ de Joanna. Tout en gardant cet objet — la copie illégale d'idées — Corinne change d'approche pour l'observer à partir du rapport que les étudiants établissent à la formation. La prise de parole suivante rabat le plagiat sur le protocole. Chaque morceau du dialogue donne à voir les entités en action (des étudiants qui fraudent) et/ou dans leur valeur intrinsèque (un dispositif défectueux). Se contredisant, se répétant, s'épaulant, se nuancant, les propos de chacun mettent en mouvement ce dispositif rendu présent et qui est ainsi exploré, réfléchi, envisagé sous un angle ou un autre.

Certains sites ou outils techniques permettent de constituer une vision globale du monde. Un tableau statistique représente la France entière^b. Un point de vue donne à voir, prétendument, tout l'horizon et outille cette vue d'une carte. Ou encore, un centre de contrôle aérien suit l'ensemble des vols sous sa responsabilité par le biais d'écrans. L'ANT indique qu'ils disposent de vues « parfaites », mais partielles sur la réalité, c'est-à-dire qu'ils ont l'apparence d'une vue d'ensemble, tout en simplifiant le réel. Ces vues sont fondées sur des interconnexions à d'autres espaces-temps^c dont elles compilent les informations.

Les réunions jouent ce rôle centralisateur à partir d'un objet (« bout de la lorgnette ») en particulier. Les humains construisent une vue du dispositif, traduit à partir d'une préoccupation donnée. Comme le montrent plusieurs indices, tout ce qui est dit pointe vers un extérieur présent, passé et futur : le protocole insuffisant de l'année dernière, le dépôt de conformité, le TD où tel étudiant est en difficulté, etc. Si la réunion est un temps présent, il est orienté par ce qui existe en dehors de lui. Il vise nécessairement à se déborder par le

a B. Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, op. cit., p. 257.

De même, sans tenter ici une analyse des interactions à la manière de Goffman, la sociologie de cet auteur convainc amplement du poids de chaque micro-action dans les situations de face-à-face.

b Alain Desrosières, « L'histoire de la statistique comme genre : style d'écriture et usages sociaux », *Genèses*, 2000, vol. 39, n° 2, p. 121-137 ; Alain Desrosières, « Masses, individus, moyennes : la statistique sociale au XIX^e siècle », *Hermès*, 1988, vol. 2, n° 2, p. 41-66.

c B. Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, op. cit., p. 265.

rassemblement des points de vue de chacun quant à l'extérieur et la projection des acteurs vers les actions à réaliser une fois le temps fini.

Une réunion est alors un espace de représentation, une scène, où chacun donne à voir le dispositif tel qu'il est, était et pourrait être. Les humains y convoquent, les uns après les autres, différentes entités impliquées dans ce qui les préoccupe et tentent de les faire apparaître, aux yeux des autres, sous un certain angle. L'enjeu premier est de donner à voir le dispositif, à rendre visible et sensible ce qui se passe en dehors de la réunion ou ce qui pourrait se passer. Chacun le fait en tant que porte-parole, représentant de la réalité qu'il connaît, qu'il désire, qu'il pense devoir défendre, etc.

Ces constructions ne sont jamais totales au sens où elles épuiserait la réalité qu'elles mettent en scène. Un court exemple peut en témoigner. Au cours d'une réunion, un formateur a critiqué l'usage de la formation à distance^a dans un module bien précis. Son propos indiquait que l'année précédente, cette modalité avait déçu aux étudiants. Mais, il n'a en rien épuisé tout ce qu'il y a à dire sur l'usage des TIC^b dans la formation, que cela soit en général ou à l'échelle de l'IRTS. Il n'a fait que mettre en scène ce à quoi il pensait, en lien avec l'action, et ce qui lui semblait pertinent pour argumenter^c et influencer l'activité en cours dans cette rencontre. Mais il a tu les deux postes dédiés à la FOAD dans l'institution, les diverses expérimentations, les possibilités de financements européens, les théories sous-tendant ce type de démarches, etc.

Si la réunion donne à voir la réalité « par le petit bout de la lorgnette », c'est parce que les acteurs la saisissent ainsi, en fonction des besoins de leur activité. Ce double enjeu de la représentation de l'existant et du possible ne porte aucunement une *libido sciendi*. Les formateurs ne sont pas dans un laboratoire où il est question de stimuler des nanoparticules pour les connaître^d. L'enjeu est de transporter l'ailleurs pour agir dessus. En disant le monde tel qu'il est et en se projetant vers ce qu'il pourrait être, les humains proposent de l'action et tentent d'en susciter chez d'autres. La connaissance est directement liée à l'action à venir et

a FOAD : Formation Ouverte À Distance.

b Technologies de l'Information et de la Communication

c Marion Carel et Oswald Ducrot, « Mise au point sur la polyphonie », *Langue française*, 2009, vol. 164, n° 4, p. 33-43.

d Sacha Loeve, « "Ceci n'est pas une brouette" Grands et petits récits des nanotechnologies » dans Sophie Houdard et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2011, p. 208-220.

n'est en rien outillée d'une méthodologie et d'une rigueur qui rejoindraient le modèle scientifique.

Le compte-rendu s'est arrêté sur un changement de sujet effectué par Antoine : l'arrivée d'une nouvelle circulaire dont il ne sait que faire pour l'évaluation d'un écrit dont il est responsable. Si le récit s'était poursuivi, le lecteur aurait découvert les possibilités qu'il avait imaginées, perspectives mises en suspens dans l'attente de précisions de la part du Rectorat quant à la juste place à donner aux nouvelles modalités d'évaluation. Puis il aurait suivi les formateurs dans leur discussion sur les stages à l'étranger prévus pour l'année en cours et les aménagements nécessaires pour les étudiants concernés qui ne pourraient participer aux semaines de regroupement. Le lecteur aurait ainsi découvert la fabrique d'hypothèses quant à des dispositifs sur mesure pour ces parcours particuliers.

À chaque changement de sujet, la scène est comme balayée de la mise en scène précédemment effectuée. En réunion, les protagonistes convoquent et congédient les composants du centre de formation, au fur et à mesure des besoins. Ces temps de rencontre se caractérisent par la volatilité des entités évoquées : elles vont et viennent au gré des interventions et de l'état d'aboutissement des questionnements. La représentation du dispositif qui se déploie en réunion n'est en rien statique. Elle ne se complète pas petit à petit. Ce sont plutôt plusieurs représentations, fragiles, concomitantes et polyphoniques qui s'établissent, chemin faisant, et qui apparaissent et disparaissent tour à tour.

Étudiant, protocole, dépôt de conformité, plagiat, etc. Aucune de ces entités n'est ici présente autrement que par la parole des cadres pédagogiques. Dans le milieu du *kwaang* (combat de scarabées), l'expertise des qualités des spécimens se serait faite à leur côté en les manipulant, en les touchant, en les stimulant ou en les observant se battre^a. Mais ici, point d'apprenants à se mettre sous la main. Dans un séminaire préparant à la prêtrise, les dogmes auraient été discutés Bible en main et à partir de citations des Conciles et autres bulles papales. Mais en réunion, le protocole n'est aucunement présent sous forme textuelle. On se contente de l'évoquer par la parole. Dans un commissariat de Police, les preuves d'un vol auraient été accumulées et seraient consultables pour étayer des accusations, triées et

a Stéphane Rennesson, Emmanuel de Grimaud et Nicolas Césard, « Jeu d'espèces. Quand deux scarabées se rencontrent sur un ring » dans Sophie Houdard et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2011, p. 30-39.

numérotées. Mais au milieu de ces formateurs permanents, aucun dossier d'étudiant annoté par un jury furieux ne vient faire foi de l'existence de plagiat. Pour l'instant — car je nuancerai plus tard —, c'est par la parole que les différentes entités sont convoquées, chacun y allant de ses idées, propositions et expériences pour les donner à voir aux autres. La réalité extérieure est évoquée, racontée, spéculée par la parole des formateurs présents qui parlent de leurs expériences et de celles d'autres qui leur ont été relatées. Une réunion est fondamentalement un lieu de traduction en ce que certains s'arrogent la possibilité de parler pour de nombreuses autres entités^a qui sont absentes et ne pourront donc objecter qu'à travers les mots d'autres personnes participant à la rencontre.

II.2 Articuler les entités

Pour continuer notre exploration, je propose au lecteur de se déplacer vers une autre rencontre, point de départ d'un objet que nous suivrons ensuite à l'occasion de plusieurs réunions.

Antoine est arrivé dans le centre de formation à la fin du mois d'août 2015. Il a, entre autres, hérité d'un module dit « Diagnostic Social Territorial » (DST) porté l'année précédente par une formatrice actuellement en maladie. Il en était ainsi, car il était responsable du DC 4 pour les ES, ainsi que pour la transversalité : ce module émergeait à ce domaine de compétences et concernait toutes les filières. Comme la programmation d'une année se fait sur la fin de la précédente, les dates avaient déjà été posées en juin et juillet, avant son arrivée. Concernant les contenus, Antoine disposait de tableaux indiquant ce qui était fait auparavant. Mais du fait des échos négatifs sur ce cours, il a préféré construire de zéro, en mettant de côté le contenu et l'équipe de vacataires. Il n'a maintenu que les créneaux de cours déjà fixés : les dates ne sont pas quelque chose que l'on marchandise aisément une fois le calendrier établi. Il n'avait ainsi en main qu'une thématique et une enveloppe d'heures de cours déjà réparties sur plusieurs dates. Recommencer était aussi un moyen de s'approprier ce module, plutôt que de l'exécuter, tel que pensé par une autre.

Lors d'un entretien pour ma thèse, il a découvert que j'avais un master en développement social. Il m'a proposé de monter le module avec lui, pour profiter de ma formation et me

a Pour rappel : « Par traduction on entend l'ensemble des négociations, des intrigues, des actes de persuasion, des calculs, des violences grâce à quoi un acteur ou une force se permet ou se fait attribuer l'autorité de parler ou d'agir au nom d'un autre acteur ou d'une autre force. » (M. Callon et B. Latour, « Le grand Léviathan s'apprivoise-t-il ? », art. cit.)

permettre de voir de l'intérieur, en tant que vacataire, la fabrication d'un module. Il pensait que cela serait utile pour ma thèse^a.

Le 15 octobre 2015, Antoine organisa une réunion qui rassemblait les responsables DC 4 des autres filières pour savoir ce qu'ils souhaitaient que ce module aborde. Les responsables de filières étaient aussi présents pour valider les décisions et ainsi contrôler le processus.

Joanna

Bonjour à tous. Nous sommes là à la demande d'Antoine pour échanger autour du module DST. Je ne sais pas s'il est nécessaire de vous rappeler à quel point il est compliqué, chaque année, tant pour les formateurs que les étudiants. Je n'entends que des insatisfactions à son propos... C'est comme s'il tombait à côté de son objectif à chaque fois. Et pourtant, depuis 2 ans, il y a eu plusieurs essais de coordination.

Son organisation est compliquée, car toutes les filières ne sont pas là à chaque intervention. Il est difficile de faire « transversalité » dans un module à plusieurs vitesses. Certaines assistent à tous les cours alors que d'autres non. Il y a un sérieux problème de temporalité. La commande, cette année, est de faciliter la transversalité pour les ASS, les ES, les EJE... et les ETS, si possible.

Je crois aussi qu'il faut que l'on décide si ce cours est l'occasion d'une initiation au travail en partenariat/réseau. Doit-il aller jusque-là ? Ou laisse-t-on cette part à la seconde année ?

Personnellement, je me pose une question. Je me demande si les déceptions qu'il cause chaque année sont du fait de son déroulement ou bien des personnes que l'on mobilise pour le réaliser auprès des étudiants...

a Dans la perspective de l'ANT, cet instant où quelqu'un me propose une association, car, de son point de vue, elle serait bénéfique pour ma thèse, est une possibilité de traduction qui montre la toute relativité du « je » dans mon écrit. Est-ce bien moi qui fais la recherche, à partir du moment où Antoine a, à un moment donné, jugé bon de me proposer une perspective « intéressante » ? Et qu'il a, par la suite, continué de m'aider à comprendre son travail pour ma recherche ?

Avec le regard de l'acteur-réseau, l'hypothèse est que l'objet de la recherche, son épistémologie et sa démarche ne sont pas construits seulement par le chercheur. Les personnes rencontrées disent aussi leur mot quant à ce qu'est l'enquête, son bien-fondé et sa démarche. Co-construire la recherche n'est pas une perspective appartenant aux seules épistémologies de la recherche-action. C'est la situation de toutes les travaux scientifiques, car, une fois notre projet connu, même seulement de manière vague, il dispose d'une vie propre que lui donnent les personnes qui l'interprètent. Cf. Bruno Latour, *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, op. cit., p. 176-180.

En termes de cadre, je rappelle, surtout à Antoine, que la préparation de cette année ne doit pas demander trop de travail. Pour l'année prochaine, nous allons probablement transformer le cycle 1^a. C'est inutile de se casser la tête avec quelque chose que l'on abandonnera peut-être...

Nouvelle réunion, nouvel angle d'attaque pour fabriquer la formation : il n'est pas question d'une filière, mais d'un module précis.

*À nouveau, dès le commencement, au-delà de l'objet de la rencontre d'autres éléments sont convoqués (en gras). Le module est dit défectueux par **tout le monde : étudiants et formateurs**. La responsable étaye donc son propos en rapportant la parole d'autres^b. Puis elle explore ce qui est défectueux : des **filières** mal articulées au **module**. Elle pose ensuite des questions permettant de continuer la problématisation : quels **contenus**, quelle qualité des **vacataires** ? Et elle contextualise en rattachant le module au futur de **la première année de formation** : dans un an, elle change, donc autant ne pas passer trop de temps (recommandation adressée à **Antoine**) à le retravailler **cette année**. Il n'existera sûrement plus dans un an^c.*

Antoine

Sur le plan temporel, je peux déjà vous indiquer que les demi-journées prises par le module sont au nombre de 7, sur les semaines 5, 12 et 24^d. Les ETS, cette année, n'assisteront qu'aux trois premières séances. Il faudra donc réussir à le penser en deux parties cohérentes : une avec les ETS, une sans. Il faut qu'ils puissent recevoir un contenu qui forme un tout sur ces 3 séances.

*Des précisions continuent de donner corps au module pour la présente année : les **dates** de temps de formation, la présence de la **filière ETS**. La responsable a dessiné le passé du module en le liant à différentes entités et a questionné son futur, en le liant à d'autres. Antoine dessine son futur pour ce qu'il peut en assurer à ce jour. Le module existe à travers un intitulé, ainsi que dans le calendrier de la formation, vu qu'il prend des demi-journées de ce fait indisponibles pour d'autres.*

Pour la suite, je mets directement en gras dans l'extrait de journal les entités ajoutées au tableau.

-
- a Nom donné à la première partie des formations d'ES, EJE, ETS et ASS à l'IRTS. Elle s'étendait, et s'étend toujours, sur la première année, bien qu'il ait été envisagé que ce cycle court sur trois semestres.
- b M. Carel et O. Ducrot, « Mise au point sur la polyphonie », art. cit.
- c Ce qui fut en effet le cas. La question du territoire n'a plus été traitée dans un module sur le développement social, mais à travers le stage collectif d'enquête sur un territoire. À partir de la réforme, appliquée à la rentrée 2018, la question du territoire a été reprise en filière, essentiellement chez les ASS.
- d Les formateurs utilisent la numérotation des semaines du calendrier civil pour se repérer, plutôt que de dater les semaines à partir des jours.

Cynthia (formatrice permanente, filière AS)

Du point de vue de ma **filière**, ce module est mal parti à compter du moment où il est passé du **partenariat/réseau** à **une approche en termes de développement social territorial**. Cette transformation des thèmes a mordu sur des contenus présents pour la filière dans **d'autres modules**, notamment en deuxième année. Les **étudiants** s'y retrouvant moins. C'est pour ça qu'**on** a décidé de les retirer d'**une partie** du DST. Le fait qu'ils s'y retrouvent moins a aussi à voir avec **leur nouvelle modalité de stage** qui porte sur l'étude d'un **territoire**. À la fin du **premier semestre**, les étudiants ont déjà commencé à traiter cette **thématique**.

Comme écrit précédemment, les représentations construites en réunion pointent vers d'autres endroits et d'autres temps du dispositif. Les formateurs sont assis sagement, à discuter, mais leurs paroles ne cessent de parcourir le dispositif, manipulant des entités de natures bien différentes : des filières, des formateurs, des étudiants, des contenus. Si nous étions restés sur la première réunion racontée, le voyage aurait probablement été de plus grande ampleur, nous amenant à circuler d'étudiants bien précis à des textes nationaux en passant par les moyens de communication disponibles au Gabon pour permettre des échanges avec une étudiante en stage dans ce pays. Les réunions brassent des lieux, des temps et des entités d'échelles et de natures hétérogènes^a. Le sociologue, même rompu à ces rencontres, ne cesse de s'étonner de cette gymnastique voyageuse et évocatrice qui circule au sein des acteurs de tailles différentes, des temps divers et des lieux variés. À l'intérieur d'une même phrase peuvent se mêler l'évaluation d'un module, les besoins actuels du métier ainsi que la personne qui serait capable de présenter un concept intéressant, à même de faire saisir aux étudiants des perspectives pratiques et politiques pour qu'ils soient de bons professionnels.

Mais continuons, en délaissant l'usage des mots en gras, maintenant que j'ai fait apparaître la diversité des entités mobilisées.

a À partir des idées de l'ANT (notamment M. Callon et B. Latour, « Le grand Léviathan s'approprie-t-il ? », art. cit.) le terme d'échelle me permet de désigner la taille sociologique de l'entité (macro et micro-acteur) ainsi que la portion de réalité englobée : lorsqu'il est question du souci d'un étudiant, c'est la réalité d'une seule vie estudiantine qui est en jeu, ce qui diffère de réformer une année entière, processus qui jouera sur la trajectoire de plus de 100 étudiants..

Par le terme « hétérogène », je désigne le fait que les entités mobilisées n'ont pas, dans la tête des humains, la même nature : ils mélangent du matériel, des processus psychologiques, des personnes, des groupes, etc. : Latour B., *Changer de société, refaire de la sociologie*, op. cit.

Antoine

Je prends note de ce que tu dis Cythia. Dans un premier temps, le module abordait la notion de territoire, puis les méthodologies liées au diagnostic. Et dans un dernier temps, pour commencer à répondre à ta question Joanna, il abordait la thématique du partenariat/réseau, ce qui était intéressant pour les ES. Ils terminaient la première année sur cette notion, avant d'entamer leur seconde année avec le dossier partenariat/réseau^a...

Karine (formatrice permanente, filière AS)

(coupant Antoine) Je me rappelle la galère que c'était ce cours avec la FOAD. Je ne sais plus combien d'heures étaient faites en ligne, mais les étudiants étaient perdus. Ils ne comprenaient ni le fonctionnement, ni l'intérêt.

En ajoutant la mention de la FOAD, modalité pédagogique compliquée dans ce centre et en mettant du mécontentement dans la bouche des étudiants, cette formatrice complète le tableau sur le passé du module, tout en le connotant négativement. Antoine sait maintenant qu'il devra se méfier de la FOAD, sous peine de se mettre les étudiants, voire les formateurs, à dos.

Antoine

Je vois... Pour cette année, il y a aussi du travail à distance... Mais je ferai au mieux. Pour aujourd'hui, j'aimerais connaître les contenus que vous attendez, en fonction des besoins de la filière, de ce qui sera déjà traité en début de second semestre et de ce qui suivra au troisième.

Karine

Pour les AS, il faudrait que le module traite de la notion de territoire et des besoins territoriaux, tout en tenant compte du fait que les étudiants ont déjà réalisé au premier semestre une étude de territoire. Il faut éviter qu'ils aient l'impression de revoir ce qu'ils savent déjà.

Cynthia

Je valide. Après, le fait de formaliser ce qu'ils croient déjà savoir ce n'est pas nécessairement négatif. Peut-être faut-il juste leur préciser la démarche et leur dire que l'on tient compte de leur expérience.

a Ce dossier est une certification pour les ES. Elle valide une partie du domaine de compétences 4.

Pierre (responsable de filière, EJE)

Je serais encore plus précis que l'idée de besoins du territoire. Il faut aider les étudiants à penser l'articulation entre les offres et la demande à l'échelle territoriale. Et pas seulement sur un plan théorique. Il leur faut des outils méthodologiques pour appréhender cela.

Cynthia

Intéressant comme proposition. Je dois ajouter qu'il faudrait aussi qu'ils aient les définitions de Dhume^a sur le travail ensemble. Sinon, les étudiants mettent tout le monde dans le même sac : « tous partenaires ». Et ils ne distinguent pas la différence entre travailler d'égal à égal et travailler avec son institution de tutelle. Ensuite, nous approfondirons en filière.

Karine

La dernière chose. Il faut qu'en fin d'année, les étudiants aient réalisé une « fiche-partenaires » car on les lance sur un travail en seconde année qui part d'elle. Vu que l'on ne peut plus la faire en filière avec nos heures qui sont parties dans le DST... L'idée c'est que cette fiche recense les différents partenaires de la structure de stage.

Joanna

Je vous rappelle qu'il faut une certaine progression. D'abord, les étudiants apprennent à trouver des données sur le territoire. Cette fiche-partenaires ne doit venir qu'en second pour respecter la logique du module.

Le passé du module est mis de côté. Les formateurs parlent maintenant de l'avenir. Chacun donne des perspectives pertinentes et nécessaires selon lui. Il n'est pas simplement question d'indiquer ce que l'on pense être intéressant. Les ASS évoquent par exemple la fiche-partenaires : elles utilisent ce document en seconde année. Si elle n'est pas faite dans le DST, il faudra alors qu'elles la produisent autrement. Ce qui demandera de nouvelles articulations. Cette discussion est une négociation à propos de la définition du module.

a Fabrice Dhume est sociologue. Il a réalisé plusieurs travaux qui sont des références sur le travail en partenariat et réseau dans le domaine du travail social. Il est impossible de corriger des écrits d'étudiants sur ces thématiques sans que ce nom ressorte plusieurs fois. Cf. : Fabrice Dhume, « Le travail social en réseau : de l'injonction gestionnaire vers une pratique intermédiaire », Iscra, en ligne : www.iscra.org [consulté le 04/09/2018] ; Fabrice Dhume-Sonzogni, Du travail social au travail ensemble, Paris, Éditions ASH, 2017, 206 p.

Antoine

Je ne vois pas trop ce qu'est cette fiche. Faudra me l'envoyer que je l'intègre aux consignes.

De mon côté, j'ai envie qu'à travers ce module, les étudiants apprennent à penser à l'échelle du territoire. Les travailleurs sociaux passent leur temps à se plaindre de la baisse de moyens. À travers le territoire, on peut penser des réponses dans ce contexte. J'ai envie qu'ils apprennent à faire avec moins et arrêtent de se plaindre. Il faut produire de nouvelles pratiques et non simplement constater une baisse.

Chacun prend la parole à partir de contenus sans parler du sens qu'il donne à ce module. Antoine prend de la hauteur et tente de faire passer une perspective professionnelle et politique qui ne précise pas le contenu du module, mais qui indique le but auquel il se soumet.

La réunion se termine sur l'organisation de la suite du travail. Les responsables de filière ne ressentent pas la nécessité d'être aux réunions, mais demandent à ce que les propositions de déroulés circulent et qu'ils les valident. Antoine demande aussi à faire venir une formatrice qui s'occupe d'un module dont les thématiques sont liées au sien. Il souhaite penser les liens pour éviter les redites et maximiser les résonances.

Les passages d'une entité à une autre, d'un lieu à l'autre ou d'un temps à un autre sont par moments des ruptures : la discussion passe à un autre sujet. Mais ils permettent bien plus souvent, le temps que l'échange se poursuit sur une thématique, un travail de lien. Aucune entité n'est jamais traitée seule. Il n'est pas question de parler seulement du module DST en vase clos. C'est de toute manière impossible. Le module ne peut être abordé qu'en mobilisant toutes ces entités, qu'elles le composent de l'intérieur — les contenus ou les dates par exemple — ou qu'elles s'articulent à lui de l'extérieur comme les autres modules traitant des thématiques proches. Qu'il soit question de son avenir ou de ce que l'on reproche à sa version passée, c'est toujours à travers des liens entre plusieurs entités que le travail est réalisé.

De même, il n'est jamais question de se mettre d'accord sur la valeur de tel étudiant. En discuter se fait à travers son projet de stage, en fonction des comportements observés, directement, dans tel module ou rapportés par tel vacataire, en rapportant sa réussite lors d'écrits, etc. Et cette évaluation se construit en lien avec l'évolution des métiers et l'arrivée de nouveaux textes. Si une équipe peut considérer un étudiant comme fragile, c'est parce que plusieurs de ses membres rapportent qu'il en est ainsi, selon ce qui est observé dans d'autres espaces et temps du dispositif.

Chaque parole ne se contente pas de convoquer des entités, établissant ainsi une liste d'objets pertinents. Les réunions n'alignent pas des matériaux de fabrication en les déposant les uns à côté des autres. Les humains les disposent les uns par rapport aux autres et le font en sollicitant des temps et des lieux différents, des actions réalisées et potentielles. Les entités, ainsi articulées, ne prennent leur valeur et n'ouvrent des possibilités qu'à l'échelle de ce travail, bavard, d'agencement, de composition. Faire une réunion, c'est mettre en scène, par la parole, des entités dans leurs liens les unes aux autres afin de fixer un état du monde et d'envisager ses futurs possibles. L'idée de mise en scène est à prendre au sens fort du terme. Par la parole, les humains, metteurs en scène, agencent d'autres acteurs, les déplacent, les font disparaître, les éclairent différemment, les font passer au second plan, etc. de façon à faire valoir une certaine vision de la réalité^a.

II.3 De la pertinence du terme entité

L'usage du terme « entité », pour désigner une circulaire ministérielle, ou un concept prévu pour un module, peut sembler abusif. Pourtant, il est primordial et justifié dans une approche inspirée de la sociologie de la traduction. S'il est possible de parler d'un module DST composé des différentes entités signalées, c'est parce qu'elles disposent d'une existence et d'une consistance aux yeux des acteurs.

Prenons la FOAD, mise en scène ici comme une modalité pédagogique compliquée. La formatrice qui en parle fait référence à l'expérience passée du module. Cette modalité de formation existe en dehors de la réunion car elle ne date pas de cette rencontre. À l'IRTS, une personne a été recrutée, plusieurs années en arrière, pour développer la FOAD. Elle est donc rattachée à un poste et même à un pôle de l'organisation. Elle a développé un discours sur le bien-fondé de cette perspective pédagogique^b, mais son propos fut critiqué par plusieurs formateurs pour qui l'arrivée du numérique n'était pas nécessairement une bonne nouvelle, notamment du fait de l'affaiblissement du face-à-face que cela risquait d'entraîner. Dans cette opposition se confrontent des théories pédagogiques, apprises dans un master spécialisé par la personne recrutée et une vision de la formation en travail social, celle des formateurs permanents. Cette modalité est aussi, ailleurs qu'à l'IRTS, un objet de questionnement

a Pour un propos similaire étudiant les agencements produits à l'échelle des articles scientifiques : Bruno Latour, « L'opéra du rein, mise en scène, mise en fait » dans *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, p. 83-99.

b Ce qu'il fut invité à faire lors de la première réunion institutionnelle à laquelle j'ai été convié. Il a présenté un tour d'horizon de l'usage possible des NTIC dans la formation.

scientifique^a, de même qu'elle met au travail de nombreuses organisations tentant de s'y convertir. En bref, et il me serait possible de continuer, la FOAD vit en dehors de cette réunion et a une certaine consistance qui peut être analysée sur plusieurs niveaux. Ainsi, lorsque dans cette rencontre, il est question de la FOAD, c'est bien une chose et des processus dépassant largement le DST qui sont convoqués et qui, pour les acteurs, méritent d'être isolés comme des éléments composant le module : la FOAD est vécue comme une entité pertinente aux yeux des acteurs.

De même, lorsqu'une formatrice AS récuse la centration sur le développement social, c'est parce que ce concept (existant en dehors de la formation, pour qualifier la pratique professionnelle) est déjà convoqué ailleurs (existence dans le dispositif de formation, mais en dehors du DST). Elle considère que c'est un fait suffisamment important pour qu'il remette en question la pertinence de la participation de sa filière. Une simple notion théorique, présente dans un module, peut amener une filière à s'exclure de temps de formation. Et c'est en ce sens qu'un concept, à partir du moment où il prend cette importance dans les propos, mérite d'être traité comme une entité. Il faut d'ailleurs remarquer que les interventions des humains indiquent justement où ces entités existent et ce qu'elles font.

Ces entités sont des aspects de la réalité — car toutes ne sont pas appréhendées comme des « choses » — qui comptent aux yeux des acteurs en ce qu'ils permettent d'expliquer le fonctionnement du monde ou qu'ils font partie des critères à prendre en considération pour décider. Leur mobilisation pose un « partage du sensible » (cf. Chapitre 2, I.3) en détaillant les différentes lignes et points qui font varier, aux yeux des acteurs, l'état du monde^b. C'est en cela qu'elles existent, sont consistantes et peuvent, de ce fait, être traitées comme des entités.

III Objets en marche : réunions et trajectoires

III.1 À propos des trajectoires chez Strauss

La notion de « trajectoire », développée par Strauss pour analyser les maladies, me permet de préciser la perspective d'analyse dans laquelle je tente de comprendre les réunions et donc, de clarifier le cadre de compréhension de mes données. Le sociologue américain écrit ceci :

a Voir par exemple Jean-Claude Manderscheid, *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations. Pourquoi ? Comment?*, Bruxelles, De Boeck Université-Bruxelles, 2007, 360 p.

b Sébastien Joffres, « Le partage du sensible : braconnages sociologiques sur les terres de Rancière », *Rusca TTSD*, 2014, n° 6, en ligne : <http://www.msh-m.fr/le-numerique/edition-en-ligne/rusca/rusca-territoires-temps-societes/les-numeros-108/numero-6-alterite/article/le-partage-du-sensible-braconnages> [consulté le 06/06/2016] ; Jacques Rancière, *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique, 2000, 74 p.

« Le terme de trajectoire a pour les auteurs la vertu de faire référence non seulement au développement physiologique de la maladie de tel patient mais également à toute l'organisation du travail déployée à suivre ce cours, ainsi qu'au retentissement que ce travail et son organisation ne manquent pas d'avoir sur ceux qui s'y trouvent impliqués. Pour chaque maladie différente, sa trajectoire imposera des actes médicaux et infirmiers différents, différents types de compétences et autres savoir-faire, une répartition différente des tâches entre ceux qui travaillent (y compris le cas échéant, les parents proches et le malade) et exigera des relations tout à fait différentes — qu'elles soient simplement instrumentales ou de l'ordre de l'expression — entre ceux-ci^a. »

Strauss développe une appréhension sociologique des états de santé, ce que l'idée de « cours de la maladie » ne permet pas, car elle centre seulement sur la pathologie et son développement, supposé naturel et universel. Partant de « l'organisation du travail déployé autour de ce cours », Strauss appréhende la construction des maladies à partir de leur prise en charge humaine. Il les traite, ainsi, comme objet de travail évoluant dans le temps et l'espace, en fonction des humains et des technologies qui s'y articulent. À partir de ce postulat, il tente de définir les caractéristiques des trajectoires en rapport aux pathologies et aux contextes d'action. Ainsi certaines maladies ont des trajectoires évidentes dès le commencement — les professionnels se projettent avec précision sur le travail à mener du fait d'affections connues et de services adaptés à leur prise en charge — alors que d'autres sont problématiques et se construisent, chemin faisant, par à-coups, avec de nombreuses hésitations^b : les trajectoires de gâchis cumulatifs^c.

Dans ses articles fondés sur des études de cas, Strauss décrit ce que les acteurs font autour d'une situation pathologique. Il donne à voir des actions qui se succèdent, se répondent en partie et participent à construire la suite de la maladie. Elles se déploient dans différents lieux (la chambre de l'hôpital, la salle de radiographie, le domicile, etc.) et temps (diverses étapes du soin, une consultation, un échange informel, etc.). Une trajectoire voit entrer et sortir,

a Anselm L Strauss, « Maladie et trajectoires » dans *La trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 143-144.

b Il détaille ce caractère problématique par des raisons telles que plusieurs pathologies en cours, plusieurs services impliqués dans le suivi de la personne, plusieurs personnes en charge de penser les trajectoires, un malade très actif et revendicatif, etc. Suivant cette approche, d'autres auteurs ont étudié la négociation des formes de vie dans le cadre de la maladie chronique ou encore les processus de décision d'arrêt des traitements dans les services de réanimation.

c Anselm L Strauss, « Le travail d'articulation » dans *La trame de la négociation, op. cit.*, p. 202.

successivement, divers acteurs tentant de domestiquer la maladie, soit pour mener à sa disparition ou pour aménager la vie du malade de manière convenable^a.

Les apports de Strauss sur les trajectoires sont bien plus étoffés mais, pour ce chapitre, j'en retiens l'idée qu'il est possible de voir le quotidien d'une organisation à travers les trajectoires des objets qui la composent. L'hôpital accueille des maladies. Les centres de formation sont habités par des étudiants, des protocoles, des rapports au savoir, du « faufileage », etc. À partir du moment où l'une de ces entités devient le centre du travail d'une ou plusieurs personnes, elle peut être analysée par le sociologue à travers la notion de trajectoire. Quel est le travail qui s'organise autour d'elle ? Qu'est-ce que ce travail lui fait ? Dans quels espaces et temps est-il déployé ? Je ne chercherai pas à répondre précisément à toutes ces questions. Elles servent simplement à indiquer les perspectives mobilisées pour ce travail.

Les réunions sont alors des points sur la trajectoire de différentes entités : en les mettant en scène dans ces temps collectifs, les humains leur offrent la possibilité d'être travaillées, à travers l'articulation à d'autres entités et ainsi, d'être transformées. Les réunions sont comme des points de rassemblement, à la fois des humains, mais aussi des trajectoires des non-humains du fait de ce travail de mise en scène. Pour un temps, elles concentrent en un seul lieu une multitude de trajectoires. Elles centralisent des réalités en mouvement et pour les mettre en mouvement.

III.2 Quelques transformations d'un module sur le diagnostic social

Si je me suis centré jusqu'à présent sur deux réunions, prises isolément, pour dessiner une première vue d'ensemble de ces espaces-temps, j'aimerais maintenant garder pour focale le module DST et observer sa trajectoire à travers les deux rencontres qui ont suivi celle exposée ci-dessus. Après avoir mis en avant la représentation du dispositif par la parole à travers l'articulation des entités, je vais préciser ce que ces réunions font des entités qu'elles sont censées travailler.

Mais avant cela, réfléchissons à ce que la rencontre relatée précédemment a entraîné pour le module DST. Antoine s'est présenté aux autres avec un cours passé déprécié qu'il a donc

a Isabelle Baszanger, « Les maladies chroniques et leur ordre négocié », *Revue française de sociologie*, 1986, vol. 27, n° 1, p. 3-27 ; Marie-Odile Frattini, Sophie Houzard et Isabelle Sermet, « La mucoviscidose : ajustements entre pratiques professionnelles et travail des malades et de leurs proches », *Santé, société, solidarité*, 2009, n° 2, p. 111-117.

vidé de son contenu pour le repenser. Le module est toujours le même : il a conservé son appellation, rapporte le même nombre d'ECTS, dispose du même nombre d'heures ou presque. Cependant, il est différent, car Antoine a choisi de se « l'approprier » — d'après ses propres mots. Il n'est qu'un intitulé auquel est attribué un nombre d'heures. À la fin de la réunion, il a gagné en perspectives. Au commencement, il « devait » être. Maintenant, il « devrait » être — ou « pourrait » être — ceci ou cela. Antoine a noirci les feuilles de son carnet d'attentes, d'idéaux, de « il faudrait que ».

Cependant, le module ne s'est construit qu'en paroles échangées, qui ne sont, somme toute, pas très explicites. Il s'est associé, potentiellement, à des méthodologies. Mais lesquelles ? Il s'est accroché à la « fiche-partenaires ». Mais pour le moment, Antoine ne l'a jamais vue, il devra attendre que la formatrice AS la lui envoie. Toutes ces articulations réalisées en réunion pointent en fait vers l'extérieur. Ce qui a été dit doit maintenant être fait : la réunion appelle l'action. Le module est comme en suspens. Toutes les propositions l'ont construit, du moins à l'échelle de la réunion. Antoine ne peut plus faire comme avant, lorsqu'il avait un intitulé vierge de toute association. Mais, pour autant, il n'a toujours pas de module. Suite à cette réunion, il ne serait pas en mesure de le lancer dès le lendemain. Que dire aux étudiants ? Qui envoyer face à eux ? Quelles échéances donner ? Et d'ailleurs, des échéances pour quoi faire ? Il doit donc y travailler. Ce qu'il fit avec moi dans les jours qui suivirent.

Par ailleurs, c'est un module potentiellement contradictoire qu'il a entre les mains ou, dit autrement, fait de multiples futurs possibles. En effet, les attentes exprimées ne coïncident pas nécessairement, surtout si l'on considère que sa durée est limitée et qu'il doit s'inscrire dans des dates bien précises qui contraignent. Dans ce multiple, Antoine devra choisir pour mener le module à l'existence. « On ne peut pas tout faire » ne porte pas tant sur la quantité, que sur la qualité de ce qui sera fait.

III.2.a Une première production (vendredi 23 octobre)

Après plusieurs échanges de mails, nous nous voyons avec Antoine pour avancer sur la préparation du DST. Il a enfin pris le temps avec Flora, la formatrice de l'autre module avec lequel il souhaite penser des liens, et a ainsi en main les cartes qu'il désirait pour préparer, au mieux les cours. Il me raconte donc ce qui est fait dans cet autre module et le type de thématiques que les étudiants traitent durant le travail d'observation d'un territoire qui leur est demandé.

Nous travaillons durant une petite heure pour décider des deux parties du module et de ce que nous traiterons durant la première. Nous définirons les notions de territoire et de développement social. Antoine m'explique ce qu'il défend derrière ce cours.

Antoine

La question du territoire est très importante pour le travail social. On dit souvent que l'on manque de moyens... On voit ce qu'il n'y a pas. Mais à travers le territoire, on peut penser les ressources qui permettent de faire malgré l'absence d'argent. L'idée de partenariat et de réseau permet de poser la question de comment on travaille ensemble, on met en commun pour faire avec ce que l'on a ! Par contre, je me méfie du partenariat et réseau à toutes les sauces. Il faut arrêter d'en parler pour en parler. Il faut en faire si cela a du sens, donc en fonction des besoins. Je veux que les étudiants comprennent cela, plutôt que de me sortir la chanson P&R parce qu'il le faut.

Sébastien

D'accord, je vois. Derrière le développement social, il y a cette idée forte de mobiliser les ressources d'un territoire et surtout les envies et ressources des habitants. C'est intéressant parce que ça brouille un peu la frontière professionnels/usagers. Mais ça perd souvent de son sens dans les politiques publiques. Ils font du développement social pour en faire, parce que c'est à la mode. Je te rejoins sur le besoin de faire parce que ça a du sens ! Et de faire dans une vraie démarche, pas une démarche de façade.

Avec Antoine, nous commençons par nous échapper loin des fiches-partenaires, des années, des filières, pour sortir du centre de formation et parler du monde extérieur. Mais il faut aller au-delà de ces grands principes. Que dire plus concrètement aux étudiants ?

Sébastien

Et du coup, de manière pragmatique, comment on raccroche cela aux demi-journées ? Il y a deux jours, le plan d'action est sorti et il laisse une grande place au développement social, ce qui est une entrée intéressante, même si..., il croit avoir réinventé la roue.

Antoine

C'est une bonne entrée le plan d'action mais, en amont, il faut parler de la territorialisation de l'action publique pour justifier l'intérêt de la focale sur le territoire.

Sébastien

Oui. On inscrit le cours dans l'histoire du travail social, que les étudiants comprennent que ce n'est pas un sujet flottant mais qu'il est lié à leur profession. Après, si on est honnête, je crois qu'aucun d'eux ne fait un stage réellement lié au développement social et que beaucoup n'en feront pas par la suite s'ils restent dans le social classique. Donc on justifie par l'histoire mais, en même temps, on essaie de rendre réel ce vœu du développement social.

Antoine

C'est à peu près ça. Et surtout, il nous faut trouver des exemples pour que les étudiants perçoivent quelque chose de concret.

Sébastien

Je viens de rencontrer une personne qui a fait une thèse sur le développement social. C'est une formatrice dans un IRTS en Normandie ou Bretagne et dans le cadre d'un module comme le DST^a, elle fait participer ses étudiants à la gestion d'un jardin communautaire situé entre autres sur le site du centre de formation. Je peux voir si elle n'a pas un reportage sur son initiative.

Antoine

Chouette ! En termes de déroulement, cela pourrait, par exemple, donner que sur les séances du 8 et 9 février on fasse la partie générale où on introduit la territorialisation, puis le développement social en général et en pratique. Cela forme un tout pour la période où les ETS sont avec nous. Après, j'aimerais donner un travail aux étudiants, qu'on lancerait au cours d'un TD durant la séance de Mars et qu'on reprendrait ensuite durant celles de juin.

a Marie-Térèse Savigny, *Le Hameau des Possibles. Pour une sociologie du pouvoir de penser et d'agir*, Thèse de doctorat, Université de Caen, Caen, 2015, 537 p.

III.2.b Transformer les étudiants en usagers (lundi 2 novembre)

Depuis notre dernière rencontre, Antoine a eu une idée : mettre les étudiants en situation de participation comme dans un diagnostic partagé et faire cela sur le territoire du centre de formation. C'est en écoutant France Inter où il était question d'un site, Demokrateek, monté par des étudiants de Sciences Po Paris, s'inscrivant dans la mouvance de la démocratie participative, que l'idée lui est venue.

C'est à ce projet que nous travaillons donc aujourd'hui. Pour commencer le module, sur les trois premières demi-journées, nous nous proposons aussi d'ajouter aux apports sur le territoire et le développement social un temps de rencontre en sous-groupes avec des professionnels travaillant dans une démarche de développement social. Chacun de nous deux propose des idées de personnes sur la base des contacts qu'il a et de l'intérêt, pour les étudiants, de leur travail. Cette idée nous semble bien, mais il faut arriver à la faire rentrer dans le temps imparti. Lors de la séance de Mars, nous souhaitons lancer les étudiants sur le travail de groupe où ils devront faire émerger des problématiques qu'ils vivent sur leur centre de formation, à la manière d'un travail de diagnostic partagé. Pour leur faire comprendre le développement social, quoi de mieux que de les placer en situation de réfléchir leur territoire de formation, ses problématiques et ses perspectives ? Il faut donc mettre sur les trois premières séances, les cours et la rencontre avec des professionnels.

Antoine

Si on fait cette table ronde avec les professionnels, disons qu'il faudrait quelque chose comme 7/8 groupes pour que les étudiants ne soient pas trop et puissent bien discuter. Et ce qui me semble important est qu'ils puissent préparer la rencontre avant.

Sébastien

Tu veux dire préparer une liste de questions ? C'est intéressant. Nous on leur fait cours sur le DS et le territoire. Cela les amène à commencer à s'interroger. Sur cette base, ils préparent des questions qu'ils posent ensuite. Ça se tient. Avec le cours on amorce la réflexion et, dans la rencontre avec les professionnels, ils auront un discours de terrain qui étayera les éléments plus théoriques.

Antoine

Et après la rencontre, on les met en promo complète et chaque groupe présente un résumé de ce qu'il a appris. Quoiqu'en classe complète, cela fait beaucoup... Mais je crois que c'est bien qu'ils mettent en commun, ça multiplie ce qu'ils découvrent.

Sébastien

On peut se dire qu'ils auront un temps en 2-3 groupes ? S'il y en a 8, on les rassemble : 3-3-2 groupes. Par contre, comment fait-on cela en trois demi-journées ? Disons que la première on fait cours, la seconde ils ont la table ronde et la troisième, ils mettent en commun ?

Antoine

Une demi-journée peut être coupée en plusieurs bouts. On peut éventuellement, lors de la première, introduire pendant 2h30 puis leur laisser une heure pour préparer les questions. Je crois que pour la table-ronde, il faut bien une demi-journée complète. Au début, les étudiants risquent d'être un peu frileux. Ils n'auront eu que 2h30 de cours pour commencer à ouvrir la question du DST. Donc on peut imaginer laisser un temps un peu développé de présentation à chaque intervenant. En espérant que cela stimule. Puis, un premier temps de questions/réponses, une pause et un second temps. Je pense que les étudiants connaissent déjà ce principe de table ronde. Flora l'utilise dans un autre module.

Ensuite, lors de la dernière demi-journée, qui a lieu l'après-midi en fait, on leur laisse 2h de mise en commun comme tu l'as proposé puis on termine cette première session par 1h30 de cours.

Sébastien

Okay. Je découvre cette organisation segmentée sur un même module. Parfait. Peut-être que pour le dernier cours, il faudrait aborder la question du diagnostic. Si en Mars on les lance sur le diagnostic de l'IRTS, il faut qu'ils aient déjà des billes. Il faudra surtout qu'ils travaillent en groupe, pas qu'on leur fasse cours.

Juste, je pense important que la direction puisse répondre présente sur notre démarche. Ce serait dommage d'amener les étudiants à faire un diagnostic qui ne trouverait aucun interlocuteur. J'envisage donc que le module ne soit pas un espace clos mais, qu'à un moment, il puisse mettre en relation les étudiants et la direction pour partager autour des problèmes « fabriqués » à travers le diagnostic. Si nous demandons aux étudiants d'élaborer autour de leur expérience de formation, il faut pouvoir leur assurer qu'ils seront entendus.

III.3 Le module de Schrödinger : être fait, sans l'être

J'espère que par ces comptes-rendus mon lecteur a pu revivre, *a minima*, ces réunions et nous suivre dans ce travail d'articulation en parole. A-t-il vu s'agencer un intitulé, des contenus, des motifs politiques ? A-t-il vu ce module devenir de plus en plus concret, de plus en plus proche de ce qu'est un module réalisé, c'est-à-dire des gens, des salles, des thématiques et du travail à faire ?

Petit à petit, les éléments se sont assemblés. Durant les deux rencontres présentées, avec Antoine, nous nous sommes occupés de préciser la thématique générale. Nous l'avons fait en choisissant des concepts ou sous-thématiques, ainsi qu'en échangeant sur ce que l'on défendait derrière la notion de développement social. Le bureau d'Antoine a accueilli l'État pour un court procès de sa « fausse » mobilisation du développement social, ainsi que la situation actuelle du secteur professionnel. Puis, après avoir discuté des éléments principaux impliqués par les concepts, nous avons enchâssé ces contenus dans des dates pour commencer à préparer un cheminement pour les étudiants et nous avons imaginé les modalités pédagogiques. C'est par ce travail là que nous avons espéré répondre aux demandes floues qui nous avaient été faites, quitte à les oublier, un petit peu, pris dans l'excitation du sujet et dans nos propres idées. Le lecteur a-t-il vu ces apprenants en train de vivre le module alors qu'ils n'y étaient pas encore ?

Au départ, ils devaient « faire une fiche-partenaires » pour être prêts pour l'année suivante, ou apprendre des outils méthodologiques. Mais ils sont devenus des personnes sur le point de vivre une première séquence de formation, articulée par les concepts de territoire et de développement social, le tout séparé en deux ou trois séances dont les dates étaient déjà posées et une partie des salles réservées. Nous avons prévu qu'ils vivent une expérience de diagnostic qu'ils transposeraient ensuite sur leur futur métier, etc. Nous étions même en mesure de parler des questions qu'ils se poseraient et de se projeter sur ce qu'ils ressentiraient. Leur subjectivité était présente dans le bureau d'Antoine. Particulièrement à ce moment-là, nous projetions en pensée des personnes en train d'agir : des étudiants à l'écoute, des enseignants parlant de développement social, des étudiants en questionnement, etc.^a.

a Un parallèle intéressant peut être établi avec la démarche de Pasteur, telle que Latour la raconte. Le biologiste a postulé l'existence des levures et a pensé les conditions qui, potentiellement, les révéleraient. C'est en imaginant un protocole et ses effets qu'il a pu prouver la présence de ces organismes alors inconnus. Par la projection sur des futurs possibles, l'humain crée la réalité, en même temps qu'il lui permet de se révéler : Bruno Latour, « Les objets ont-ils une histoire ? Rencontre de Pasteur et de Whitehead dans un bain d'acide lactique » dans Isabelle Stengers (ed.), *L'effet Whitehead*, Paris, Vrin, 1994, p. 196-217.

À l'échelle des trois réunions relatées, l'avancée du module est flagrante et donne une idée de ce que les réunions permettent de produire. Pour prendre une métaphore cinématographique, elles ressemblent à ces moments des *making-of* où l'on voit une équipe de production en train de réfléchir à l'avenir du film. « Il faut que le personnage fasse ressentir ce qu'il vit. Il est triste, on doit le voir », « Et là : explosion, saut, puis la fusillade commence ». À travers ces propos, le film se construit, car ces échanges sont directement liés à ce que devront faire les acteurs et les techniciens. Mais le long métrage n'est ni filmé, ni monté. Pourtant, il est déjà en train d'être vécu, en pensée, pour vivre ensuite en image.

À chaque fin de réunion, les entités sont mieux articulées entre elles, le réseau se tient plus fermement en même temps qu'il s'étend. Mais, pour autant, le module n'existe pas encore, pas totalement. Nous avons, par exemple, listé des professionnels susceptibles de parler de leur travail. Puis nous avons imaginé ce que produirait cette venue. Mais aucun d'eux n'est encore prévenu de notre souhait. Il nous faut les convier, subir les agendas de chacun, régler les questions administratives pour ceux qui ne sont pas encore vacataires, etc. Les réunions renvoient inmanquablement à un travail à réaliser à l'extérieur de leur enceinte. Elles construisent la réalité, mais ne construisent rien si l'activité ne suit pas derrière, si les paroles ne se transforment pas en actes ultérieurs qui les rendront réelles à l'extérieur de la pièce. Les réunions sont bien un travail effectif, mais qui appelle nécessairement d'autres activités pour prendre leur pleine valeur créative. De ce fait, à la sortie d'une réunion, la réalité paraît plus construite, plus réelle, plus fine et précise. Mais elle ne l'est pas encore. Rien ne dit que nos idées se réaliseront après la réunion. Les formateurs imaginés viendront-ils ? Nos étudiants se poseront-ils des questions ? Le développement social voudra-t-il bien les intriguer ? Aurons-nous, demain, des travailleurs sociaux repérant les ressources de leur territoire ? C'est sur plusieurs échelles que la question de la réalisation se pose.

Concernant ce module, malgré notre enthousiasme et son fonctionnement passionnant en parole, un responsable de filière a décidé qu'il ne méritait pas de vivre en raison de la trop profonde transformation qu'il entraînait en rapport à sa probable disparition l'année suivante. Construit de réunion en réunion, il fut détruit en un envoi de mail.

Nous avons alors repris notre effort de tissage à partir des différentes entités, déjà mobilisées, pour les agencer différemment, en enlever certaines et en ajouter d'autres. Nous avons maintenu le fait d'ouvrir le module par un temps de cours que nous avons allongé afin

qu'il remplace la table ronde. Puis nous avons pensé un autre travail pour les étudiants, visant à repérer les acteurs en lien avec leur institution de stage. Ainsi, ils pouvaient produire la fiche-acteurs, production qui remplaçait la fiche-partenaires. Le terme « acteur » permettait de demander aux étudiants un travail de repérage et de description avant de réfléchir, en seconde année, aux différentes modalités de relation et donc à la présence effective ou non de partenariats ou de travail en réseau. Le jeu de nuances entre « acteur » et « partenaire » a permis, aux yeux des cadres pédagogiques, d'instaurer une progressivité dans les apports.

Ce changement dans la trajectoire du module, comparée au travail d'élaboration qui l'a précédé, donne à voir la fragilité de ces constructions verbales élaborées en réunion, en même temps que la résilience qu'elles permettent en recréant de nouveaux agencements d'entités. Sous certains aspects, les constructions de mots se balaient aussi vite et facilement qu'elles se construisent, de par la labilité de leurs constituants.

IV Éprouver

IV.1 À propos d'une question inaudible

Les responsables de filière et le chef de pôle sont en réunion. Ils élaborent ensemble les grandes lignes de la nouvelle trame de la première année des formations ES/ETS/EJE/ASS qui commencera à la rentrée suivante. Ils répondent ainsi au plan d'action sorti quelques semaines auparavant et se préparent au passage à la licence en 2018.

Dans les réunions précédentes, la petite équipe s'est mise d'accord sur le calendrier de l'année suivante, c'est-à-dire sur les semaines de présence conjointe pour les différentes filières. Maintenant que le calendrier est prêt, Claude propose une perspective de travail : prendre la formation module par module, ce qui implique, pour l'heure, de penser les intitulés, les enveloppes-horaires ainsi que leur contenu de manière très générale. Cette proposition demande de retoucher des modules existants et d'en créer de nouveaux.

Claude (responsable du pôle formations initiales)

Rentrons par module maintenant. Il me semble qu'il y a trop de droit (*Tous approuvent*).

Julie (référente de la filière AS)

Moi je trouve que 42 h de méthodo... Ça me semble beaucoup...

Claude

35 h pour le premier semestre ça irait ?

Joanna (référente de la filière ES/ETS)

Avec le départ en stage, ce serait bien. On préparerait bien les étudiants comme ça au travail d'enquête sur un territoire.

Julie

Et sur le second semestre, on peut faire des cours communs, comme sur la relation d'aide, c'est commun aux métiers. Mais il faut que, dans un second temps, cela soit en filière. Nous les méthodes des éducateurs, la céramique et tout, ce n'est pas trop notre truc^a. On doit voir avec les AS l'ISIC^b et l'ISAP^c par contre.

Ils continuent à discuter de méthodologie. Pour le premier semestre, il est question de l'enquête, inspirée des sciences sociales et, pour le second, des méthodes d'intervention en travail social.

Le sociologue est alors étonné de les voir discuter ainsi de méthodologie, de brasser des heures et de grands intitulés sans préciser avec plus de détails, ce dont il est question à l'intérieur. Que savent-ils de ce qu'ils manipulent ? Des heures, certes. Mais de quoi sont-elles faites ?

Claude

On peut faire deux interventions communes. Et ensuite, chaque filière s'occupe de méthodologie de son côté. Si on fait cela, est-ce que la quantité globale baisse ?

Claude regarde son tableau pour calculer les changements de quantités d'heures : s'ils passent de 42 à 35, combien d'heures sont rendues disponibles ? Si, au second semestre, une partie du module passe en filière, de combien baisse la durée de la transversalité ?

Julie

Nous actuellement, ça ne demande pas autant de temps que ça. Même au second semestre, il faut baisser la méthodologie. (Claude le note en amendant son tableau.)

Pierre (réfèrent de la filière EJE)

De notre côté, nous avons besoin que les bases de la méthodologie éducative soient posées avant le départ en stage qui est le stage éducatif. Les référentiels nous imposent cette centration pour le second stage. Cela veut dire qu'il faut que cela ait lieu sur les 2 premières semaines du S2, avant que le stage commence.

a Dans ce centre de formation, les éducateurs spécialisés ont des ateliers créatifs et artistiques : céramique, clown, etc.
b Intervention Sociale d'Intérêt Collectif.
c Intervention Sociale d'Aide à la Personne.

Julie

C'est vrai cela. Nous, pour les AS, il n'y a pas spécialement besoin que ça soit sur ces semaines. On peut l'étaler sur le semestre.

Claude

Ça fait court... Peut-être peut-on décaler le départ en stage de 1 semaine. On aura plus de temps comme ça pour réaliser les cours communs sur les méthodologies d'intervention et les EJE pourront placer leurs cours en filière.

Sinon, la méthodo, au premier je la baisse ? (*ils approuvent*) Bon, très bien. Et la socio-anthropologie ? Je la passe de 24h à 21h^a ?

Julie

Je trouve difficile de bouger ces quantités d'heures ! Je n'arrive pas à me représenter ce qu'il y a derrière chacune... On ne pourrait pas parler des contenus nécessaires à la formation avant de parler des cases où on les met ? Qu'est-ce que ça veut dire 21 heures de socio-anthropologie ? Qu'est-ce qu'on y met dedans ?

Claude

Je propose de baisser le module sur les politiques sociales, la socio-anthropologie et les courants de pensée et comme cela on augmente le temps pour « équipe et communication » avant le stage !

Les tractations continuent. Certains modules sont dotés de nouvelles heures. D'autres en perdent. La durée de l'année peut bouger, mais a minima. C'est le principe des vases communicants. Les nombres d'heures et de semaines à l'année et d'heures par semaine sont limités et cela retentit sur les heures par semestre et par module. Si quelque chose bouge quelque part, il faut toujours vérifier que les enveloppes globales de temps sont maintenues.

IV.2 La réunion comme arène

IV.2.a Être productif ?

Nouvelle réunion, nouveaux objets. Il n'est plus question d'une filière et de son actualité ou d'un module, mais de repenser une première année de formation. Le chantier est de plus grande ampleur — il touche une année et quatre filières — mais les objets sont, d'une certaine manière, plus restreints : des modules, des semestres, des heures, des filières. La discussion ne mobilisera pas d'étudiants précis, il ne sera pas question de protocoles. Pour l'instant, ce sont

a Sans le savoir, j'assistais à ce moment aux embryons des modules dans lesquels, plusieurs mois après, j'allais être vacataire.

les éléments qui cadrent, les grands principes et un premier degré d'organisation qui doivent être produits. Les fluctuations de niveaux de réalité, la longueur et la profondeur des sauts d'une entité à une autre sont moins grandes que dans les exemples précédents.

La discussion s'enchaîne sans aucune rupture. Au fur et à mesure que des problèmes sont soulevés — des tailles inadéquates d'enveloppes-horaires et des placements dans le temps —, ils sont résolus, tous se mettant d'accord à leur propos. Par ce travail de réarticulation des semaines, des heures et des intitulés, l'année en préparation bouge (cf. chapitre 3). Cette construction pourrait être représentée par des cubes, plus ou moins grands (des heures, des semaines, des journées), qui se déplacent dans un calendrier pour les semaines de présence ou d'un tas de cubes à un autre pour les heures, chaque tas représentant un module. Et ces déplacements ne sont pas seulement proposés. Au fur et à mesure de la réunion, ils sont actés par tous, cette validation venant s'inscrire dans le tableau de Claude où est noté chaque module. Il raye des heures et écrit de nouvelles durées. Il rature des intitulés pour les reformuler, voire en ajouter de nouveaux. En récoltant l'accord de chacun et une inscription dans un tableau, ces décisions deviennent de futures réalités à accomplir en dehors des espaces de rencontre.

En bref, la réunion, selon les termes posés par Claude, est productive. Il la conclura d'ailleurs ainsi : « On a bien avancé aujourd'hui ». Et ce constat s'oppose à la rencontre du mois précédent où l'équipe avait discuté des différentes possibilités de stage sans arrêter de décisions. Julie défendait la réalisation d'une enquête de terrain sur la base du même modèle que les étudiants AS. Ils étaient envoyés par groupes, dans des quartiers d'une grande ville ou dans des petites villes alentours, et devaient, à la manière de Colette Pétonnet^a, laisser émerger une problématique de recherche à partir d'un travail d'observation et de rencontre des habitants. Les intérêts étaient multiples. Les stages classiques permettent la découverte du travail social du point de vue de l'institution et de ses publics. Mais, ils ont tendance à limiter le regard à ces deux perspectives. À l'inverse, l'enquête sur un territoire permet aux étudiants de découvrir l'entrée territoriale et leur offre d'apprendre à se mettre premièrement à l'écoute des habitants^b. En institution, c'est la commande publique qui ordonne l'action, plutôt que les propos des habitants sur leur quotidien.

a Colette Pétonnet, « L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *L'homme*, 1982, vol. 4, n° 22, p. 37-47.

b Marie-Ève Humery-Dieng, « Pour une sociographie partagée. D'un outil de formation en travail social à une méta-innovation sociale », *Forum*, 2017, vol. 1, n° 150, p. 16-31.

Face à cette nouvelle démarche, Joanna et Pierre nourrissaient plusieurs inquiétudes. Ces étudiants lâchés sur un territoire, réussiraient-ils réellement à travailler ? Ne vaudrait-il pas mieux qu'ils aient une commande d'enquête d'une institution^a ? L'observation flottante n'est-elle pas l'ouverture à un travail flou et sans cadre ? De ce fait, dans l'échange, le stage restait indéfini, à un point de croisement entre la version des AS, la commande d'une institution, ou le stage classique, chaque possibilité ayant ses arguments.

Ce contraste, établi entre deux réunions, apporte de nouvelles réflexions sur la fabrication des entités. Les personnes se rassemblent avec l'intention d'avancer sur différents sujets. Et, malgré le caractère toujours incertain des décisions, les protagonistes évaluent si elles ont suffisamment avancé dans la production de la réalité. C'est ce que fait Claude en affirmant la productivité de ce temps de réunion, par opposition avec le précédent pour lequel il considérerait qu'ils avaient piétiné. Elle est évaluée sur la base des associations créées autour d'une même vision de l'état du dispositif. Est productive toute traduction menant à l'attachement collectif à une entité^b, par contraste avec des échanges qui mèneraient à la défense de positions adverses, sans perspectives d'union.

IV.2.b Apparition et disparition

Seulement, le statut de cette productivité n'est qu'un jugement porté sur les processus animant la réunion. Au cours de l'échange, Julie fait émerger un doute. Elle propose d'aborder les problèmes autrement, en commençant par échanger autour des contenus nécessaires à la formation avant de marchander les enveloppes-horaires et les intitulés dans lesquels les mettre. Elle ne se retrouve pas dans ces déplacements de cubes. Elle a l'impression de statuer sur leurs emplacements, sans même savoir ce qu'ils contiennent. Qu'est-ce qu'une heure de méthodologie ? Elle n'a en effet pas la même valeur et importance en fonction de ce que l'on y fait. Et comment connaître la quantité dont on a besoin si l'on ne se projette pas sur les éléments à traiter à l'intérieur ? La question de Julie renverse toute la dynamique de travail : elle propose de l'inverser en même temps qu'elle dévalue le travail réalisé. Sa proposition indique que la direction — ou agencement — posée par Claude au commencement ne fait pas sens pour elle. Ce faisant, elle remet en question l'ordre instauré par le responsable et suivi

a Cette seconde hypothèse semble être celle défendue par un groupe de travail de l'Unaforis ayant porté sur la professionnalisation et le renouvellement de l'alternance intégrative : UNAFORIS, « La professionnalisation dans les formations sociales : des modalités diverses », 2016, en ligne : http://www.unaforis.eu/sites/default/files/public/fichiers/telechargements/unaforis_professionnalisation_221116.pdf [consulté le 08/10/2018].

b M. Callon et B. Latour, « Le grand Léviathan s'apprivoise-t-il ? », art cit.

par les autres. Elle suspend donc l'ordre de valeur qui permet de mesurer la productivité de cette réunion. Ce n'est pas parce que l'on réussit à organiser de nombreuses heures et à finaliser des intitulés que l'on a bien travaillé. A-t-on réellement traité le fond de ce qui fait la formation ?

Malgré l'ampleur potentielle de la question, elle ne reçoit aucun écho. Elle glisse sur le flot d'échanges comme l'eau sur les proverbiales plumes du canard. La tentative de mise en suspens de l'ordre ne prend pas pied dans la rencontre. Julie aura l'occasion de la proposer dans d'autres réunions sans jamais être entendue, à part une fois où on la rappellera au mode de travail prévu.

Ce compte-rendu me permet de préciser un point : en réunion, les humains ne proposent pas seulement des perspectives^a sur le dispositif de formation, ils échangent aussi des propositions sur les modes de travail à développer à l'échelle même du temps de co-présence. Par exemple, lorsque Julie demande à ce que l'on parte des contenus, elle ne tente pas de caractériser l'extérieur de la réunion, mais plutôt de proposer une logique de travail en interne, pour produire, selon certains processus, les futurs dispositifs.

Par ailleurs, la mise en scène du dispositif au sein des réunions n'a, finalement, aucune évidence. Ce n'est pas parce qu'un humain évoque, devant les autres, l'état du dispositif ou une perspective de travail que sa proposition transformera la réalité ou, du moins, qu'elle atteindra l'objectif fixé. De très nombreuses propositions reçoivent le même engouement que celle faite par Julie^b. De nombreuses représentations du dispositif sont faites mais ne durent pas à l'échelle d'une réunion car personne ne s'y associe en y répondant ou en les validant. De fait, toutes les entités convoquées ne donnent pas lieu à un travail collectif du dispositif, dans l'espace de rencontre. Les humains tentent de faire bifurquer, vers les réunions, de nombreuses trajectoires d'objets ou de faire vivre de nouvelles manières de les considérer mais ce, souvent, sans succès. La première rencontre relatée dans ce chapitre regorge de questions et de propositions avortées à peine exprimées.

Certaines propositions, introduites en réunion, donnent lieu à un certain travail collectif. Cependant, elles n'aboutissent pas à une prise de décision ou à une projection sur des actions futures. Lors de la première réunion relatée, Joanna a-t-elle réussi à faire retravailler le

a Daniel Cefai, « Mondes sociaux », SociologieS, 2015, en ligne : <https://sociologies.revues.org/4921> [consulté le 19/02/2016].

b Le lecteur peut à ce titre reprendre le premier compte-rendu de réunion et chercher toutes les idées amenées qui ne suscitent que très peu de répondant, tombant dans l'oubli à peine elles sont exprimées.

protocole ? Sa demande est restée en suspens. À la fin de la réunion, ce qui sera changé n'apparaît pas clairement. Il en est de même d'Antoine et son plagiat. Il a été discuté, mais en bout de course, aucune décision n'a été prise. Il a été représenté, tourné, imaginé sous différents points de vue, mais qu'est-ce que cela a apporté ? Dans l'après-réunion, rien n'a changé. Tout est repoussé à la prochaine situation où cette entité sera convoquée, que cela soit lors du jury ou d'une nouvelle rencontre entre les cadres. Ainsi, en réunion, le devenir des propositions qui y sont faites est incertain, que celles-ci portent sur le dispositif ou encore sur son mode de travail collectif. Parler revient à soumettre aux autres une vision du monde et sa possible existence au sein de l'espace de parole et au-delà, une fois la réunion finie, dans les activités de chacun.

Ce processus est marqué par trois étapes ou points de passage, rythmant les possibles trajectoires des perspectives au cours des réunions. Dans un premier temps, la perspective est énoncée. L'enjeu est que suffisamment de protagonistes y répondent pour qu'elle prenne pied. Il suffit parfois d'une seule réponse. Sinon, il faut que plusieurs se fassent écho sans quoi, à peine produit, l'énoncé est oublié. Dans un second temps, une fois que la proposition a trouvé sa place au sein de l'espace de parole, elle est discutée, chaque nouvelle proposition la mettant en danger. Le troisième temps est celui de la prise de décision ou de l'inscription, par chacun, d'actions à faire, en lien avec la proposition, en dehors de l'espace de parole. Sous cet angle, la réunion apparaît comme une arène^a où sont éprouvés la grandeur^b, la pertinence et l'intérêt d'une multitude d'énoncés.

IV.2.c Discours publics et polyphonie

Revenons-en maintenant sur le constat de réussite que pose Claude. La demande de Julie remet en cause son jugement. Si la réunion est productive, elle ne l'est qu'en rapport à certains objectifs, eux-mêmes rapportés à des perspectives de travail. En sortie de réunion, certes, la formation a avancé, même pour le regard de Julie, mais, à la différence de Claude, elle reste dans le doute quant à la pertinence d'un tel avancement. De ce fait, les réunions, au-delà de lieux d'épreuve pour déterminer les énoncés qui méritent d'exister, sont aussi des lieux d'incertitude quant à la valeur des objets.

a Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe, *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Éditions Points, 2014, 448 p.

b Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 2008, 483 p.

Si l'on considère chaque réunion comme un espace-temps suffisamment clos sur lui-même pour être analysé comme une scène^a à part entière, alors tout ce qui n'est pas exprimé publiquement en réunion^b, de manière à être entendu par tous, ou tout ce qui n'est pas audible^c pour les participants, instaure des perspectives divergentes d'avec ce qui est partagé sur la scène publique.

Les exemples sont nombreux à s'ajouter à celui de Julie. À propos d'un étudiant, les formateurs se sont trouvés partagés quant à l'appréciation à porter sur ses comportements. Plusieurs voyaient dans sa manière de s'exprimer et d'interpeller formateurs et étudiants une forme d'agressivité et de non-respect des convenances sociales, là où d'autres, minoritaires, percevaient un étudiant vif et intelligent. La décision prise fut de le convoquer pour le prévenir des difficultés causées par ses comportements. Mais, pour autant, les minoritaires ont continué à voir en cet étudiant ce qu'ils y voyaient au départ et à se comporter vis-à-vis de lui en rapport avec cela. Pour ma part, ayant cette personne en cours, j'émargeais au groupe des minoritaires. Puis en prêtant attention aux autres avis et à la perception que les étudiants pouvaient avoir de cette personne, j'ai développé une attitude ambivalente à son égard. Je me suis comporté vis-à-vis de lui comme s'il était un élément moteur mais aussi risqué pour les collectifs estudiantins. Ainsi, à l'échelle de cette institution, plusieurs figures d'une même personne étaient en circulation, dont une appuyée et reconnue institutionnellement^d.

Il faut ajouter que la divergence de perspectives n'est pas seulement le fruit des réunions. Elle en est aussi le fondement. Chaque prise de parole revient à tenter de rendre visible et audible un ensemble d'éléments qui constituent l'expérience du monde de celui qui s'exprime. Parler revient à révéler ce que l'on pense, sait, ressent, projette, etc. En amont de chaque prise de parole est effectué un tri quant à ce qui doit être révélé, en fonction des enjeux et risques perçus. À travers ce jeu de mise en lumière/maintien dans l'ombre, les acteurs se

a James C. Scott, *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, 270 p.

b *Ibid.*, p. 16.

c S. Joffres, « Le partage du sensible : braconnages sociologiques sur les terres de Rancière », art cit ; J. Rancière, *Le partage du sensible*, *op. cit.*

d En plus de l'ANT, une telle réflexion s'inspire de l'étude de la stigmatisation par Goffman qui prend bien soin de réfléchir à la valeur, chaque fois différente, que prend un stigmaté en fonction du contexte : Erving Goffman, *Stigmaté. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Éditions de Minuit, 1975, 180 p.

ménagent des marges d'action en ce qu'ils gardent un plus grand contrôle sur ce qu'ils sont les seuls à savoir^a.

J'ai commencé par écrire que la formation était travaillée par morceaux en réunion. Il me faut maintenant ajouter que ces « morceaux » ne sont attrapés que par ce travail fragile de l'énonciation partielle de perspectives, à travers un travail risqué qui couple l'association aux idées des autres, ainsi que le rejet, le mépris ou la contradiction de ce qu'ils peuvent dire.

V Un espace-temps faiblement outillé

V.1 Des lieux neutres sans mémoire

Dans un premier temps, j'ai affirmé qu'en réunion, le dispositif de formation n'était présent qu'à travers la parole des formateurs. Dans cette sous-partie, je nuancerai ce constat en m'intéressant à la place des non-humains. J'aborde tout d'abord cette question à travers une analyse des lieux^b des réunions avant de m'intéresser aux non-humains, ainsi qu'aux technologies intellectuelles.

Les réunions ont lieu dans des salles réservées à cet usage ou utilisées aussi, ou essentiellement, pour des cours^c. Y sont rassemblés quelques objets qui restent à l'année : des tables, des chaises, souvent un tableau effaçable ou un *paperboard* et éventuellement un vidéoprojecteur^d. Une distinction peut être établie entre les bureaux des salariés et ces salles, mise en contraste utile pour l'analyse^e. Les bureaux (en tant que pièce) disposent de bureaux

a James C. Scott, « La prise de parole sous la domination : les arts de la dissimulation politique » dans *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, p. 153-198 ; Sonia Dayan-Herzbrun, « Dire, ne pas dire les sexualités », *Journal des anthropologues*, 2000, n° 82-83, p. 179-194. Et pour une théorisation d'ensemble dans le cadre d'une approche sociologique des organisations : Michel Crozier et Erhard Friedberg, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 2014, 512 p.

b Christian Jacob (ed.), *Lieux de savoir. Espaces et communautés*, Paris, Albin Michel, 2007, 1277 p.

c Je maintiens la distinction entre les réunions et les cours, pourtant, ils procèdent d'un même phénomène : se réunir pour travailler autour d'un objet donné, selon un agenda prévu à l'avance.

d Dans l'IRTS, une salle dispose d'un outillage de visioconférence. Mais je n'ai vécu qu'une seule réunion où ce matériel devait être mobilisé. C'est pour cela que je n'intégrerai pas cet élément dans l'analyse. Je peux cependant dire que ce jour-là, ce matériel n'a pas permis la visioconférence du fait que la personne avec qui le contact devait être établi ne disposait pas du même matériel. À partir du moment où la co-présence compte sur un dispositif socio-technique, elle pose des soucis de compatibilité. Ce jour-là, il a fallu apporter un ordinateur ayant un logiciel dont la personne à distance disposait pour que la rencontre se fasse. La salle a trahi ses possibilités.

e J'utilise ici un des principes de Becker à propos des études de cas : un cas peut être éclairé par un autre qui révèle des aspects peu visibles dans le premier et offre ainsi de nouveaux paramètres à explorer : Howard S. Becker, *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2016, 272 p.

(l'objet) qui diffèrent des tables d'une manière intéressante. Au-delà des différences physiques de *design* entre ces deux objets, c'est essentiellement dans les associations avec d'autres non-humains et humains que se fait la différence. Une table est la majeure partie du temps vide d'affaires. C'est un objet qui n'est utilisé que pour la durée, courte, d'une réunion ou d'un enseignement, par une personne qui ne l'investit que du matériel amené précisément pour le temps de co-présence. Le bureau, lui, est occupé par des éléments qui y sont sans cesse présents (documents, cadre photo, ordinateur, etc.) ou qui, du moins, peuvent y rester plusieurs jours et qui sont liés avec le travail en cours^a ainsi qu'avec la vie quotidienne de son propriétaire^b.

Certains objets restent cependant en salle de réunion sur les tables : une écharpe présente depuis la réunion précédente, ou un percolateur rempli de café froid, datant de la veille. Ce qui se maintient dans une salle de réunion, au-delà d'une rencontre, relève de l'erreur d'utilisation. Si la cafetière est toujours posée là, c'est que le service de restauration a omis de venir la chercher. Si l'écharpe est sur le dossier d'une chaise, c'est que son propriétaire l'a oubliée. L'usage normal veut que la salle se vide à la fin de chaque rencontre de ce qui y a été amené au début.

Il serait probable d'observer des phénomènes d'appropriation^c de ces tables, sous la forme, par exemple, de la même place occupée à chaque présence ou, si l'on inclut les cours, de gravures faites sur le plateau^d. Cependant, ces phénomènes ne font pas partie des fonctions premières et des usages attendus. Leur fonction est la neutralité au sens où leur usage est ponctuel et implique la disparition des traces de l'activité^e après chaque rencontre et la non-appropriation par une personne précise. Ce sont des espaces de travail momentanés alors que les bureaux le sont sur le long terme.

a Caroline Datchary et Christian Licoppe, « La multi-activité et ses appuis : l'exemple de la "présence obstinée" des messages dans l'environnement de travail », *Activités*, 2007, vol. 4, n° 1, p. 8.

b Céline Donis et Laurent Taskin, « Résistance par l'espace dans le contexte de mise en œuvre de bureaux partagés, une approche par la territorialité », *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 2017, vol. 26, n° 2, p. 73-85.

c *Ibid.*

d Dans l'institut de formation qui est le centre de ce travail, une exposition a été faite sur la mémoire « inscrite » dans un amphithéâtre, avant sa rénovation. Plusieurs photos montraient des inscriptions faites dans les tables, signes d'une appropriation, certes, mais d'une appropriation « déviante » de l'endroit.

e Edwin Hutchins, « How a Cockpit Remembers Its Speeds », *Cognitive Science*, 1995, n° 19, p. 265-288 ; Pascal Nicolas-Le Strat, *Moments de l'expérimentation*, Montpellier, Fulenn, 2009, p. 19-30.

Par ailleurs, ces salles ne disposent pas d'armoires, de cartons remplis de dossiers ou d'ordinateurs qui mémoriserait^a sur place le fruit du travail. De manière générale, ces outils permettent de fixer des états du dispositif que cela soit des consignes, des parcours, des listes d'étudiants, des emplois du temps, etc. Ils les stockent, les gardent en présence et les ré-activent lorsqu'une tâche le requiert. Chacun dispose, dans son bureau, de ces outils mémoriels liés à son activité. Mais, pour les salles de co-présence, ce n'est pas le cas. Lorsqu'une personne travaille dans son bureau, elle peut, tout en restant sur place, accéder selon les besoins à sa mémoire de travail ou à celle d'autres. En salle de réunion, cet usage n'est pas possible, que cela soit en lien avec la mémoire d'une série de réunions ou d'autres espaces de travail. Le besoin de souvenirs doit avoir été anticipé précédemment par l'impression des documents utiles ou leur consultation. Le cas échéant, les personnes devront travailler en collectif en se passant de mémoires autres que cérébrales ou en quittant la salle pour y accéder. Le seul outil qui puisse servir à la mémoire est le carnet que chacun amène, où il conserve ses notes au fil des rencontres.

En résumé, il est possible de qualifier ces salles à partir du terme de stockage, pris entre sa signification matérielle — entreposer — et informatique — garder en mémoire. Elles ne gardent rien et ne facilitent pas l'accès à un stock mémoriel. Ce sont des salles neutres dans lesquelles se déroulent des activités au présent, qui n'y persisteront pas sous la forme de traces, au-delà de la co-présence des acteurs. Ce sont des espaces ponctuels de travail, qui permettent la réunion et le co-travail. Ils sont seulement faits pour outiller *a minima* le travail et accueillir l'activité de rencontre. Elles sont inscrites dans un présent continu, de manière à permettre à chaque rassemblement d'y amener ses propres temporalités. La mémoire est celle des corps, des intelligences et de toute production réalisée durant ces temps. Elle quitte ensuite la salle, alors prête à accueillir d'autres personnes et d'autres objets, toujours dans le même présent.

Le fait que les réunions aient lieu dans des espaces donnés ne compte pas réellement aux yeux des acteurs : peu importe la salle, pourvu qu'elle soit un minimum agréable. Elle ne sert que de cadre à un travail qui est le seul véritable étalon pour qualifier l'activité réalisée. Lorsqu'il est fait référence à une réunion, les acteurs rappellent seulement ce qui s'y est fait sur le plan du discours et les décisions qui y ont été prises. Là où les relations internationales donnent, par exemple, des noms de lieux à leurs traités, les formateurs, pour le cœur de leur

a E. Hutchins, « How a Cockpit Remembers Its Speeds », art cit.

activité, ne rappellent que ce qui s'est décidé en réunion et non leurs lieux qui ne sont qu'anecdotiques.

V.2 Produire à partir des documents

V.2.a Des documents : produits et acteurs

[Journal de terrain, vendredi 16 juin 2017] Dans le cadre du module permettant aux étudiants d'explorer la question de l'institution et de l'organisation, Flora nous^a avait proposé une réunion, cet après-midi, afin de corriger ensemble les copies que les étudiants avaient composées pour l'examen rattaché à ce module et à un autre sur les écrits professionnels. Ces corrections collectives permettent d'échanger sur la manière d'évaluer le travail des étudiants et de demander aux autres de l'aide sur les copies qui nous posent problème (nous conversons avec des copies, non avec leurs auteurs). Cette proposition est pertinente. Je nous trouve tellement seuls dans nos pratiques enseignantes que ce type de temps d'échange est bienvenu.

Nous commençons par lire collectivement trois copies sur lesquelles nous nous mettons d'accord pour la note. Cela nous permet de nous accorder sur le niveau d'exigence mais aussi sur l'utilisation du barème. [...]

Nous devons remplir pour chaque étudiant une fiche d'évaluation que Flora nous communique. L'examen en question comportait deux questions, une par module. Je retrouve sur la fiche une partie pour chacune de ces questions. La première est découpée en trois pôles d'évaluation : la mobilisation des savoirs théoriques sur 8 points, la pertinence de l'argumentation sur 8 points, l'orthographe, la syntaxe et la forme sur 4 points. Chacun est présenté en une ligne terminant par le barème avec un espace pour inscrire la sous-note. Entre chaque ligne : un espace, vide, à remplir d'appréciations. Pour la seconde question, je dois préciser si je valide ou non le travail^b et détailler mon avis en deux sous-rubriques : « mobilisation des connaissances » et « pertinence de l'argumentation ».

Je m'applique. Cette feuille est une commande que l'on m'adresse. Le sujet n'a pas été pensé par moi, la correction non plus. Flora a produit le sujet et elle nous outille pour le corriger et, surtout, s'assure par ce document et ce qu'il induit, ainsi que par la réunion, que les copies pourront être corrigées avec une forme d'équité, comme par un seul homme.

-
- a Les vacataires et chargés d'enseignement mobilisés pour animer les TD et des ateliers thématiques ainsi qu'Antoine.
- b Dans ce centre de formation, certains travaux commandés aux étudiants donnent simplement lieu à une validation ou une non-validation, sans notation entre 0 et 20.

I-Un espace-temps faiblement outillé

En réunion, les humains amènent souvent des documents. Ce peut être des textes légaux, des consignes pour un travail, un livret à destination des étudiants, un tableau qui résume pour chaque année les périodes de présence des étudiants dans le centre, un dossier présentant le travail réalisé jusqu'à présent sur une question, un article paru récemment dans la presse professionnelle, etc. Et s'ils sont convoqués, c'est qu'ils outillent le travail ou qu'ils en sont l'objet, voire les deux en même temps.

Dans l'extrait de journal, Flora rassemble huit personnes pour une correction. Tous les correcteurs, sauf un, ont animé les TD du premier module. Le dernier participant est Antoine qui est responsable du second module : il est présent pour nous guider dans la correction de la partie concernant son cours. Un dernier acteur est à présenter : la grille d'évaluation. Par-delà ce que Flora et Antoine peuvent nous indiquer, la feuille nous dit selon quels aspects nous devons lire les copies et leur donner une valeur de 0 à 20 (nous choisissons, en début de réunion, d'utiliser tout l'éventail des notes).

Alors que nous évaluons la première copie lue collectivement, Patrice partage son souci : « comment distingue-t-on "mobilisation des connaissances" et "pertinence de l'argumentation" ? Les deux sont liées : une bonne argumentation mobilise des connaissances ! » Puis, il détaille comment il procéderait pour cette première copie : « L'étudiante commence par définir correctement et de manière détaillée ce qu'est une institution : cela vaut 8/8 pour les connaissances. Elle donne un exemple tiré d'un de ses stages : cela appuie l'argumentation. Là aussi 8. Comme elle a aussi 4 pour l'orthographe, cela mérite 20... » Posant ces éléments, il nous offre l'occasion de discuter du sens que l'on donne à chaque élément du barème. Je précise, pour ma part, que la mobilisation des théories porte sur les concepts nommés et la qualité de leur définition, le tout pris indépendamment du reste. La pertinence de l'argumentation relève de la structure logique, du cheminement du texte et de l'intérêt des idées. Pour Flora, mettre le total des points implique qu'il ne peut y avoir mieux parmi les autres travaux et que l'étudiant a fait le maximum : c'est donc à manier avec prudence. Nous n'irons pas nécessairement plus loin dans la discussion dans ce travail de définition collective des éléments de barèmes.

À peine introduit, le document nous met au travail. Il est à l'origine de nos discussions, en même temps que le moteur en est son manque de clarté et l'envie de nous mettre d'accord. Ce faisant, il ordonne nos discussions en même temps que nous précisons ce qu'il dit. Comme une interaction entre deux individus où les comportements s'inscrivent mutuellement en

réponse à l'autre^a, nous interagissons avec le document. Il nous fait parler et nous tentons de savoir ce qu'il dit et d'élaborer une commune référence. Ce temps sera court. Ensuite, chacun plonge dans sa pile de copies et tente de remplir les fiches. Mais, régulièrement, l'un s'adresse à tous pour savoir ce qu'ils pensent de tel ou tel travail : « Si l'étudiant parle des usagers sans parler de l'impact de la fusion sur l'équipe, est-ce que c'est bon ? », « Là j'en ai un qui nomme le concept, l'utilise de manière pertinente, mais ne le définit pas. Comment est-ce que je note ça ? » Si chacun travaille avec ses feuilles d'évaluation, les échanges entre nous porteront par la suite sur le fond de la copie, sur le travail pris dans son ensemble, le tout cadré par les lignes directrices de la fiche d'évaluation.

J'ai l'impression que chacun a été plus à l'aise pour noter le premier module. Le second disposait de consignes plus floues pour l'ensemble de l'équipe. Plusieurs d'entre nous iront régulièrement vers Antoine pour qu'il lise la copie et qu'il donne son avis.

La feuille d'évaluation, associée au sujet d'examen que nous avons tous lu, ne semble pas éclairer, avec la même intensité, chaque élément. Antoine étant présent, il est alors sollicité pour ajouter du sens aux documents qu'il a produits. S'il n'avait pas été là, peut-être aurions-nous fait cette production de sens de manière collective ou aurions-nous bataillé pour la faire seuls. Aussi inspirants les documents soient-ils, ils semblent toujours réclamer un travail d'interprétation.

Les espaces laissés vides pour les annotations demandent à être remplis. Pour la mobilisation des connaissances, j'opte pour une forme peu bavarde en écrivant la majeure partie du temps : « éléments principaux ok ». En effet, les copies se ressemblent sur ce plan. C'est sur la pertinence de l'argumentation que je développe le plus. Pour certaines copies, je n'arrive pas bien à distinguer ces deux éléments, j'écris donc à cheval entre les deux espaces vides pour indiquer que mon propos est valable pour les deux rubriques. Par contre, sur le vocabulaire et la syntaxe, je ne mets presque jamais d'annotations. Le niveau est bon pour la plupart des étudiants et, pour ceux qui font de nombreuses fautes, la note me semble parler d'elle-même. À dire vrai, je ne suis pas bien sûr d'être totalement attentif et réceptif à cette dimension sauf lorsque cela saute aux yeux. Mes notes viennent dire quelque chose de ce que je suis en capacité ou non de faire, de ce à quoi je suis réceptif ou non.

a David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, 249 p.

I-Un espace-temps faiblement outillé

Je prépare le contenu de la première feuille sur un brouillon. Je ne suis pas sûr de mon évaluation. C'est la première. Je mets alors cette copie de côté. En passant à la suivante, j'inscris directement, au stylo, mes annotations sur la feuille. Les autres le font au crayon à papier. Cette idée me semble bonne d'autant que j'hésite pour plusieurs notes. J'opterai alors pour cette technique. L'exercice d'évaluation demande à la fois de donner du sens aux copies selon la grille posée par la feuille et une technique de remplissage. Cette feuille impacte le travail de correction. Une fois que j'ai acquis la certitude de mes notes et appréciations, je les repasse toutes au stylo.

J'ai entendu certains indiquer qu'ils notaient la copie dans l'ensemble puis répartissaient les points dans le barème. Je n'ai pas plus de détails sur la façon dont ils ont procédé. Ont-ils mis complètement de côté les critères pour n'en tenir compte que dans la répartition des points ? Pour ma part, je note rubrique par rubrique.

Cette feuille me rend aussi l'étudiant présent. Écrire une appréciation me semble plus impliquant. Plusieurs noms ne me disent rien, l'étudiant reste absent. Mais lorsque le nom me parle, l'étudiant apparaît dans mon public intérieur^a. Avec certains, j'échangeais le matin même sur ce qu'ils avaient fait pendant l'examen, et j'espérais qu'ils le réussissent. J'en note d'ailleurs certains en dessous de la moyenne...

La feuille d'évaluation continue son travail d'ordre. Elle a guidé nos échanges du départ. Maintenant, elle cadre notre travail de correction. Certains la mettent peut-être de côté, le temps d'évaluer, mais en fin de correction, nous sommes tous obligés de faire rentrer notre évaluation dans les rubriques. Nous pouvons en laisser certaines vides — prenant le risque que cela nous soit reproché — noter des appréciations à cheval dans deux rubriques et nous octroyer d'autres libertés. Mais l'ordre que cette feuille pose se rappelle toujours à nous. Elle ordonne dans un double sens : elle nous appelle à un certain travail et elle le cadre en le rationalisant, même *a minima*. Par ailleurs, si ce document balise notre activité, il est aussi notre objet de travail. C'est à même son corps de papier que nous inscrivons l'évaluation, obligés que nous sommes de tenir compte des compétences techniques des stylos, du crayon et du papier^b.

a Francis Lesourd, « Public intérieur » dans Fabriques de sociologie (éd.), *Encyclopédie des fabriques de sociologie*, 2016, en ligne : <http://encyclopedie.fabriquesdesociologie.net/public-interieur/> [consulté le 05/08/2017].

b Clara Lamireau, « Les manifestes éphémères : graffitis anti-sexistes dans le métro parisien », *Langage et société*, 2003, vol. 106, n° 4, p. 81-102 ; Olivier Chantraine, « Le “carnet de santé 1996” : autopsie d'un support de communication mort-né », *Études de communication*, 2001, n° 21, p. 51-68.

Chaque note, chaque validation ou non-validation est reportée sur un tableau préparé par Flora. À partir de lui, elle ou un autre rentrera les notes dans la machine. Quant à la feuille, après l'avoir remplie, je la glisse dans la copie de l'étudiant. Ce dernier pourra la consulter, s'il le souhaite, une fois que les notes seront publiées. Grâce à cette feuille, il pourra connaître sa note et savoir ce qu'il a bien réussi et aurait pu mieux faire. Je trouve important que les étudiants puissent avoir un retour sur leur travail et ne pas seulement recevoir une note « silencieuse ».

Cette considération me rend aussi l'étudiant présent : mes appréciations sont-elles compréhensibles ? Je les investis du but de parler à l'étudiant, qu'il puisse repérer ce qu'il doit améliorer. Arriverai-je à me faire comprendre ?

Les copies qui ont une note inférieure à la moyenne seront relues par Antoine et Joanna. La feuille leur permettra probablement de comprendre la « mauvaise » note mise par le correcteur et d'interagir ainsi avec lui pour décider de la validation, ou non, de la note. C'est Stéphanie et moi, derniers correcteurs à terminer le travail, qui apportons les copies dans le bureau d'Antoine. Un document, ça voyage, mais jamais seul.

Les documents circulent. Le but de ce papier n'est pas de rester circonscrit à la réunion. Il ira dire à l'étudiant ce que vaut son travail selon moi ou, plus exactement, selon un correcteur, car l'évaluation est anonyme. Toutes les réflexions d'un évaluateur importent peu. Seul ce qu'il aura bien voulu coucher sur le papier sera rapporté à l'étudiant qui en comprendra ce qu'il pourra. En écrivant, je compose donc en pensant à celui qui me lira. Et qui sait ? D'autres porteront peut-être leur regard sur mes quelques lignes. L'étudiant les montrera peut-être à d'autres apprenants ou bien des formateurs, afin d'y donner du sens. La feuille d'évaluation, anciennement vierge, maintenant personnalisée d'un nom d'étudiant, de chiffres et de phrases qui parlent d'une copie particulière arrivera-t-elle à porter son message au-delà de la réunion ? Les notes circuleront, c'est sûr, sauf celles en dessous de la moyenne qui restent, pour le moment, en suspens. Mais pour le reste, rien n'est sûr...

Flora nous quitte avant la fin de la correction car elle a d'autres obligations. Ayant déjà programmé ce module pour l'année prochaine, elle nous laisse à chacun une copie papier du déroulé. Il nous permettra de voir si l'on est disponible, si l'on souhaite y participer à nouveau l'année prochaine. Flora a cette habitude, et les autres formateurs aussi, de communiquer les dates et échéances sous la forme d'un document de ce type. Ils ne nous donnent pas les dates, les durées et les thématiques, le tout agencé entre eux, à l'oral, mais à travers ces documents, extrêmement

I-Un espace-temps faiblement outillé

*pratiques : je m'y réfère sans cesse pour me rappeler l'organisation des modules où je suis impliqué.
Cette copie papier finira froissée au fond de mon sac. La boîte mail se chargera de la mémoire. Elle
est plus fiable que ma capacité à ranger du papier.*

Il semblerait que les documents de Flora aient le pouvoir de la remplacer. Son organisation de module et sa conception d'une évaluation se déplacent par le biais de ces fichiers informatiques ou leurs homologues de papier. Ils parlent à chaque fois de Flora et de la formation, mais lui permettent de ne pas être présente. Le déroulé m'offre de ne pas me référer sans cesse à elle pour l'organisation de ses modules. Et, couplé à mon agenda, il me repère dans le dispositif, moyennant un apprentissage de son mode de lecture. Et même la grille d'évaluation joue le rôle de Flora et d'Antoine. En tant que feuille à remplir, elle est l'objet de notre travail. Mais elle ordonne notre activité selon leurs volontés. Même s'ils sont tous les deux présents tout du long de la réunion, les documents nous indiquent leurs souhaits et nous passons un grand temps à discuter avec les écrits plutôt qu'avec eux, ainsi qu'entre nous, en rapport aux écrits.

Pour terminer, il me faut préciser les rôles de cadre et d'objet des documents. Ces derniers sont des productions. Avant d'agir en réunion, ils ont été fabriqués. Cet aspect leur confère une nature passive. Et pourtant, dès qu'ils nous sont présentés, ils peuvent agir sur nous et avec nous. La fiche d'évaluation a une place ambiguë à ce titre. Produite par Flora, elle nous demande de la prendre pour objet de travail et précise la manière dont nous devons procéder. Ainsi, nous la fabriquons une seconde fois. Puis, quand ce travail est fini, elle part jouer un autre rôle, ailleurs, en transmettant un message aux étudiants et à la personne qui devra inscrire les notes dans le logiciel. Tout du long, cette feuille est « produit » et « actrice », chacune de ses productions (à elle et sur elle) l'amenant à jouer un rôle différent.

V.2.b Le cas des textes finalisés

Une seconde situation concernant l'usage des documents mérite notre attention. Elle met en avant une caractéristique propre à certains d'entre eux et, en conséquence, le travail particulier qu'ils appellent. Les formations en travail social sont régies par « La Loi ». Mais celle-ci n'arrive jamais telle quelle auprès des formateurs. Elle prend toujours la forme de textes : décret, annexes de décret, référentiels de compétences, etc. La caractéristique notoire est que ces documents arrivent finalisés : ils sont intouchables en tant que tels, il n'est pas possible de réécrire ce qu'ils disent. La feuille d'évaluation, lorsqu'elle arrive dans les mains

de l'étudiant, a cette même caractéristique : si je peux réécrire mes annotations, l'étudiant ne peut que les lire et chercher à les comprendre sans y toucher.

Ainsi, durant l'année de terrain-méthodologique a été publiée une circulaire concernant le DC 4.2 des ES. Elle a imposé que le référentiel de compétences devienne la grille d'évaluation du dossier certificatif portant sur le partenariat et le réseau, ainsi que de l'oral de soutenance. J'ai découvert ce texte au cours de la première réunion dont il a été fait mention dans ce chapitre. Puis, j'en ai réentendu parler au cours d'une réunion entre les centres de formation, le Rectorat et la DRJSCS. Les instituts demandaient au Rectorat des précisions sur la compréhension du texte, notamment quant à l'année à partir de laquelle il faudrait l'appliquer. La circulaire transformant la grille d'évaluation généralement utilisée, cela risquait d'impliquer l'attente d'un nouveau type de travail pour les étudiants. Les centres s'inquiétaient alors de la temporalité dans laquelle ils allaient devoir mettre en place de nouvelles consignes pour que le travail demandé aux apprenants tombe avec justesse dans les attentes de la nouvelle grille d'évaluation.

Cette incertitude montre que, malgré sa finalisation et la mise au travail qu'il ordonne, ce texte suscitait, aussi, un travail d'interprétation^a qui fut confié, dans un premier temps, au Rectorat. Celui-ci organisant les examens pour la Région, les centres lui remettaient — au sens fort du terme — cette responsabilité pour s'assurer qu'ils donneraient de bonnes consignes aux étudiants. Lors de cette réunion, il n'a pas été en mesure de poser un travail herméneutique clair, indiquant qu'il le réaliserait rapidement.

J'ai redécouvert ce texte dans une rencontre de la filière ES/ETS quelques semaines plus tard. Les formateurs — notamment celui en charge du DC concerné — s'interrogeaient sur deux éléments. Ils se demandaient dans quelle mesure ils ne devaient mobiliser que le référentiel de compétences comme grille d'évaluation et quelles modifications ils pouvaient faire dans les consignes données aux étudiants pour une concordance production/évaluation. Le problème portait sur la capacité d'évaluation des jurys. Ils craignaient que, s'ils ne disposaient que du référentiel de compétences, ils ne sachent pas chercher les bons éléments — c'est-à-dire les attendus posés par la consigne du centre de formation en lien avec son interprétation des textes — dans les écrits et les oraux des étudiants. Ils se demandaient alors s'ils devaient ajouter au référentiel de compétences d'autres conseils d'évaluation. Antérieurement, il était question d'interpréter le texte. À l'échelle de cette réunion, il fut

a B. Latour, *La fabrique du droit. Ethnologie du conseil d'État*, op. cit.

question du paratexte à créer pour la transmission à un certain public (ici les jurys) de manière à guider leur interprétation dans un certain sens^a.

Ma dernière rencontre avec cette circulaire a eu lieu lorsque l'on m'a demandé d'accompagner un groupe d'étudiants sur la production de l'écrit certificatif concerné par la circulaire. Celle-ci était évoquée dans le dossier des consignes à destination des étudiants. Le référentiel de compétences était utilisé comme grille d'évaluation, complété d'une nouvelle colonne appelée « Aides à la notation ». Cette trame d'évaluation était introduite par le propos suivant :

« Les grilles fournies seront néanmoins accompagnées d'une fiche d'aide à la notation afin que les jurys puissent, d'une part trouver des repères dans ces changements et d'autre part, pour qu'ils puissent tenir compte de la temporalité de la certification dans le cadre de la formation. »

Ce document synthétisait toute la chaîne de production des consignes de cet écrit, du Ministère au centre de formation.

Cette situation est forte en leçons à propos des textes finalisés et particulièrement de ceux issus de la loi. Ils ne peuvent être modifiés dans certains lieux qui n'en sont pas reconnus comme possiblement producteurs. Leur création relève d'un autre site de fabrication. Ainsi, si le référentiel de compétences est mis sur la table, son contenu ne peut changer. Il n'est pas possible de le modifier et de continuer à l'appeler référentiel de compétences au sens que lui donne la Loi qui lui confère sa légitimité. Il véhicule une conception du métier à laquelle il est impossible de toucher dans le corps même du document. C'est la puissance de ce texte que de rendre la Loi présente en réunion. Lorsque l'on parle de la Loi, l'imaginaire renvoie à une entité surplombante qui englobe tous les aspects de la vie. Pourtant, ce document « référentiel de compétences » la rend présente et formalise ses attentes quant au travail du formateur. Il vient inscrire dans le quotidien ce que la Loi demande. Elle n'est ainsi plus surplombante ou englobante mais se retrouve concrètement « aux côtés » du travailleur de la formation, en tant qu'outil de travail.

a Les textes légaux fixent des trames générales pour les écrits certificatifs. Chaque centre de formation établit ensuite ses propres consignes, ce qui entraîne des variations dans les types de travaux produits par les étudiants d'un institut à un autre. Pour les formateurs, un enjeu est que les jurys comprennent ce qui a été demandé aux étudiants de manière à les noter en adéquation avec les consignes.

Dans cette place aux côtés du formateur et malgré toute leur puissance de cadre, ces textes font malgré tout l'objet d'une interprétation. Mais celle-ci ne prendra jamais la forme d'une réécriture ou d'une transformation. Les acteurs devront se contenter de résumer ou de développer l'esprit de la Loi ou alors, d'inclure son texte au milieu d'autres textes qui lui donnent un sens particulier. Les documents finalisés auxquels il n'est pas possible de toucher ne peuvent être qu'interprétés et agencés avec d'autres textes pour jouer avec leurs significations.

V.2.c La faiblesse des documents et des non-humains

Pour terminer, il est possible de dire qu'inlassablement le producteur d'un document, ou celui qui l'amène en réunion, l'introduit en rappelant ce qu'il dit, ou bien en racontant l'activité à travers laquelle il a été construit. Cette introduction, ce discours qui fait médiation entre le document et ceux qui le reçoivent sous-entend l'incapacité du non-humain à s'introduire lui-même et à se suffire pour parler en réunion. Puis, une fois cette présentation faite, le document fait souvent l'objet d'un travail d'interprétation passant par un jeu de questions/réponses entre celui qui l'amène et ceux qui le reçoivent — demander ce que dit le document — et par un jeu d'hypothèses quant aux possibles sens. Ce second élément pointe à nouveau vers l'insuffisance du document. Il parle toujours de manière floue ou incomplète, à tel point que, s'il ordonne le travail, il ne fait jamais totalement taire l'humain.

Le travail d'interprétation, même en ce qui concerne les textes légaux, n'est pas celui de prêtres fervents cherchant à découvrir la vérité au sein de lignes sacrées^a. Il est bien plutôt un jeu d'interprétation qui oscille entre la recherche de ce que dit le texte et de ce que l'on pourrait lui faire dire. Sous la forme de l'hypothèse, les acteurs formulent à voix haute ce que le texte pourrait vouloir dire, de manière à tester, à plusieurs, la validité des propositions. Interpréter n'est pas que « découvrir », mais aussi « prêter un sens déjà-là » pour le reconstruire avec les mots d'un nouveau texte, ou encore une création de sens qui n'était ni déjà-là, ni dans le texte. Et ce jeu est apprécié de tous. Savoir faire avec et faire dire aux documents sont des compétences nécessaires pour ménager des espaces de formation qui conviennent aux attentes des différents formateurs. Cela laisse à supposer que l'accompagnement des documents par la parole et la négociation ne découle pas seulement

a À titre d'exemple, tout au long de la partie I de sa *Théologie systématique*, portant sur la doctrine à l'égard de la Bible, Grudem affirme ce principe d'interprétation : Wayne Grudem, *Théologie systématique. Introduction à la doctrine biblique*, Charols, Excelsis, 2012, 1493 p.

I-Un espace-temps faiblement outillé

d'une incapacité de ces non-humains à produire un propos complet, mais fait aussi partie d'un jeu nécessaire d'appropriation des contraintes par les humains.

Cette prégnance du travail d'interprétation laisse entendre que les documents sont des non-humains disposant d'une certaine faiblesse sur le plan de la traduction. Si les humains sont obligés de faire avec eux et à travers eux, ils ne sont pas des machines rigides imposant des directions sans aucune possibilité d'ajustement. Et il faut noter que ce travail d'interprétation, s'il peut se matérialiser par de nouveaux documents, ouvrant sur de nouveaux temps herméneutiques, passe essentiellement en réunion par la parole, qui est en fait l'outil central des formateurs pour fabriquer le monde.

Cette importance est renforcée si l'on considère le fait qu'au-delà de faibles documents, les entités non-humaines qui peuplent les formations sociales n'ont d'autres moyens que la parole pour exister. A-t-on déjà vu la réflexivité assise à une chaise ? Le livre de Schön à son égard n'est même pas matériellement présent dans les espaces de rencontre. Seule la parole, fragile et volatile, des acteurs est là pour la rendre présente. Et il en est de même pour la grande majorité de toutes les entités qui fabriquent le monde social de la formation.

V.3 Élaborer un outillage commun ?

V.3.a À propos des compétences humaines

L'importance de la parole renvoie, dans un premier temps, à la situation interactionnelle classique : des humains qui se font face, et comptent essentiellement sur des connaissances communes qu'ils partagent quant à un ensemble de perspectives communes et de perspectives sur les perspectives^a. La sociologie de l'acteur-réseau semble alors inutile. Elle me permet pourtant de poser une autre question quant aux actes de parole : au-delà de leur appui sur des documents, sont-ils outillés dans leur forme ? Avant de tenter une réponse, je vais développer les hypothèses de l'ANT dont découle ce questionnement.

La compétence de l'humain à faire différents actes est le fruit d'associations qui la rendent possible. Latour mène ainsi au bout sa pensée de la relation : la capacité n'est pas portée par l'humain qui la transporterait partout où il va, mais s'inscrit dans les associations dans

a Daniel Cefaï, « Mondes sociaux », art. cit. ; Bruno Latour, « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité » dans Octave Debarry (ed.), *Objets et mémoires*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2007, p. 38-57.

lesquelles il est pris^a. Par exemple, ma compétence à écrire ce document n'est pas le seul fruit de mon corps, mais de mon corps-ordinateur-OpenOffice-Zotéro. Ma capacité à taper est liée aux propositions que m'adresse mon clavier, de même que celle à gérer un document de plusieurs centaines de pages est tributaire des différentes options de mon traitement de texte. Quant aux bibliographies, j'ai délégué cette tâche à Zotéro, application qui stocke l'ensemble de mes références et les inscrit, à ma demande et selon les normes que j'ai fixées, dans la bonne forme au sein de ce document. Tel est mon *plug-in*^b d'écriture. Ainsi, plutôt que de penser la compétence comme une capacité à faire en contexte — séparant ce qui relève de l'humain d'une part et du contexte d'autre part —, il développe un regard global à travers ce motif de l'humain-rendu-capable-par-le-contexte.

L'auteur jette un regard similaire sur ce qui permet à l'humain d'être tel qu'une société et une époque le conçoivent^c. Pour que ce dernier soit un individu, il faut, par exemple, l'effort conjugué de papiers d'identité, de magazines de psychologie, de discours de responsabilisation, de droits donnés à la personne plutôt qu'à la famille, d'usagers au centre du dispositif, etc. L'individu n'existe pas en tant que tel. Ce n'est pas la nature humaine, mais plutôt le fruit d'attaches qui tentent de faire d'un humain, un individu. Et donc, tous ces éléments produits au nom de l'individualité sont, en réalité, sa source directe.

Puis, parmi les capacités humaines, Latour établit une distinction. Certaines impliquent avant tout une transformation de la matière^d. D'autres sont des technologies intellectuelles, à propos desquelles il écrit : « Il y a un autre type d'épreuves, non moins matérielles, qui sont

a C'est aussi une perspective pragmatique et politique qu'adopte Pascal Nicolas-Le Strat concernant le développement du pouvoir d'agir : ce n'est pas une démarche de découverte de compétences cachées, mais d'outillage des situations pour permettre l'émergence de capacités à agir ensemble. Pascal Nicolas-Le Strat, « Travail d'institution et capacitation du commun » dans *Le travail du commun*, Saint-Germain-sur-Ille, Éditions du commun, 2016, p. 81-104.

Pour d'autres exemples : Edwin Hutchins, « How a Cockpit Remembers Its Speeds », *Cognitive Science*, 1995, n° 19, p. 265-288 ; Franck Cochoy, *Une sociologie du packaging ou L'âne de Buridan face au marché*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002, 232 p ; Franck Cochoy, « “Jack on the box” : la douce histoire du sucre emballé (États-Unis, 1938-1947) » dans Marie-Sylvie Billaux, *Le goût du sucre*, Paris, Autrement, 2010, p. 44-59 ; Franck Cochoy, Loïc Le Daniel et Jacques Crave, « Le grand chevron rouge et les 282 petits chevreaux », *Terrains et travaux*, 2006, n° 11, p. 179-201.

b Pour approfondir cette question, B. Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie, op. cit.*, p. 299-311. Ainsi que la seconde lettre de Bruno Latour, *Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques*, Paris, La Découverte, 2014, 247 p.

c Sans qu'il ne le dise, une telle approche rejoint celle de Foucault. Selon eux, le Sujet n'existe pas de manière universelle, mais seulement à l'intérieur de dispositifs, traversés par le pouvoir. Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 2008, 360 p ; Michel Foucault, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I*, Paris, Gallimard, 1984, 211 p ; Michel Foucault, *Le souci de soi. Histoire de la sexualité III*, Paris, Gallimard, 1997, 334 p ; Judith Revel, *Michel Foucault : Expériences de la pensée*, Paris, Bordas, 2005, 252 p.

d B. Latour, *Cogitamus, op. cit.*, p. 125.

capables de métamorphoser des activités “concrètes” en activités “abstraites” et de transformer peu à peu des cerveaux ordinaires en cerveaux de savants^a ! »

Ces dernières ont ceci d’intéressant qu’elles permettent à l’humain non d’agir directement sur le monde mais de le traiter mentalement et de le transformer. Cependant, elles sont tout aussi extérieures à l’homme que les compétences de transformation de la matière, alors que l’on a tendance à les imaginer localisées dans nos têtes.

Un exemple, hors du champ de la formation, est assez parlant pour mobiliser ces différents éléments. À l’heure actuelle, le client d’une grande surface est en mesure de réaliser un certain nombre de choix durant ses achats, de manière rationnelle, en lien avec différentes connaissances quant aux ingrédients toxiques, à la nutrition et à la provenance des produits. Cette capacité de choix, que l’on peut considérer comme essentiellement intellectuelle, dépend pour autant des emballages qui fournissent aux clients une partie des informations nécessaires à ses choix. Et il est possible d’ajouter à cela l’ensemble des informations qu’il peut capter dans les médias et qui n’apparaîtront pas sur les emballages. Le client qui choisit ce qu’il souhaite consommer, de manière responsable, n’est donc pas un électron libre sachant déjà tout ce dont il a besoin pour discriminer les produits. Il le fait en lien avec ce que les produits disent d’eux-mêmes à travers leurs emballages et ce que d’autres disent à leur sujet dans divers médias^b.

À la suite de ces propositions, la conclusion de Latour est simple. De l’abstraction mathématique aux choix rationnels pour notre nutrition, en passant par les possibilités de travail de l’inconscient qu’offre la cure psychanalytique : « rendez à César ce qui est à César et aux instruments ce qui est aux instruments. Je veux dire, déployez dans le bureau ; dans les collègues et dans les techniques d’inscription, ce qui n’est censé se produire que dans les têtes^c. »

Le travail du sociologue face aux compétences intellectuelles est de chercher en quoi elles existent en dehors de l’humain, dans un double mouvement. L’individu est compétent, d’une part, par le contexte qui lui offre des attaches et, d’autre part, par l’apprentissage qu’il fait des manières de penser et d’agir adéquates en contexte. Saisir les compétences et la nature humaine à travers l’acteur-réseau revient alors à lister les attaches, en situation, qui portent la

a *Ibid.*, p. 126.

b F. Cochoy, *Une sociologie du packaging ou L’âne de Buridan face au marché*, op. cit. ; F. Cochoy, « “Jack on the box” : la douce histoire du sucre emballé (États-Unis, 1938-1947) », art cit.

c *Ibid.*, p. 128.

compétence, mais aussi à pister les lieux et les sources des savoirs que l'individu incorpore. Il traite les connaissances comme des produits, des entités propres, délimitées, que l'on peut appréhender comme des objets que l'on a ou que l'on n'a pas. Ainsi, là où, actuellement, les sciences de l'éducation misent sur la dimension constructiviste de l'apprentissage et, donc, sur la reconstruction que chacun fait, pour lui-même, des savoirs qu'on lui présente, les intégrant dans des ensembles plus vastes, leur faisant perdre la forme dans laquelle ils nous ont été communiqués, Latour pense les connaissances comme autant de *plug-in* cognitifs qui s'ajoutent les uns aux autres.

Une fois cette distinction faite entre la capacité à transformer la matière et les compétences intellectuelles, il faut les concevoir de manière unie dans bien des situations. Latour développe ce propos dans sa quatrième lettre de *Cogitamus*, dans laquelle il explique que le laboratoire existe au croisement de l'atelier (transformation de la matière) et du bureau (compétences mentales de transformation du monde)^a.

Il faut bien reconnaître qu'une telle approche est critiquée pour l'image qu'elle donne de l'humain. Il n'est qu'un nœud dans un réseau et le produit de la sédimentation de savoirs qui s'activent en fonction des attaches dans lesquelles il est pris et qui ne valent que dans ces liens. Il ne possède donc aucun « réservoir de potentialité » alors que l'individu « constitue un volume d'être avec des intrastrates diverses, résultant certes aussi de relations passées, présentes ou futures^b. » Et il est évident qu'elle contraste fortement d'avec la conception humaniste de l'humain qui préside aux formations sociales. Cependant, elle offre quelques pistes de recherche intéressantes.

V.3.b Discourir, mais comment ?

Conscientiser les réunions

Les réunions ont été constituées par différentes personnes — scientifiques ou praticiens — comme objet de réflexion quant aux enjeux qu'elles entraînent et aux outils qu'il est possible de créer et de mobiliser afin de faciliter les objectifs poursuivis. Toutes ces réflexions ont donné lieu à la production de manuels concernant cette fonction d'organisation et d'animation

a B. Latour, *Cogitamus*, *op. cit.*, p. 124-147.

b Albert Piette, « Au cœur de l'activité, au plus près de la présence », *Réseaux*, 2013, n° 182, p. 65.

des réunions^a, ainsi qu'à des modèles scientifiques expliquant les méthodes produisant les meilleurs effets ou bien classifiant les différents types de réunion^b. Par ces démarches, souvent en dialogue, la réunion devient donc une situation pour laquelle je considère qu'il existe des technologies intellectuelles. Les différentes conceptualisations de ces temps permettent de les penser et de s'outiller pour y agir.

Une telle utilisation est particulièrement visible du côté des collectifs militants pour qui le fonctionnement des temps de co-présence peut être un objet de réflexion collective important. À ce sujet, Vercauteren, dans son célèbre *Micropolitiques des groupes* écrit :

« Loin d'être une sommation sérielle de "je" + "je", ce "nous" possède une consistance propre qui demande à être construite et cultivée. Il ne suffit donc pas de s'assembler entre personnes de bonne volonté et de s'exprimer pour faire groupe. Construire et cultiver impliquent en effet deux choses : 1. créer un dispositif qui permette une rencontre telle que les forces en présence puissent s'actualiser et se développer ; 2. développer une attention particulière aux effets produits par le dispositif^c. »

Réfléchir à la régulation de ces temps est alors un objectif politique central, en ce qu'ils sont un support de la construction des collectifs de vie et d'action et participent donc de l'élaboration des projets visés. Pour emprunter à nouveau les mots de Rancière, penser la régulation de la parole revient à s'assurer que tous disposent d'une part égale. Cette question ne relève pas simplement de la préparation technique de celui qui anime. Elle est une construction commune et ainsi, une compétence politique, fabriquée en commun et partagée. Réfléchir aux modèles de réunion n'est d'ailleurs pas seulement un objectif stratégique. C'est aussi un accomplissement idéologique : à l'intérieur de ces temps doivent pouvoir être observées les valeurs politiques défendues par le groupe. Par exemple, les membres veilleront à ce que la parole circule, à ce que les hommes ne s'expriment pas plus que les femmes, aux rapports de force qui pourraient s'engager, etc.

a Par exemple Roger Mucchielli, *La conduite des réunions*, 20ème édition, Montrouge, ESF éditeur, 2018, 216 p ; Gaëlle Jeanmart, Cédric Leterme et Thierry Müller, *Petit manuel de discussions politiques*, op. cit.

b Didier Anzieu et Jaques-Yves Martin, *La dynamique des groupes restreints*, 2ème édition, Paris, Presses Universitaires de France, 2013, 416 p.

c David Vercauteren, Olivier Crabbé et Thierry Müller, « Réunion » dans *Micropolitiques des groupes*, en ligne : <https://micropolitiques.collectifs.net/Reunion> [consulté le 06/06/2017)].

Le travail de Sylvain Picard sur le fonctionnement d'un collectif dont il est membre met bien en avant cette dimension lorsqu'il présente les différents types de réunion que les membres pratiquent :

« Faire un détour par la présentation des différents types de réunion est nécessaire pour comprendre les efforts faits par les membres du collectif pour ne léser personne en réunion, moment privilégié de la prise de décision. En effet, tout le monde ne se sent pas à l'aise dans les différentes réunions. Des personnes n'ayant pas de problème pour prendre la parole et affirmer leurs idées se sentiront plus à même de discuter dans une réunion sans animation et trouveront que les autres réunions sont trop lentes et évitent les sujets difficiles^a. »

Et continuant son analyse, il montre la difficulté qui réside dans le maintien de cet idéal qui vise à permettre l'expression de tous :

« Le dispositif de prise de parole régulée et bienveillante mis en place a donné une part aux sans-part jusque-là, dans les modes de discussion qui habituellement sont plus spontanés. Suite à la redistribution des parts certains se sont sentis devenir sans-part^b. »

Dans son analyse de leurs dynamiques collectives, Sylvain Picard va au-delà de la présentation des modes d'animation mobilisés pour outiller leur autonomie. Il détaille aussi la manière dont les processus de décision sont réfléchis et construits de manière à respecter le plus radicalement possible une démarche de démocratie participative et contributive où la parole de chacun est respectée^c. Ces dynamiques font l'objet de discussions régulières.

Une telle attention à l'écologie collective n'est pas sans rappeler la notion introduite par Pascal Nicolas-Le Strat à travers son travail du commun, à savoir « la capacité d'un collectif [...] à agir sur le commun, sur la vie en commun, sur les ressources dont [ses membres disposent] en commun^d. » Pour lui cette question du commun demande de travailler trois axes : la manière dont on travaille ensemble — agir en commun —, définir ce qui nous réunit

a Sylvain Picard, *Outiller l'autonomie, instituer le commun*, Mémoire de master 1, Université Paul Valéry - Montpellier 3, Montpellier, 2015, p. 48. Le titre de ce travail est suggestif quant à son contenu. L'auteur y mène une analyse de la manière dont son collectif — les Mutins —, impliqué dans un ensemble d'actions relevant de l'écologie, de l'animation socio-culturelle, de la recherche et qui a pour activité principale la gestion d'un relais montagnard en Ariège, s'outille pour vivre une autonomie, inspirée des idées auto-gestionnaires.

b S. Picard, *Outiller l'autonomie, instituer le commun*, *op. cit.*, p. 51.

c *Ibid.*, p. 46-47.

d Pascal Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, *op. cit.*, p. 45.

— constituer le commun — et le développement de ce commun — travail du commun^a. En s'intéressant particulièrement à ce dernier axe, il propose, comme perspective pour les collectifs, d'agir consciemment sur leur écologie, de réfléchir et d'outiller leurs processus. Là où le travail en commun se situe sur une dimension plutôt technique, que les milieux du travail maîtrisent, il se décale vers un questionnement politique visant à comprendre et penser comment nous agençons la vie en collectif du point de vue « d'un agir démocratique et égalitaire^b ».

Je me permets ce détour par le terrain des expérimentations politiques afin de mettre en avant les différentes dimensions sur lesquelles un collectif, même professionnel, peut conscientiser et travailler son outillage pour son écologie interne dans le cadre des temps de réunion. Tout d'abord, il peut réfléchir la mobilisation de méthodes pour permettre la réalisation des réunions en fonction des désirs des membres vis-à-vis de leur co-présence. L'enjeu est essentiellement de permettre l'expression de tous, du fait des valeurs démocratiques défendues. Ensuite, ces dispositifs font l'objet régulier d'évaluations pour vérifier qu'ils produisent bien ce pour quoi le groupe se mobilise. Les travaux résumés ci-dessus montrent qu'il n'est pas juste question de l'utilisation de technologies déjà existantes, mais aussi de la mise en place de principes et d'outils faits sur mesure. Et au-delà d'une dimension technique, les collectifs développent des compétences pour travailler autour de leurs raisons d'être ensemble et de leurs modalités. Cela permet d'élargir la notion de « technologies » des réunions, de leur simple animation à un outillage pour le travail du commun. L'ensemble de ces éléments me permet alors de questionner la manière dont sont menées les réunions dans les EFTS. Le passage par les collectifs militants crée un contraste intéressant qui offre des points de comparaison.

Durant toutes les réunions auxquelles j'ai assisté, en tant qu'observateur ou vacataire, je n'ai jamais vécu de temps visant à expliciter ou à choisir l'utilisation d'une méthodologie particulière — même limitée à quelques principes — pour la réalisation des réunions, dans un élan technique ou politique. Que cela soit une démarche globale de déroulement ou un outil ponctuel comme le brainstorming, le tableau blanc ou le tour de table^c, la question du

a *Ibid.*, p. 47.

b *Ibid.*

c Mon propos relève bien des démarches et des outils directement reliés à l'espace-temps « réunion » en général et donc, transposables dans d'autres contextes que les formations sociales. Les plannings outillent les réunions en lien avec l'objet de travail, le brainstorming outille le fait de se réunir, peu importe l'objet.

« comment ou que fait-on dans cet espace précis ? » est quasiment absente, si ce n'est en matière d'ordre du jour. Tout se passe comme si se réunir allait de soi, comme si tous savaient comment s'y prendre pour interagir dans ces espaces et comme s'il ne pouvait être fait autrement.

Il est tout à fait envisageable que plusieurs des membres soient individuellement formés à l'animation de tels temps ou aient, du moins, des connaissances sur le sujet. Mais ces dernières restent mobilisées et appliquées individuellement et ne relèvent que de l'attitude personnelle (posture, manière de s'adresser, reformulation, techniques de prise de notes, etc.). Aucun outillage collectif n'est rendu visible. Ces compétences, si elles existent, restent tues et ne se manifestent pas dans des formes qui permettraient de repérer l'utilisation d'outillages particuliers. Il semble donc que chacun soit renvoyé à son individualité pour gérer son travail en réunion. Les formateurs sont liés par des interactions aux règles tues et non, par un outillage qui aurait été travaillé en ce sens.

Il est possible de m'objecter que des choix méthodologiques ont pu être faits par le passé et qu'ils seraient maintenant incorporés, ce qui expliquerait le mutisme à leur égard. C'est évidemment envisageable. Cependant, ayant observé l'arrivée de nouveaux vacataires et formateurs permanents, un souci se pose à propos de la transmission de cette technologie de réunion. Elle se ferait de manière implicite, dans le cadre des interactions quotidiennes et n'apparaîtrait ainsi que comme une tradition et non une méthode objectivée, mise au travail pour outiller au mieux les processus de collaboration.

Au-delà des manières de mener et de tenir les réunions, il me faut bien constater qu'il n'y a pas de réflexion particulière qui soit menée quant à cet être ensemble, pas de travail visant à questionner les objectifs des réunions, à expliquer les principes qui les sous-tendent, à évaluer ce qu'ils réalisent, etc. Il arrive qu'un de ces éléments soit questionné ou rendu visible. C'est traditionnellement le cas lorsque l'organisateur de la réunion rappelle l'ordre du jour et demande aux participants s'ils ont besoin d'ajouter des éléments. Ou, encore, lorsqu'une personne remet en question la direction prise dans un échange. Mais, rarement, de tels échanges ont pour but de radicalement questionner l'ordre de ce qui va être fait.

Technologies langagières

J'aimerais maintenant tenir un questionnaire proche en l'adressant aux mots régulièrement employés dans ces instances. La récurrence de l'usage de certains, propres aux formations et au travail social, m'amène à me demander de quoi ces mots sont faits. S'il faut rendre à César ce qui est à César, à qui dois-je rendre quoi pour tracer ces mots à la façon d'un réseau ? Qu'est-ce qui les constitue ? De telles questions pourraient me mener très loin, à la recherche de chaque document mobilisant le moindre mot en question. Ici, je ne tenterai qu'une esquisse de réponse, à partir de la focale des réunions.

En fréquentant ces instances des centres de formation, j'ai découvert de nouveaux mots et j'en aurais appris plus si je n'étais pas déjà en affinité avec le champ professionnel. La première catégorie de mots particuliers, et probablement celle qui frappe le plus le novice, est constituée des acronymes. Ces raccourcis faits de lettres sont grandement utilisés. Un trait d'humour récurrent consiste d'ailleurs à pointer cette manie des travailleurs sociaux et formateurs à discourir ainsi. C'est pour ma part une habitude que j'avais prise avant mon travail de terrain et dans laquelle j'excelle. Je n'ai donc pas eu de soucis à manier, avec les formateurs, les initiales qu'ils utilisent à la fois pour désigner différentes institutions extérieures ainsi que certains modules.

Les acronymes font toujours référence à une entité qui peut clairement être définie en ce qu'elle est un organisme auquel il est possible de donner un nom ainsi qu'attribuer une fonction, ou un module de cours dont il est aussi possible de détailler l'intitulé. Derrière chaque acronyme se cache une entité existante et organisée. Et cette activité de désignation ne laisse planer aucun mystère, à partir du moment où la personne connaît la chose désignée.

Par exemple, tout le monde dans l'IRTS savait que l'EEP, en son temps, désignait l'élaboration de la pratique professionnelle, instance d'analyse des pratiques pour les étudiants. Pour autant, il était bien difficile pour chacun de savoir ce que l'autre y faisait concrètement pour animer ces temps. Si l'acronyme permet de repérer avec aisance des éléments organisés, tous ne s'accordent pas sur les processus quotidiens qui s'y déroulent.

Bien d'autres mots sont tout autant utilisés et semblent conserver le même flou quant à leur contenu. Un bon exemple est le terme « auto-formation^a ». Je le connaissais avant mon arrivée sur le terrain. Durant les réunions, le terme était souvent utilisé lorsqu'il était question des

a Temps de formation présentiel, individuel ou en groupe, où les étudiants travaillent, sans formateur, sur la base d'un consigne donnée au préalable.

modules de cours, en général, en rapport avec des questions de durée — nombre d’heures d’auto-formation — ou de contenus — consignes proposées pour ces temps. Sur les déroulés de cours, cette catégorie d’heures pédagogiques a d’ailleurs une colonne attirée qui permet de chiffrer, pour un module, le nombre d’heures, ainsi que la répartition dans le calendrier et les contenus qui y sont rattachés.

Régulièrement, des questionnements émergeaient sur l’attitude des étudiants durant ces temps — beaucoup en profitent pour quitter le centre de formation — et sur le type de travail à leur proposer pour qu’ils s’y impliquent réellement. Ce terme permettait donc de tenir un discours à la fois organisationnel — où, quand, combien — et pédagogique — quoi. Cependant, les échanges ne donnaient pas lieu à de grands débats et surtout pas à la production d’une vision commune solide. Finalement, chaque formateur était relativement libre de mettre ce qu’il souhaitait derrière ce terme.

Au-delà de ces temps de réflexion pédagogique concernant les consignes, ainsi que les durées des AF, je n’ai jamais assisté, en réunion, à des discussions plus approfondies sur cette modalité formative. Sur le plan épistémologique et philosophique, elle renvoie à certaines pédagogies actives d’inspiration constructiviste, il serait alors envisageable que cet arrière-plan donne lieu à de grands débats ou discussions sur le bien-fondé de l’auto-formation et sur les manières de la mettre en pratique. Mais il n’en est rien, le quotidien fonctionne comme si ce terme faisait évidence et qu’il était possible de travailler avec lui en ne précisant, qu’en surface, quelques-uns de ses aspects organisationnels et pédagogiques.

De mon côté, en ayant entendu parler au préalable de cette manière de former, je n’ai jamais éprouvé le besoin que l’on m’explique ce qu’était l’auto-formation : la nature de ces temps me semblait tomber sous le sens. En filigrane, ce que j’arrivais à comprendre des quelques éléments discutés en réunion me semblait suffisant. Mon entourage semblait considérer qu’il en était de même. En tant que vacataire, les seules précisions que l’on me donnait, quant aux temps d’AF dont je devais produire les consignes, concernaient le nombre d’heures prévues, leur répartition et la pluralité de formes pédagogiques que les consignes pouvaient prendre.

Derrière ce vocable quotidiennement utilisé se cachent deux aspects. D’une part, il y a une réalité organisationnelle commune : tous les cours doivent proposer de l’auto-formation, dans une certaine quantité et, sous cet angle, l’AF est essentiellement définie comme un temps sans

formateur où les étudiants disposent d'une consigne de travail (cf. chapitre suivant). C'est aussi une catégorie, dans le logiciel de gestion, qui coûte moins cher. D'autre part, il y a autant de réalités que de traductions concrètes que les formateurs font de l'AF, dans les modules dont ils ont la charge. Et donc, en réunion, lorsque ce mot est utilisé, malgré l'apparent accord qu'il permet, il fait référence à des situations bien différentes. L'absence de travail, autour des réalités pédagogiques qu'il désigne, implique le manque de communs. Les individus sont ainsi mis au diapason, bien plus par des éléments de l'organisation que par un travail de mise en accord sur le sens des réalités qui sont les leurs.

Je fais l'hypothèse que de nombreux mots, tels que professionnalisation, identité, métier, etc., fonctionnent dans cette ambiguïté entre un commun organisationnel et une polyphonie de sens qui renvoient chacun à son espace de travail^a, sans que des passerelles soient réellement travaillées de manière approfondie. De ce fait, sur le plan intellectuel, les réunions sont outillées par de fausses évidences qui donnent une impression d'unanimité^b. Ainsi, les réunions sont des espaces de rassemblement, en même temps qu'elles sont l'occasion de maintenir des différences, par des accords de façade. Elles peuvent produire l'impression d'un lien, d'une union, d'un ensemble, alors qu'en réalité, elles contribuent à ramener chacun à son propre avis et son propre espace de travail, favorisant une articulation organisationnelle, mais une singularité de l'activité de travail.

a Laurent Cambon, *L'éducateur spécialisé à travers ses discours : une question d'identité*, Thèse de doctorat, Université de Haute Bretagne, Rennes, 2006, p. 57.

b F. Dhume, « Le travail social en réseau : de l'injonction gestionnaire vers une pratique intermédiatrice », art cit.

Chapitre 5 — Temps et rythmes du dispositif

« Notre société est structurée autour d'une fantastique autodiscipline du temps. Nous ne saurions imaginer comment il pourrait en être autrement. » (Philippe Zarifian, Temps et modernité, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 19)

I Un objet central

J'ai maintes fois entendu des propos similaires à ceux qui suivent : « Je suis en *3e année*. », « *Aujourd'hui*, j'ai 2 h de cours de sociologie. », « Vous avez *30 minutes* ! », « *42 h* de méthodologie, cela me semble trop ! », « Je suis responsable des *deuxièmes années* », « Ils ont eu seulement *2 heures* pour répondre à ces questions. » Étudiants, formateurs permanents, vacataires, à l'occasion des réunions, des cours, des temps informels, se prêtent tous à ces énoncés situant leur réalité dans le temps.

De même, lorsqu'un cadre pédagogique me sollicite pour une intervention, il est d'usage qu'il me communique plusieurs repères temporels, à l'instar des informations contenues dans ce courrier électronique :

« Serais-tu disponible et intéressé ? Dans l'idéal cette intervention pourrait avoir lieu le *mardi 6 mars après-midi (13 h 30/17 h)*. » (mail d'un cadre pédagogique)

Ce type de demande est habituellement accompagné du « déroulé du cours », document qui présente, sous la forme d'un tableau, l'agencement dans le temps des différents contenus, consignes et intervenants d'un module. Il propose, aux divers acteurs, une vue d'ensemble des dates et des horaires, tout en les comptabilisant.

Par ailleurs, le dispositif subit quotidiennement des accrochages temporels. Tel étudiant ne rend pas son écrit à la *date prévue*. Les *délais donnés* pour réformer un cursus complet de formation semblent trop courts du fait de la *surcharge de travail* actuelle. Une étudiante arrive régulièrement en *retard*. Ou encore, une formatrice apprend que les *créneaux* demandés, pour l'accompagnement de l'écrit certificatif qu'elle organise, n'ont pas été intégrés tels qu'elle le souhaitait au *calendrier* de l'*année à venir*, ainsi qu'elle me l'écrit dans ce mail :

« Mais le pire c'est que j'ai découvert *la semaine dernière* le *calendrier* de la *2e année* et c'est l'enfer pour accompagner les étudiants à la certification *d'avril*... et ce n'est pas comme si j'avais fait des demandes *en amont* ??

Bref je dois tout revoir et proposer quelque chose de cohérent avec ce que j'ai pour un passage de certification en *3e année* ! »

Par conséquent, dès qu'une personne est impliquée dans les formations sociales, ses échanges avec les autres mobilisent continuellement des éléments liés au temps : des repères temporels (dates, années du dispositif), des mesures (nombre d'heures, de semaines) ainsi que

I-Un objet central

des articulations entre les deux^a. Je me suis donc proposé de l'envisager comme une matière sans cesse manipulée. Au cœur de cette activité, les cadres pédagogiques manient presque littéralement ce matériau en déplaçant, en agrégeant, en précisant, en remplissant, en étirant, en négociant des durées, des dates, des agencements. Et ce faisant, ils essaient d'articuler d'autres personnes à la trame temporelle ainsi produite, à l'instar de cette cadre pédagogique qui m'a appelé pour que je déplace une série d'interventions du matin à l'après-midi, pour permettre à une formatrice extérieure d'intervenir, malgré son emploi du temps qui venait de changer du fait d'un nouveau poste. S'attarder sur le temps offre alors un poste d'observation intéressant pour comprendre la fabrication de la formation.

Pour accentuer cet intérêt, je propose au lecteur d'explorer une expérience formative autre que celle des travailleurs sociaux. Dans ses conseils méthodologiques, Becker affirme l'importance de multiplier les cas étudiés, pour mettre en lumière de nouveaux paramètres et ouvrir de nouvelles pistes d'analyse. À ce titre, il écrit sur l'utilité des histoires fictionnelles ou partiellement vraies :

« Un récit imaginaire ou fictif ne prétend pas décrire fidèlement quelque chose de réel, comme on l'attend d'une recherche scientifique. Mais il nous dit comment un aspect de la réalité fonctionnerait s'il fonctionnait comme l'indique le modèle mathématique, le type idéal ou le récit. L'histoire n'est pas vraie, mais elle oriente de manière utile vers le genre de choses que l'enquête en cours doit chercher et examiner^b. »

Il exemplifie ce principe en rendant visible l'existence de diverses formes de stabilité des créations musicales. Il propose l'histoire légendaire d'un homme parfois pris par l'envie de composer de la musique. Il confectionnait alors une flûte, dans un bambou coupé à proximité de son habitation, en perçant les trous de manière à produire une gamme de notes basée sur un hexagramme de Yi King pris au hasard. Durant une journée, il explorait ce territoire musical en créant de nouvelles mélodies. Puis, le soir venu, il achevait son travail en jetant

a Des distinctions à l'intérieur du temps ont été établies par différents chercheurs et penseurs. J'y viendrai plus tard : P. Zarifian, *Temps et modernité*, op. cit. ; Jean-Pierre Boutinet, *Vers une société des agendas. Une mutation de temporalités*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004, 260 p.

Mais aussi : Norbert Élias, *Du temps*, Paris, Hachette Pluriel, 2014, 223 p. Cette référence est celle de l'édition papier sur laquelle est basé le format électronique dans lequel j'ai lu l'ouvrage. Du fait du format, je ne peux citer de pages précises, mais simplement me référer aux chapitres, seulement numérotés, du livre. Je les nomme « section ».

b Howard S. Becker, *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2016, p. 157.

l'instrument dans les flammes. Cet homme trouvait son plaisir dans la production d'univers musicaux éphémères^a.

Aux côtés de cette histoire, possiblement vraie, Becker détaille le fonctionnement de la musique classique qui témoigne — tant à propos des instruments, que des systèmes de notation, des techniques de jeu et de la diffusion — d'une forte stabilité au cours du dernier siècle. Puis il propose un troisième exemple, en la personne d'Harry Partch. Ses instruments excentriques et ses gammes nouvelles l'ont obligé, pour que ses compositions soient jouées, à former des musiciens à ses nouveaux engins, codes et techniques. Pour ce, il devait trouver des personnes intéressées par l'expérimentation musicale. Et bien souvent, c'est auprès d'étudiants qu'il reçut l'intérêt recherché. Ce n'est qu'à ce prix qu'il a pu voir sa musique venir à la vie et entrer dans l'Histoire.

Le contraste qui s'établit entre ces trois exemples attire le regard sur la stabilité, plus ou moins grande, de la musique, qui court d'une mélodie éphémère à la possibilité qu'une partition soit jouée de la même manière par différentes personnes, à des années et des kilomètres d'écart. Il suscite alors un questionnement quant à ce qui permet à une musique de perdurer, sans devoir se réinventer chaque jour.

À l'instar de Becker, je propose à mon lecteur un détour par la Judée du premier siècle, à travers le résumé d'une histoire qui rend visible la multiplicité des temporalités impliquées dans le phénomène formatif à travers les âges. D'un certain point de vue, les évangiles racontent l'histoire d'une formation^b. Jésus assemble autour de lui douze hommes qu'il appelle à le suivre^c. Ces derniers le feront quotidiennement durant trois années et demie. Ils écouteront longuement le maître, puis échangeront, marcheront, mangeront et débattront avec

a *Ibid.*, p. 161-162.

b Alfred Kuen, *Jésus, Paul et nous : formateurs*, Saint-Légier, Éditions Émmaüs, 2007, 96 p.

c Dans la manière de mener le récit, je m'appuie sur les écrits de chercheurs qui, inspirés de l'ANT ou simplement en accord avec ses propositions, étudient les pratiques religieuses et spirituelles de l'intérieur, en laissant place aux « herméneutiques pratiques élaborées par les humains » (É. Claverie). Ils refusent ainsi de considérer ces pratiques comme des « croyances », dont il faudrait décoder l'utilité sociale, au-delà du sens que les humains y donnent. De plus, ces chercheurs considèrent les entités spirituelles comme des acteurs dont l'action doit être retracée.

Christophe Pons, « Jésus aux îles Féroé, ou comment se réinvente la relation au divin » dans Sophie Houdard et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2011, p. 338-349 ; Élisabeth Claverie, « Parcours politique d'une apparition », *Archives de sciences sociales des religions*, 2009, vol. 145, n° 1, p. 109-128 ; Catherine Gransard et Tobie Nathan, « Un feu sans fumée. Conversation avec les djinns » dans Sophie Houdard et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains, op. cit.*, p. 350-358.

I-Un objet central

lui. À travers ce cheminement, ils vivront une transformation^a, celle du passage d'une vision messianique du monde à une autre, si différente qu'elle fut acceptée par peu de judaïsants de leur époque.

Ce périple se fera en dehors de l'espace clos de la classe, le plus souvent à l'occasion de prêches en plein air ou au cours de repas, durant lesquels les disciples apprendront en écoutant le maître — bien plus longtemps que les 45 minutes aujourd'hui recommandées — s'adresser aux foules, en le regardant faire et en recevant de lui des enseignements en aparté. Ils seront même envoyés pendant un temps pour pratiquer et annoncer le même message dans d'autres territoires.

Ce qui saute probablement aux yeux de l'homme moderne est la relation de pouvoir entre cet homme appelé « Maître » et ceux qui le suivent. Il n'est pas question d'accompagnement^b ou d'apprenants. Les disciples sont appelés à appliquer les préceptes qui leur sont enseignés et non, à produire leurs propres savoirs^c.

Pour ma part, ce qui m'intrigue est une dimension moins visible, moins surprenante et pourtant, peut-être, bien plus détonante d'avec notre époque que cette relation formative. Le lecteur moderne ne retrouvera pas dans les récits des évangiles toutes ces unités temporelles qui peuplent aujourd'hui les centres de formation. Jamais un disciple ne court de peur de manquer le début d'un examen. Jésus ne s'affaire pas à organiser 28 heures d'eschatologie^d dans les semaines encore disponibles. De même, les disciples ne cherchent pas à valider le bon nombre de crédits ECTS^e pour valider un diplôme. Seuls les Monty Python auraient pu raconter ainsi cette histoire.

Même si elle ne mobilise pas nos repères temporels actuels, cette formation n'est pas hors du temps. Le lecteur trouvera plusieurs indices des jours et des moments de la journée qui permettent de situer les événements^f. De plus, les éléments temporels du récit inscrivent cette formation dans le rythme de la vie religieuse du judaïsme de l'époque. Le récit se déroule au

a Michel Alhadeff-Jones, « Pour une conception rythmique des apprentissages formateurs », *Phronesis*, 2018, vol. 7, n° 3, p. 43-52.

b Martine Beauvais, « Accompagner, c'est juger », *Éducation permanente*, 2008, vol. 2, n° 175, p. 123-135.

c Dietrich Bonhoeffer, *Vivre en disciple. Le prix de la grâce*, Genève, Labor et fides, 2009, p. 58 ; A. Kuen, *Jésus, Paul et nous*, op. cit., p. 10.

d Thématique théologique portant sur les temps de la fin. Aujourd'hui, l'eschatologie est un domaine d'étude et peut faire l'objet d'un module de cours.

e Ces crédits sont calculés sur la base du travail estimé de l'étudiant.

f Le système temporel différerait d'ailleurs du nôtre : mois lunaires, autre mode de nomination des heures, début des jours de la semaine en fin de journée, etc.

fil des Pâques et autres fêtes des cabanes. Pour les traditions théologiques catholique et protestante, chacune de ces fêtes prescrites par Dieu au peuple juif dans les temps anciens, symbolisait de façon prophétique quelque chose du Christ à venir^a qui accomplit alors leur signification par son ministère terrestre puis céleste. La formation des disciples auprès du Messie attendu se déroule, essentiellement, dans la trame de l'histoire de la relation de Dieu à l'humanité^b. Elle est logée au creux du plan « cosmique » du Salut des hommes^c, dans le temps de l'accomplissement de prophéties anciennes^d. Pour eux, il n'existe pas d'heures, pas de modules, pas de *curriculum*. Les heures sont principalement celles des grands événements de la vie du monde. Et le futur annoncé est eschatologique^e, voire déjà présent^f, et n'a rien de commun avec des perspectives de débouchés professionnels.

Là où nos heures, réparties en modules, étalées sur des semaines et années, nous paraissent naturelles, la théologie chrétienne nous permet d'entrevoir que la formation peut être inscrite dans un temps radicalement différent. Ce récit invite alors à approfondir la question des temporalités des formations sociales et ce qui les caractérise. Si les temps anciens mobilisaient Dieu, un Messie, un peuple, des paroles prophétiques, des rites religieux, quelles sont les entités qui, aujourd'hui, font le temps des formations ? Quelles sont les manipulations auxquelles elles donnent lieu ?

Réfléchir à la matière-temps me semble d'autant plus important que ce composant n'est que peu étudié dans les sciences de l'éducation. L'univers formatif est analysé à travers les concepts de compétence, d'ingénierie, de dispositif, de Sujet, de l'identité, des postures professionnelles, de la professionnalisation, etc. Autrement dit, le discours scientifique mobilise surtout des entités propres à ce domaine, ainsi qu'à celui du travail. La notion de temps est régulièrement présente dans ces travaux. On donne sa longueur ou bien l'on disserte sur le passage d'une période à une autre dans les dispositifs d'alternance. Mais, il n'est jamais

a John Stott, *La croix de Jésus-Christ*, Charols, Éditions Grâce & vérité, 2013, p. 169-189.

b Dietrich Bonhoeffer, *Qui est et qui était Jésus-Christ ? Cours de christologie à Berlin, 1933*, Genève, Labor et fides, 2013, p. 160-163.

c François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Éditions du Seuil, 2012, 321 p.

d Henri Blocher, *La doctrine du Christ*, Vaux-sur-Seine, EDIFAC, 2002, p. 30.

e Jean-Louis Schlegel, « Contre l'apocalypse, l'espérance de la prophétie », *Esprit*, 2017, n° 1, p. 97-108.

f Simon Claude Mimouni, « Les actions et les paroles de Jésus » dans Simon Claude Mimouni et Pierre Maraval (eds.), *Le christianisme des origines à Constantin*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, p. 93-114.

I-Un objet central

au centre de l'analyse comme un être qui compterait^a. Il n'est pas étudié pour lui-même^b, en tant que constituant des dispositifs et comme pouvant être fait de différentes temporalités. Il joue le simple rôle d'élément de cadrage, comme s'il était uniforme et égal, dans toutes les sphères sociales et toutes les époques^c. Il est un acquis dont les présupposés ne sont pas remis en question^d.

Quatre interrogations ont guidé mon exploration du dispositif à partir de la perspective temporelle. Pour commencer, je me suis demandé quelles entités, ayant trait au temps, sont manipulées par les acteurs. Ensuite, j'ai voulu comprendre quels éléments participent à produire et spécifier cette matière-temps. Puis je me suis intéressé aux manipulations effectuées sur ces entités. Pour terminer, un quatrième axe de questionnement a vu le jour durant l'écriture du chapitre. J'ai tenté de réfléchir les conséquences de l'importance du type de temps qui émergeait de mon analyse.

Cette réflexion s'est accompagnée de l'impression d'être face à un matériau aux multiples facettes. Le temps est fait de repères calendaires, comme des dates de rentrée, de commencement d'un module ou de rendu d'un écrit. Mais il est aussi une articulation de durées : les 3 années de formation, les 42 heures de méthodologie ou le temps d'un oral. Il est présent dans de nombreux documents — c'est un temps prévu —, mais il est aussi une expérience quotidienne pour les acteurs — un temps éprouvé, voire éprouvant. La temporalité est celle des étudiants, tout comme celle des formateurs, ainsi que du comptable qui suit minutieusement la quantité d'heures de cours à payer.

Cette matière a ces multiples facettes, car dès qu'elle est manipulée, à travers un tableau, un texte de loi ou le discours de quelqu'un, elle est associée à d'autres entités — des thématiques, des salles, des compétences, des consignes, etc. — qui lui donnent différentes

a Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 2008, 483 p.

b À titre indicatif, le *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2017, 887 p. ne comporte pas d'entrée « Temps », « Temporalité » ou « Durée ». Il en est de même pour son index des notions. La situation est similaire pour Philippe Carré et Pierre Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 3ème édition, Paris, Dunod, 2016, 619 p. Et le survol (en 2017) du catalogue de la revue *Éducation Permanente* permet aussi de voir que le temps n'est pas une dimension suffisamment centrale pour faire l'objet d'un numéro. Si dimension temporelle il y a dans le titre, soit elle est sous-entendue — dans la notion d'alternance par exemple —, soit elle ne sert qu'à préciser une période historique.

c Dans les discours qui défendent une approche de la formation comme transformation et critiquent une approche utilitariste, la dimension temporelle peut être présente : Cf. Numéro 95 de la revue *Empan* ou encore les écrits d'Alhadeff-Jones, tel que « Pour une conception rythmique des apprentissages formateurs », art cit.

d *Ibid.*

caractéristiques. Ce n'est que couplé à d'autres acteurs que le temps existe dans les formations sociales. Il n'est jamais pure temporalité, mais toujours « temporalité de... » : du temps rapporté à d'autres choses, du temps occupé par d'autres éléments. Ainsi, partir du temps est une manière d'étudier la fabrique de l'ensemble.

Dans ce chapitre, les manipulations temporelles seront abordées principalement à travers l'établissement de la trame de la première année de formation en transversalité, dans le cadre de la réforme de celle-ci, à l'échelle de l'IRTS, durant l'année 2015-2016. Cet exercice est certes singulier. Il est principalement circonscrit à une période donnée. Mais il témoigne du rapport au travail du temps qui a cours, de manière plus générale, dans la fabrication des formations sociales. Se centrer sur la réforme permet de profiter d'importants changements, avec toute l'effervescence qui les entourait et qui donnait une plus grande visibilité à des opérations quotidiennes. Le contexte national et le contenu de ces grandes transformations seront décrits au chapitre suivant.

II La loi donne le temps

II.1 *Le temps de la théorie*

En tentant de saisir le phénomène temporel, la philosophie occidentale a mis en tension un « temps cosmologique » (objectif) et un « temps phénoménologique » (subjectif)^a. Mais, ces propositions ont souvent été jugées insatisfaisantes^b par les sociologues, selon lesquels elles n'analysent pas le caractère construit^c du temps. Sans réel travail empirique^d, elles ne réussissent pas à articuler les dimensions objective et subjective de manière probante et concrète. La perception philosophique du temps reste donc prise dans une aporie^e.

Pour en offrir une compréhension renouvelée, les sciences sociales ont repris ce paradoxe fondateur, en l'explorant sur le terrain, pour finalement théoriser l'existence de multiples

a Michel Lallement, « Du temps aux régimes de temporalités sociales. Éléments sur le parcours épistémologique de Claude Dubar », *Temporalités*, 2017, n° 25, en ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/3745> [consulté le 14/10/2018].

b Claude Dubar, « Temporalité, temporalités : philosophie et sciences sociales », *Temporalités*, 2008, n° 8, en ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/137> [consulté le 14/10/2018] ; M. Lallement, « Du temps aux régimes de temporalités sociales », art cit.

c M. Lallement, *Ibid.*

d Michel Lallement, « Une antinomie durkheimienne... et au-delà. Regards sociologiques sur le temps et les temporalités », *Temporalités*, 2008, n° 8, en ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/72> [consulté le 07/08/2018].

e C. Dubar, « Temporalité, temporalités », art cit.

temporalités^a. Le temps est considéré comme englobant, collectif et objectivé par des repères formels ainsi que des outils de mesure^b. Il joue alors le rôle de cadre partagé et imposé qui porte l'articulation des activités sociales^c. Cependant, il est nécessaire de l'appréhender à travers une multiplicité de temporalités, fabriquées socialement, qui constituent autant de cadres temporels partagés à différentes échelles. Par exemple, les formations en travail social sont articulées autour de l'année universitaire, plutôt que civile. Elles s'étalent sur un nombre d'années déterminé, dans une logique semestrielle, puis s'organisent à l'échelle de chaque semaine. De son côté, l'univers du football suit une autre logique. Une rencontre sportive fonctionne selon une durée précise, scandée en différentes périodes qui augmentent selon certaines règles. Chaque match peut, quant à lui, s'inscrire dans une saison et donc, dans une organisation de différents matches, se répétant, au gré des sélections, d'une année sur l'autre. Ces deux exemples sont des temps objectifs qui témoignent de la pluralité des temporalités pour lesquelles il serait possible de saisir les éléments et processus qui leur donnent corps, ainsi que l'histoire de leur construction.

D'autre part, le temps a aussi été étudié à travers l'hypothèse de l'existence d'une pluralité de manières de s'y rapporter^d. Préciser le rythme d'une année de formation en travail social ne nous indique en rien comment cette dernière est vécue par un étudiant. La montée progressive de l'intensité du travail et du stress, avec l'approche du diplôme d'État et des différents écrits qu'il implique, ne nous est pas révélée. De même, l'étude du temps objectif du sport doit se doubler d'une analyse du vécu des sportifs pour en comprendre le difficile investissement psychique face au poids de la règle rationnelle^e.

Pour saisir la manière dont les individus se construisent en rapport à ces différents univers, régis par différents cadres de temps, la sociologie a fait l'hypothèse de l'existence, pour chaque personne, d'une « équation temporelle^f » qui définit un rapport singulier aux temporalités sociales et des articulations entre elles. La sociologie a ainsi proposé une

a *Ibid.*

b N. Élias, « Introduction », *Du temps*, op. cit.

c M. Lallement, « Une antinomie durkheimienne... et au-delà », art cit.

d Claude Dubar et Christiane Rolle, « Les temporalités dans les sciences sociales : introduction », *Temporalités*, 2008, n° 8, p. 2, en ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/57> [consulté le 07/08/2018].

e Marc Levêque, « À la recherche du temps maîtrisé : Le rapport au temps du sportif de haut niveau », *Temporalités*, 2017, n° 25, en ligne : <https://journals.openedition.org/temporalites/3731> [consulté le 05/05/19].

f William Grossin, *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*, Toulouse, Octarès, 1996, 480 p.

approche qui comprend le temps comme une construction collective, à appréhender en tant que réalité objective et subjective, ainsi qu'à travers la tension entre unité et multiplicité^a. Il n'est pas un cadre unique, mais une multiplicité de temporalités auxquelles les individus se rapportent de manières plurielles.

Dans ce travail, mon propos se situe principalement du côté des temporalités objectives, au moment où elles sont produites. D'une part, je ne parlerai pas de la subjectivité des acteurs. D'autre part, ceux qui m'intéressent sont à une place d'intermédiaire. Ils reçoivent un temps formalisé — celui des textes de loi associés aux commandes institutionnelles — dont ils doivent continuer la formalisation pour préparer l'expérience de formation d'autres personnes. Si tous, nous avons à jouer avec le temps, ceux-ci le manipulent et en produisent pour d'autres personnes.

II.1.a Temps spatialisé et durée

Dans son analyse des enjeux modernes des temporalités, Zarifian mobilise une distinction, établie par Bergson, entre le « temps spatialisé » et la « durée ». À propos de la première catégorie, il écrit :

« C'est une approche du temps qui part d'une référence de base à l'espace. C'est le temps qui sépare deux endroits ou deux faits, saisis dans leur supposée immédiateté, et qui se trouve mesuré au travers du parcours de l'intervalle qui sépare ces deux points, en référence à un mouvement régulier (le mouvement des astres, celui d'une montre) qui, par relation, permet de le définir et de le calculer^b. »

Ce type de temps établit une valeur temporelle externe aux événements. Si je peux mesurer, puis comparer, le temps passé devant un film ou face à mon clavier d'ordinateur pour ma thèse, ce n'est pas du fait des caractéristiques intrinsèques de ces activités. C'est à travers cet étalon qu'est l'horloge qui découpe le défilement du temps en unités qu'elle égrène imperturbablement quoi qu'il se passe. Cette durée spatiale n'exprimera rien de la manière dont ma thèse ou ma culture cinématographique ont évolué. À travers 90 minutes, l'une comme l'autre ont pu stagner ou bien être révolutionnées. J'ai pu réaliser de grandes découvertes, autant que répéter une même chose pour la énième fois. De même, il arrive que

a M. Lallement, « Du temps aux régimes de temporalités sociales », art cit.

b P. Zarifian, *Temps et modernité*, op. cit., p. 20-21.

I-La loi donne le temps

5 minutes de ces activités soient bien plus marquantes et fondamentales pour la suite de ma trajectoire que de nombreuses heures. Le temps spatialisé est cette mesure rendue possible par la comparaison de deux mouvements, l'un servant d'étalon à l'autre^a, mais effaçant, par la même occasion, la possibilité d'en dire la qualité.

Pour Elias, dans un premier temps, c'est en rapport à la nature et aux phénomènes physiques^b qu'a été conçue cette mesure extérieure aux activités. Ce n'est qu'à travers l'avancée des époques que le temps spatialisé s'est suffisamment détaché de ces rythmes, appréhendés par l'humain, pour être perçu comme existant en dehors des éléments naturels^c. La forme la plus usitée de cette spatialisation est ce que Benveniste, dans ses travaux linguistiques, appelle le temps chronique : un « temps soumis à objectivation pour offrir des repères temporels communs à l'ensemble d'une communauté humaine, pour socialiser ce qui se passe, s'est passé, se passera. C'est précisément un calendrier^d. » À l'heure actuelle, même si le temps de l'horloge (heures et secondes) et le calendrier (jours, semaines, mois, années) suivent, dans le calcul de leurs unités, des phénomènes naturels (cycles astronomiques et radioactivité), l'individu occidental ne perçoit plus immédiatement ces liens. La trame temporelle artificielle s'est pratiquement substituée à ses référents naturels dont la connaissance n'est pas nécessaire pour réussir à se repérer.

Pour sa part, Zarifian inscrit le temps spatialisé dans la modernité. Il précise qu'il prend sens et trouve toute son utilité dans le mode de production industrielle et capitaliste :

« Le coup de force de l'économique est donc de capter à son profit l'approche spatialisée, pour créer cet *espace homogène* dans lequel des travaux différents pourront être évalués et comparés quant à leur temps. Et le travail, dans sa texture singulière et qualitative, dans l'intelligence de l'action que le sujet engage, doit se plier à cette mesure quantitative homogène au sein de cet espace (qu'il faut à juste titre dénommer un espace abstrait, l'espace du travail abstrait)^e. ».

Il lui donne une autre fonction que la simple coordination pratique des activités^f. Il analyse son pouvoir de captation et d'imposition des procès et de la valeur du travail. Ce dernier étant un rapport social, c'est à travers lui que le temps se discipline « en ce sens que les temps de la

a N. Elias, *Du temps*, op. cit., section 2.

b *Ibid.*

c *Ibid.*

d P. Zarifian, *Temps et modernité*, op. cit., p. 51.

e *Ibid.*, p. 48.

f N. Elias, *Du temps*, op. cit.

vie vont se structurer par l'encadrement d'un temps de travail qui donne le rythme de la vie quotidienne^a ». L'action se trouve soumise à ce principe, plutôt que ce dernier soit à son service. Le temps spatialisé est donc un élément fondamental des activités modernes, de même que des rapports de pouvoir qui se trament autour.

Il définit des intervalles, des espaces dont les valeurs ne se différencient que par la taille^b, cette dernière étant donnée de manière quantitative. Parce qu'il est basé sur des unités de calcul (secondes, minutes, heures, etc.), le temps spatialisé n'est pas un flux continu, mais une collection d'éléments que nous mettons en mouvement, tout comme le cinéma recrée l'action. Les caméras ne captent pas les gestes des acteurs. Elles les découpent en suffisamment d'images par seconde, pour qu'en les faisant défiler rapidement devant les yeux, nous percevions un flux. Ainsi, le temps spatialisé est cette trotteuse des horloges qui saute d'une seconde à l'autre par à-coup, comme l'action cinématographiée passe d'image en image. Il aligne des moments séparés. Entre chaque seconde, il n'y a rien qu'il puisse restituer quant à la qualité intrinsèque de la vie humaine.

Ces propositions m'amènent à formuler une remarque. Si le temps spatialisé relève de l'artificialité d'une mesure, d'une utilisation courante, ainsi que d'une forme d'imposition, alors, dans l'activité concrète, je dois pouvoir trouver les entités qui le portent et le font exister. Au-delà de chaque situation et de leurs éléments, il est possible de remonter jusqu'au Bureau International des Poids et des Mesures (BIPM) qui assure « la réalisation de l'unité SI [système international] de temps, fondée sur une transition atomique, à un niveau d'exactitude de quelques 10^{-16} » ainsi que « l'établissement et la dissémination des échelles de temps fondées sur la seconde du SI^c ». Le temps spatialisé n'est pas seulement une entité symbolique^d, il est le produit d'une chaîne métrologique qui permet d'assurer sa continuité, son maintien et son fonctionnement synchrone à l'échelle mondiale^e. En bref, il doit être possible de voir comment la norme-temps circule et à travers quelles entités la domination lui est assurée.

a Simon Roulley (Le), « La saturation du temps social. Éléments de réflexion sur les conditions de possibilité d'un droit au temps comme modalité d'un droit à la ville », *Variations. Revue internationale de théorie critique*, 2017, n° 20, en ligne : <http://journals.openedition.org/variations/863> [consulté le 11/09/2018].

b P. Zarifian, *Temps et modernité*, *op. cit.*, p. 24.

c Cf. la présentation du rôle du BIPM sur son site : www.bipm.org.

d N. Élias, *Du temps*, *op. cit.*, section 3.

e Bruno Latour, *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte/Poche, 1989, p. 411-418.

En opposition à ce temps spatialisé, Zarifian définit la durée qui « désigne le mouvement de transformation par lequel nous nous enfonçons dans un futur inconnu, selon une innovation radicale qui se joue à chaque instant, les mutations permanentes qu'apporte l'avancée dans cette durée^a. » De cette manière, l'auteur travaille une conception de la temporalité bien plus difficile à saisir, notamment du fait qu'elle soit peu répandue dans nos modes d'appréhension du temps qui passe. Et pourtant, elle est une caractéristique intrinsèque de chacune de nos actions, un « attribut de la réalité elle-même^b ».

Selon cette notion, l'humain est continuellement en transformation. La durée implique le devenir d'un état à l'autre et récuse la notion même d'état qui tente de fixer, dans une illusoire stabilité, la qualité d'un être. Ainsi, selon l'approche par la durée, je ne suis pas « joyeux », puis « triste ». Une telle vision relèverait du temps spatialisé qui isole des moments, des actions et des états qu'il mesure et organise à partir de repères extérieurs. En termes de durée, il est possible de dire que je vis à l'intérieur des fluctuations, même infinitésimales, de mes émotions, de telle manière qu'il est impossible de définir des états. L'humain est un processus, un « devenir », perpétuel.

Cette idée se qualifie à travers trois perspectives sur les mouvements de la vie humaine. Chacune permet de préciser ce qu'est la durée et ses oppositions avec le temps spatialisé. Le premier est dit qualitatif. C'est l'exemple, déjà donné, des changements émotionnels. L'humain fluctue constamment dans ses émotions, ses sensations, ses perceptions du monde, ce que le temps spatialisé capture à travers l'idée de passage d'un état à un autre, de mesure de la douleur ou encore du concept de représentations sociales. Il fige des formes de vie. Le second mouvement est évolutif. Il est le devenir de l'enfant vers l'adulte ou encore, du doctorant vers le docteur. Il désigne la transformation avec une dimension de progression. Le temps spatialisé appréhende cette avancée vers l'avenir, à travers les notions de stades ou de diplômes qui marquent des ruptures, un avant et un après, des points de passage. Pris à travers la durée, l'humain avance continuellement, il cumule successivement une multitude de transformations qui construisent son cheminement. Le troisième type de mouvement est dit extensif. Il implique qu'une action se déploie au fur et à mesure qu'elle se déroule, que son accomplissement et les transformations de l'environnement produisent diverses possibilités de continuation ou, au contraire, de multiples impasses. Cette compréhension s'oppose au temps spatialisé qui n'aborde l'agir qu'à partir de sa planification et de l'idée d'objectifs. Elle ne

a P. Zarifian, *Temps et modernité*, op. cit., p. 87.

b *Ibid.*, p. 95.

serait alors qu'un moyen et l'accomplissement, sans enjeu ni risques, de son programme de départ.

À travers cette mise en avant de la durée, Zarifian propose un nouveau rapport au temps qui intègre l'incertitude à côté de la persistance. Il encourage à donner sa pleine place au caractère incertain de l'action et de l'avenir, ainsi qu'à leur dimension créative. Il critique ainsi l'appréhension du futur comme déploiement assuré d'éléments contenus et prévus dans le présent^a. Il oppose un mètre-temps, abstrait, qui mesure tout, sans rien dire de ce qui se meut au cœur de l'action, à la vie prise comme mouvement perpétuel, incertain, construisant pas après pas les conditions de sa poursuite. Il oppose l'artificialité de l'étalon, devenue notre perception naturelle du temps, à la durée, qualité intrinsèque de la vie, pourtant peu perçue par nos contemporains.

S'il développe cette approche, c'est dans une perspective de critique et de transformation de notre rapport aux temporalités. Pour lui, « penser la durée, c'est pouvoir agir sur elle^b. » En effet, si elle relève d'une caractéristique intrinsèque, Zarifian n'en appelle pas moins à créer les conditions pour un nouveau rapport au temps, qui mobiliserait la spatialité pour faire vivre la durée, pour la conscientiser et apprendre à vivre en son sein. Il précise ainsi que l'appréhension du temps ne se réalise pas « naturellement », tout comme la spatialisation nécessite, actuellement, des chaînes métrologiques pour se maintenir.

Dans cette même perspective, il est possible de lire le texte de Pascal Nicolas-Le Strat sur l'écosophie du projet, comme une tentative d'outiller l'action pour qu'elle se décale de la spatialité vers la durée. Il y critique l'approche linéaire du projet pour définir, à la suite de Guattari, une démarche écosophique. Cette dernière refuse de déployer un programme pensé à l'avance, en considérant, dans une attention soutenue, chaque perturbation, chaque nouvelle donnée, chaque nouvelle formulation, comme autant d'occasions de repenser le projet pour le construire chemin faisant^c. À travers ce texte, il entend faire de l'inscription dans la durée une question pragmatique qui demande de s'outiller de concepts, d'une démarche, d'outils, etc.^d pour être construite plutôt que subie.

a J.-P. Boutinet, *Vers une société des agendas*, op. cit., p. 136-137.

b P. Zarifian, *Temps et modernité*, op. cit., p. 100.

c Pascal Nicolas-Le Strat, « L'écosophie du projet » dans *Expérimentations politiques*, Montpellier, Fulenn, 2009, p. 77-86.

d Le livre de Zarifian tente aussi de théoriser cette question pour l'outiller. Il est aussi possible de citer dans cette perspective deux autres textes : J.-P. Boutinet, *Vers une société des agendas*, op. cit. ; Bruno Latour, « L'impossible métier de l'innovation technique » dans Philippe Mustar et Hervé Penan (eds.), *Encyclopédie de l'innovation*, Paris, Économica, 2003, p. 9-26.

II.1.b Éléments de rythmanalyse

La conceptualisation des « rythmes », comme centre de perspective pour étudier la vie dans son ensemble^a, a été ouverte par Lefebvre à l'occasion d'*Éléments de rythmanalyse*, un ouvrage à forte portée heuristique. Il propose de comprendre l'existence sociale comme un entrelacement de rythmes à analyser séparément, ainsi que dans leurs rapports les uns aux autres. Par cette démarche, il espère critiquer la réification qui fige le monde en choses, pour en saisir plutôt les mouvements. Cet aspect du travail de Lefebvre n'est pas sans rappeler l'objectif de l'ANT, ainsi que le travail de Zarifian. Et ce, d'autant plus que le rythme est toujours analysé à travers un assemblage d'entités qui rappelle l'approche par les dispositifs.

Il est bien difficile de conclure la lecture de cet ouvrage par une définition claire et précise des rythmes, tant la pensée de Lefebvre grouille furieusement de vie, de poésie et de complexité. Néanmoins, quelques éléments fondamentaux ressortent. La définition la plus simple qui puisse être donnée est la suivante : « Partout où il y a interaction d'un lieu, d'un temps et d'une dépense d'énergie, il y a rythme^b. » Ce dernier est donc à comprendre comme un mouvement, pris dans les quatre dimensions qui constituent notre univers. Mais il faut immédiatement lui adjoindre un aspect fondamental pour qu'il y ait rythmique : la répétition. Cette dernière implique une mesure, une unité, une structure, une contenance, une forme, etc. De plus, selon les mots de Lefebvre, elle est « loi, obligation calculée et prévue, projet^c. » Mais, à l'instar de Zarifian, tout en reconnaissant les permanences, il affirme que toute répétition voit se produire des transformations. Ainsi, si le rythme implique le retour d'une forme, il est aussi le lieu potentiel de la nouveauté, de la créativité, du décalage.

À travers ce terme, le philosophe entend saisir des processus aussi différents à nos yeux que les marées, l'agitation des villes méditerranéennes, l'effervescence médiatique ou encore la musique. Chacun de ces phénomènes peut être appréhendé comme une décharge d'énergie, située dans le temps et l'espace, qui possède une organisation interne permettant de repérer des mesures et donc de la répétition. Le rythme joue, pour le philosophe, le même rôle métaconceptuel que le fait l'outillage théorique de l'ANT.

a René Loureau, « Henrisques. Préface » dans *Éléments de rythmanalyse. Introduction à la connaissance des rythmes*, Paris, Syllepse, 1992, p. 5-10.

b Henri Lefebvre, *Éléments de rythmanalyse. Introduction à la connaissance des rythmes*, Paris, Syllepse, 1992, p. 26.

c *Ibid.*, p. 17.

Il propose ensuite plusieurs distinctions binaires pour comprendre les phénomènes rythmiques. J'en retiens deux en particulier. Il distingue le cyclique des rythmes cosmiques et de la nature, du linéaire de la routine humaine. Ou, lisant entre les lignes, il est possible de voir le cyclique comme relevant des rythmes révolutionnaires, composés d'une ou plusieurs transformations qui se reproduisent, là où la linéarité est une action qui se répète à intervalles réguliers, sans impliquer d'évolution. Il propose aussi d'établir une distinction entre les traits quantitatifs des rythmes « qui marquent le temps et en distinguent les instants ^a», des traits qualitatifs « qui relient, qui fondent les ensembles et qui en résultent^b ».

Alhadeff-Jones utilise cette notion pour penser la formation. Dans le cadre de la postmodernité, il met en avant le développement d'un présentéisme qui contraint les dispositifs formatifs à s'inscrire uniquement dans l'immédiateté du présent^c. Ce qui se traduit par un raccourcissement, au nom de l'efficacité, des durées des cursus. À cette dynamique s'ajoute une superficialité des processus de compréhension engagés. L'enjeu premier n'est plus de développer une nouvelle appréhension du monde et de l'existence, ainsi qu'un nouveau rapport à soi, mais plutôt d'apprendre à agir, avec efficacité, par rapport à des objectifs. De manière plus globale, il constate que les parcours de vie rencontrent, plus qu'auparavant, des changements réguliers de situation, dont l'impermanence peut perturber et entraîner des difficultés à percevoir l'intérêt d'une transformation profonde qui demande un temps long de formation et s'inscrit dans la durée.

À partir de cet état des lieux, Alhadeff-Jone fait l'hypothèse de l'existence d'une tension entre ce que les dispositifs de formation, prônant des transformations personnelles, veulent faire et les moyens temporels dont ils disposent. Comment prendre le temps du changement dans un cadre rythmique qui se rétrécit ? Ce paradoxe est aussi facilité par l'impensé du temps dans le milieu des formateurs et andragogues. Cette dimension est un allant de soi que les professionnels n'essaient pas de penser dans ses évolutions et ses nouvelles modalités, faisant ainsi perdurer certains discours sur les objectifs de la formation, sans analyser les possibilités laissées par les nouvelles temporalités. À partir d'une critique de la théorie de l'apprentissage transformateur, Alhadeff-Jones propose alors de réfléchir les conditions temporelles

a *Ibid.*

b *Ibid.*, p. p.18.

c M. Alhadeff-Jones, « Pour une conception rythmique des apprentissages formateurs », art cit. Pour une telle critique, voir aussi J.-P. Boutinet, *Vers une société des agendas*, op. cit.

I-La loi donne le temps

nécessaires pour que la formation puisse produire les effets qu'elle entend faire vivre aux apprenants.

Il mobilise, en tant qu'outil, le concept de rythme, tel que défini par Sauvanet^a. Ce dernier l'appréhende à travers trois entrées : sa structure, sa périodicité et son mouvement. Sa structure est donnée par les formes organisées d'activité qui le caractérisent et qui permettent de le distinguer d'autres rythmes. Par exemple, lors du chapitre précédent, j'ai présenté la structure des réunions, sous un angle qualitatif, en précisant les activités qu'elles impliquaient et leurs liens avec d'autres actions à l'extérieur. La périodicité désigne les répétitions des formes d'activité. De cette manière, il serait possible de préciser la périodicité de chaque type de réunion et d'y distinguer celles qui portent l'accomplissement d'un projet particulier, dont la période a un début et une fin, et celles qui accompagnent le quotidien de l'institution, organisées tout au long de l'année, à intervalles réguliers, peu importe les activités du moment. Le dernier critère, celui du mouvement, désigne ce qui se produit de singulier à l'intérieur des formes organisées d'activité. À travers ce dernier point, c'est la variation — la nouveauté produite dans la répétition d'une situation — qui est mise en avant. Pour les réunions, il s'agit des produits singuliers, lors de telle ou telle rencontre, à travers les processus généraux mobilisés à chaque fois.

Finalement, la notion de rythme permet de s'intéresser au temps qui s'écoule, dans un espace donné, mobilisant différentes entités, agencées dans un mouvement particulier. Il n'est ni temps spatialisé ni durée, mais il est l'organisation prise dans le mouvement du temps, à la fois rationalisé, mais aussi analysé pour les transformations qui s'y déroulent. Il permet alors d'appréhender les phénomènes temporels de manière intégrée. Cet outil conceptuel complète d'une manière pertinente la réflexion de Zarifian. En plus du contraste posé par le sociologue, le rythme permet d'envisager la manière dont spatialité et durée s'agencent dans la formation.

Il me faut préciser que, sauf mention contraire, dans les pages qui suivent, le terme de « mesure » fera référence au temps spatialisé et non au rythme. Il me permettra de désigner le chiffrage et la comptabilisation du temps, plus que sa structure et ses répétitions : Zarifian est l'auteur de référence pour le propos qui suit.

a Michel Alhadeff-Jones, « Concevoir les rythmes de la formation : entre fluidité, répétition et discontinuité » dans Philippe Maubant, Pascal Roquet et Chiara Biasin (eds.), *Les temps heureux des apprentissages*, Nîmes, Champ social, 2018, p. 17-44.

II.2 Chiffrer des intervalles

Les différentes formations dont il est question dans cette recherche sont définies par des textes légaux. Cette formalisation juridique précise plusieurs dimensions, dont celle du temps. Des circulaires détaillent chaque diplôme et leurs annexes fixent différentes durées qui s'articulent avec les référentiels, les définitions des métiers et des précisions quant aux logiques formatives. Qu'elles soient en heures, en semaines ou en années, ces quantités précisent des enveloppes temporelles dans lesquelles les formations doivent se bâtir^a :

- un nombre d'années,
- un nombre d'heures réparties en « heures de formation théorique » et « heures de stage », qui varient en fonction de la filière,
- un nombre d'heures par domaine de formation (DF).

a Voici les différents textes utilisés pour les pages qui suivent :

- Circulaire interministérielle DGAS/SD4A/2007/436 du 11 décembre 2007 relative aux modalités des formations préparatoires et d'obtention du diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES) et du diplôme d'État de moniteur éducateur (DE ME),
- Circulaire DGAS/4 A n° 2005-249 du 27 mai 2005 relative aux modalités de la formation préparatoire au diplôme d'État d'assistant de service social et à l'organisation des épreuves de certification,
- Circulaire interministérielle DGAS/4A/DGESIP n° 2009-331 du 2 novembre 2009 relative aux modalités de la formation préparatoire et d'obtention du diplôme d'État d'éducateur technique spécialisé (DE ETS),
- Circulaire DGAS/4A n° 2006-25 du 18 janvier 2006 relative aux modalités de la formation préparatoire et d'obtention du diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants (DE EJE).

Ces circulaires étaient valables avant la Réforme de 2018. Mon travail portant sur la période entre 2015 et 2018, j'ai maintenu l'usage de ces textes.

I-La loi donne le temps

Voici un tableau récapitulant ces différentes données, pour les éducateurs spécialisés, les éducateurs techniques spécialisés et les éducateurs de jeunes enfants :

	ES	ETS	EJE
Durée globale	3 années	3 années	3 années
Enseignement théorique	1450 h	1200 h	1500 h
Temps de stage	60 semaines soit 2100 h	56 semaines soit 1890 h	60 semaines
DC 1	450 h	350 h	400 h
DC 2^a	300 h	300 h	600 h
	200 h	150 h	
DC 3	125 h	100 h	250 h
	125 h	100 h	
DC 4	125 h	150 h	250 h
	125 h	50 h	

Pour les assistantes sociales, le découpage diffère. S'il y a bien quatre domaines de compétences, le cursus est détaillé en unités de formation (UF), chacune précisée en sous-unités. Alors que dans les autres filières, les domaines de formation correspondent à ceux de compétences, pour les AS, chaque UF peut se rattacher à plusieurs domaines de compétences, ainsi que le développe le tableau à la page suivante.

Les textes prévoient que les détenteurs d'autres diplômes puissent bénéficier d'allègements. Ils précisent, en fonction du diplôme et du DF, la proportion de temps de formation pouvant être allégée. Ils proposent aussi des dispenses qui consistent en la validation d'un DC du fait d'un diplôme antérieur. Pour cette seconde possibilité, les éléments de temps ne sont pas mobilisés.

a Les découpages des lignes DC pour le 2, 3 et 4 en deux sous-lignes indiquent que ces domaines de compétences sont redécoupés en deux sous-domaines.

Durée globale	3 années : 3530 heures	<i>Cette colonne précise le rattachement de l'UF ou de la sous-UF à un ou plusieurs DC</i>
Formation théorique	1740 heures, dont 450 h TP ^a	
Stage pratique	12 mois soit 1680 h et 110 h consacrées aux relations entre les établissements de formation et sites qualifiants	
UF 1	460 h	DC 1, DC 2, DC 3, DC 4
Intervention professionnelle en service social	250 h	DC 1
L'expertise sociale	74 h	DC 2
Communication professionnelle	68 h	DC 3
Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles	68 h	DC 4
UF 2 Philosophie de l'action, éthique	120 h	DC 1, DC 2, DC 3
UF 3 Droit	120 h	DC 2, DC 3, DC 4
UF 4 Législation et politiques sociales	160 h	DC 1, DC 2, DC 3
UF 5 Sociologie, anthropologie, ethnologie	120 h	DC 1, DC 2, DC 3, DC 4
UF 6 Psychologie, sciences de l'éducation, SIC	120 h	DC 1, DC 2, DC 4
UF 7 Économie, démographie	120 h	DC 1, DC 2, DC 4
UF 8 Santé publique et communautaire	120 h	DC 1, DC 2
Approfondissement	200 h	
Préparation à la certification	200 h	

II.3 Unités de mesure et trame temporelle

L'étude des textes légaux est importante du fait de leur valeur prescriptive. Mon postulat est qu'ils pré-configurent^b les formations ; ils sont de petits théâtres où la question du temps

a TP, c'est-à-dire travaux pratiques. Sur le plan légal, seule la circulaire des AS utilise ce terme.

b Alexia Jolivet et Consuelo Vázquez, « Reconfiguration de l'organisation : suivre à la trace les figures textualisées - le cas de la figure du patient », *Études de communication*, 2011, n° 36, p. 130.

I-La loi donne le temps

est traitée, des scènes qui prétendent décrire tout le dispositif et fournir des éléments de cadre pour ce qui se fera ensuite dans les EFTS^a. En regard de leur objectif de définition, ils font un premier tour d'horizon du temps des formations. Je pars donc du principe qu'ils ne sont pas lettres mortes, mais qu'ils mettent en action des principes temporels, qu'ils agissent sur la trame chronique, existante et à venir, dans les centres de formation.

Les circulaires présentent trois éléments : les heures, les semaines et les années. Elles relèvent du temps chronique et s'inscrivent dans la spatialisation temporelle par leur rôle de mesure : ce qu'elles désignent sont des intervalles de temps rationalisés dans lesquels la formation doit avoir lieu. Par ailleurs, les semaines et les années peuvent être envisagées en tant qu'agencements d'intervalles qui leur sont inférieurs (année > semaine > heure^b), qui alternent temps de formation et temps hors-formation. Ainsi, 1 h de l'horloge équivaut à 1 h de présence sur le terrain ou dans l'institut de formation, alors qu'une semaine calendaire (7x24h) n'équivaut pas une semaine de stage. Cette dernière articule un certain nombre d'heures réparties sur 7 journées, en lien avec les rythmes de l'institution d'accueil, avec les attendus de la formation et, plus généralement, avec d'autres éléments juridiques, tel le droit du Travail. Il faut aussi noter que la mesure horaire s'agence sur 3 années de formation. Seulement, les circulaires ne précisent que très peu ces articulations, pour lesquelles il faut plutôt se référer à d'autres éléments du Droit. C'est pour cela, par exemple, que les instituts peuvent faire varier le nombre d'heures et de semaines à l'année, tant à propos des stages que des temps de présence dans leurs murs.

L'année et la semaine compartimentent la formation, selon des logiques différentes. La première donne une mesure, mais est aussi un repère de niveau dans le curriculum. Ainsi, elle a une valeur de reconnaissance sociale de l'avancement d'un étudiant — elle fixe un stade de la formation. La semaine n'a qu'un rôle de mesure. Il est possible de dire qu'en tant qu'agencement, les semaines et les années sont des éléments rythmiques en ce qu'elles sont une structuration de temps travaillés et de temps non-travaillés, puis qu'elles se répètent sous certains aspects.

Ces mesures constituent une ressource pour les centres afin de mettre en place la formation. Ils peuvent comptabiliser la quantité de temps dont ils disposent pour fabriquer des

a Cette force créatrice d'un ordre temporel n'existe pas seule. Elle s'appuie sur d'autres éléments juridiques qui cadrent le temps dans les formations et le travail.

b Au quotidien, l'heure est aussi un agencement d'entités plus petites : les minutes et les secondes. Mais pour les circulaires, les minutes et les secondes n'existent pas. L'heure est l'unité de temps la plus petite.

travailleurs sociaux. En même temps, elles sont attendues. Elles précisent des objectifs. Le dispositif doit durer le temps demandé. Ainsi, à propos de la difficulté croissante pour trouver des stages, le souci n'est pas, seulement, de proposer une formation amputée d'une expérience de terrain à certains étudiants. Le risque est aussi de ne pas atteindre la durée de stage fixée et qu'ainsi, l'étudiant n'ait pas le droit de se présenter au diplôme d'État du fait d'un parcours incomplet. Ces entités temporelles sont des stocks (ressources) à écouler nécessairement (objectifs). Et, à la question « qu'est-ce qu'un diplôme d'État ? », il est possible de répondre qu'il est une attestation de compétences, obtenue au terme d'une formation organisée dans « les règles temporelles de l'art », les circulaires définissant les canons officiels.

Le temps est une mesure fixe, rationnelle qui dit, avant même sa réalisation, la longueur de la formation, en rapport à un mètre qui n'est pas originaire de ce domaine de la réalité. Tout en définissant la formation de manière performative^a, il empêche d'autres devenir qui s'inscriraient dans des durées différentes : il est impossible de faire la formation complète en moins de temps que fixé — sauf par l'obtention d'allègements — et un temps plus long n'est possible qu'à travers le motif de l'échec ou du report. Les textes définissent, sans équivoque, un temps spatialisé.

II.4 Le temps-pédagogique

Si les mesures sont des espaces, ces derniers ne sont pas vides. Ils ne sont pas de « pures mesures ». Dès qu'elles sont présentées, les textes les associent à des contenus, des objectifs, des compétences ou des définitions de logiques formatives. Les tableaux ci-dessus sont un premier témoignage de ces articulations. Les circulaires chargent les intervalles de diverses intentions. Je les appellerai, par la suite, intervalles-formatifs, pour rappeler que la loi ne donne jamais un temps vide ou pur, mais des temps pré-occupés par un ensemble d'éléments, qu'elle détaille et agence^b.

Pour chacun des diplômes, les circulaires présentent deux formations : une dite « théorique » et une dite « pratique ». Chacune d'elle dispose d'un temps donné, ce qui, dans la logique spatialisante, les sépare : une heure de stage ne peut être une heure de cours. Il y aurait mauvais compte si l'on se mettait à organiser une heure de stage-cours. Ce découpage

a John Langshaw Austin, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 2010, 202 p ; Nicolas Brisset, *Performativité des énoncés de la théorie économique. Une approche conventionnaliste*, Thèse de doctorat, Université de Lausanne, Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne, Lausanne, 2014, 530 p.

b A. Jolivet et C. Vàsquez, « Reconfiguration de l'organisation : suivre à la trace les figures textualisées - le cas de la figure du patient », art cit.

I-La loi donne le temps

appelle à répartir les heures, en fonction de la nature qui leur est prêtée. De fait, ce qui se déroule dans ces deux espaces-temps ne peut être pensé comme un même processus, car la spatialisation impose nécessairement une distinction de principe. C'est, peut-être, à ce niveau que l'utilisation du champ lexical de la spatialité par Bergson fait le plus sens. Deux lieux ne peuvent être au même endroit ; deux heures de temps chronique ne peuvent avoir lieu sur les mêmes 60 minutes.

Les tableaux montrent l'enveloppe-horaire^a de la formation théorique, découpée en d'autres enveloppes-horaires, chacune étant spécifiée par un domaine ou une unité de formation et rattachée à un ou plusieurs domaines de compétences. Si les circulaires, en elles-mêmes, ne donnent que les intitulés principaux des domaines et unités, en annexe, elles les précisent à travers les référentiels de compétences et de formation. Les DF et les UF sont déclinés en thématiques et disciplines scientifiques, alors que les DC le sont en compétences et indicateurs de ces dernières^b. Chacun des intervalles-formatifs, composant la partie théorique, est donc spécifié en termes de thématiques qu'il doit accueillir dans son espace, et de compétences que les étudiants doivent y développer. Le rattachement de la formation au temps spatialisé, dans une articulation à différentes thématiques, compétences, etc. crée des séparations entre divers aspects de la formation, qui ne pourront plus être confondus dans un même temps, du moins à l'échelle des textes. L'association des heures aux thématiques et compétences durcit la spatialisation posée par le temps.

Pour les éducateurs techniques, la circulaire précise :

« Les domaines de formation comprennent des apports théoriques et des temps "d'accompagnement de l'élaboration d'une posture et d'une méthodologie professionnelle". Les apports méthodologiques sont destinés à apporter des bases liées aussi bien au domaine de compétences qu'aux travaux demandés dans le cadre de la certification. "L'accompagnement de l'élaboration d'une posture et d'une méthodologie professionnelle" a pour objectifs de permettre au candidat d'être soutenu dans la démarche de l'alternance et d'être guidé dans son

a Cette expression désigne l'intervalle-formatif précisé en heures.

b Pour une analyse des référentiels de compétences : Pierre Hébrard, « Formation clinique et compétences relationnelles dans les métiers du travail social » dans Camille Thouvenot (éd.), *Former au travail social. Vers la professionnalisation, entre alternance et accompagnement*, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 35-52.

positionnement professionnel. L'analyse et l'évaluation des pratiques de stage constituent donc des aspects essentiels de cet accompagnement. »

Ces lignes nous apprennent que les enveloppes-horaires liées aux DF/DC contiennent des apports théoriques et méthodologiques, ces derniers portant sur des techniques professionnelles ainsi que sur la réalisation des travaux demandés à l'occasion de la certification du diplôme d'État. Ils concernent aussi des temps de construction d'une posture professionnelle. La formation prépare donc à un diplôme, mais aussi à un métier.

En termes temporels, ce texte précise que l'enveloppe-horaire de chaque domaine de formation doit contenir au moins deux types de temps. Le premier relève de l'accompagnement de l'élaboration d'une posture — et c'est le seul à être clairement nommé. L'autre est, de fait, consacré aux apports dits « théoriques ».

La circulaire qui concerne les éducateurs spécialisés organise, à l'intérieur des enveloppes-horaires, des apports théoriques et des « éléments d'accompagnement de l'élaboration d'une posture et d'une méthodologie professionnelle ». Les apports méthodologiques qui y sont rattachés visent les mêmes objectifs que pour les ETS. Cependant, ce texte ne lie pas directement l'idée d'accompagnement et de temps spécifiques. Par ailleurs, il introduit une notion supplémentaire en parlant de « suivi de formation », élément synonyme de l'accompagnement à l'élaboration d'une posture et d'une méthodologie professionnelle, car il vise aussi à « permettre au candidat d'être soutenu dans la démarche de l'alternance et d'être guidé dans son positionnement professionnel. » Ainsi, pour ce diplôme, l'enveloppe-horaire de chaque DF contient les mêmes éléments. Pour autant, le texte ne pose pas de distinction claire entre différents temps de la formation théorique. De ce fait, il ne les mesure pas.

Pour les éducateurs de jeunes enfants, la circulaire agence dans ses enveloppes-horaires des apports théoriques, méthodologiques et du temps de « suivi et d'accompagnement formatif », chacun de ces éléments ayant la même fonction que dans les autres circulaires. Cette formation théorique n'est pas clairement rattachée à un lieu, mais l'ensemble du texte laisse entrevoir qu'elle relève des temps que les étudiants passent dans les instituts.

Ces textes nomment la formation pratique « alternance ». Ils la désignent comme mode d'acquisition de « compétences professionnelles ». Elle se déploie dans plusieurs sites

I-La loi donne le temps

qualifiants (ou lieux qualifiants, en fonction de la circulaire) permettant l'acquisition de compétences « dans au moins un des registres du référentiel ». En fonction des formations, l'enveloppe-horaire de l'alternance peut être précisée en plusieurs stages, en durées minimales pour chacun d'eux et en contraintes concernant les types de structures d'accueil (pour favoriser la diversité d'expériences). Et pour les EJE, chaque expérience de terrain est référée à un DC et donne, donc, lieu à des missions particulières. Il faut, par ailleurs, noter que chacune des circulaires fait état de la nécessaire reprise, en centre de formation, de ce qui se passe dans l'alternance, à travers l'analyse et l'évaluation des pratiques de stage. Cet élément est lié aux divers temps d'accompagnement.

La circulaire du DEASS présente certaines différences qui, pourtant, ne se distinguent que peu de l'agencement présenté jusqu'ici. Elle introduit, avant de préciser la théorie et la pratique, l'alternance comme principe fondateur et lui donne une plus grande portée que ce qu'établissent les autres textes qui la rabattent sur la seule formation pratique. La définition est introduite par le sous-titre évocateur « Entre théorie et pratique : l'alternance » :

« L'alternance est un principe majeur de la formation préparant au diplôme d'État d'assistant de service social. Ce principe est fondateur du socle d'acquisition des compétences nécessaires à la qualification professionnelle de l'assistant de service social. L'alternance est un mode dynamique d'intégration de connaissances et de compétences.

En effet, elle favorise la compréhension respective des deux registres (théorie, pratique) par le passage de l'un à l'autre.

Elle enrichit l'acquisition des savoirs et des savoir-faire par l'interrogation réciproque qu'elle suscite d'un registre sur l'autre. C'est un questionnement itératif qui aide à la progression de ces acquisitions.

Enfin, l'alternance illustre le lien incontournable et permanent entre théorie et pratique. Expérimenté au cours de la formation, ce lien pourra ensuite être reproduit tout au long des expériences professionnelles^a. »

Cette alternance est le principe de jonction entre deux modalités de formation, qui correspondent à deux lieux (si l'on se réfère à l'ensemble du texte). Elle est un mouvement intellectuel, basé sur l'idée de liens à établir entre ce qui est présenté ici comme deux

a Cette définition est plus proche de celle que les sciences de l'éducation donnent de l'alternance que celle sous-entendue par les circulaires décrites précédemment.

registres, qui sont donc fondamentalement différents et différenciés^a. Elle prend corps dans les détails donnés, par la suite, sur le dispositif, précisions qui recourent les circulaires précédentes. Par ailleurs, cette démarche intégrative dispose de 110 h par étudiant « prévues pour l’articulation entre les établissements de formation et les sites qualifiants » afin d’être facilitée.

Concernant l’enveloppe de la formation théorique, comme pour les autres, celle-ci se découpe en différentes unités qui se rattachent à des domaines de formation. Comme le montre le tableau ci-dessus, le croisement DC/DF est particulier. Chaque unité se rapporte à plusieurs DC. L’unité principale a une répartition précise entre les différents domaines, alors que les unités dites contributives peuvent se répartir comme le souhaite chaque institut. À l’intérieur des unités de formation est précisé un temps que les autres circulaires ne créent pas, à savoir celui des travaux pratiques, censés permettre « l’intégration professionnelle des acquis de formation » à travers des temps de travail individuel ou en petits groupes, avec le suivi d’un formateur ; ce qui rejoint finalement la méthodologie et l’accompagnement des autres textes. La circulaire précise ensuite deux autres enveloppes-horaires. L’une est de 200 h « d’approfondissement qui peuvent concerner l’organisation de colloques ou de journées thématiques tenant compte de problématiques rencontrées » et l’autre, du même montant, permet « la préparation à la certification, qui correspondent à des temps spécifiques de préparation théorique et pratique aux épreuves du diplôme d’État », temps rejoignant celui destiné à la méthodologie pour les autres diplômes.

II.5 Des temps pré-formés : contenant et contenu

Ces textes légaux font de l’épistémologie. Ils établissent un ordre de la théorie, dont ils déterminent certains points de passage obligés. La pratique reçoit le même traitement. Ces ordres sont définis par des contenus thématiques et quelques précisions quant à ce qui doit s’y dérouler en termes de fabrication^b des futurs professionnels. Il faut cependant préciser, qu’au sein de la formation « théorique », les textes distinguent, de manière plus ou moins claire, des temps où la théorie est communiquée et d’autres où elle est manipulée en lien avec

a Le texte sous-entend une nature différente de chacun de ces registres. Mais en gardant l’hypothèse que le texte agit, il faut alors concevoir qu’en prétendant se baser sur des différences, il devient celui qui différencie.

b Everett Hughes, « The Making of a Physician » dans *Men and their Work*, Glencoe, The Free Press, 1958, p. 116-130.

l'expérience pratique. L'étudiant se construit professionnellement à cheval entre ces deux pôles. Les textes font donc de la pédagogie en affirmant une logique formative.

Ces ordres sont inscrits dans deux types d'espaces. Le premier est géographique ou institutionnel^a. Il s'agit de la distinction entre le centre de formation et les sites qualifiants^b. Chacun de ces lieux se voit confier une portion de la formation en inscrivant les instituts résolument du côté de la théorie et de la fabrication de soi dans un travail de lien entre ici et là-bas. Avec l'utilisation du terme « site qualifiant » pour désigner les lieux de stage, les textes ont affirmé qu'ils étaient des espaces de formation. Cependant, ils maintiennent, malgré tout, que la théorie et les savoirs sont du côté des centres de formation. C'est ce qu'indique le rattachement de thématiques et disciplines au seul temps passé en institut.

Le second élément qui structure cet ordre est le temps spatialisé. En rattachant des manières de former, des thématiques à aborder et des compétences à développer, à des mesures temporelles, la formation s'éclate en divers espaces qui, à l'échelle des textes, ne peuvent se superposer. La forme des tableaux, avec leurs cases fermées, en témoigne. Chaque heure est due et doit être réalisée dans les liens qui lui sont imposés. Au final, les textes ne disent pas simplement : « Formez ! » Ils ordonnent : « pendant un certain temps, délimité de là à là, formez à ceci et à cela, puis, pendant un certain temps, formez de telle manière », etc. Dans cet agencement, le temps spatialisé permet de quantifier, en même temps qu'il assure les frontières du découpage de la formation. À ce titre, la notion de « spatialisation » prend tout son sens. Pour imaginer un processus commun à différentes mesures temporelles, il faudra alors mobiliser la rhétorique du lien, qui ne prend sens que lorsqu'il y a des frontières.

Les passages sur l'alternance et sur les apports méthodologiques permettent de comprendre que la formation peut être un mouvement dans lequel l'étudiant se construit et se développe. Ce faisant, ils sous-entendent l'existence de la durée en leur sein. Mais, pour autant, les circulaires donnent essentiellement une image statique de la formation. Ils fixent, mais ils ne mettent pas en scène son déroulement. Ils donnent des blocs pré-remplis, mais très peu d'éléments sur les durées qui pourraient y être vécues. Ils offrent à voir une formation en pièces détachées et non le cheminement existentiel que certains formateurs promettent aux étudiants. L'image qu'ils produisent est celle d'une feuille listant tous les acquis à développer,

a Clothilde Perrève et Marie-Odile Vilars, « Mind the GAP », *Empan*, 2014, n° 95, p. 60-69.

b Marc Fourdrignier, « Modalités de stage et formations du travail social », *Les cahiers dynamiques*, 2010, n° 48, p. 41-48 ; Marc Fourdrignier, « L'alternance dans les formations sociales », *Éducation permanente*, n° 190, p. 91-101.

sans aucune structure entre eux, si ce n'est la spatialisation temporelle. Ils fixent les finalités de la formation, à réaliser en un temps donné, rendant impossible l'appréhension de l'incertitude inhérente à chaque transformation humaine.

Ces textes ne rythment que très peu la formation, car s'ils ordonnent du temps, de l'espace et des objectifs de formation, ils n'indiquent qu'*a minima* la manière dont l'énergie y sera dépensée^a. La rythmique reste, à l'échelle de ces lignes, en pièces détachées. Elles se contentent de fixer des objectifs finaux et se taisent sur les mouvements possibles. Le temps est spatialisé.

II.6 Reste-t-il du temps ?

Il est intéressant d'étudier courtement le processus de mise en crédits ECTS. C'est en 2011 qu'il a été décidé que les formations sociales de niveau 3 s'inscriraient dans le processus de Bologne. Ainsi, elles ont dû exprimer leurs dispositifs en nombres de crédits, de manière à respecter la logique suivante :

- chaque année de formation permet à l'étudiant d'acquérir 60 crédits, à raison de 30 par semestre,
- chaque unité de formation est dotée d'un nombre de crédits, sa validation entraînant l'acquisition par l'étudiant,
- ainsi la somme des crédits des unités d'un semestre doit atteindre 30,
- la valeur en crédits d'une unité de formation est basée sur le temps de travail qu'elle demande pour atteindre les buts fixés, toutes modalités de formation cumulées, travail personnel inclus,
- ainsi la mise en crédits considère qu'en moyenne, une année de formation demande entre 1500 et 1800 h de travail par an aux étudiants et qu'un crédit équivaut donc à 25-30 h de travail.

Les centres de formation sociale ont donc dû mesurer et rationaliser leurs formations à l'aune de ce principe. Un « mode d'emploi » a été publié avec les circulaires afin d'accompagner ce travail. Il a fixé plusieurs règles :

- la formation se faisant par alternance, les stages sont pleinement liés aux domaines de compétences. Leur durée a donc été répartie entre chaque domaine de compétences, plutôt que de leur attribuer une enveloppe de crédits en propre.

a H. Lefebvre, *Éléments de rythmanalyse*, op. cit., p. 26.

I-La loi donne le temps

- sur la base d'une enquête portant sur la charge de travail des étudiants en travail social, la valeur-horaire d'un crédit a été fixée à 28 h,
- il a été choisi de compter comme équivalentes 1 h de formation pratique et 1 h de formation théorique^a.

Cette transformation a institué de nouvelles entités temporelles. La base est bien évidemment le crédit, dont la première fonction est d'établir une comparaison entre *curricula* à l'échelle européenne, dans la perspective de forger une équivalence des diplômes, pour un espace européen de l'enseignement supérieur^b. D'autres éléments (niveaux LMD par exemple) permettent la comparaison, mais il est intéressant de noter qu'une telle conception instaure le temps spatialisé comme élément fondateur de la comparaison des formations.

Le second élément de cette mise en crédits est le semestre. Ce dernier fonctionne comme les années, en ce qu'il fixe une durée et un avancement dans le dispositif. Il découpe l'année en deux et délimite une certaine quantité temporelle de formation qui ne doit pas dépasser 30 crédits. Par ailleurs, les semestres doivent être validés pour passer dans l'année supérieure. Cette logique de temps et de validation force les modules de cours à être conçus à l'échelle de ces demi-années.

La logique ECTS indique clairement que les calculs doivent mesurer (de manière prévisionnelle) le temps de travail personnel des étudiants. La circulaire met donc en vue ce temps qui n'apparaissait pas dans les textes étudiés précédemment. Elle place sous la coupe de la mesurabilité une portion de la formation qui existait, mais qui n'était pas captée par la définition légale des cursus. Ainsi, les centres de formation ont dû réfléchir au temps de travail demandé par chaque module et procéder aux réorganisations nécessaires pour qu'il soit réparti, avec équité, en 6 semestres, chacun valant 30 crédits soit 30x28h^c de travail de la part des étudiants.

L'intérêt tout particulier de la présentation des crédits ECTS réside dans la captation qu'ils ont permis du travail personnel étudiant dans la mesure de la formation. De ce point de vue, et à l'échelle de ces écrits, rien de ce que les étudiants pourraient vivre en lien avec la formation ne se passe en dehors du temps rationalisé et écrit. Même le travail personnel est

a D'autres principes ont été précisés, mais surchargeraient le texte et ne sont pas directement pertinents pour le propos.

b Pauline Ravinet, « La construction européenne et l'enseignement supérieur » dans Renaud Dehousse (éd.), *Politiques européennes*, Paris, Presses de Sciences Po, 2009, p. 353-368.

c 28 h est la durée conseillée pour un crédit. Les centres sont ensuite chargés de fixer une valeur locale.

devenu une activité étalonnée, du moins en théorie. Par conséquent, toutes les actions pédagogiques sont censées s'inscrire dans le temps de la loi. Il n'y a pas de hors-temps^a de formation.

III L'expérience du milieu

III.1 L'arrivée du chercheur

« Et bien sûr, une telle étude n'est jamais complète : nous commençons au beau milieu des choses, *in media res* [...] nous avons ignoré ou mal compris la plupart des choses que nous avons étudiées ; nous avons pris le film en train, et il continuera lorsque nous aurons déjà quitté la salle^b. »

Cette notion de milieu m'inspire plusieurs réflexions sur l'enquête et sa mise en forme écrite. La formule latine indique que le chercheur prend pied dans un monde déjà construit au sens de l'ANT : de nombreux acteurs sont déjà en association, de manière à stabiliser un certain ordre. Ainsi, lorsque je suis arrivé sur mon terrain avec le projet d'analyser la fabrication des formations sociales, j'ai compris qu'elles ne m'avaient pas attendu. Je n'ai donc pas observé une création *ex nihilo*, mais plutôt un fonctionnement quotidien, déjà en cours, incluant la production de réformes. Dès les premiers jours, j'ai été pris dans des processus commencés longtemps avant.

Au milieu de ces processus, j'ai côtoyé de nombreuses boîtes noires, ces dynamiques que l'on ne voit même plus, tant nous sommes obnubilés par les « choses » auxquelles elles donnent naissance. Mon travail a été de suivre les associations en train de se faire et de repérer les processus invisibles, voire de les ouvrir. En soi, mon projet de thèse est de déployer les « formations sociales » et d'explorer leurs boîtes noires, pour tenter de comprendre de quels processus et autres entités elles sont faites.

Pour Latour, leur intérieur n'apparaît qu'en cas de problèmes^c. Selon Becker — il parle de *package* —, cette étude peut se faire^d sans qu'il y ait une perturbation révélatrice^e. Toujours est-il qu'à l'échelle d'une enquête, le chercheur ne peut ouvrir ni percevoir, toutes les boîtes

a S. Roulley (Le), « La saturation du temps social. Éléments de réflexion sur les conditions de possibilité d'un droit au temps comme modalité d'un droit à la ville », art cit.

b Bruno Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2007, p. 179-180.

c Pour un exemple de cette démarche concernant les ordinateurs : Manuel Boutet, « L'ordinateur à l'état sauvage. Une approche écologique » dans *Sociologie du travail et activité*, Toulouse, Octarès, 2006, p. 29-45.

d H.S. Becker, *La bonne focale*, op. cit., p. 159-169.

e Romain Louvel, « Ouvrir une brèche », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2011, vol. 2, n° 12, p. 171-184.

noires qu'il rencontre. Il devra, par moments, se contenter de les prendre pour acquises et, donc, faire comme si ces entités qu'elles constituent existaient telles quelles. Par exemple, si Latour a exploré la boîte « Conseil d'État » pour saisir la fabrique du droit^a, il n'a pas tenté d'ouvrir celle de l'« État » : il a pris cette institution comme un tout, acquis. Par conséquent, être au milieu des choses, c'est s'intéresser à « ce qui est fait » au double sens de « ce qui est déjà fait » et « de ce qui est en train de se faire ». Le chercheur évolue entre stabilité et mouvements du monde social^b, reconnaissant qu'il ne peut tout voir, de manière empirique, comme des processus. L'idée de milieu est donc synchronique : à l'instant *t*, le chercheur est pris entre les choses faites et en train de se faire.

Mais elle est aussi diachronique. En arrivant au milieu de la construction du monde, le chercheur ne prend jamais pied au commencement. Imaginons que j'aie réussi à entamer ma thèse au fondement d'un EFTS. Je n'aurais pas, pour autant, saisi le début des formations sociales. À chaque entité étudiée, il y a une antériorité qui implique que le monde n'est jamais vierge. Tout commencement est mythologique. Il isole un moment, en affirmant qu'il n'y avait rien avant et qu'ensuite, une nouveauté est apparue. Si cette idée tient pour la théologie, pour le sociologue de terrain, le commencement est toujours relatif à un point de départ choisi. Le chercheur ne saisit qu'une partie d'un flux temporel au milieu duquel il prend pied, de manière artificielle et plus ou moins pertinente.

Ce vécu du travail sur la base d'une antériorité n'est pas le propre du sociologue. Dans les instituts, j'ai côtoyé plusieurs formateurs en train de prendre leurs fonctions. L'arrivée sur un poste s'accompagne de la prise de responsabilités sur des modules et d'autres éléments de la formation déjà existants. Cette expérience est particulièrement saillante pour eux. Il est alors question de faire vivre une filière structurée par d'autres ou bien d'animer un module pensé et programmé l'année précédente par la personne remplacée. De manière plus générale, les formateurs présents de longue date rencontrent une situation similaire. Les responsabilités sont suffisamment labiles pour que chacun reprenne des éléments fabriqués par d'autres. Et la ligne hiérarchique, selon laquelle la formation s'élabore, implique que les formateurs permanents et vacataires soient, sans cesse, en train de mettre en forme une formation qui est déjà pré-formatée par les niveaux hiérarchiques supérieurs (cf. chapitre suivant).

a Bruno Latour, *La fabrique du droit. Ethnologie du conseil d'État*, Paris, La Découverte, 2002, 320 p.

b Bruno Latour, « Trois petits dinosaures ou le cauchemar d'un sociologue » dans *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, p. 130-143.

Pour terminer sur cette expérience et épistémologie du milieu, il n'est pas sans intérêt de revenir sur la notion de voie moyenne (cf. Chapitre 2, II.2.b). Cette modalité grammaticale grecque ne fait référence ni à un objet agi, ni à un acteur agissant^a. Elle désigne des entités en relation qui se « font faire » différentes actions. Latour propose l'appropriation de cette voie comme schéma d'analyse sociologique pour en finir avec l'hésitation entre l'agent et l'acteur, l'objet et le sujet, n'ayant pour seule perspective de résolution que des balanciers éternels. Le problème fondamental est que nous souhaitons pouvoir attribuer une action à une personne, responsable et motrice du mouvement. Et nous réfléchissons en termes d'aliénation et d'émancipation. Pour l'auteur, grammairien-philosophe à ses heures, le sociologue gagnerait à changer sa théorie de l'action pour cesser de la rapporter à un vecteur de force d'une entité sur une autre, et la penser comme un mouvement conjoint, une action moyenne où « la cigarette-fumeur se font fumer^b ». En elle-même, cette démarche relève bien d'une logique du milieu en ce qu'elle refuse d'attribuer un point de départ à l'action, pour saisir son caractère rhizomatique.

Poussée à l'extrême, elle entre en conflit avec l'idée d'arriver dans un monde déjà construit : les boîtes noires donnent l'impression qu'untel agit alors que tel autre subit, or il serait idéal d'aller au-delà. Mais le sociologue est condamné à rester au milieu, entre une logique de la voie moyenne radicale et ses possibilités concrètes de réalisation. La voie grecque reste nécessairement à mi-chemin des deux bords. D'autant qu'avec la notion de boîte noire, Latour et Callon ont tenté de comprendre comment un acteur réussissait à amasser plus de force que les autres, ce qui sous-entend une asymétrie de pouvoir (cf. chapitre 7), à articuler avec une lecture radicalement rhizomatique.

III.2 L'écriture du milieu

Dire que j'arrive *in media res*, c'est signifier que je ne peux analyser la formation du commencement à la fin de sa fabrication. Ce que je vois, c'est la fin d'un module à l'échelle d'un semestre, les balbutiements d'un autre, ou encore une phase d'ingénierie et la réalisation de plusieurs cours. Je rencontre des étudiants qui commencent la formation, en même temps que je discute avec d'autres qui la terminent ou l'ont faite quatre années en arrière.

a Bruno Latour, « Factures/fractures : de la notion de réseau à celle d'attachement » dans André Micoud et Michel Péroni (eds.), *Ce qui nous relie*, La tour d'Aigues, Éditions de l'aube, 2000, p. 189-208.

b C'est une façon de résumer l'article cité ci-dessus et ses conclusions sur les liens entre l'humain et la cigarette.

À propos du temps, je n'ai pas eu l'occasion de suivre l'écriture des textes. Je ne peux qu'analyser leur version finale. Même pour les éléments dont j'aurais l'impression de voir le commencement, rien ne m'indique que cette perception est juste, du fait des antériorités multiples^a, souvent invisibles qui président à l'organisation. À l'instant *t* ou dans le temps, je ne capte qu'une portion de cette fabrication.

Pour mettre de l'ordre dans cette expérience du milieu, je suis pourtant obligé de commencer quelque part, d'ordonner différents points de passage, de faire le récit de la fabrication et donc de proposer un début et une fin. Pour ce chapitre, j'ai commencé par la Loi et je continue par les manipulations réalisées par les formateurs. Pour le chapitre suivant, je présente le travail de fabrication des modules, de l'énonciation d'orientations institutionnelles au bureau des cadres pédagogiques. J'ai donc suivi une logique *top-down*^b. Le chapitre suivant donnera raison à ce mode de récit en montrant qu'il correspond bien à une logique institutionnelle de production de la formation. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que c'est aussi un choix d'écriture. Les paragraphes et sous-parties, les uns après les autres donnent l'impression que je déroule une chronologie. Celle-ci est en partie vraie. La Loi dit et, ensuite, les centres de formation accomplissent. Mais, elle est tout aussi fausse. En même temps que la Loi produit de nouvelles entités temporelles qu'elle imposera ensuite, les centres de formation construisent leurs propres repères chronologiques. Il ne faut pas oublier que pour l'ANT, la réalité émerge au milieu du travail qu'effectuent plusieurs sites de fabrication, même s'il existe des rapports de soumission entre eux. Il faut donc réussir à penser que, dans le fourmillement de la fabrication, la chronologie, que j'emprunte ici, a quelque chose de fictionnel. L'écriture de ce processus fait perdre des éléments de réalité à cette expérience du milieu.

IV Manipuler le temps

IV.1 Produire une trame

Déplaçons-nous maintenant à l'intérieur des centres de formation. Une nouvelle activité apparaît grâce à ce changement de site. Les textes donnent une répartition statique des quantités de temps. Le mouvement auquel j'accède par leur lecture est la description

a P. Nicolas-Le Strat, « L'écosophie du projet », art cit.

b Ignasi Capdevilla, « Les différentes approches entrepreneuriales dans les espaces ouverts d'innovation », *Innovations*, 2015, vol. 48, n° 3, p. 87-105.

performative^a d'un ordre temporel. Mais, dans les pages qui suivent, je dépeins des acteurs qui travaillent activement à le produire. Le temps réparti de la loi fait place à une temporalité en train d'être construite et répartie par des humains.

Cette différence est un effet de place. J'étudie les circulaires en tant que produits, alors que les instituts sont analysés à travers l'activité. Si j'avais observé la fabrique des textes ou l'antériorité de leur écriture, j'aurais montré les processus dont ils sont l'aboutissement^b, de la même manière que la suite s'intéresse plus aux mouvements des heures qu'à la trame finale qu'ils entraînent.

Je me propose de faire ce travail d'analyse en deux étapes qui suivent les deux temps de la réforme du cycle 1. Pour commencer, à partir d'un compte-rendu de réunion, je montrerai les responsables de filière en train de structurer la première année de formation en transversalité, en dressant sa trame temporelle. Ce récit me permettra de présenter plusieurs unités de temps et la manière dont elles sont manipulées. Ensuite, j'entrerai dans la fabrique des modules, afin de présenter de nouvelles unités temporelles fondamentales dans le travail des formateurs.

IV.1.a Les semaines sur l'année : quand se retrouve-t-on ?

Dans les pages qui suivent, je retrace une rencontre tenue en novembre 2015 par Claude, le responsable du pôle des formations de niveau 3, et les responsables des filières ES/ETS (Joanna), EJE (Pierre) et AS (Julie). Elle s'inscrit dans un groupe de travail (série de plusieurs réunions autour d'un projet particulier) visant à produire un cahier des charges à transmettre aux cadres pédagogiques (non choisis au jour de cette rencontre) qui formeraient le groupe-projet chargé de finaliser et de mettre en action le cycle 1. Du point de vue du temps, l'enjeu était de préciser :

- les semaines de présence conjointe,
- le nombre de jours par semaine en filière et en transversalité,
- les modules à mettre en place et les enveloppes-horaires attribuées à chacun.

De manière schématique, ces points ont été traités successivement, selon une logique d'entonnoir, pour spécifier la trame de l'année avant de définir les modules à y répartir. Cependant, selon les besoins, des décisions prises antérieurement pouvaient être amendées.

a Beatrice Fraenkel, « Actes écrits, actes oraux : la performativité à l'épreuve de l'écriture », *Études de communication*, 2016, n° 29, p. 69-93.

b Selma Bendjaballah, « La fabrique des compromis à la Chambre des représentants américaine et au Parlement européen », *Revue internationale de politique comparée*, 2014, vol. 21, n° 3, p. 65.

La réunion relatée dans ce chapitre est intéressante, car elle témoigne de la finalisation du travail sur les semaines, de la réflexion sur le nombre de jours en filière par semaine et ouvre la construction des modules. En deux ou trois heures, elle résume le travail mené en plusieurs rencontres pour produire le cahier des charges. C'est une réunion charnière, représentative de la dynamique générale animant ce groupe de travail.

La veille de la rencontre, Claude avait distribué à chaque responsable de filière un tableau étalé sur deux feuilles A4 scotchées dans leur largeur. Chaque ligne représentait l'année à venir d'une filière concernée par la transversalité. Chaque colonne était une semaine du calendrier. Les couleurs dans les cases indiquaient si une filière était présente dans le centre, en stage ou bien en vacances. Lors de la réunion, le tableau servait de base de départ, chacun devant vérifier au préalable si la simulation de Claude fonctionnait pour sa filière.

Claude

Hier, j'ai présenté notre travail à la réunion de direction élargie. Globalement, ils approuvent. Ils attirent seulement notre attention sur le fait que la linéarité ne doit pas être trop rigide. Il faut qu'il puisse y avoir des temps forts certaines semaines et non, simplement, le même module, le même jour, à la même heure, chaque semaine, avec un déroulé pédagogique linéaire. Il faut donc varier les intensités sur les semaines et à l'intérieur des modules. Sinon, le directeur est d'accord. Pour le cycle 1, il faut cette linéarité et non du modulaire.

Lors de la première réunion du groupe de travail, Claude s'est fait porte-parole de la direction, demandant que l'organisation modulaire disparaisse sur la première année. Elle souhaitait qu'un module ne soit plus réalisé en quelques jours regroupés, mais que ses différentes demi-journées soient étalées tout au long du semestre, sur un créneau hebdomadaire relativement fixe. Il faut d'ailleurs noter le choix de l'IRTS que chaque demi-journée soit, généralement, consacrée à un seul cours.

Cette transformation de l'organisation des modules est le fruit de choix institutionnels. Organiser la formation en modules sur quelques jours rendrait, selon l'ancien directeur, plus facile l'accès à des professionnels en formation continue, désirant ne suivre que ce cours. Or il considérait que ces derniers n'avaient pas besoin des cours de première année. Il était donc possible d'abandonner, pour le cycle 1, la modularité construite au prix de grands efforts, d'après les cadres, devant aujourd'hui « défaire » (Joanna) cette organisation antérieure.

Ainsi, la direction a son mot à dire sur le temps. D'ailleurs, elle demande à ce qu'à l'intérieur de la linéarité, il y ait des moments forts (notion qui n'a jamais été clairement définie), mêlant ainsi temporalité et pédagogie. Cette idée a ceci

d'intéressant qu'elle inscrit, d'une certaine façon, la formation dans la durée au sens de Bergson. La variation d'intensité ne pointe pas tant sur le temps spatialisé que sur un mouvement qualitatif inscrit dans le temps.

Claude

Le module à la semaine, ce sera plutôt pour la seconde partie de la formation^a. À part cela, je n'ai pas travaillé plus. Qu'en est-il de votre côté ?

Julie

J'ai une question sur le nombre de semaines à l'année. Pour l'instant il est inférieur à ce que l'on a l'habitude de faire.

Le centre fonctionne sur la base de semaines de 35 h de cours — du lundi au vendredi, de 8 h 30 à 12 h et de 13 h 30 à 17 h — sans aucune variation d'une semaine à une autre sauf lorsque, occasionnellement, une semaine est partagée entre vacances et cours ou stages et cours.

Dans les années précédentes, des personnes ont fixé le nombre de semaines par année, pour atteindre les objectifs des textes. Julie se réfère ici à ce nombre pour sa filière et non au texte juridique.

Claude

(se tournant vers Joanna) Est-ce que les ES peuvent bien être là pour toutes les semaines déjà inscrites ? Il faut y veiller... Mais je note que les AS ont plus de semaines à faire que ce que j'ai mis dans ma simulation. Il va falloir trouver comment en rajouter. Peut-être sur la semaine 25 ? C'est à voir.

Le temps inscrit dans les textes est lisse, raccord, articulé. Mais, à l'échelle d'un centre, son fonctionnement est plus complexe. Les ES ont moins d'heures de formation que les AS. Organiser de la transversalité demande de faire coïncider ces divergences. Ici, il est question de trouver une semaine du calendrier qui n'est pas déjà occupée par des vacances ou du temps de stage, de manière à augmenter le nombre de semaines à l'année des AS, pour tenir ce qui se faisait antérieurement.

Pierre

De mon côté, j'ai essayé de faire la simulation pour les EJE, en répartissant les semaines, les temps en filières et transversaux. Je n'ai pas bien réussi.

Joanna

Pour les ES, toutes les semaines de présence sont prises par la transversalité. On a moins de semaines que les autres sur la première année. Du coup, ce ne sera que pour la transversalité ! On n'aura pas de semaines centrées sur notre filière. On a

a Donc la deuxième et la troisième année.

même trop d'heures en fait. Je propose que pour la semaine 24, les ES ne soient présents que sur les jours filières. Puis, en janvier, il y a une semaine qu'on pourrait leur laisser pour réviser chez eux. Pendant ce temps, les AS pourraient être là, sans transversalité, ça leur donne du temps filière.

Claude

Je rappelle qu'actuellement, mais ça peut se discuter, sur une semaine il y a 2 jours pour la filière et 3 pour la transversalité. Mais tu dis qu'il y a trop de transversalité ? Soit, on la baisse à la semaine... Il faut bien réfléchir à ce qu'on veut. Ma position est que l'on ne perde pas le TIA^a. On risque de manger le TIA si on baisse ce nombre de jours. Je préfère donc qu'on diminue le nombre de semaines avec de la transversalité.

Il me faut préciser que je réalise un bond dans le processus de concrétisation des formations sociales. Entre les textes de loi et la réunion racontée ci-dessus, qu'y a-t-il ? C'est un exemple frappant de mon arrivée au milieu des processus. Déjà de nombreux choix ont été réalisés antérieurement dans d'autres espaces que ce groupe de travail. Alors qu'il est ici question d'une réforme et que l'on pourrait s'attendre, comme pour le protestantisme, à un retour aux textes^b, il est notable que la nouvelle organisation temporelle se fait selon des consignes institutionnelles (linéarité contre modularité), ainsi que des antériorités locales. Les formateurs travaillent dans un cadre posé par la direction, de même qu'en mobilisant des habitudes d'organisation. Par exemple, la durée des semaines et leurs horaires ne sont pas questionnés. Et le nombre de semaines de formation pour la première année n'est changé qu'à la marge.

L'intérêt d'étudier le temps dans les textes et tel qu'il est travaillé au quotidien, malgré cette impossibilité de retracer toutes les étapes du cheminement entre les textes et cette réunion, est de montrer les liens entre ce que font les textes et ce que font les centres de formation. Je mets ainsi en avant la grande complexité qui découle du passage des formations de leur version écrite à leur version réalisée. Ce faisant, je me rapproche aussi des conditions

a Travail Individuel d'Approfondissement : sur la première année, les étudiants doivent mener un travail de réflexion sur leur métier, en partant d'une thématique qui les intéresse. C'est une invention qui a commencé chez les ES et qui s'est ensuite généralisée non sans mal, car elle a pris du temps sur des modules existants.

b Gérard Siegwalt, « Le principe scripturaire (sola scriptura) à l'épreuve de notre temps », *Études théologiques et religieuses*, 2014, vol. 89, n° 1, p. 39.

réelles de travail des formateurs : ils manipulent le temps, sans nécessairement connaître tous les maillons de la chaîne qui les relie à la loi.

Dans l'ordre de la réforme, la première entité temporelle à partir de laquelle la formation a été travaillée est la semaine. L'enjeu était de se mettre d'accord sur les semaines où les filières seraient présentes dans le centre, afin qu'elles le soient le plus souvent ensemble, tout en gérant la quantité de semaines à l'année, différente d'une formation à l'autre. Ce fait est le fruit conjoint des textes de loi, qui donnent des durées divergentes pour chaque diplôme, et de l'antériorité des filières de l'IRTS dans leurs choix organisationnels.

Par rapport aux textes de loi, la semaine ne qualifie plus seulement le stage. Elle devient une unité pour la formation théorique. Par ailleurs, elle n'est plus seulement une mesure, elle constitue un repère chronique qui doit s'inscrire dans le calendrier précis d'une année d'étude donnée. Les semaines-mesures sont placées dans les semaines-calendaires numérotées de 1 à 52, selon le rythme civil. L'enjeu est alors de trouver des semaines-calendaires où l'ajout sera possible, c'est-à-dire des temps sans formation pratique ni vacances et qui puissent tomber au bon moment par rapport aux autres déjà fixés. Ce travail a été entamé par Claude sous la forme d'une première version du calendrier qu'il soumet ensuite à ses responsables de filière. À partir de leurs retours, des semaines ont été déplacées, d'autres annulées, de manière à faire tenir entre elles toutes les exigences.

Par cette inscription dans le calendrier, les semaines-mesures, calculées d'après la loi, voient leur spatialisation se renforcer. D'un simple intervalle en général, elles deviennent un intervalle localisé dans le grand écoulement rationalisé du temps calendaire. Ainsi, chaque semaine devient unique, tout en prenant place dans une succession temporelle. Entre les deux extrémités de cette transformation, il y a la même différence qu'entre les deux ordres suivants : « tu as 60 secondes pour faire telle chose » et « tu as 60 secondes pour faire telle chose lorsqu'il sera 15 h 50 ». Une coordonnée s'ajoute dans la spatialité et rend le temps plus réel, mais aussi plus contraignant. Maintenant qu'il est situé, il pourra se faire ; il devra se faire ; et il empêche un autre temps de se dérouler au même moment. C'est ce que laissent apparaître les arbitrages autour des semaines de présence conjointe.

De plus, cette spatialisation prend un sens littéral : en associant des filières aux semaines, il s'agit de créer de la co-présence entre diplômes dans un même lieu. Ce souci de manipulation

I-Manipuler le temps

des semaines-mesures dans le calendrier nous parle de la temporalité dans laquelle l'IRTS s'inscrit : il a fait le choix du présentiel comme modalité principale de formation et utilise le temps comme moyen d'articulation entre les personnes pour les assembler^a. De ce fait, manipuler une semaine revient à manier des groupes entiers d'individus — ici les futurs étudiants — pour organiser leur présence conjointe dans le centre de formation. En inscrivant le dispositif dans la temporalité d'une année-calendaire précise, les responsables de filière fixent, en fait, le temps à venir de plus de cent personnes et les spatialisent dans un lieu donné, autour d'activités, pour l'instant, faiblement définies (théorie ou pratique, filière ou transversalité).

Et il me faut rappeler que, comme tout travail réalisé en réunion, l'agencement ainsi produit reste incertain. Il faudra ensuite le confirmer en le vérifiant, en l'inscrivant dans le logiciel qui centralise toutes les interventions, tous les intervenants, etc. Dans les réunions qui suivront, les responsables de filière auront l'occasion de demander encore quelques transformations.

À l'instar des textes juridiques, dès que l'on tente de suivre le fil du temps dans les instituts de formation, d'autres entités se manifestent. L'attention aux échanges révèle que derrière cette manipulation du temps ne résident pas seulement des considérations organisationnelles (comment fait-on ?), mais aussi des problématiques formatives (que fait-on ?). La quantité de semaines en transversalité n'affecte pas seulement l'atteinte des objectifs temporels. Les formateurs se demandent si autant de temps inter-filières présente un réel intérêt^b.

Convoquant les entités temporelles à venir, les responsables représentent ce qu'ils feront dans l'espace qu'elles offriront. Pour chacun, l'arbitrage transversalité/filière fait référence aux différentes possibilités qu'offrent ces deux modalités de regroupement. Seulement, aucun ne dit ce à quoi il se réfère pour juger de cet équilibre. Cette réalité à venir, que chacun imagine, n'est que sous-entendue. Les formateurs manipulent donc les semaines, en référence

a Une formation totalement numérique comme celles proposées par la plateforme Open Classroom permet de se former à différentes pratiques sans que le projet de formation ait besoin de s'inscrire dans le temps de manière précise : chacun accède aux contenus quand il le souhaite.

Dans le réseau des Fabriques de sociologie, nous avons fait l'hypothèse que nous pouvions nous co-former à la recherche à travers des séminaires, temps de formation impliquant d'être inscrit dans le calendrier commun, mais aussi par les correspondances, les journaux en ligne ou encore les articles publiés sur les différents sites du réseau. Ces modalités, excepté le séminaire, ne nécessitent pas une inscription dans le calendrier de tous : la formation peut se faire au rythme de chacun.

b Rose Goulven, « L'«encrage» des identités professionnelles », *Empan*, 2014, n° 95, p. 56-59.

à des éléments quasi-fantasmagoriques pour lesquels il est impossible de savoir si ne serait-ce qu'entre eux, à mots couverts, ils imaginent les mêmes choses (cf. chapitre 4).

Ainsi, comme pour les textes, les semaines manipulées ne sont pas de pures temporalités. Les déplacements se font en référence à un contenu qui, pour autant, reste quasiment tu, laissant le principal du travail du côté du temps spatialisé. Et, à la préoccupation des responsables à propos du mouvement formatif, s'ajoute celle de la direction qui, elle aussi sans plus d'explications, prescrit du mouvement sous la forme d'une variation d'intensité à l'échelle de chaque module.

Il est maintenant possible de conclure à propos de ce qu'est une semaine. Cette entité est protéiforme. Elle varie en fonction de l'opération effectuée. Elle est tantôt une brique temporelle que l'on déplace dans un calendrier de papier, tantôt un contenant de temps pédagogiques presque indescriptibles, mais significatifs pour tous, tantôt une enveloppe de cinq journées de formation à découper en différents regroupements, etc. Dans leur travail, les acteurs de la formation touchent à ces différents aspects, successivement et simultanément.

Avec cette activité de répartition dans le calendrier, les semaines prennent une dimension rythmique. De fait, leur agencement à l'année crée un mouvement d'alternance entre les stages, la présence à l'école et les vacances, instaurant en filigrane diverses activités. De même, l'alternance des temps en filière et en transversalité, qui sous-entendent des contenus qualitativement différents, amène aussi à pressentir la pensée d'une évolution des étudiants dans ces espaces. Mais pour autant, le rythme qui commence à prendre forme reste, pour le moment, essentiellement pensé d'un point de vue spatial : la qualité des activités qu'il implique n'est que sous-entendue.

IV.1.b Répartir les jours, tracer la transversalité

Les discussions précédentes mobilisaient les jours en filière ou en transversalité et, donc, le découpage des semaines. Mais elles étaient, malgré tout, centrées sur la répartition, à l'année, des semaines. Maintenant, la discussion se concentre sur le rythme hebdomadaire. Après avoir aménagé l'année, c'est au tour de la semaine type d'être discutée.

Claude

Je rappelle qu'actuellement, mais ça peut se discuter, sur une semaine il y a 2 jours pour la filière et 3 pour la transversalité. Mais tu dis qu'il y a trop de transversalité ? Soit, on la baisse à la semaine... Il faut bien réfléchir à ce qu'on veut. Ma position est que l'on ne perde pas le TIA. On risque de manger le TIA si on baisse ce nombre de jours. Je préfère donc qu'on diminue le nombre de semaines avec de la transversalité.

Julie

Ça a vachement augmenté entre la réunion précédente et hier^a... Si on augmente le nombre de jours filière par semaine, il va falloir repenser les contenus, car cela fera trop de temps ensemble et nous devons donc gérer, par diplôme, des choses actuellement faites en transversalité... Il va falloir en assurer plus de notre côté.

Julie est la responsable qui dans le chapitre précédent a demandé à parler des contenus avant les contenants temporels. Ici, fidèle à elle-même, ou plus exactement en préparation de sa demande, qui viendra plus loin dans la discussion, elle attire l'attention sur les conséquences du jeu avec la répartition filière/transversalité : il ne s'agit pas que de mesures, mais aussi de contenus de cours.

Claude

Il ne faut pas s'inquiéter ! En ce moment, on discute, on travaille ensemble. On n'est pas en train de négocier. De combien de jours par semaine avez-vous besoin en filière ?

En réponse à Julie, Claude lie des besoins aux mesures temporelles, confirmant qu'elles ne sont pas pures. Mais il refuse d'accorder trop d'attention à cela, il souhaite surtout délimiter les espaces temporels de la semaine.

Pierre

Avec les EJE, on n'a pas besoin de 2 jours par semaine toute l'année. Par contre, à partir du 2^d semestre, oui. Pourrait-on envisager maintenant de commencer à répartir les contenus ?

Pierre répond à la question de Claude, mais le fait en ne donnant qu'une conclusion sur son besoin. Il tait les éléments qui l'amènent à cette décision. Personne ne saura précisément ce qui est fait en filière.

a La veille a eu lieu une réunion avec les formateurs de l'autre site de l'organisme de formation afin de mettre en commun le travail sur le cycle 1.

Claude

Je note pour les 2 jours au 2^d semestre. Pour ce qui est du contenu, pour le moment on travaille les heures en priorité, on définit les enveloppes-horaires d'abord.

Julie

Si le stage est commun à tous les étudiants, en effet, on n'a peut-être pas besoin de 2 jours par semaine dès le 1er semestre, vu qu'en filière on traite, entre autres, des stages.

Claude

C'est vrai. On peut se dire 1 jour pour la filière et une demi-journée pour le stage, mais qui sera comptée comme transversalité.

Joanna

J'ai une proposition. Si le stage est commun, nous les ES, on n'a pas besoin de journée en filière. Ce que l'on peut faire c'est que l'EEP^a soit, elle aussi, en transversalité. On la met en lien avec le stage. Et au second semestre, 2 jours par semaine pour la filière. Mais si on procède ainsi, ça risque de nous décaler et on aura besoin de transversalité au 3e semestre. En fait, toute la transversalité sur une seule année, ça nous gêne. La proportion attendue est élevée, et tout sur la première année, ça fait beaucoup et c'est dommage de ne plus en avoir par la suite.

Joanna reformule la proposition de Claude et Julie en la liant avec le module d'élaboration de l'expérience professionnelle qui porte sur les stages ES. Elle désigne ainsi un contenu qui peut passer du temps filière aux temps transversaux. Mais elle s'inquiète d'un possible manque de transversalité sur les années à venir. À nouveau, le temps apparaît comme une ressource manquante et appelle un jeu de vases communicants.

Julie

Je souhaite 1 jour par semaine au 1er semestre. Avec l'équipe, nous voulons de la transversalité, mais aussi pouvoir entrer par le métier dès le départ, être entre AS.

a L'Élaboration de l'Expérience Professionnelle rassemble des étudiants par groupes de petite taille, avec un formateur permanent ou un vacataire. Ces espaces sont des temps de réflexivité, notamment sur les expériences de stage et la professionnalité. Jusqu'à présent, ils n'étaient pas en transversalité.

Pierre

C'est bon pour moi comme cela si le stage est commun. D'ailleurs, il faudra réfléchir aux certifications, car les nôtres diffèrent des vôtres. Nous, le premier stage doit absolument relever du DC 4^a.

Alors que les semaines sont en grande partie établies, Claude ouvre la question du nombre de jours par semaine en transversalité. Ici, les manœuvres sont moindres, il s'agit de choisir entre une ou deux journées hebdomadaires, puis de distinguer le premier et le second semestre. Ce travail continue de jouer sur la répartition des étudiants en les réunissant ou les séparant, autour de motifs toujours peu définis.

En descendant à l'échelle de la semaine type, les formateurs se réfèrent à de nouveaux éléments. Là où, pour le calendrier général, ils mobilisaient essentiellement la filière et la transversalité, ils entrent dans des détails plus concrets pour construire la semaine, en évoquant, par exemple, le module d'EEP. Les contenus du temps se précisent donc. Toujours est-il que pour l'observateur, ce à quoi ils se réfèrent pour établir les arbitrages reste profondément flou. J'ai écrit précédemment que les réunions étaient des lieux de représentation du dispositif extérieur, permettant de le travailler. Ici, presque rien de cet ailleurs n'est représenté, si ce n'est sa future trame temporelle. Les acteurs se contentent de représenter, par simple évocation, sans prendre le temps de préciser s'ils parlent bien des mêmes choses et donc, de se mettre en accord sur les significations. Pour l'observateur, l'étonnement est alors total : qu'est-ce qui permet les choix pris en commun alors que ce à quoi chacun se réfère n'est que peu mis au centre des discussions ?

Le placement des semaines dans l'emploi du temps a essentiellement rendu réel l'écoulement du temps de la formation, dans une succession d'intervalles fixes. En filigrane, car peu discutés en réunion, ce sont l'alternance et son rythme, et donc des variations dans le temps, qui se sont instaurés, entre les stages et le centre de formation. En descendant à l'échelle des semaines et en distinguant filière et transversalité, un nouvel élément faisant varier le temps est apparu. Mais surtout, en supposant une transformation des besoins entre le premier et le second semestre, les éléments temporels et leur organisation permettent de porter une logique d'avancement dans la formation. Les responsables de filière font ainsi apparaître

a La discussion continue sur les modalités du stage, mais n'implique pas de dimension temporelle. Elle a donc été enlevée du compte-rendu pour l'alléger.

la formation et les transformations^a qu'elle entraîne : petit à petit, le mouvement est rendu possible et prend place.

Encore une fois, manier le temps implique de nécessaires références à ce qui se passe en son sein. Ces éléments se précisent, mais restent fuyants. Ce constat renforce l'importance perçue du temps spatialisé, à défaut de pouvoir comprendre la qualité de ce qui se déroule dans les heures, les jours, les semaines, etc.

IV.1.c Traiter des enveloppes « vides »

Claude

Rentrons par module maintenant. Il me semble qu'il y a trop de Droit (*tous approuvent*)^b.

Julie

Puis 42 h de méthodo... Ça me semble beaucoup...

Claude

35 h pour le premier semestre ça irait ?

Joanna

Avec le départ en stage, ça serait bien. Il faudrait que l'essentiel soit avant.

Le mouvement continue d'apparaître. Jusqu'à présent les étudiants étaient soit présents, soit absents, ensemble ou en filière. Maintenant ils sont situés dans un processus de transformation qui implique qu'apprendre la méthodologie avant le stage est plus pertinent — d'après les responsables — qu'après. En pensant des successions, les responsables imaginent et créent les possibilités d'un cheminement et, donc, de transformations.

Julie

Et sur le second semestre, on peut faire des cours communs, comme sur la relation d'aide^c, c'est commun aux métiers. Mais il faut que dans un second temps, cela soit en filière. Nous, les méthodes des éducateurs, la céramique, l'atelier théâtre et tout, ce n'est pas trop notre truc. On doit voir avec elles l'ISIC^d et l'ISAP^e.

a M. Alhadeff-Jones, « Pour une conception rythmique des apprentissages formateurs », art cit.

b Le dialogue qui suit ne reprend qu'une part des échanges pour ne pas trop allonger le récit. Cet extrait a été choisi pour sa représentativité.

c Sur le premier semestre, ils pensent à la méthodologie en sciences sociales et pour le second, aux méthodologies d'intervention.

d Intervention Sociale d'Intérêt Collectif.

e Intervention Sociale d'Aide à la Personne.

Claude

On peut faire deux interventions communes. Si on fait cela, est-ce que la quantité globale baisse ?

Claude rappelle les difficiles équilibres généraux. Ils travaillent les modules en transversalité, Claude ayant demandé qu'ils soient fixés en premier pour voir ensuite ce qu'il faudrait faire en filière. Ce qui est enlevé comme heures à ces modules pourra être ajouté à la filière.

Julie

Pour nous, actuellement, ça ne demande pas autant de temps que ça (*Claude le note en amendant un nouveau tableau listant les modules actuels et leurs durées*).

Pierre

De notre côté, nous avons besoin que les bases de la méthodologie éducative soient posées avant le départ en stage qui est le stage éducatif. Les référentiels nous imposent cette centration pour le second stage. Cela veut dire qu'il faut que ça ait lieu sur les 2 premières semaines du S2, avant que le stage commence.

À nouveau, du mouvement se crée en se déplaçant sur une réflexion plus qualitative : placer des contenus avant ou après d'autres contenus afin de permettre un certain cheminement.

Julie

C'est vrai cela. Nous, pour les AS, il n'y a pas spécialement besoin que ça soit sur ces semaines.

Claude

Ça fait court... Peut-être peut-on décaler le départ en stage de 1 semaine. On aura plus de temps comme ça.

Les considérations de Pierre entraînent une modification des semaines travaillées en début de réunion. En un coup de crayon sur son tableau, Claude déplace des étudiants et ainsi change leur cheminement : ils pourront voir certains apports avant d'être confrontés à leur mise en pratique sur le terrain.

En fait, j'ai réduit le nombre de semaines à l'année, car je pensais que vous trouviez qu'il y avait trop de semaines de formation. Mais si je comprends bien, c'est plus la proportion de transversalité à l'année qui vous gêne. On peut donc rajouter des semaines pour les filières sans souci.

Joanna

Oui, ce qui me dérangeait, c'était la répartition des semaines sur l'année. Mais c'est mieux là. Nous les ES, nous n'avons pas besoin de semaines en plus.

Pierre

Par contre nous... 2 semaines, c'est possible ?

Claude

Alors si je rajoute une semaine en janvier pour les AS et EJE et que j'en enlève une en juin pour la transversalité. Comme ça, les ES ont le bon nombre et les EJE et AS, cela vous fait 2 en plus.

Les tractations sur les modules amènent à repenser l'équilibre général des semaines et à revenir à la première tâche de la réunion.

Julie

Parfait. Par contre, le TIA, est-ce qu'on peut le baisser ?

Claude

J'y tiens !

Julie

Mais avant c'était à 49 h, maintenant c'est 63... Rappelez-vous que les AS on n'a pas eu le choix de mettre en place ce module créé chez les ES. Et qu'on n'a pas eu d'heures en plus pour le faire... On a dû enlever des heures à nos autres modules filières.

Claude

Je défends l'importance de ce module ! Puis l'augmentation des heures, ici, est normale. Du fait de ce qu'on bouge sur les autres, ça augmente là.

Joanna

Je comprends ce que tu dis. Quand j'ai proposé aux ES de le faire, j'ai dû défendre mon idée. D'ailleurs sur ce module, c'est important que l'on répartisse les heures de manière régulière sinon les étudiants décrochent.

Claude

On outillera ces temps. Dès la première semaine. Sinon, la méthodo, au premier, je la baisse ? (*ils approuvent*) Bon, très bien. Et la socio-anthropologie ? Je la passe de 24 h à 21 h ?

Julie

Je trouve difficile de bouger ces quantités d'heures ! Je n'arrive pas à me représenter ce qu'il y a derrière chacune... On ne pourrait pas parler des contenus nécessaires à la formation avant de parler des cases où on les met ? Qu'est-ce que ça veut dire 21 heures de socio-anthropologie ? Qu'est-ce qu'on y met dedans ?

Claude

Je propose de baisser le module sur les politiques sociales, la socio-anthropologie et les courants de pensée et comme cela on augmente le temps pour « équipe et communication » avant le stage !

Et les tractations continuent.

Après la réunion, je suis allé dans le bureau d'un des responsables pour solliciter un rendez-vous. Nous avons pris le temps de débriefer : « Tu vois, on doit repenser tout en 4 réunions. On a une grande responsabilité ! J'ai peur qu'on fasse n'importe quoi et qu'ensuite les terrains nous critiquent. Puis on doit statuer sur des nombres d'heures sans avoir plus de détails sur les contenus. Je ne sais pas ce qu'il y a derrière ces heures ! Du coup on choisit un peu comme ça... Moi, j'aurais aimé faire des allers-retours avec les collègues. J'ai une vue d'ensemble, mais c'est mon équipe qui connaît mieux le contenu de chaque module ! »

L'établissement des semaines s'est fait à partir d'un tableau les représentant sur l'année. Le travail qui s'opère ensuite s'extrait en grande partie du calendrier et est mené sur la base d'un tableau dont chaque ligne renseigne un intitulé de module, basé sur ceux qui existent déjà, et la durée afférente pour l'année en cours. Ce que souhaite Claude, c'est qu'ils puissent travailler ces durées et réfléchir aux modules nécessaires. S'ouvre alors un jeu de vases communicants. Toutes les heures étant déjà prises par les modules, toute augmentation de l'un implique que l'autre baisse. C'est ce que l'échange ci-dessus montre.

Et encore une fois, si ce mouvement implique un rapprochement de la formation réalisée et une plus grande sollicitation des contenus concrets, c'est toujours à partir d'un grand flou que les formateurs marchandent les heures, à tel point que Julie et Pierre demandent s'ils ne peuvent changer de point de départ et travailler à partir des contenus dont ils ont besoin, plutôt que d'un découpage horaire peu palpable.

Pour donner la mesure de ce flou, il est intéressant de préciser qu'une fois que l'on m'a demandé d'être le sociologue du module, héritier de ce qui était appelé, lors de cette réunion, « socio-anthropologie », aucune thématique, ni aucun ordre de mission ne m'ont été donnés.

Je n'ai eu droit qu'à un intitulé pour me dire ce qu'il fallait faire. Le cadre pédagogique responsable du module, censé porter la commande institutionnelle, ne disposait pas de plus de détails. Pourtant, au préalable, j'avais observé les responsables de filière, le plus sérieusement du monde, décider du nombre d'heures nécessaires et le diminuer de 3 heures sans que cela ne fasse débat.

Sur le moment, et encore aujourd'hui, j'éprouve une certaine fascination quant à cette capacité dont ont fait preuve les responsables et Claude. Comment ont-ils pu manipuler ces durées, pour répartir avant et après le stage, des heures rattachées à des modules résumés sur un tableau en quelques mots ? Comment ont-ils réussi à déplacer des semaines, en n'ayant que très peu d'informations sur leurs contenus ? Étaient-ils parfaitement au clair sur l'existant, dans le détail, pour réaliser ces manipulations en toute connaissance de cause ?

Je ne pense pas. La remarque que m'a faite un responsable en aparté sur sa frustration quant au fait de fixer des durées, sans savoir quels en seraient les contenus et en privilégiant la forme, plutôt que le fond, en dit long. De même, un sentiment de déprise quant à ce qui était fait dans les modules a été évoqué à plusieurs reprises. J'ai, par ailleurs, régulièrement constaté en réunion, le besoin des cadres de savoir ce que les autres faisaient, pour préciser leur compréhension du dispositif.

Il me semble donc difficile de penser que les responsables, même s'ils disposent d'une vue d'ensemble de leurs filières respectives, en aient une connaissance suffisamment précise pour manipuler du temps en sachant ce dont il est précisément fait. De plus, des modules sont créés au cours de cette réunion. Ce qui implique que les responsables travaillaient nécessairement à partir de vides nombreux. Ces nouveaux modules n'ont pas vu leurs contenus précisément détaillés avant que leurs enveloppes-horaires ne soient fixées. Ils le seront plus tard (cf. chapitre 6).

Pour terminer — s'il est réellement nécessaire de poursuivre l'argumentation — la suite du chantier sur ce cycle 1 sera menée essentiellement par les formateurs permanents dont la tâche a consisté à déterminer les contenus des cours. À l'heure où les responsables de filière manipulent du temps, celui-ci est donc, *a priori*, en grande partie vide d'un contenu (apports théoriques et méthodologiques, accompagnements, diverses modalités pédagogiques, etc.) précisément fixé. Ou, du moins, ils ne maîtrisent pas dans le détail ce qui est actuellement fait.

Il y a donc là une compétence étonnante, à savoir celle de manipuler du temps pédagogique tout en restant dans le flou quant à ce dont il est fait. Et cette compétence offre une hypothèse intéressante quant à l'ordre dans lequel le dispositif se crée. Le travail ne part pas des contenus et modalités pédagogiques, mais de leurs enveloppes temporelles, à travers un travail d'emboîtement de plus en plus précis de divers temps.

Malgré cette centration sur des enveloppes et des intitulés relativement vides de sens précis, il faut noter que les discussions débordent nécessairement les attentes de Claude, pour commencer à répartir dans le temps les portions de modules. À titre d'exemple, c'est ainsi que la méthodologie se trouve concentrée avant le départ en stage, pour que les étudiants découvrent l'enquête de terrain, avant de la pratiquer. Ainsi, le temps continue de prendre du rythme sur la base d'une intrication plus fine entre unités temporelles et contenus. S'il quantifie la formation, sa capacité à la mouvoir va croissant.

Que mon lecteur comprenne bien la portée de ces changements d'heures. Les discussions ont, certes, mobilisé très peu d'éléments sur les contenus réels des modules existants, mais, pour autant, par les décisions qu'elles ont entraînées, elles sont venues contraindre le travail à venir. Par exemple, derrière l'enveloppe de départ du cours de socio-anthropologie se trouvaient les années de travail de Corinne, impliquant des ajustements d'une promotion à une autre pour parfaire sa proposition et trouver les contenus les plus adéquats. C'est aussi un travail d'articulation de plusieurs intervenants, de leurs emplois du temps et compétences, pour mettre face aux étudiants les personnes les plus adéquates. Et là, en une réunion, le fruit de ce processus est amputé de plusieurs heures et se voit attribuer un nouvel intitulé pour de nouveaux objectifs, ce qui implique qu'il devra changer, quitte à rendre obsolète une partie de ce qui a été fait par Corinne.

Ce travail de réforme arrive au milieu de l'action et est lui-même un intermédiaire entre une année en cours et sa reproduction l'année suivante. Ces déplacements de blocs de temps sur un calendrier conditionnent en réalité les possibilités d'actualisation d'un dispositif, lui indiquant là où il devra changer. S'il ne mobilise que peu d'éléments de contenus, il aura pourtant un grand impact sur le devenir des contenus déjà réalisés.

Enfin, la dernière facette temporelle qui apparaît est le fait que le temps soit une ressource limitée et un objectif quantitatif à atteindre. Si une des questions fondamentales de ces

différentes manipulations est « De quoi a-t-on besoin ? », les autres sont « A-t-on atteint ? » et « De quoi dispose-t-on encore ? »

Les échanges qui entourent les semaines, en trop et en moins pour chaque filière, sont les premiers éléments qui rendent ces questions visibles. De même, ce questionnement est mis particulièrement en vue par le jeu de vases communicants. De nombreuses fois, ce qui est enlevé quelque part doit réapparaître ailleurs et, de même, ce qui s'ajoute dans une enveloppe doit se soustraire à une autre. D'une certaine manière, une fois la quantité globale et maximale de temps atteinte, alors ce dernier ne fait que se déplacer d'une enveloppe à une autre. L'organisation temporelle devient un entrelacement d'éléments tous reliés, le déplacement de l'un entraînant la nécessité d'un rééquilibrage de l'ensemble.

IV.2 Le temps des modules

IV.2.a Continuer la mise en rythme en collectif

Après ce travail de mise en rythme, les responsables de filière ont tenté de préciser les contenus de chaque module, de manière à compléter le cahier des charges. Ils se sont attelés à définir, avec plus de précisions, ce qui devait se dérouler dans les enveloppes-horaires. Pour autant, comme je l'ai déjà indiqué ci-dessus, ces détails sont restés relativement généralistes. Ils n'ont donné que les lignes principales, affirmant par exemple l'importance de joindre l'économie à la sociologie, sans plus de cadrage quant aux concepts ou aux directions thématiques à tenir.

Suite à ce travail, les responsables de filière ont transmis le cahier des charges aux formateurs permanents sélectionnés pour constituer l'équipe qui porterait la nouvelle première année. Chacun a hérité de la responsabilité de plusieurs modules, certains continuant de s'occuper des mêmes, transformés par la réforme.

Sur cette base, à l'échelle de chaque semaine^a, les formateurs et les responsables ont réparti sur le calendrier les demi-journées qui seraient consacrées à chaque module. Ils ont établi ainsi un premier emploi du temps, précisé à la demi-journée, sans pour autant décider des thématiques traitées et de leur répartition à l'année.

Ils ont ainsi créé un semainier type qu'ils faisaient varier certaines semaines avec la plus grande importance donnée à un module ou un autre. Ce jeu a concrétisé la demande, faite par

a J'ai manqué cette réunion, dont je n'ai eu le résultat qu'à travers le calendrier finalisé qui m'a été transmis.

la direction, d'une intensité fluctuante. À nouveau, cette précision de la temporalité s'accompagnait d'éléments de contenus, sans qu'ils soient définis outre mesure. Par exemple, la méthodologie de l'enquête de terrain a été prévue de manière intensive avant le stage, à raison d'un jour par semaine, contre une demi-journée après. Mais lors de cette rencontre, les aspects de la démarche de recherche à présenter aux étudiants n'étaient pas encore établis.

IV.2.b Produire le contenu en rythme

Puis, les cadres ont dû, à partir d'enveloppes-horaires, de demi-journées réparties dans le temps, d'intitulés et de quelques consignes, monter leurs modules. Ils ont débuté la définition des contenus, des dynamiques pédagogiques, des consignes de travail, etc. De nouvelles unités temporelles ont commencé à peupler le paysage : les cours magistraux (CM), les travaux dirigés (TD) et l'auto-formation (AF).

Du point de vue institutionnel, ce sont les plus petites entités temporelles et pédagogiques mobilisées pour programmer et mesurer la formation. C'est-à-dire qu'indépendamment des thématiques et des contenus, l'institution demande que chaque heure soit classée dans une de ces trois catégories. Cependant, elles ne font pas l'objet d'une modélisation concrète. Je vais donc tenter de les présenter et de les définir à partir d'exemples.

Dans le cadre du module « Équipe », les étudiants ont eu plusieurs cours magistraux portant sur « les rôles, les statuts, les fonctions » ou encore « la communication non-violente ». Il était demandé aux intervenants d'exposer les fondements conceptuels de ces thématiques afin que les étudiants puissent les comprendre et qu'ils établissent des liens avec leurs pratiques. Par ailleurs, Flora a organisé la projection d'une conférence sur la communication non-violente (CNV) que les étudiants ont regardée à l'occasion d'une auto-formation. De même, afin de préparer le temps de théâtre forum, elle avait donné pour consigne à chaque groupe de TD, de sélectionner des situations qui relevaient de conflits d'équipe pour ensuite les travailler collectivement. Pour les TD, elle avait demandé aux vacataires d'animer un temps de discussion autour de la conférence, afin de préparer le CM qui allait suivre avec une spécialiste de la CNV ; puis, à partir des situations choisies, il fallait accompagner les étudiants à travers un jeu de rôle.

Cours magistral, travaux dirigés, auto-formation : chacune de ces appellations correspond à des modalités pédagogiques différentes^a. Le CM est un temps principalement consacré à

a Dans la suite du texte, j'exposerai les facettes économiques et bureaucratiques de ces appellations.

dispenser un cours de nature théorique face à un ensemble d'étudiants. Une personne est alors chargée de leur exposer différents savoirs formalisés, issus de diverses disciplines universitaires, de l'expérience professionnelle ainsi que de différentes méthodologies d'intervention. Cependant, il est attendu qu'ils ne soient pas excessivement « théoriques », mais accessibles, exemplifiés, compréhensibles. Les cadres pédagogiques expriment régulièrement cette attente, inscrivant les cours dans une opposition de la théorie à la pratique. Les CM rassemblent tous les étudiants d'une promotion ou de plusieurs filières. Ils sont la principale modalité à travers laquelle les étudiants reçoivent les apports théoriques et méthodologiques dont parlent les circulaires.

Les TD rassemblent de plus petits groupes. Les promotions présentes pour un CM sont réparties en plusieurs TD, ayant chacun un animateur, chargé de les accompagner à travers différentes consignes, pensées pour les faire réfléchir, de manière croisée, sur leurs expériences de stage et les apports magistraux. Le terme d'accompagnement est ici important. Il signifie que le chargé de TD ne doit pas apporter les réponses aux questions. Sa fonction est d'aider les apprenants à se questionner, de faciliter l'élaboration individuelle et collective. Cette modalité se rapproche de ce que les circulaires nomment aussi « accompagnement ». Il faut noter que certains de ces temps ne sont pas rattachés à un CM, mais peuvent être des espaces pour guider les étudiants, toujours en petits groupes, dans la rédaction des écrits certificatifs, ou bien dans un travail réflexif sur le parcours de formation et l'expérience professionnelle.

Enfin, la troisième modalité pédagogique est celle de l'auto-formation. Les apprenants sont amenés, individuellement ou collectivement, à travailler sur une consigne, sans la présence d'un formateur ou avec un simple soutien à la compréhension de la tâche demandée. L'AF est, le plus souvent, rattachée à un CM ou bien un TD. Elle est pensée comme un temps d'appropriation ou d'approfondissement de ce qui est traité ailleurs, ou au contraire, un temps de préparation, dans une logique de classe inversée. Chacune de ces modalités agence des formateurs, des étudiants et certains processus pédagogiques et d'apprentissage^a en des formes différentes, basées sur diverses approches de la formation (magistrale, maïeutique, etc.)

a Brigitte Albero, « Une approche sociotechnique des environnements de formation », *Éducation et didactique*, 2010, vol. 4, n° 1, p. 7-24.

Lorsqu'une personne indique préparer un CM ou des consignes de TD ou un temps d'auto-formation, immédiatement, l'interlocuteur en face, s'il connaît l'institution, peut avoir ne serait-ce qu'une vague idée de la dynamique d'ensemble. Cependant, les éléments définitionnels ne vont pas au-delà. Lorsque j'ai participé pour la première fois à des temps de face-à-face pédagogique, il ne m'a pas été expliqué ce que devait être un temps de TD ou de CM, si ce n'est concernant quelques éléments minimalistes portant sur la démarche. La discussion s'est plutôt centrée sur ce que l'on allait faire dans tel ou tel moment particulier : mon interlocuteur partait du principe que je connaissais ces modalités. Et j'en ai fait de même. Mais qu'est-ce que la théorie ? Qu'est-ce qui serait trop théorique ? Quelle serait une bonne animation de TD ? Qu'est-il possible de demander en AF ? S'il est possible, à l'échelle des modules, que certains collectifs de formateurs prennent le temps de la construction de bases communes, à l'échelle de l'institution, ces questions restent relativement sans réponse.

Ce flou permet une grande souplesse dans ce qui est fait. Ainsi, durant un temps de CM, je peux donner des consignes de travail en groupe, de la même manière que je peux, en TD, proposer un temps d'exposition d'une théorie. Ce que sont les CM, les TD et l'AF se définit avec précision dans les interactions quotidiennes entre acteurs impliqués dans un même module, et surtout, au niveau individuel, dans la préparation que chacun fait des temps qu'il doit assumer avec les étudiants. On ne définit pas « le » Cours Magistral, « le » Travail Dirigé ou « l' » Autoformation. On ne définit, potentiellement, que leurs réalisations concrètes. Régulièrement, lorsqu'il est question des TD, les consignes restent souvent générales. Chaque intervenant a le soin d'accompagner la réflexion comme il l'entend. De même, pour les cours, la demande adressée à l'intervenant se limite souvent à une thématique, laissant ce dernier définir, dans le secret de son bureau, ce qu'il souhaite faire et la manière dont il l'amènera aux apprenants. Mais, malgré cette tendance, l'institution travaille à normaliser les modalités d'intervention en demandant aux formateurs permanents d'assurer un cadrage plus important de l'activité des vacataires et des prestataires.

Face à un intitulé de module, la tâche des formateurs et des vacataires travaillant avec eux est de décider quelles sont les sous-thématiques qui seront traitées, puis de penser un cheminement à travers ces différents points, comme j'ai pu le montrer au chapitre précédent lors de mon travail avec Antoine sur le module DST. Ce tracé entre sous-thématiques implique d'imaginer les grandes lignes de ce qui sera dit aux étudiants et de se projeter sur le

voyage intellectuel et expérientiel qu'ils feront, à savoir les questions qu'ils se poseront, les tensions qu'ils vivront, les envies qu'ils déploieront, etc. Ce chemin, organisé et imaginé, est directement intriqué avec les différentes modalités pédagogiques. Une fois les thématiques fixées et déployées en un déroulement, il faut les inscrire dans les heures-pédagogiques.

Le déroulé doit, de manière générale, emprunter les trois modalités décrites. Elles sont des pièces détachées que l'institution met à disposition des formateurs pour leur ingénierie de formation. Ces derniers savent donc qu'ils doivent organiser un module à partir d'enveloppes-horaires qu'ils découperont en heures-pédagogiques. Et l'institution ajoute une précision quant à l'utilisation de ces entités : pour chaque module, il doit y avoir environ 40 % de TD et d'AF. Les formateurs ne disposent pas seulement d'un nombre limité de cadres d'action, ils doivent en plus les mobiliser dans une certaine mesure, fixée à l'avance, en dehors de toutes considérations pédagogiques propres au sujet traité.

Je retrouve à ce niveau la même dynamique que précédemment. Une grande partie du temps est fixée avant que ne soit précisé ce qui s'y déroulera. Les cadres doivent faire avec des enveloppes-horaires. Mais ils doivent aussi respecter des quantités d'heures-pédagogiques, fixées indépendamment de leurs objectifs propres en termes formatifs. Et à l'intérieur de cet espace déjà habité, la tendance est de partir de thématiques, puis de sous-thématiques, ensuite réparties dans des temps définis *a minima*, avant de s'intéresser à ce qu'elles traiteront réellement et à la manière dont cela sera fait. Si je me mets d'accord avec un cadre sur l'importance de définir le développement social pour le module DST, nous choisissons que cela se fera sur 2 h de temps, sans savoir plus précisément ce que je dirai pour atteindre cet objectif. Nous nous mettons en accord sur un vide qui ne sera comblé qu'après. Généralement, seule la personne qui anime concrètement le temps décide dans le détail de ce qu'elle y fait.

L'absence de définitions rigides de ces trois types d'heures-pédagogiques permet de mettre en place des éléments variés, ce qui annule presque la contrainte de choisir parmi une de ces trois modalités. Le problème réside principalement dans les proportions à tenir et le raisonnement économique qui les sous-tend.

IV.2.c « Le temps, c'est de l'argent »

Les modalités pédagogiques sont rattachées directement à des mesures temporelles qui impliquent une dimension économique. La formation théorique, pour se réaliser, demande de mobiliser des ressources humaines. Le travail d'ingénierie revient normalement aux cadres pédagogiques qui sont salariés par l'institution sur des contrats de travail classiques. De plus, une partie de leur temps doit être dédiée à l'animation du face-à-face avec les étudiants. Les chargés d'enseignement ont aussi pour mission principale d'assurer cette présence auprès des apprenants, sur la base d'un contrat de travail classique. Cependant, la quantité totale de temps que ces salariés peuvent consacrer à la pédagogie directe est loin d'être suffisante. La réalisation de la formation à l'IRTS mobilise principalement des personnes extérieures.

L'institution a produit une grille de rémunération^a qui propose cinq montants : les TD et les CM se déclinent en deux tarifs. Un prix unique est attribué aux travaux pratiques (TP), catégorie qui permet essentiellement de rémunérer les temps de lecture des travaux des étudiants et les moments de réunion^b. Le tarif 1 est moins élevé que le 2 pour chaque catégorie. Le classement d'un temps dans un de ces deux tarifs est basé sur le nombre d'étudiants présents face aux formateurs. Les CM sont payés plus cher que les TD qui sont payés plus cher que les TP, en rapport au travail de préparation supposé de l'intervention. Sauf exception, les auto-formations ne mobilisent pas de formateurs extérieurs. La préparation et l'animation en reviennent aux cadres pédagogiques et aux chargés d'enseignement. Le cas échéant, l'intervenant extérieur ou le vacataire sera payé en TP.

Le temps a donc une valeur économique qui est d'ailleurs problématique à l'heure actuelle pour les centres de formation du fait des budgets restreints. Pour pallier ce manque, les instituts développent différentes stratégies. Celle qui intéresse mon travail touche aux heures pédagogiques. Elle peut être exemplifiée à partir du module « Approche socio-économique des populations ». Il a une durée globale de 28 h, réparties entre 17 h de CM, 8 h d'AF et 3 h de TD (4 groupes), et est réalisé auprès des premières années en transversalité, soit environ 110 étudiants. Ainsi, ce module coûte 17 h CM Tarif 2 + 4X3h TD Tarif 1, soit 29 h facturées

-
- a Certains intervenants extérieurs le sont à titre gratuit lorsqu'ils interviennent auprès des étudiants dans le cadre de leurs missions professionnelles, pour leur employeur habituel. Le coût financier du temps passé avec les étudiants est alors assuré par les lieux dont ils sont les salariés et non, par le centre de formation. Mais cette configuration reste relativement minoritaire. Les intervenants extérieurs viennent principalement en leur nom et non, missionnés par leur employeur.
- b Peu de formations mobilisent cette dernière catégorie, essentiellement utilisée pour payer les temps de réunion et non, des moments pédagogiques.

dont 17 au tarif le plus élevé. Il faut bien noter que le nombre d'heures payées ne correspond pas à la quantité horaire de formation vécue par un étudiant.

Du fait de la baisse de moyens, les centres de formation jouent donc sur l'articulation de ces modalités de manière à réguler le coût. Si, par exemple, la Socio-économie ne prévoit plus de TD, mais seulement de l'AF, l'IRTS ne doit alors facturer que 17 h de travail pédagogique pour les CM. Les heures de TD coûtent très cher, car elles demandent, pour 1 heure de formation vécue par les étudiants, de faire appel à plusieurs intervenants et donc d'en facturer plus d'une. Réguler le nombre d'heures de TD en développant l'auto-formation, en diminuant le nombre de sous-groupes ou en favorisant le cours magistral, de préférence inter-filière, est donc une stratégie qui dispose d'une dimension économique importante et qui cadre les possibilités pédagogiques. Il en est de même de l'auto-formation. Plusieurs considèrent que la création de cette modalité formative est uniquement motivée par la baisse des coûts qu'elle permet. Elle implique de ne payer que du temps de préparation des consignes, puis de laisser les étudiants faire, sans besoin de rémunérer un interlocuteur présent à leurs côtés. À partir des données recueillies, il est évident que la contrainte économique est présente et qu'elle n'est pas cachée. Cependant, tant l'auto-formation que la prégnance des cours magistraux sont aussi justifiées sur des bases pédagogiques.

V Le temps bureaucraté

V.1 Échanger des formes

Ce chapitre décrit le processus à travers lequel, les formateurs — d'abord les responsables de filières, puis les cadres pédagogiques et les intervenants — établissent, en différentes étapes, l'organisation temporelle de la formation. Je mets en tension un temps rationalisé et les projections quant aux contenus de celui-ci. J'y analyse que, sur la base de thématiques, d'intitulés, de principes faiblement précisés, les formateurs commencent par fixer des délimitations mesurables et quantifiables au temps, avant de réfléchir ce qui s'y déroulera. Les entités temporelles sont avant tout des coquilles vides. Cette logique fonctionne à tous les échelons et toutes les étapes de production. Le pédagogique, c'est-à-dire ce qui concerne la transformation de l'individu au cœur de la formation^a, apparaît essentiellement second lorsque le déroulement de la fabrication des dispositifs est étudié. L'établissement d'un cadre temporel préoccupe les esprits avant qu'ils ne puissent se consacrer aux contenus. Mais toute

a M. Alhadeff-Jones, « Pour une conception rythmique des apprentissages formateurs », art cit.

la créativité des formateurs réside dans les essais quotidiens pour penser la qualité du devenir, à l'intérieur des périmètres temporels qui leur sont imposés.

Le qualificatif de « coquille vide » sied aussi aux contenus et aux modalités pédagogiques. Ils sont constamment entourés de flou. Les acteurs se mettent en accord sur des thématiques, sur des modalités esquissées à grands traits, sur des concepts, etc. Mais pour autant, un travail précis de définition et de mise en accord est rarement mené. En tous les cas, il est souvent second quant aux décisions prises à leur égard et qui impactent sur la trame temporelle.

Les échanges entre personnes durant des temps de co-présence ont occupé la majeure partie de ce chapitre. Cela sous-entend donc que le pédagogique est essentiellement travaillé au niveau individuel, lorsque chacun rejoint son bureau. Si l'on extrapole à partir des analyses présentées ici, je continue de dépeindre un édifice balkanisé. Lors de l'étude des réunions en tant qu'espace-temps de travail, l'absence d'outillage collectif fondait ces frontières. Ici, le temps ajoute un paramètre de clôture. Chacun hérite d'un module, d'heures de cours ou de face-à-face et y construira en son sein du devenir pour les étudiants, tout en tenant les différentes contraintes topographiques qui lui sont données.

V.2 Le temps, outil bureaucrate

V.2.a La bureaucratiation à l'époque néolibérale

Dans son questionnement sur la société, Weber s'est tout particulièrement intéressé à la domination qu'il a définie de la manière suivante :

« Par “domination”, nous entendons donc ici le fait qu'une volonté affirmée (un “ordre” du ou des “dominants”) cherche à influencer l'action d'autrui (du ou des “dominés”) et l'influence effectivement, dans la mesure où, à un degré significatif d'un point de vue social, cette action se déroule comme si les dominés avaient fait du contenu de cet ordre, en tant que tel, la maxime de leur action (“obéissance”)^a. »

Ce faisant, il s'est intéressé aux différentes structures de relation et aux divers principes de légitimité^b qui permettent d'expliquer le fondement et le fonctionnement de la domination. C'est ainsi qu'il a étudié l'ordre bureaucratique ou encore dit rationnel-légal. Ce dernier se

a Max Weber, *La domination*, Paris, Découverte, 2013, p. 49.

b *Ibid.*, p. 59.

fonde sur l'existence d'un système de règles rationnelles^a qui définissent des principes de fonctionnement. Ces derniers impliquent, notamment, l'établissement d'un découpage des compétences bureaucratiques, réparties entre plusieurs professionnels, organisés hiérarchiquement^b. Ces règles sont une abstraction. Elles définissent un fonctionnement à partir de différents statuts qui court-circuitent les enjeux relationnels d'individu à individu. Elles entraînent ainsi la création d'un système qui peut se perpétuer au-delà du départ de ses individualités, même les plus importantes^c.

Le propos de Weber a souvent été compris comme désignant les grandes bureaucraties que furent les administrations publiques ou les grandes entreprises capitalistes industrielles de son époque. Par la suite, dans la perspective néolibérale, ce mode de fonctionnement a été fortement critiqué pour prôner, en lieu et place, une déconstruction des systèmes rigides, le règne de la fluidité et de la liberté, notamment des marchés. Ainsi, le capitaliste actuel se croit anti-bureaucratique. En parallèle, il fustige l'État, ses « maudites procédures » et travaille ardemment à sa déconstruction^d.

Plusieurs analystes, dont Hibou et Graeber, proposent une critique de cet autoportrait. La formule la plus marquante en est peut-être la citation mise à l'honneur sur la couverture de l'ouvrage de l'anthropologue américain : « Il faut mille fois plus de papperasse pour entretenir une économie de marché libre que la monarchie absolue de Louis XIV^e ». L'idée sous-tendant leurs propos est que sous le vernis d'une critique des bureaucrates, le néolibéralisme actuel se caractérise par un processus, sans cesse grandissant, de bureaucratization. Le premier élément de preuve est que chaque action qui vise à garantir la liberté des marchés demande le déploiement de structures, de protocoles, de règles, en bref d'un système de formalisation qui correspond à l'essence de la bureaucratie. Le second axe de l'argumentation est que les entreprises et les administrations actuelles sont de plus en plus envahies par les procédures, les formalités, les normes, les protocoles, les critères, le chiffrage, etc. qui font qu'une grande partie de la réalité doit pouvoir entrer dans des cases prévues à cet effet et que le travail de tout un chacun est de plus en plus gagné par ce besoin de renseigner son activité à partir de ces éléments formels.

a *Ibid.*, p. 60 ; Max Weber, *Le savant et le politique*, Chicoutimi, Les classiques des sciences sociales, 2014, p. 88.

b M. Weber, *La domination*, *op. cit.*, p. 63.

c *Ibid.*, p. 102-103.

d Béatrice Hibou, *La bureaucratization du monde à l'ère néolibérale*, Paris, La Découverte, 2012, 223 p ; David Graeber, *Bureaucratie*, Paris, Les liens qui libèrent, 2015, 300 p.

e D. Graeber, *Bureaucratie*, *op. cit.*

Ces auteurs postulent que s'il n'est plus possible de parler de grandes organisations bureaucratiques, il est nécessaire, pour comprendre le monde actuel, d'analyser le processus de bureaucratisation qui traverse tout un chacun — d'une certaine façon, nous désirons ce phénomène pour nous assurer la justice, la sécurité, etc. — et toute organisation. Il se caractérise par la multiplication des abstractions formelles qui visent à capter le réel pour le comprendre. Et cette préhension se fait généralement en décalage du vécu des travailleurs dont on essaie de capturer l'activité^a. Une telle analyse revient en fait aux fondements de Weber qui ne considérait pas tant les bureaucraties, qu'un phénomène polymorphe^b, pouvant être plus ou moins avancé^c.

Pour le monde du travail, cette thématique de la bureaucratisation des différents aspects de nos vies^d s'inscrit en résonance avec les notions de managérialisation ou du développement exponentiel de la gestion. De Gaulejac expose cette dernière avec intérêt. Il décrit et analyse le monde de l'entreprise qui, suite au passage d'une logique industrielle à financière, s'est vu traversé par la montée de l'idéologie gestionnaire. Cette dernière se caractérise par la centralité de la mesure rationnelle, perçue comme ultime outil de compréhension de l'*homo economicus*, des processus qui le caractérisent, ainsi que des organisations humaines. Ces dernières, dans une telle perspective, sont approchées de manière fonctionnaliste, dans une vision opposant un état stable et fonctionnel à des mécanismes « pathologiques ». Cette démarche de tri est soumise à la volonté gestionnaire, sans pour autant rendre visible cette idéologie qui permet d'évaluer les situations. Au cœur de cette volonté de compréhension pour l'action — une « meilleure » gestion pour de plus grands résultats financiers —, l'expert règne en maître, en tant qu'extérieur qui offre les solutions pertinentes aux gestionnaires. Plus fondamentalement, cela implique que l'activité quotidienne soit envahie d'un travail conséquent pour renseigner ce qui a été réalisé.

Là où l'appréhension classique voit derrière la bureaucratie un corpus de règles, Béatrice Hibou permet d'envisager plutôt une prolifération des processus de normalisation qui se jouent sous la forme de corpus de normes (par exemple, la Haute Autorité de Santé et ses « bonnes pratiques ») ou simplement par la mise en place d'un protocole de certification à l'échelle d'une filière pour s'assurer que les étudiants ne passeront plus à travers des attendus

a Marie-Anne Dujarier, *L'idéal au travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, 237 p.

b B. Hibou, *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*, op. cit., p. 20-21.

c M. Weber, *La domination*, op. cit., p. 104-105.

d Voir les exemples étudiés dans Béatrice Hibou (éd.), *La bureaucratisation néolibérale*, Paris, La Découverte, 2013, 324 p.

formels quant à leurs dossiers. Elle ne comprend pas, sous ce terme, l'idée d'un mouvement massif et uniforme de normalisation de la vie, mais plutôt une multiplication des lieux et des situations dans lesquels, des formalisations plus ou moins étendues, systématisées et articulées régissent une organisation, un pays, une vie, une équipe, etc.

V.2.b Formaliser le temps

Le propos autour de la bureaucratisation et du développement gestionnaire permet, me semble-t-il, de caractériser ce que décrit ce chapitre. Les formateurs auraient, probablement, tendance à souscrire à l'approche de Zarifian en ce qui concerne la durée et à désirer une formation qui s'inscrive dans le devenir. Le travail social se fonde, entre autres, sur un idéal de l'émancipation et de la construction de l'individu selon sa propre singularité. La formation est pensée comme l'occasion de se construire un positionnement propre, de développer sa réflexion, de découvrir de nouveaux aspects de soi et du monde, etc. L'idéal de ce processus est celui d'une intensité du questionnement, non dans une perspective productiviste, mais existentielle et expérientielle. Pour ce, les formateurs mettent régulièrement en avant la nécessité de penser le sens, les dynamiques à susciter, les questionnements à amener, avant de créer le dispositif qui le permettra.

Or mon suivi du temps montre qu'il est toujours formaté de manière spatialisée avant que ne se pose, avec précision, la question de ce que l'on pourrait y faire. Et dans leur travail en collaboration, les formateurs décident souvent dans une logique de « coquille vide ». Ils se mettent en accord autour de mots, de catégories, de temps qui devront être définis ensuite, bien souvent individuellement, une fois que chacun occupe le territoire temporel qui lui revient.

Lorsque je m'intéresse à ce qui se produit dans les réunions et dans ce qui circule d'un site à l'autre, il apparaît une version bureaucratisée de la formation. Les acteurs se mettent en accord sur des aspects formels et se transmettent des éléments de cadrage qui disent rarement quelque chose de la qualité de ce qui pourrait être vécu dans ces espaces. Et souvent, lorsqu'ils prétendent aller sur ce registre, le propos reste fondamentalement flou et incantatoire, toujours dans cette même logique de creux. Ce phénomène est particulièrement marqué dans les instances officielles de réunion. Le sens collectif se construit plutôt en dehors, entre deux portes, au cours des pauses, dans les rendez-vous impromptus ou prévus qui rassemblent seulement deux ou trois formateurs autour d'une question. C'est d'ailleurs

I-Le temps bureaucratisé

pour cela que la construction collective peut être plus intense à l'échelle d'un module si, toutefois, les formateurs prennent le temps.

La formation est ainsi balkanisée, séparée par ces segmentations chroniques qui découpent les éléments de sens que tous espèreraient bien plus globalisant. Le premier rôle du temps est finalement d'assurer une tenue organisationnelle de l'ensemble, d'articuler les personnes entre elles, indépendamment de la qualité des activités. Il est un outil bureaucrate qui permet de formaliser la formation, de l'étaler par étapes et d'en établir ainsi un programme à vivre nécessairement. Il n'est en rien un outil pour servir la liberté et l'incertitude des devenirs.

Mais il faut reconnaître que ce temps bureaucratisé fait l'objet d'une formalisation relativement faible, si nous la comparons à d'autres secteurs. Mis à part les quelques ratios imposés et les enveloppes-horaires définies et inamovibles, il n'est pas l'occasion d'une série complexe de procédures techniques. C'est essentiellement dans l'ordre de la pratique (la trame avant le contenu) qu'il est instauré comme forme. Mais ce faible outillage n'en est pas pour autant peu puissant dans sa capacité à bureaucratiser.

Chapitre 6 — Fabriquer dans l'éclatement : dynamiques d'une chaîne de production

« L'artiste se trouve ainsi au centre d'un réseau de coopération dont tous les acteurs accomplissent un travail indispensable à l'aboutissement de l'œuvre. Chaque fois que l'artiste dépend d'autres personnes, il y a une chaîne de coopération. » (Howard S. Becker, Les mondes de l'art, Paris, Flammarion, 2010, p. 49)

I Penser un module à travers ses lieux : une première problématisation

[Extrait de journal, 14 décembre 2016] En ce mercredi de Décembre, je me trouve auprès d'un groupe d'étudiants de la filière ES. Nous devons travailler sur la vie d'équipe. Ils ont commencé la matinée avec 1 h 30 de travail en groupe. Ils devaient se présenter mutuellement des anecdotes de stage portant sur les conflits d'équipe et ayant un intérêt à être analysées. Il est maintenant question pour moi de leur demander de jouer ces situations pour que nous les analysons à travers la démarche du théâtre forum. [...]

Je suis dans cette situation suite à la proposition de Flora^a de m'occuper d'un groupe de TD dans ce module. L'idée me plaisait, jusqu'au moment où j'ai compris que j'allais devoir moi-même trouver des billes sur cette manière d'animer des discussions. Le déroulé de cours^b ne m'indiquait que le nom de la méthode à utiliser et non sa mise en œuvre précise. J'imaginai qu'en réunion, un peu plus nous serait dit sur cette pratique. Ce qui est encore plus « terrifiant » est que j'ai l'impression d'être le seul à ne pas maîtriser le procédé ! En même temps, je sais qu'il n'est qu'un prétexte pour Flora. Il ne s'agit pas de théâtre forum dans les règles de l'art. Mais de l'utiliser pour faire réfléchir les étudiants. C'est une médiation. [...]

J'ai donc des hésitations dans l'animation ; mais les étudiants jouent le jeu. Je crois que certains l'ont déjà pratiqué dans un autre cours l'année précédente. N'ayant aucun antécédent en la matière, il m'est difficile d'avoir une évaluation précise, mais le temps fonctionne me semble-t-il. Nous arrivons à réfléchir aux situations ainsi présentées et à penser leurs solutions possibles. [...]

Au final, la matinée se déroule bien. Je peux souffler. Mais du fait de mon manque de maîtrise de départ, une question me travaille : qu'est-ce qui fait que ça a bien fonctionné ?

À travers ces lignes, les étudiants apparaissent, tour à tour, « agis » à travers mes demandes — j'ai dû les « faire travailler », — et agissant^c — ils ont travaillé seuls, en réponse à la consigne et ont porté la réalisation du théâtre forum. Sans leur coopération, je n'aurais pu

a Cadre pédagogique en charge du module.

b Le déroulé est le nom du document, souvent sous forme de tableau, qui indique les différents temps du module, résume les consignes et indique les salles, les formateurs impliqués, ainsi que les groupes d'étudiants concernés. De plus, sur un plan pédagogique, le terme désigne le fait qu'un module est pensé en tant que cheminement qui articule différentes modalités pédagogiques et contenus pour atteindre certains objectifs formatifs fixés à l'avance, avec des variations d'intensité. Par ce terme, l'institution cherche à s'opposer au déroulement de programmes qu'elle imagine fonctionner sur un rythme perpétuellement similaire, reproduisant les mêmes formes incessamment.

c Bruno Latour, « Factures/fractures : de la notion de réseau à celle d'attachement » dans André Micoud et Michel Péroni (eds.), *Ce qui nous relie*, La tour d'Aigues, Éditions de l'aube, 2000, p. 189-208.

réussir à mener ce cours à bien. Mais cette participation n'est pas de leur seul fait. Elle a été permise par un module que certains avaient suivi l'année précédente et qui utilisait le théâtre forum.

De plus, il paraîtrait que cette modalité d'expression demande aux étudiants d'être bien plus actifs qu'un simple cours magistral ou qu'un temps d'échanges autour des tables. C'est, néanmoins, l'hypothèse pédagogique de Flora. Au-delà du formateur et des compétences estudiantines, la méthode pédagogique elle-même serait en mesure de nous mettre en mouvement d'une manière inédite.

De surcroît, il ne faut pas oublier Flora qui m'a sollicité et qui a imposé le lien entre les étudiants, mon travail et la démarche théâtrale. Elle a choisi le théâtre forum et ce, par conviction quant à la manière de mener son module. Cependant, il n'en demeure pas moins qu'elle l'a fait en réponse à la demande institutionnelle qui impose des temps d'auto-formation et l'utilisation de pédagogies dites « actives ».

Pourquoi est-ce que cela fonctionne ? Tenant compte de ces éléments, la réponse n'est en rien évidente. Ce qui s'est passé en salle de classe fut permis par de nombreux acteurs, difficiles à démêler, et dont le complexe entrelacement nécessite de fournir une réponse nuancée qui indique que nos actions nous débordent toujours^a, qu'elles ne nous appartiennent jamais totalement. Quoi que nous fassions, nous sommes toujours pris dans des liens avec les autres, avec d'autres lieux et d'autres temps. Ce qui implique de mener l'analyse du face-à-face en prenant en considération les sites de fabrication de la formation où d'autres actants, en amont, ont configuré ce temps.

Il faut d'ailleurs noter que ce mode d'étude de la réalité est utilisé par les acteurs des formations eux-mêmes. Les moments d'échec et, dans une moindre mesure, de grande réussite^b, sont particulièrement intéressants à ce propos. Alors que la question du « pourquoi » est formulée, les situations se trouvent soudainement peuplées de nouvelles entités. Lorsqu'un formateur est en cours avec les étudiants, il s'imagine être seul avec eux. Il perçoit ce qui se

a Pour Latour, cette idée est l'intuition fondamentale de la sociologie. Voir le second chapitre de Bruno Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2007, p. 63-89 ; Émile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005, p. 3-14.

b Latour présente les pannes comme des moments révélateurs des associations. Leur fonctionnement habituel étant perturbé, les évidences naturalisantes ne tiennent plus : Bruno Latour, *Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques*, Paris, La Découverte, 2014, p. 44-47.
L'évaluation peut être assimilée à une panne en ce qu'elle suppose que l'attention portée à un module change de régime, le temps de déterminer comment il s'est passé, essayant de mettre les évidences en suspens.

joue à l'échelle de la salle. Mais s'il en vient à interroger la réussite ou l'échec de son intervention, il est fort probable qu'il convoque alors la pédagogie, les évolutions générationnelles, les téléphones portables, l'inconscient, l'organisation du module, les choix institutionnels, les ratés d'organisation du cadre pédagogique, etc., pour expliquer ce qui se joue dans ce qu'il ne considérerait auparavant que comme un face-à-face. Les individus sont détaillés en différents processus et en diverses entités (rapport au savoir, implication, autonomie, inconscient, résistance au changement, etc.). Les situations se trouvent être habitées par des êtres qui les dépassent (culture du zapping, attitude de consommateur, etc.). La classe se transforme en un imbroglio d'actions et d'acteurs, de lieux et de temps.

Lorsque Becker étudie l'art, il prête attention à toutes les collaborations nécessaires, en amont et en aval de l'œuvre, ainsi qu'aux associations qui lui permettent l'existence^a. Il parle à ce titre de chaînes de coopération^b, ensemble des liens et des actions conjointes et normées^c, construites dans le temps et fluctuantes, qui permettent à un monde social de fonctionner et de fabriquer ce qu'il est censé produire. En prenant l'œuvre pour centre de gravité, il reconstruit les coopérations qui fondent un monde de l'art.

L'exemple développé ci-dessus ouvre cette perspective d'étude pour les temps de face-à-face. Il montre qu'il est possible de considérer ces rencontres comme étant pré-formatées ou pré-occupées en amont et envahies d'un ensemble de « déjà-là ». Pour que le cours ait lieu, d'autres ont travaillé au préalable. Ils forment une chaîne de coopération qui mène au face-à-face « définitif^d ».

La pertinence et la qualité de ce dernier sont des objectifs importants, pour lesquels chacun orchestrera des contenus, des personnes, des consignes, etc. Chaque cadre le fait à l'intérieur du périmètre défini par le module dont on lui a donné la charge. La co-présence avec l'étudiant n'est donc compréhensible que prise dans cette unité organisationnelle qu'est le module et dont nous avons déjà entrevu la production sur le plan temporel. Par ailleurs, qu'il soit question d'une responsabilité transmise, d'un périmètre tracé, d'une enveloppe-horaire fixée, les cadres sont missionnés sur des modules pré-pensés et prédéfinis par leurs responsables.

a Howard S. Becker, « Quelques implications de l'équation Art=Travail pour la sociologie de l'art » dans Marc Perrenoud (éd.), *Les mondes pluriels de Howard S. Becker*, Paris, La Découverte, 2013, p. 117-126.

b Howard S. Becker, *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 2010, p. 49-53.

c Cette idée est notamment développée dans le chapitre 2 de H.S. Becker, *Les mondes de l'art*, op. cit.

d *Ibid.*, p. 28.

Ces quelques éléments articulent autour de l'entité « module » des aspects de la fabrication des formations sociales décrits dans les pages précédentes. Ils témoignent qu'à partir de ce point, il est possible d'explorer les différents espaces-temps et strates, articulés, qui ont permis son existence et d'envisager de naviguer d'un espace à l'autre dans une logique d'avancée de la production du dispositif.

Ainsi, ce chapitre est structuré autour de la chaîne de coopération qui permet aux temps de face-à-face d'exister. Mon propos se centre sur deux aspects, déjà entrevus dans les chapitres précédents. Je présente les différentes articulations et espaces-temps dans leur dimension descendante. Je montre comment des orientations émises par la direction arrivent auprès de ceux qui devront les mettre concrètement en acte et formate ainsi ce que sont les modules. Le lecteur retrouve alors des logiques entrevues au chapitre 5 dans la transmission de la trame temporelle, pensée par les responsables de filières, aux cadres pédagogiques en charge de la réaliser. Puis, je continue d'explorer le motif de l'éclatement en approfondissant la fonction du flou dans le cloisonnement des espaces-temps de production.

À l'instar du précédent chapitre, j'utilise le contexte de la réforme pour analyser la chaîne de production des modules. C'est essentiellement à travers l'étude de ces transformations que j'ai pu voir se dessiner les différents niveaux d'élaboration en suivant un même objet des décisions générales de la direction jusqu'aux propositions faites aux étudiants. Ce contexte a joué le rôle d'analyste^a par ce qu'il a condensé d'efforts de fabrication du dispositif, à travers des séries organisées de réunions. Par ailleurs, ce projet de transformation du cycle 1 permet d'articuler autour d'un même objet des processus que j'ai constatés au quotidien, en d'autres occasions.

Il est évident que bien d'autres thématiques auraient pu être traitées à partir du motif de la chaîne de coopération. Seulement, la mobilisation du contexte de la réforme a mis en avant ce qui relevait de la coopération entre les acteurs dans le cadre de l'organisation officielle du centre de formation. Cependant, mon propos ne s'inscrit pas dans une analyse classique des hiérarchies, telle que pourrait la mener la sociologie des organisations. Je maintiens ma

a Christine Gilon et Patrice Ville, *Les arcanes du métier de socioanalyste institutionnel*, Sainte-Gemme, Presses Universitaires de Sainte-Gemme, 2014, p. 97-104.

filiation avec Becker et les interactionnistes, tentant de saisir comment se produit l'ordre, au niveau même de l'activité^a.

II De réunions en réunions : produire une chaîne de coopération hiérarchisée

II.1 Un résumé de l'institution

II.1.a Une réunion institutionnelle

[Extrait de journal, 24 septembre 2015] Aujourd'hui a lieu ma première « matinée institutionnelle ». Cette réunion rassemble tous les cadres pédagogiques et les responsables de l'IRTS, ainsi que de l'institut de formation des chefs de service et de celui consacré au diplôme de directeur. Lors de certaines de ces rencontres, le personnel administratif et les chargés d'enseignement sont conviés, ce qui est le cas aujourd'hui. Pour ma part, j'y suis pour observer et pour présenter à l'ensemble du personnel mon projet de recherche, raison de ma présence dans les mois à venir. [...]

Le directeur commence par parler du rapport Bourguignon qui « permet de se faire une idée de la direction que prendra le plan d'action » encore attendu. Chaque semaine, sa sortie est dite imminente^b. Mais il relativise l'impact de ces perspectives qui n'atteindront probablement que 30 % de temps transversaux dans les filières de niveau 3, proportion que l'IRTS a déjà instaurée. Puis il continue sur différentes considérations politiques pour l'institution. [...]

Le personnel administratif et les chargés d'enseignement sont appelés à nous quitter après ma présentation. Ne restent que les cadres pédagogiques et les différents responsables. Le directeur reprend la parole à propos du plan. D'après lui, celui-ci changera essentiellement le niveau 3^c car « pour le 5, la réarchitecture est déjà faite. Il invite ensuite les salariés à échanger à propos de ce futur flou. [...] Le directeur de l'institut de formation des cadres prend la parole pour s'inquiéter de ce que le rapport Bourguignon demande une plus grande évaluation des contenus de formation,

a Anselm L. Strauss, « L'hôpital et son ordre négocié » dans *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 87-112 ; Pierre-Michel Menger, « Une analytique de l'action en horizon incertain. Une lecture de la sociologie pragmatique et interactionniste » dans Pierre-Jean Benghozi et Thomas Paris (eds.), *Becker et les mondes de l'art*, Palaiseau, Les Éditions de l'École Polytechnique, 2013, p. 143-165.

b Pour rappel, le rapport Bourguignon est paru en juillet 2015. Le plan d'action est sorti le 21 octobre 2015, soit un mois après cette réunion.

c Le niveau 3 en 2015 correspond aux actuelles formations de niveau 2.

I-De réunions en réunions : produire une chaîne de coopération hiérarchisée

ainsi que des profils des formateurs et que celle-ci soit faite par l'Anesm^a. Il s'étonne que ce ne soit pas le ministère de l'Enseignement supérieur qui s'en charge. Il perçoit un paradoxe : il est question de faire des formations sociales des cursus inscrits dans le LMD, mais l'évaluation serait suivie par un organisme du social. [...]

Les sujets de discussion se succèdent sur des considérations aussi générales que la première. Rien ne me parle de leur quotidien. Ce sont des débats en généralité, sur des grands monstres, tels que cette Université (celle avec une majuscule) qui risque de les dévorer. Je note que seuls les responsables et directeurs parlent. Les cadres pédagogiques n'ont-ils rien à dire de ces grands sujets ? Au final, seule Corinne s'essayera à l'exercice. Je remarque aussi que le directeur a attendu le départ des chargés d'enseignement et du personnel administratif pour donner la parole à son auditoire. [...]

Le temps se conclut par l'annonce des différents groupes de travail pour la fin de la matinée. L'un d'eux doit rassembler les responsables de filière de niveau 3 et portera sur la préparation de la réforme. C'est une aubaine pour mon travail. Je m'y joins après avoir demandé l'autorisation à Claude qui animera le groupe^b. [...]

Il ouvre ce temps de travail par l'annonce des objectifs et des prescriptions. Assez rapidement, après ces quelques considérations générales, les responsables de filière entrent dans le pragmatique. [...] Me voici au cœur de l'action et de mon sujet.

II.1.b Plusieurs échelons

Dans la réunion relatée ci-dessus, il est possible d'observer un même objet — un plan étatique à venir, mais dont la mise en action commence — traverser trois temps de travail successifs qui mobilisent des personnes différentes et suscitent des activités diverses. Dans un premier temps, face à tous les salariés, le directeur exprime son point de vue sur l'avenir des formations de niveau 3. L'objet lui appartient, en même temps qu'il témoigne d'une dépendance vis-à-vis de l'État, de son rythme de publication et du contenu de ses décisions. Quant aux autres, l'écoute leur revient.

-
- a Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux : cet organisme avait en charge de promouvoir les bonnes pratiques et les critères d'évaluation pour les établissements du social et médico-social. Depuis le 1^{er} avril 2018, les missions de l'Anesm ont été reprises par la Haute Autorité de Santé, élargissant ainsi le champ de missions de cette dernière du sanitaire vers le social et le médico-social.
- b Pour rappel : les responsables de filière sont Joanna, Pierre et Julie, déjà présents dans les chapitres précédents. Claude anime ce groupe de travail en tant que leur responsable hiérarchique.

Dans un second temps, le directeur offre aux cadres pédagogiques et aux responsables de s'exprimer. Il propose ainsi aux personnes qu'il imagine concernées par la conception de cet avenir d'y travailler en pensée avec lui. Les chargés d'enseignement et les personnels administratifs ne sont pas conviés à cet exercice. Ce choix laisse apparaître une division dans le droit à discuter de ce plan, une différence de part^a. Leur rôle est fixé du côté de l'exécution d'une commande, plutôt que de la conception de la formation. Ils le savent, mais cet instant le réaffirme.

La possibilité de débattre ouvre un moment politique en ce qu'il serait question de travailler ce qui fait commun^b entre les personnes. Mais, force est de constater que seuls les échelons supérieurs de la hiérarchie se lancent et ce, pour un discours peu en prise avec les réalités concrètes de l'organisation. Il n'aboutit à rien de pragmatique pour l'avenir à l'échelle de l'institut. Si l'enjeu est d'échanger, il ne semble pas être de construire la suite à partir des échanges de cette rencontre. Chacun repartira avec ses idées, éventuellement enrichies de celles des autres.

L'une des cadres pédagogiques me livrera que, selon elle, dans ces instances, le directeur profère des « discours d'autorité » et « infantilise » les salariés, notamment en les interpellant publiquement et directement^c. À travers ces propos, elle qualifie ces espaces de factices, quant à l'échange, et de risqués, quant à la prise de parole. Ce vécu ouvre des perspectives pour comprendre la faible participation des cadres pédagogiques. Ils évitent, peut-être, une discussion qu'ils vivent comme dangereuse et peu utile pour leur activité. Toujours est-il que ce silence signale une seconde frontière dans la distribution des parts.

Dans un troisième temps, le travail de quelques responsables de filière est commandé, toujours par le directeur, autour de la concrétisation de cet avenir, à l'échelle de l'IRTS. À cet endroit, le sociologue retrouve l'activité, bien concrète et quotidienne, des acteurs qu'il a commencé à observer quelques semaines auparavant. Seulement, les cadres pédagogiques en sont absents. Pour l'instant, il n'est question que de la fabrication du « cahier des charges »

a Jacques Rancière, *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique, 2000, 74 p ; Sébastien Joffres, « Le partage du sensible : braconnages sociologiques sur les terres de Rancière. », *Rusca TTDS*, 2014, n°6, en ligne : <http://www.msh-m.fr/le-numerique/edition-en-ligne/rusca/rusca-territoires-temps-societes/les-numeros-108/numero-6-alterite/article/le-partage-du-sensible-braconnages> [consulté le 06/06/16].

b Pascal Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, Saint-Germain-sur-Ille, Éditions du commun, 2016, 308 p ; J. Rancière, *Le partage du sensible, op. cit.* ; Jacques Rancière, *La mésentente. Politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995, 187 p.

c Cet élément m'a été livré au cours d'un entretien informel faisant suite à une réunion de ce type (octobre 2015) durant laquelle le directeur m'a interpellé publiquement, de manière impromptue, quant à mon avis sur ce qui venait de s'échanger.

I-De réunions en réunions : produire une chaîne de coopération hiérarchisée

qui leur sera ensuite adressé pour qu'ils conçoivent les modules et précisent le déroulement de l'année. Ils devront ensuite assurer la transmission de ces projets auprès des intervenants qui les réaliseront.

Le mouvement que trace l'objet « plan d'action » à l'échelle de ces trois temps successifs et des autres moments qu'il prépare peut être détaillé sur deux aspects. Le premier est descendant. Il part de la direction pour rejoindre l'activité des cadres pédagogiques. Il laisse présager une poursuite de cette descente le long des échelons de l'organigramme. Non seulement, petit à petit, les salariés sont mis à contribution, mais encore, les plus hauts échelons se retirent, physiquement, de l'équation. Ce déplacement relève d'une mise au travail : chaque niveau prépare, formate et appelle l'activité de ceux qui lui sont inférieurs^a. Le second mouvement relève des transformations de l'objet qui est travaillé. Si l'objet « plan » descend hiérarchiquement, il change aussi de nature dans les configurations d'activités qu'il appelle (quoi, qui et comment) et dans ce qui est fait de lui. Il se transforme ainsi dans ce qu'il est.

Cette matinée esquisse la structure de sa trajectoire. Cette simple réunion est dite institutionnelle et, en cela, elle porte son nom avec pertinence. En une matinée, elle a produit, aux yeux du chercheur, une forme réduite de l'institution et de plusieurs de ses strates. En guise de conclusion de mon premier mois de terrain, elle m'a offert un condensé de la ligne hiérarchique, me donnant à imaginer quelques bribes de l'activité déployée par chacun pour fabriquer la formation, ainsi que les articulations entre les différents niveaux.

II.2 Dire, inventer, traduire la Loi : la place de la Direction

L'habitude est de dire que nul n'est censé ignorer la Loi^b. C'est qu'en notre démocratie, tous ont accès aux textes juridiques et, par extension, à ceux produits par l'État. Ainsi, dans l'univers que j'étudie, il n'est pas étonnant de voir un cadre pédagogique sortir le référentiel de compétences pour s'orienter dans son travail, car il juge cette source prescriptive utile pour penser. D'autant que, tel qu'écrit au chapitre précédent, les textes fournissent déjà de nombreux éléments pour cadrer la question des modules. Cette pratique laisse entrevoir un accès direct aux écrits juridiques, ces derniers étant des contraintes et des ressources pour

a Marie-Anne Dujarier, *L'idéal au travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, 237 p.

b Gérard Cornu, « L'art d'écrire la loi », *Pouvoirs*, 2003, vol. 107, n° 4, p. 5-10.

l'action, des entités en surplomb, mais aussi des compagnons de travail qui proposent ce que la formation peut être.

Pour entamer l'exploration de la réalité, Becker propose d'établir une hypothèse 0^a. Son principe est d'affirmer un fait dont on est à peu près sûr qu'il soit faux, mais qui a pour mérite d'offrir un point de départ pour interroger et comparer les données. L'idée que les formateurs ont un accès direct à la Loi et qu'ils sont en mesure de l'interpréter seuls joue ce rôle pour le propos qui suit.

Lors de la réunion présentée ci-dessus, à l'occasion de quelques paroles du directeur, l'IRTS est entré dans une nouvelle phase de production de la formation. Le plan en travail social était attendu par les cadres pédagogiques. Tous se demandaient ce qu'ils devraient encore changer dans les dispositifs et le temps dont ils disposeraient pour cela. En l'état, seuls les textes précurseurs, à l'instar du rapport Bourguignon, indiquaient la tendance des transformations attendues, mais aucun élément officiel — c'est-à-dire publié et accessible par tous — ne précisait ce que les ministères retiendraient. Malgré tout, en ce 24 septembre 2015, le directeur décréta que les réflexions à propos de ce plan inexistant et les transformations qui en procèderaient débuteraient à l'échelle de l'IRTS.

La surprise — en tout cas pour le sociologue — fut que la Direction ait été en mesure de donner des orientations sans même que le texte gouvernemental n'existe. Le directeur s'est mû en source de « plan d'action », en énonciateur de l'avenir, étant donné qu'il a déclenché un travail autour d'un texte absent et qu'il l'a orienté selon certaines prescriptions. Une fois le plan sorti, les orientations locales sont restées identiques, malgré leur décalage d'avec le texte, témoignant ainsi de la place du directeur en tant que point de passage^b entre l'État et les cadres pédagogiques.

Il me faut relever que la temporalité de cette réforme aurait pu être autre. Les échéances décidées par la direction (mise en place pour la rentrée 2016) n'étaient en rien celles que l'État affirmerait un mois plus tard lors de la publication du plan. Par ailleurs, les orientations étatiques étaient essentiellement destinées aux institutions publiques. Ainsi, l'IRTS aurait très bien pu choisir d'attendre 2018 pour changer son fonctionnement ou bien entamer un travail

a Howard S. Becker, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2007, p. 51-73.

b Michel Callon, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. », *L'année sociologique*, 1986, n° 36, p. 183.

I-De réunions en réunions : produire une chaîne de coopération hiérarchisée

de réflexion, sans lancer de grandes transformations pour la rentrée suivante. Les réformes promises autour du grade licence auraient pu être anticipées sans, toutefois, instaurer des délais vécus comme trop courts. Et ce, d'autant plus qu'annonçant le passage au grade licence pour 2018, l'État laissait entrevoir de nouveaux changements.

Du fait de ce choix, durant l'année 2017-2018, les cadres pédagogiques ont dû penser la création de la troisième année, pour les étudiants qui étaient entrés en formation dans le cadre de la réforme locale. En parallèle, ils intégraient les changements sollicités par la Réforme du grade licence pour accueillir les apprenants qui arriveraient en septembre 2018. Il est par ailleurs notable que cette particularité locale, de par son ampleur, fut appelée réforme, alors qu'elle ne répondait à aucune injonction étatique de cet ordre.

Jusqu'à présent, les formateurs s'étaient retenus de travailler en lien avec le plan. À partir de cette rencontre, quelques personnes choisies ont dû se mettre à la tâche, les autres attendant leur tour pour s'articuler au futur encore en gestation. En ordonnant les perspectives institutionnelles, le directeur a affirmé son rôle de point d'entrée^a du texte étatique à l'intérieur du centre de formation, quitte à l'inventer. Il s'est placé entre les textes officiels et ses salariés. Au-delà de cette puissance de traducteur, cette réunion témoigne de sa capacité à diriger une force de travail en lui indiquant où, quand et comment entamer l'activité. La direction n'a pas simplement été un point d'entrée, montrant le sens de ce qu'écrivait l'État. Elle a organisé la rencontre entre ce texte et l'activité de ses subordonnés.

Par ces différents gestes, le sociologue a appris que les formateurs n'attendaient pas tant un plan étatique qu'un texte traduit par leur directeur, à l'intention de leur propre activité. Ainsi, si nul n'est censé ignorer la Loi, nul n'est censé s'y soumettre en dehors de la forme que sa Direction y donne, voire de celle qu'elle « invente » à l'avance. Le travail individuel de lecture et d'interprétation qui fait suite doit nécessairement s'inscrire dans ces orientations institutionnelles, bien qu'elles puissent dénaturer le propos étatique d'origine.

a *Ibid.*

II.3 Un nouvel espace-temps de travail : réinstaurer les responsabilités

Revenons maintenant à la troisième phase de la réunion dont j'ai entamé le récit et qui rassembla les responsables de filière et Claude, le responsable du pôle dit « Formations initiales » :

[Extrait de journal, 24 septembre 2015, suite] Ce temps de travail est introduit et animé par Claude. Il replace, politiquement et historiquement, l'arrivée de cette refonte, comme quelque chose d'attendu, mais de retardé par la succession des états généraux, du rapport de la CPC et des soucis autour des stages.

Il explique la manière dont ce projet sera mené : « Les responsables de filière seront maîtres d'œuvre de la réforme et il y aura une équipe-projet, composée de formateurs permanents qui auront pour mission de concevoir et de préparer l'année sur la base de ce que les responsables demanderont. Cette équipe-projet sera missionnée à travers un cahier des charges qui est déjà légèrement rempli.

Ce n'est pas la quantité de transversalité sur les formations qui doit bouger, elle est suffisante. Mais c'est son organisation, sa répartition dans les différents cours et les différentes années. Cette transversalité ne devra pas être considérée comme un plus, mais comme quelque chose à travailler ensemble, quelque chose de central dans la formation. De même, dans ce travail, il faudra, sur la première année, mettre fin à l'organisation en modules concentrés sur une semaine. Le rythme devra se rapprocher de celui du lycée où chaque semaine, le même jour, au même moment, a lieu un même cours. Une dernière exigence est que le nombre d'intervenants extérieurs baisse. Aujourd'hui, sur un module, les étudiants voient facilement plusieurs intervenants, seulement pour quelques heures, chacun venant parler de sa spécialité. Maintenant, il faudrait que, pour un module, les étudiants n'aient qu'un intervenant principal. »

Cette prise de parole de Claude a poursuivi le mouvement initié dans les deux premiers temps. Elle participe à instituer le responsable de pôle dans son rôle de médiateur entre la Direction et les cadres pédagogiques. « Le Plan attendu » (premier temps de réunion) est devenu « le Plan encore attendu, mais déjà lancé par la Direction » (annonce qui clôture le second temps), puis « le Plan encore attendu, mais déjà lancé par la Direction, dont la mise en action est pilotée par Claude qui anime un groupe de travail de responsables de filière qui, eux-mêmes, piloteront les cadres pédagogiques » (troisième temps).

Ce faisant, à l'instar du directeur, il prend la parole et projette l'avenir, tout en précisant l'activité à mener :

« Les responsables de filière seront maîtres d'œuvre de la réforme et il y aura une équipe-projet composée de formateurs permanents qui auront pour mission de concevoir et de préparer l'année sur la base de ce que les responsables auront demandé. Cette équipe-projet sera missionnée à travers un cahier des charges qui est déjà légèrement rempli. »

Ce propos de Claude est intéressant pour la complexité et le réalisme qu'il exprime des rapports entre personnes au sein de l'organisation. Dans le temps précédent, le directeur a annoncé la mise au travail des responsables de filière. Dans ce groupe de travail, il continue d'exercer son pouvoir en les assignant à la place de « maîtres d'œuvre ». Mais c'est l'intervention de Claude, missionné en ce sens, qui transmet l'ordre et doit le réaliser. Cette phrase d'introduction vaut pour « au nom de la loi » ou bien pour la célèbre expression « par les pouvoirs qui me sont conférés ». Elle est même une mise en abîme. Par les pouvoirs qui lui sont donnés, Claude transfère une capacité : celle d'ordonner le travail d'autres personnes. Son propos introductif est l'écho d'une décision, déjà faite par le directeur, ainsi que la poursuite de sa concrétisation. Il est performatif et fait advenir ce qui est décrit. Claude est bien porte-parole du directeur qui lui a prêté ses mots^a. Mais il ne faudrait pas se limiter à y lire la seule matérialisation d'un pouvoir déjà là. En parlant, Claude se met en activité — au sens de Clot^b — pour réaliser cette autorité qui lui est donnée et la prêter, à son tour, aux autres.

Les responsables de filière, quant à eux, sont déjà responsables de filière. Le pouvoir que leur annonce Claude n'est donc pas une nouveauté. Quelques années auparavant la fonction de coordination est devenue un rang hiérarchique supérieur qui impliquait un lien de subordination pour les cadres pédagogiques. Mais, par ses mots, Claude produit de nouveaux territoires à cette responsabilité et la porte en l'orientant dans certaines directions.

Les responsables de filière ne sont maîtres que d'une œuvre déjà esquissée. Tout comme un maire n'a le pouvoir de marier que dans le champ défini par la Loi, les responsables ne sont maîtres que dans l'espace que trace la Direction, relayé par Claude. Par cette annonce, Julie, Joanna et Pierre sont confirmés dans leur fonction (répétition de l'existant), à propos d'un

a Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982, p. 105.

b Yves Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, p. 89.

nouvel objet (nouveau territoire), sur lequel ils devront l'exercer. Le propos de Claude est alors tendu entre l'existant et l'avenir. En paraphrase de Bourdieu, il est possible de dire que se réalise une « réinstitution », c'est-à-dire la confirmation d'une distinction, à l'échelle d'un nouveau territoire d'activité^a.

II.4 Analyse des prescriptions

Voici, de manière organisée, les prescriptions d'ingénierie exposées lors du propos introductif de Claude :

- Les transformations porteront sur la première année de formation dans sa dimension transversale, puis se reporteront sur les années suivantes^b.
- La proportion totale de transversalité (AS, ES, ETS, EJE) ne bougera pas (30%), mais elle sera répartie différemment sur les années, avec une concentration sur la première.
- L'organisation modulaire devra prendre fin sur la première année, afin de laisser place à des modules étalés sur l'ensemble du semestre, lors de créneaux hebdomadaires relativement fixes.
- Le nombre d'intervenants par module devra baisser.
- Les disciplines mobilisées devront ressortir plus clairement : cette consigne fut énoncée plus tardivement, en réaction au plan d'action qui prévoyait une reconnaissance au niveau licence pour 2018. La direction souhaitait alors favoriser la reconnaissance du niveau universitaire de leurs formations de niveau 3 en mettant en avant les « approches disciplinaires^c » mobilisées. Je l'indique dans cette liste car elle sera mobilisée dans la suite du chapitre.
- La possibilité de nouvelles modalités pour le premier stage, sur le modèle de l'étude de territoire des ASS, devra être considérée.

a P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, op. cit., p. 103-119, 121-134.

b C'est la logique de transformation des dispositifs de formation. Les changements commencent en première année, pendant que ceux qui ont déjà entamé leur cursus continuent avec l'ancienne version. Puis les transformations continuent sur la seconde puis la troisième année du diplôme.

Cela structure le travail des formateurs de manière singulière. Par exemple, alors que certains sont en train d'accompagner la rédaction d'un écrit certificatif, ils doivent penser les consignes pour la nouvelle version de la formation qui se lancera l'année suivante. Lorsqu'il y a ce type de changements, les formateurs sont toujours en tension entre ce qui se fait et ce qui se fera.

c Dans un premier temps, le terme « discipline » a été utilisé avant de faire place à celui d'« approche disciplinaire », probablement préféré parce qu'il sous-entendait que le but n'était pas d'apprendre une science pour elle-même, mais d'approcher les différentes thématiques du travail social à travers différentes focales, ainsi soumises aux objectifs professionnels.

I-De réunions en réunions : produire une chaîne de coopération hiérarchisée

- La transversalité ne doit pas être vécue comme une contrainte, une charge supplémentaire. Elle doit être pensée, conjointement, en tant que ressource et fondement de la formation.

Voici les exigences portant sur l'organisation du travail :

- Dans un premier temps, les responsables de filière prépareront un cahier des charges pour cette nouvelle année,
- qu'ils transmettront à un groupe de cadres pédagogiques (à sélectionner),
- qui devront concrétiser la commande en créant les modules et en les mettant en action.

Comparé à d'autres secteurs professionnels, tels que le sanitaire où une simple prise de sang fait l'objet d'un protocole précis^a, le caractère relativement simple et pauvre de ces commandes est flagrant. La liste est courte, peu articulée et chacune des demandes, prise individuellement, est peu prolixe sur l'activité réelle qu'elle souhaite entraîner^b.

La première liste fixe des objectifs peu détaillés. Il faut en distinguer deux types. L'injonction qui concerne la transversalité porte directement sur le rapport que les formateurs doivent développer avec elle, à savoir un investissement subjectif quant au sens de cette modalité pédagogique^c. Ils sont sommés d'arrêter de la penser comme un surplus, afin de la vivre en tant que ressource fondamentale. Les autres résultats visés sont à l'image de ce que j'ai écrit à propos du temps. Ils inscrivent l'année à venir dans une temporalité spatialisée : ils n'indiquent qu'une comptabilité finale à atteindre. La dimension pédagogique de ces mesures n'est que sous-entendue, à travers la notion de transversalité. Mais celle-ci n'est présentée que sous son aspect organisationnel. Dans la seconde liste, les consignes portent sur l'organisation du travail. Sont proposées différentes étapes pour concrétiser les demandes. L'ensemble est, lui aussi, avare en détails. Ces prescriptions se limitent à indiquer une forme d'ensemble du travail, mais laissent l'activité réelle sans repère concret.

Autrement dit, ces énumérations ne définissent, avec précision, que des délais et des quantités, c'est-à-dire du temps spatialisé. Elles forment donc, avant tout, un ensemble de

a Voir par exemple M.-A. Dujarier, *L'idéal au travail*, op. cit. pour la liste vertigineuse de prescriptions qu'elles détaillent.

Par ailleurs, les infirmiers disposent, au niveau international, d'une liste des diagnostics qu'ils peuvent faire et des prises en charge qui en découlent.

b Je rappelle à ce titre qu'une prescription vise à « faire faire ». (Cf. *Ibid.*, p. 46.) en indiquant des résultats, des modes d'action, mais aussi certains états subjectifs à avoir.

c M.-A. Dujarier, *L'idéal au travail*, op. cit., p. 68-70 ; V. Gaulejac (de), *La société malade de la gestion*, op. cit., p. 113-121.

règles organisationnelles et rationalisantes qui visent à quantifier la formation et à la structurer, indépendamment d'éléments de sens et de la question du devenir des étudiants.

De manière générale, au quotidien, les formateurs vivent cette dynamique comme une inversion des valeurs qui importent. Comme décrit dans le chapitre précédent, ils souhaiteraient plutôt entamer le dispositif par une réflexion sur les devenirs. Seulement, ils sont obligés de les penser à l'intérieur d'une structure organisée au préalable. Le cœur de leur activité est ainsi soumis à des considérations et des contraintes, vécues comme étrangères au formatif. En réponse, ils expriment régulièrement le souhait d'être associés à la fabrication du cadre prescriptif, pour que leur activité réelle, leurs préoccupations et leur expertise soient reconnues. Seulement, ce démarrage de la réforme témoigne de la place fondamentale de l'organisationnel sur le formatif, et du fait que cet ordre semble imposé par la direction.

II.5 (Comment) en être ou non ?

II.5.a Les étapes d'une transmission

Suite à la matinée relatée jusqu'à maintenant, Claude et les responsables de filière ont travaillé pour produire la trame temporelle, proposer des modules et choisir l'équipe de cadres qui réaliserait le tout et en porterait la gestion quotidienne. Le chapitre précédent présente plusieurs de ces éléments et le III de celui-ci les approfondira.

Pour cette sous-partie, j'avance dans le temps, au moment où Claude, Joanna, Pierre et Julie convoquent l'équipe de cadres choisis pour mettre en place le cycle 1. Cette année en réforme est donc au milieu du guet. Son organisation d'ensemble est tracée. Il faut maintenant qu'elle se concrétise, du projet contenu dans un cahier des charges, à neuf mois complets de formation, prêts à se réaliser.

La rencontre a eu lieu le 9 mars 2016. Claude et les autres responsables ont commencé par exposer la trame prévue, ainsi que la répartition des responsabilités des modules et des promotions entre les différents cadres présents. En réponse, les formateurs ont demandé des précisions et ont formulé plusieurs remarques acerbes quant à cet énième travail de changement, commandé en un temps jugé trop court. Les éléments de forme ont été transmis par le biais de calendriers et de tableaux qui précisaient des quantités-horaires rattachées à des intitulés. Les responsables ont aussi exprimé plusieurs intentions pédagogiques, résumées à des injonctions générales et imprécises : réaliser des déroulés précis et articulés, mobiliser

I-De réunions en réunions : produire une chaîne de coopération hiérarchisée

plus fortement les étudiants dans la construction de leurs savoirs, mettre en place des moments forts, etc. À nouveau, la formation a donc avancé sur la base d'éléments à définir par la suite, principalement tenus par une définition temporelle spatialisée.

Pour conclure ce temps de co-coprésence, un des responsables de filière a proposé aux cinq formateurs de continuer à travailler seuls, puis de fixer une rencontre ultérieure pour leur soumettre leurs productions. Cette suggestion a permis d'affirmer la division du travail pour la suite. Elle a instauré un espace entre cadres et un espace qui rassemblerait ces derniers et les responsables, unis dans un rapport asymétrique. Cette demande n'a fait que reprendre l'ordre indiqué par Claude le 24 septembre quant à la fonction de « maîtres d'œuvre » et continuer la logique hiérarchique descendante.

Les responsables se sont donc retirés, laissant cours aux réflexions des cadres pédagogiques quant à ce qui leur était demandé, ainsi que le relate cet extrait de journal :

[Extrait de journal, 9 mars 2016] Il y a plusieurs incompréhensions sur ce qui lie les choix de contenus et de quantité horaire. Pourquoi autant de méthodologie de la recherche ? Quel est son lien avec les métiers ? Pourquoi une baisse aussi forte des heures dont disposait Flora pour ses modules jusqu'à présent ? Tous sont d'accord sur le manque de temps pour mettre en place ces changements et le faire en collaboration. L'idée d'une équipe interfilière qui gère le cycle 1 en transversalité est approuvée. Mais aucun ne considère avoir le temps pour... Si ce n'est à l'occasion des repas.

Ils essaient de comprendre les demandes qui leur sont faites, les logiques qui les sous-tendent. Plusieurs interprétations sont proposées. Certains sentent que les responsables sont obligés d'appliquer des orientations auxquelles ils ne croient pas nécessairement. Ce qui expliquerait leurs difficultés à justifier certaines décisions.

L'un d'eux indique même qu'un responsable, en aparté, a été en accord avec ses réticences. Il propose aussi d'appréhender les prescriptions comme « une proposition que l'on peut se réapproprier avec une bonne marge de manœuvre en ce qui concerne les contenus ». Un autre formateur sous-entend qu'ils devraient réagir en refusant de mettre en place ce nouveau cycle 1. L'hypothèse de demander un report d'un an est soulevée car il apparaît à plusieurs qu'il est impossible d'y parvenir pour le 1er Juillet.

À nouveau, la relation entre deux niveaux hiérarchiques introduit des cloisonnements selon des principes similaires à ce qui s'est produit entre la direction et les responsables. Tout

d'abord, d'après les cadres pédagogiques, les responsables n'explicitent pas suffisamment les prescriptions qu'ils leur transmettent. Ils sont les porte-parole d'ordres de la direction, travaillés et concrétisés à travers un ensemble de tableaux et d'actes de parole, mais une grande partie de l'activité qui a été la leur, ainsi que leurs propres doutes restent tus, au moins en partie. Par ailleurs, après avoir transmis ces ordres, les responsables laissent les cadres pédagogiques réaliser ce qui leur est demandé en collectif. Un nouvel espace-temps est ainsi instauré, en plus de celui qui les rassemble tous.

Il est intéressant de voir qu'à cette étape, et dans un premier temps, le plan n'avance pas avec facilité. Il est remis en cause dans sa temporalité et sa faisabilité. Lui qui était en travail et en progression depuis 6 mois se heurte ici à la résistance des cadres pédagogiques. Mais cette rencontre s'achève dans cette incertitude, sans qu'aucune décision ne soit prise quant à la suite à donner.

Les formateurs planifient une autre rencontre pour le 24 mars. Une partie des échanges se concentre alors sur la réponse qu'ils apporteront aux demandes qui leur sont faites :

Corinne

Quelqu'un sait si nous sommes vraiment obligés de le faire pour cette année ?

Flora

J'ai demandé à Joanna. Oui... Pas le choix ! Elle a demandé pour nous, mais la réponse a été négative.

Karine

En fait, ils nous demandent de repenser toute la formation ?

Corinne

On pourrait insister pour un report !

Karine

Ils nous ont dit qu'on pouvait prendre une demi-journée par mois, mais pour l'instant, on se voit entre midi et deux, pendant le repas, pour avancer dessus. Est-ce que ça va être ça à chaque fois ?

Ils prennent du temps pour vérifier leurs créneaux communs afin de savoir s'ils se verront toujours au repas. C'est le cas pour un certain nombre de fois.

Corinne

Hors de question ! On pourrait refuser et tenir cette position ?

Antoine

Je suivrai le groupe dans sa décision. Moi ces changements me plaisent ! Mon contenu est déjà prêt. Et actuellement, je ne fais que du droit aux étudiants et ils n'aiment pas. Donc avoir un contenu plus proche des sciences politiques, cela me va parfaitement. Mais très sincèrement, refuser, je n'y crois pas.

Flora

Pareil. Si ce n'est pas nous qui réfléchissons les contenus plus en détail, ils nous les imposeront. Par contre, nous pourrions demander le paiement des heures supplémentaires !

Camille

C'est une idée. Autre question sur la manière dont on travaille. C'est eux qui valideront nos idées. Ne faudrait-il pas que l'un d'entre eux soit là sur les premières réunions pour qu'il explique comment ils ont procédé ?

Corinne

Ppffff, pendant 5 mois, on n'a aucune information. Et là d'un coup, il faut faire. Mais le flou, c'est aussi bien, on peut y mettre ce que l'on veut.

Antoine

J'ai une autre proposition. Il faudrait essayer de faire en sorte que les disciplines traitent de la même chose, la même semaine. Par exemple, la semaine où je parle de décentralisation du point de vue juridique, dans un autre module, il est question du territoire et dans la méthodologie, on traite des statistiques sur un territoire. C'est important que l'on s'articule...

Après, c'est compliqué. Ils ont traduit les attentes du directeur. Ce qu'ils proposent est difficile mais ça s'entend. Puis ils n'avaient pas toutes les réponses. Sur l'articulation DC/discipline par exemple, ils ne savent pas trop ce qui est attendu.

Après cette discussion durant laquelle est soulevée la question de leur rapport à la commande et de leur organisation de travail, l'équipe entame de penser l'année à venir. Karine se met au tableau, fait une colonne par semestre et ils commencent à discuter des modules et des contenus. Des heures vont à nouveau circuler.

La réunion se termine sur la prise de rendez-vous pour les prochaines rencontres et d'une date pour voir les responsables. Puis un ordre de travail se fixe : finir la programmation des dates et des créneaux associés aux thématiques. Ensuite, ils pourront alors discuter plus précisément des contenus.

II.5.b Jouer du flou pour s'autonomiser

Claude et les responsables ont hérité d'un pouvoir et d'orientations à concrétiser, produits de l'activité d'un directeur. De la même manière, les cadres se sont vus confier le fruit du travail de leurs responsables, afin d'en faire un dispositif concret de formation, c'est-à-dire un ensemble de commandes adressées à des intervenants et à des étudiants. Seulement, cette passation ne s'est pas faite sans secousses. Les formateurs ne se sont pas contentés de pointer les difficultés qu'ils percevaient. Ils ont remis en question la demande qui leur était faite et ont envisagé une forme de défection. Ils n'ont pas accepté d'être placés, sans mot dire, à leur poste.

Leur effort de travail ne s'est réellement engagé qu'à partir du moment où ils ont réussi à formuler un mode d'articulation à la prescription qui leur semblait convenable. Ce n'est qu'en envisageant le fait d'articuler collectivement les modules, à l'échelle de chaque semaine de formation, qu'ils ont trouvé une perspective sur le travail, adaptée à leurs attentes. Ils ont ainsi mis en résonance l'ensemble des modules à l'année, réussissant à trouver un sens formatif, dans la trame spatialisée qui leur a été transmise. Ils ont aménagé les prescriptions de manière signifiante pour eux, reconstruisant le sens qui ne leur avait pas été donné, en accord avec leurs valeurs et leurs priorités.

Flora a formulé à merveille la tension dans laquelle ils se sont trouvés suite aux prescriptions, dans l'hésitation entre la défection ou l'investissement des missions : « Si ce n'est pas nous qui réfléchissons les contenus plus en détail, ils nous les imposeront. » Corinne a proposé de refuser la commande, essentiellement sur une question de temporalité et donc, d'accepter le changement, tout en le transformant dans une opposition visible et officialisée. Flora, de son côté, a souhaité accepter toutes les contraintes posées, de manière à garder la main sur ce qui se construirait en leur sein. Le dilemme s'est donc posé entre deux articulations possibles entre contrainte et marges de manœuvre. Et Corinne a rejoint la perspective de Flora parce qu'elle a pu envisager que le flou est un avantage pour son autonomie. Au niveau des cadres pédagogiques, la progression de la réforme a donc, tout

I-De réunions en réunions : produire une chaîne de coopération hiérarchisée

d'abord, consisté, en une construction d'un mode d'attachement aux consignes imposées, de manière à se ménager un espace de liberté, plutôt que de tout y perdre.

Ce positionnement est un rapport aux prescriptions que j'ai retrouvé quotidiennement auprès de ces professionnels. Nombreux sont ceux qui évoquent des contextes d'activité difficiles. La première donnée concerne le temps de travail conséquent qui place l'urgence au cœur du métier. Ils ont ainsi le sentiment de se consacrer à gérer des problèmes et des demandes qui affluent sans cesse, plutôt que de pouvoir consacrer le fond de leur travail à permettre un dispositif au service du devenir des étudiants et à accompagner ces derniers dans leur formation. Par ailleurs, ils mettent en avant la difficulté à penser collectivement au sens et aux modalités de la formation. À l'instar d'Antoine qui, dans ses premières intentions, propose un déroulement du cycle 1 harmonisé à plusieurs, les cadres pédagogiques valorisent souvent l'élaboration collective. Cependant, ils constatent la difficulté qu'ils éprouvent à trouver le temps de le faire et, quand cela est possible, à aller suffisamment en profondeur dans la construction d'un commun. Pour terminer, la montée en puissance de la rationalisation des dispositifs de formation caractérise aussi la difficulté des contextes de travail. Elle est principalement symbolisée par le manque de moyens, la montée en charge des tâches administratives et par ce qui est vécu comme des empêchements réguliers qui émanent de la direction au nom des deux premiers éléments. Mais si les formateurs continuent de travailler au cœur de ces contextes, c'est parce qu'ils éprouvent, malgré tout, la possibilité de produire du dispositif tel qu'ils le souhaitent, dans les interstices des contraintes qui sont les leurs. Cette réforme a même été, à cet instant, l'occasion de réaffirmer l'importance du travail collectif et d'en faire un motif qui valorisait l'acceptation des prescriptions.

Par ailleurs, il est intéressant de relever ce que produit le croisement entre la trame organisationnelle et le flou des éléments pédagogiques (intitulés, thématiques, modalités formatives, etc.). Jusqu'à présent, je l'ai présenté comme un manque dans la construction des collectifs de travail, comme un élément qui entraîne du cloisonnement. Or ici, les formateurs s'en saisissent comme une ressource collective. Ils projettent de l'investir pour rendre habitable une organisation qu'ils ne comprennent pas et jugent hostile. Ils se proposent de faire du flou que leur transmet l'échelon supérieur une occasion de produire collectivement du sens, ce qu'ils peinent à faire au quotidien.

II.6 Le cloisonnement des échelons

La direction de l'IRTS place-t-elle l'organisationnel avant le formatif ? En réalité, rien ne peut être dit de ses motivations. Je n'ai pas recueilli d'informations à cet égard. Le directeur a très bien pu entamer sa réflexion sur l'avenir par des considérations ancrées sur le vécu de la formation par les étudiants. Il n'en reste pas moins que ce qu'il a transmis aux salariés ne faisait pas mention de ce type de préoccupations, mais se concentrait sur les dimensions organisationnelles^a. De même, il n'a donné que très peu d'informations quant aux contraintes qui ont été les siennes. En ordonnant diverses quantités et articulations à réaliser, sans rien indiquer du processus de décision en amont, il a invisibilisé sa propre activité, marquant une frontière entre lui et ses salariés.

De la même manière, le fait de séparer les espaces-temps où il a demandé à Claude de mener ce travail, où il a officialisé ses orientations et où le responsable de pôle a travaillé avec Joanna, Pierre et Julie, lui a permis de ne pas être directement pris dans la concrétisation des prescriptions qu'il avait formulées. Il a ainsi placé un échelon hiérarchique entre lui et ses exécutants. Du fait de cette structuration, il n'a pas été frontalement confronté à des désaccords ou des débats. Ainsi, il n'a pas eu à percevoir les conséquences, sur l'activité des autres, de ce qu'il demandait. Il n'a pas eu à en discuter avec eux. Il a pu continuer à regarder cette réforme locale à partir de ses propres prescriptions et réflexions, sans avoir à considérer le quotidien de l'activité des responsables, puis des cadres pédagogiques.

Cette logique a instauré un troisième cloisonnement^b. Les prescriptions, présentées comme liées au plan, ont été données en l'absence de ce dernier. Ainsi, face aux perspectives futures de la direction, personne n'était en mesure de proposer des contre-interprétations^c du texte étatique. En séparant le document et les prescriptions faites en son nom, la direction a facilité son pouvoir de dire la Loi dans l'enceinte de l'IRTS.

Par la suite, ces frontières ont été maintenues. Les formateurs ont continué de travailler dans le cadre précisé, sans que le plan, sorti quelques semaines plus tard, ne soit particulièrement mobilisé comme source de contre-interprétation. De même, Claude a

a Dans son chapitre « La division sociale du travail d'organisation », Dujarier montre que les échelons hiérarchiques peuvent réfléchir, à leur niveau, quelque chose qui s'apparente au sens du travail, mais le transmettent sous une forme essentiellement rationalisée qui offre à voir des protocoles et non les éléments significatifs : M.-A. Dujarier, *L'idéal au travail*, op. cit., p. 107-158.

b Bruno Latour, « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité » dans Octave Debarry (éd.), *Objets et mémoires*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2007, p. 38-57.

c Yves Citton, *Pour une interprétation littéraire des controverses scientifiques*, Versailles, Éditions Quae, 2013, 175 p.

I-De réunions en réunions : produire une chaîne de coopération hiérarchisée

continué d'assurer l'intermédiaire, présentant le travail des cadres à la Direction pour le faire valider. Les conditions des choix pris par cette dernière sont restées occultes. Pour autant, le bureau du directeur était attenant à la salle de réunion dans laquelle a eu lieu la majorité des temps de travail. C'est dire si distances géographiques et sociales sont deux aspects de la réalité qui peuvent être bien distincts. Ensuite, la même logique s'est retrouvée dans la passation de la réforme au niveau des cadres pédagogiques : ils se sont vu confier un cahier des charges dont les principes d'élaboration n'étaient pas clairement visibles et ils ont dû le réaliser à distance des responsables, bien que dans un travail de suivi et de contrôle.

Ces cloisonnements sont d'autant plus significatifs qu'à l'échelle nationale, dans le cadre de groupes de travail missionnés par l'État, ou bien de l'Unaforis, les directions des centres de formation ont été impliquées dans différentes discussions. En taisant les détails de ce qui s'y produit, la direction de l'IRTS marque une séparation franche entre le travail quotidien à l'échelle de chaque centre et le travail des formations au niveau français. Et un des intérêts de la thèse de Verron est de montrer que cette coupure n'a pas toujours été aussi franche lorsqu'il existait des groupes nationaux de formateurs qui, par diplôme, réfléchissaient la formation^a. La création de l'Unaforis a marqué la fin de telles initiatives.

Dans cette écologie des strates d'élaboration, la réunion joue un rôle important. Elle est cette instance où les perspectives, les missions, les territoires, etc. sont institués. Elle sert de lieu à un supérieur hiérarchique pour annoncer aux personnes dont il est responsable, ce qu'elles auront à faire, et ce, en répondant à ce que son propre n+1 lui a demandé. Lorsque les réunions mélangent des personnes de deux niveaux hiérarchiques liés ou, encore, lorsqu'elles amènent à se rencontrer un cadre pédagogique et un vacataire, non-liés par voie hiérarchique, mais fonctionnelle, celui qui la met en place et l'anime est généralement le n+1 ou celui qui est en responsabilité sur l'objet de travail. Il pense donc les différents éléments en amont et commande aux autres un travail. L'espace-temps de co-présence joue un réel rôle créatif en instituant les perspectives, en même temps qu'il en assure le suivi, le contrôle. De ce fait, la réunion est tout autant un « espace de travail » qu'un espace pour « faire travailler », pour « mettre au travail » ceux dont on a la responsabilité.

a Voir notamment le chapitre 3 de Christophe Verron, *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*, Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 2013, 350 p.

Lorsque les réunions sont saisies dans leurs articulations les unes aux autres, un jeu de répétition est visible. Ce que l'un se voit confier au cours d'une telle rencontre, il le transmettra à son tour dans un nouvel espace-temps de co-présence, après avoir fourni sa part de travail. Chacune de ces répétitions joue un rôle instituant. Elle répète ce qui a déjà été demandé précédemment, mais y ajoute une couche nouvelle de production de la réalité, pour en confier à d'autres l'accomplissement. Et dans la logique formative, cette chaîne se termine face aux étudiants à qui l'on demande de réaliser un certain nombre d'apprentissages, de réflexions, d'écrits, etc. durant des temps de co-présence. Ils se voient transmettre la réalisation des prescriptions institutionnelles qui appellent un travail de leur part, pour qu'à leur tour ils ajoutent au dispositif une nouvelle strate d'élaboration qui en fera un dispositif de formation réalisé et non plus, seulement, pensé, prévu, imaginé, répété dans le théâtre intérieur des formateurs.

III Tenter le collectif

III.1 *Destituer/restituer : activité et continuité des modules*

« Les “concepts”, “chartes”, “masses budgétaires”, “taux de croissance”, “*turn over*”, ou “niveau de qualité” sont, dans un restaurant ou un service hospitalier, non plus des mots, mais des individus, des corps, des paroles, des cris, des escaliers, des couloirs, des portes, des vestiaires, des familles, des brancards, des friteuses...^a »

Derrière les mots, souvent mobilisés par ceux qui managent, pour parler des ressources, des objectifs et des produits du travail, se trouve l'activité réelle d'individus qui ne peut être résumée par ces termes. Ils se situent sur un autre registre de réalité et d'abstraction que celui du quotidien des travailleurs^b. Leur usage s'inscrit dans un rapport de pouvoir (cf. chapitre 7) qui permet à certains d'affecter le fourmillement quotidien de l'activité d'autres personnes.

Dans cette perspective, il est intéressant de caractériser le fait que les quelques prescriptions qui cadraient la réforme, relativement avares en mots, ont pourtant mis en suspens une masse de travail réalisée jusqu'ici. En effet, si une année doit être retravaillée pour la rentrée suivante, cela implique que tout ce qui est déjà en place pour ce segment du *curriculum* voie son avenir marqué d'incertitudes. Tout ce qui a été mené en antériorité pour

a M.-A. Dujarier, *L'idéal au travail*, op. cit., p. 126.

b Éric Chauvier, *Les mots sans les choses*, Paris, Éditions Allia, 2014, 128 p.

construire l'existant est suspendu. Le temps que les transformations soient pensées et actées, les formateurs ne savaient pas si ce qu'ils avaient déjà réalisé se poursuivrait l'année suivante.

Par exemple, Flora et ses collègues ont régulièrement fait part de leur inquiétude quant à l'avenir des modules qu'elle avait créés autour des dynamiques de groupe et de la vie institutionnelle. Sur les années précédentes, elle avait mis en place ces déroulés avec tout ce que cela impliquait de réflexion quant aux cheminements, aux personnes à mobiliser, aux ressources à proposer, aux modalités pédagogiques, etc. Et alors même qu'elle en gérait le déroulement pour l'année en cours, elle a appris qu'ils n'existeraient peut-être plus l'année suivante, ou sous une autre forme ou, encore, qu'elle disposerait d'un temps réduit, voire qu'une autre personne serait en charge de gérer ces thématiques et les modules afférents.

Dit autrement, en annonçant ce travail de réforme, le directeur a suspendu, en quelques mots, des heures et des heures de travail, ainsi qu'un ensemble de perspectives assurées sur le déroulement de la formation. Et derrière le cadre pédagogique en incertitude quant à ses modules, ce sont aussi des équipes constituées de vacataires et de prestataires qui ont vu leur avenir marqué par l'incertitude.

Pour mettre en place les nouveaux modules, les responsables de filière ont pris un tableau contenant les intitulés, les durées et sont partis de cette base pour penser l'année à venir, déplaçant des heures, ajoutant des mots, etc. Il existait, par exemple, un module « Socio-anthropologie » qui était géré par Corinne. Durant la réflexion autour des intitulés, Pierre a demandé d'y ajouter l'économie. L'argumentaire qui accompagnait la proposition était double. D'une part, il considérait que les travailleurs sociaux avaient besoin de notions d'économie, discipline peu développée dans l'IRTS. D'autre part, du fait de la demande de faire apparaître les disciplines plus clairement dans la formation, il jugeait stratégique que le terme « économie » soit mis en avant dans l'intitulé. La proposition a été validée : la « Socio-anthropologie » est devenue « Socio-économie ». Corinne n'a pas eu son mot à dire pour contribuer à la réflexion sur un module dont elle seule connaissait avec précision le contenu, la dynamique effective et les raisons ayant mené à cette appellation. Une fois ce travail sur les durées et intitulés réalisé, les responsables ont amené en réunion les fiches de chacun des modules existants. Puis ils ont précisé les grandes thématiques qu'ils voulaient voir abordées dans la nouvelle trame ou bien ou simplement réfléchi à des orientations générales pour les cours.

À travers ce jeu de transformations et de créations, certains cours ont relativement peu changé. À l'inverse, certains ont vu leurs contenus évoluer avec des ajouts et des suppressions, alors que certains furent simplement abandonnés à l'avantage de nouveautés. Ceux qui avaient créé les anciens modules et qui les géraient quotidiennement n'étaient pas là pour les défendre et les expliquer au-delà de ce que les « fiches modules », tableaux relativement peu explicites, réussissaient à en indiquer, c'est-à-dire essentiellement des éléments formels.

À ce niveau d'élaboration, la dernière étape a été le choix des personnes qui s'occuperaient des promotions de première année pour chaque filière et qui seraient responsables des domaines de compétences et des modules afférents. Pour ces attributions, les responsables ont, en partie, respecté les anciens rôles. Par exemple, Karine, responsable du stage AS d'étude d'un territoire, modalité qui devenait commune à toute la première année, a été chargée de cette partie de la formation, ainsi que du cours de méthodologie de l'enquête en sciences sociales qui l'accompagnait. Ou encore Flora a pu continuer de gérer les modules qui portaient sur l'équipe et les dynamiques institutionnelles. Mais ces successions ne se sont pas faites sans heurts. Flora a dû composer avec moins d'heures et plus de contenus à traiter. Et si l'anthropo-sociologie de Corine a survécu, tout en se métamorphosant à travers l'ajout de l'économie, sa responsabilité fut confiée à Camille, avec la demande que j'en sois l'intervenant principal, au détriment de ceux choisis les années précédentes. Ainsi, à ce moment de la chaîne de production, Corinne avait perdu le fruit du travail qu'elle avait mené sur les dernières années.

Le choix de réformer suspend le cours habituel du travail. Il destitue ceux qui ne participent pas au processus de décision du fruit de leurs activités et les place en situation d'attente vis-à-vis des décisions qui seront prises. Pour autant, au cœur de ce mouvement de destitution, il est notable que les responsables de filière pensent aussi en termes de continuité, en restituant, malgré plusieurs métamorphoses, des responsabilités à ceux qui les tenaient, en maintenant des thématiques ou des orientations, etc.

Finalement, ce processus implique une tension entre continuités et ruptures dans les trajectoires des modules. Il est possible d'en préciser quelques caractéristiques. Elles relèvent tout d'abord des durées attribuées aux modules. Toute transformation de celles-ci implique la nécessité de nouveaux choix à faire, tant sur les sujets, qu'à propos des modalités

pédagogiques. Ensuite, le couple intitulé/contenu, imposé par les responsables, agit nécessairement sur ce qui pourra ensuite être fait par les cadres pédagogiques, ainsi que les intervenants. Ajouter une nouvelle entrée disciplinaire, réorienter une thématique, abandonner une formulation sont autant d'actions qui impliqueront, par la suite, un potentiel réajustement des contenus. Le dernier élément relève des personnes qui sont missionnées pour mener à bien le changement. Comme je le préciserai par la suite, Camille et moi-même, en charge de la descendance du module de Corinne, avons cherché à travailler avec elle pour bénéficier de son expertise et, à notre façon, continuer son travail. Seulement, la collaboration a peine à s'établir et s'est finalement soldée par un échec. La socio-économie, devenue plus tard « approche socio-économique des populations », fut un cours bien différent de ce qu'était la « socio-anthropologie ». Laissé entre les mains de Corinne, il est permis de penser qu'il serait resté bien plus proche de son ancêtre.

Le processus de destitution/restitution n'est pas un mouvement simpliste de confiscation. Il est une mise à l'épreuve qui ébranle un ordre et le reconfigure d'une manière qui n'est ni absolument nouvelle, ni totalement ancienne. Il est métamorphose^a. Il est l'occasion de construire des continuités, tout comme il instaure de nombreuses ruptures dans lesquelles le fruit ancien du travail se perd^b. Mais pour autant, comme nous le verrons à la suite, les continuités/discontinuités ne sont pas toutes fixées à ce niveau de fabrication du dispositif. Les modules restent profondément incertains une fois qu'ils sont établis par les responsables et transmis aux cadres qui devront les réaliser.

La perspective des ruptures/continuités est hautement significative du mode de fabrication des formations sociales. Lorsque des ruptures s'insèrent dans la trajectoire d'un module et empêchent sa simple reproduction, la poursuite de celui-ci se construit dans un réagencement des éléments anciens et une création d'éléments nouveaux, qu'il soit question de personnes, d'exercices, de contenus ou de modalités pédagogiques. L'invention réside autant dans les articulations à trouver que dans les contenus à penser. Ce mode de construction n'est pas sans rappeler les jeux pour enfants qui proposent différentes pièces de base (des briques, des barres, des attaches, etc.) qui permettent d'inventer une multitude d'associations. Et il se

a Cf. Introduction de Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Gallimard, 2007, 813 p.

b Le responsable des modules de formation à distance m'a expliqué qu'il existait de nombreux modules « fantômes », des cours faits durant quelques années, puis abandonnés à l'occasion d'un changement de référent ou d'orientation. La transformation introduit une rupture. Les cours sont oubliés, les anciens supports ne sont même pas consultés. Pourtant, ils restent, présents, en ligne.

structure ici sur deux niveaux, celui des responsables et celui des cadres pédagogiques, chacun pouvant jouer sur des éléments différents de ce qui constitue un cours.

J'ai expliqué ci-dessus que les cadres pédagogiques ont souhaité élaborer en collectif pour établir un cheminement global qui mettait en cohérence les différents modules de la première année. La démarche intriquait, pour la première fois de manière aussi serrée, le temps spatialisé et la durée en essayant de construire des cheminements formatifs à l'intérieur des espaces contraints offerts par le calendrier. Cependant, l'idée ne s'est pas concrétisée au-delà de quelques essais. L'équipe n'a pas réussi à se mettre d'accord sur les contenus et sur un réaménagement des durées des modules. Plusieurs ont vécu ces négociations comme des mises en danger de ce qu'ils souhaitaient faire dans leur territoire pédagogique. Jusqu'à cet instant, le flou et le cloisonnement étaient imposés par la trame temporelle pensée par les responsables. Dans le cadre du projet collectif, les cadres ont eu la possibilité de penser au-delà des frontières entre les modules, mais finalement, il a été préféré de défendre les quelques heures qui revenaient à chacun, plutôt que les possibles à inventer en mettant en commun. À nouveau, le flou et le temps spatialisé ont permis une forme d'autonomisation, au motif du risque de ce que d'autres pourraient faire. Seulement, cette dernière a entraîné l'individualisation de chaque formateur, s'assignant ainsi à leurs territoires propres. Cette logique prend sens dans la projection que chacun fait de ce qu'il aimerait mettre en place dans les modules qu'il a en responsabilité, mais elle se fonde aussi sur les perspectives de continuité avec ce qu'il faisait. Refuser les propositions des autres cadres quant aux déroulements des modules permet, lorsque son propre cours est récupéré, de continuer ce qui existait, déjà souvent affecté par une baisse ou une augmentation de la durée.

III.2 Tenter le lien

En résumé, les responsables ont proposé une trame organisationnelle, attribuant à chacun un territoire fait d'heures et de thématiques floues, mode de production qui spatialise, qui découpe, qui cloisonne le dispositif en répartissant les cadres en différents espaces-temps à élaborer. Ces derniers ont accepté, espérant, dans les coulisses de ces frontières, établir une cohérence globale, significative pour eux. Finalement, leur effort s'est soldé par un échec, car il était en concurrence avec l'effort des mêmes personnes pour préserver quelques territoires en l'état. Ils ont ainsi permis aux cloisonnements de s'affermir.

L'essai de l'équipe au complet ayant échoué, plusieurs cadres pédagogiques ont décidé d'établir des liens, plus parcellaires, entre deux ou trois modules, en dehors des réunions collectives prévues pour le cycle 1 et donc, selon leur temps et leur bon vouloir. La première perspective qui faisait sens pour eux ayant été rejetée, c'est de manière moins officielle que plusieurs tentèrent de produire de la cohérence^a.

Dans le cadre de la socio-économie, Camille et Corinne ont décidé de travailler ensemble. À travers cette proposition, la première espérait éviter la solitude dans l'activité et bénéficier des idées et de l'expertise de l'autre, de manière à créer des éléments partagés qui fassent sens. Ce faisant, elle reconnaissait pleinement la filiation entre sa nouvelle responsabilité et le module monté par Corinne. Pour ma part, j'ai été pris dans cet enjeu car Camille souhaitait aussi profiter de mon expertise de sociologue. Cette proposition m'arrangeait, car elle m'offrait de réfléchir en amont de mes interventions aux thématiques desquelles je parlerais, plutôt que d'attendre, selon l'ordre habituel, que l'on me formule une commande. Au cours d'une première réunion, nous avons retravaillé et organisé une liste de thématiques que j'avais formulée au préalable, en la croisant avec l'ancien plan de cours de Corinne.

Suite à une nouvelle rencontre qui rassemblait les responsables de filière et les cadres pédagogiques et pour laquelle ni Camille ni moi n'étions présents, Antoine nous a écrit un compte-rendu de la rencontre et une demande :

[Mail du 16 juin 2016] À partir de la rentrée, nous travaillerons sur les contenus du semestre 2 et 3 en même temps, car les affectations des disciplines aux DC^b ont été réalisées et nous avons besoin de faire de véritables choix quant aux contenus abordés...

Et cela nous concerne directement avec Camille, puisque nos deux disciplines impartissent en totalité au DC4, ce qui signifie que les contenus de 1ère année représentent à eux seuls les contenus DC4 sans pour autant aborder les éléments conceptuels et connaissances relatives aux besoins des étudiants par filière... il va donc falloir réfléchir différemment nos deux déroulés, en pensant concrètement que la complémentarité ne peut plus être un luxe mais qu'il faut

-
- a Pour rappel, c'est à ce moment de la réforme qu'il a été décidé de me solliciter pour plusieurs vacances sur le cycle 1. De fait, mon changement de position dans l'institution a entraîné une transformation de la place de laquelle j'ai produit des données.
- b Dans le cadre de cette réforme et dans un premier temps, les domaines de compétences ont été mis de côté. Par la suite, il a donc fallu décider à quel domaine de compétences émergeait chaque module.

techniquement faire de vrais choix pour éviter l'appauvrissement des années suivantes^a...

Il est donc urgent que nous puissions nous voir tous les 3 pour que nous puissions repenser cette articulation et nos contenus respectifs...

Je suis dispo demain à partir de 16 h, jeudi 30 juin à partir de 16 h, sinon ce sera par skype ou mail... car la programmation Yparéo^b doit être réalisée pour le 5 juillet, concernant le semestre 1...

Je sais que le temps manque à tous, mais il devient quand même nécessaire de se mettre d'accord pour ne pas avoir à corriger les manques à la dernière minute...

Je reste donc dispo pour fixer une date...

Les décisions quant aux attributions aux domaines de compétences a entraîné, pour Antoine, la nécessité de se coordonner pour que les modules s'articulent avec pertinence, surtout en tenant compte de leurs durées, en rapport à tout ce qu'il fallait aborder. Sa proposition de coordination ne répondait pas à une prescription, mais lui permettait de construire, selon ses critères, des modules pertinents, cohérents, suffisants et complets.

Répondant à sa demande, nous nous sommes vus le 26 juin 2016, rencontre au cours de laquelle, nous avons découvert de nouveaux changements :

[Extrait de journal] J'arrive en premier dans le bureau de Camille. Nous commençons à discuter des contenus que je propose. [...] Pour ma part, je me sens au milieu de trois enjeux. Je sais que ce nouveau module prend le pas sur des choses que Corinne avait mises en place. Je ne souhaite pas la froisser. Ensuite, Camille, ne maîtrisant pas la discipline, est grandement en attente de mes propositions, ce qui participe à me mettre à une place qui ne revient normalement pas à un intervenant extérieur. Puis j'espère pouvoir répondre à la demande d'Antoine de coordonner nos modules d'une manière pertinente.

Antoine arrive. J'apprends rapidement que ma proposition de déroulé (celle faite à Corinne et Camille) est mise en péril ainsi que les raisons. Le module de socio-économie n'est plus dans le

a Au moment de ce mail, il était question que le module d'Antoine et celui de Camille cumulent sur la première année, pratiquement toutes les heures affectées au DC 4 pour les trois années, toutes filières confondues. Antoine était inquiet de ne pas disposer d'assez d'heures pour ses contenus, ainsi que pour les années suivantes, d'où son souci d'une articulation optimale entre nous pour que ces deux modules n'en forment presque qu'un, sans redondances, etc.

b Yparéo est le logiciel de gestion de la formation.

DC 4 mais relève maintenant du DC1^a, ce qui apparaît dans son nouveau nom que je découvre : « Approche socio-économique des populations^b ». Il est attendu que le cours permette de qualifier des populations (comprendre l'être humain en général) à partir d'un prisme sociologique et économique. Et cela doit préparer les étudiants au stage d'étude d'un territoire. Je réagis en indiquant que ce n'est pas vraiment une démarche disciplinaire car je perçois qu'il n'est pas question de présenter les fondamentaux d'une discipline, ce que j'avais cru comprendre dans mes temps d'observation. Antoine me dit que non. Le choix des responsables est clair sur ce point. Ce doit être une « approche disciplinaire », la discipline permettant d'approcher les populations. Le but n'est pas d'exposer ses fondamentaux, mais de donner une grille de lecture et de compréhension inspirée de la sociologie et de l'économie.

Entre le projet de nous rencontrer et la réunion, les commandes institutionnelles avaient, à nouveau, changé du fait de la réaffectation du cours à un autre DC, différent de celui dont Antoine était responsable. Par cette cartographie, nos modules n'étaient plus sur la même enveloppe-horaire et donc concurrents au jeu des vases communicants. Par contre, Antoine percevait toujours un intérêt à nous voir traiter certaines thématiques, afin de compléter ses cours. Rapidement, le débat s'est déporté sur la compréhension de l'intitulé que nous avions entre les mains, seule commande tangible qui nous était adressée par les responsables, ainsi que sur les différentes thématiques à aborder. Antoine était arrivé au rendez-vous avec déjà quelques propositions de sujets qui avaient été traitées lors de la réunion que Camille et moi avions manquée, alors que de notre côté nous arrivions avec le déroulé vu avec Corinne et qui avait été rendu caduque. Malgré cet effort de coordination, la réunion s'est orientée vers un échec.

Ainsi s'est achevée la troisième tentative de coopération que j'ai pu observer à l'échelle de cette réforme, puis de ce module. Suite à cette discussion, Camille et moi avons continué à travailler de notre côté. Nous avons rencontré Pierre dans son rôle de responsable de filière pour valider avec lui une liste de thématiques. Ce temps de travail a d'ailleurs amené le module vers des sujets qui n'étaient pas nécessairement ceux pensés avec Corinne, ni avec Antoine, achevant la rupture d'avec son ancêtre, la « Socio-anthropologie ». Cette nouvelle version a duré 2 années. Le passage au niveau licence l'a fait disparaître.

a Ce n'est pas une erreur oubliée dans le texte. Entre le 16 et le 26 juin, le module, dit au départ de socio-économie, a été attribué à un nouveau domaine de compétences et renommé.

b Le D.C. 1 est celui qui relève de la compréhension des individus alors que le DC 4 porte sur les dynamiques inter-institutionnelles et partenariales.

III.3 Le cadre et le vacataire : faire ensemble et faire faire

III.3.a De multiples configurations

Le travail de lien que j'ai tenté de mettre en avant jusqu'à maintenant concerne la coordination entre modules, proposée par des cadres pédagogiques, principalement en dehors des frontières prescriptives données pour penser l'année à venir. J'ai pu raconter ce travail, de l'intérieur, grâce à des configurations originales dans lesquelles plusieurs cadres pédagogiques ont accepté de me donner une place qui outrepassait celle du vacataire. J'aurais dû arriver après ces discussions et travailler seulement avec le responsable du module, sur les contenus à proposer, à partir des thématiques qu'il m'aurait imposées. Mais j'ai eu la chance de négocier ces mêmes thématiques et même, d'être celui qui en proposait le déroulé de base.

Il me faut par ailleurs préciser qu'entre le cours de méthodologie de la recherche et l'approche socio-économique des populations, les processus observés n'ont pas tout à fait été les mêmes. Avec Karine, nous avons travaillé en autonomie. Elle m'a laissé le champ libre pour proposer le déroulé complet de la formation à l'enquête ethnographique. Avec Camille, j'ai eu cette place, tout en participant à l'élaboration de liens avec d'autres cadres. Dans les deux cas, du fait de ma forte implication dans l'ingénierie de ces modules, reconnue au niveau institutionnel, j'ai pu assister à deux réunions des différents cadres mobilisés par la réforme, afin de présenter mon travail et de l'évaluer. J'étais le seul vacataire présent lors de ces deux rencontres.

À l'échelle de mes trois années de terrain dans l'IRTS, j'ai pu expérimenter d'autres places. Par exemple, dans le cadre des modules qui portaient sur l'équipe, j'ai répondu à une commande précise impliquant l'animation de TD sur la base de consignes prévues par Flora, pour la durée de deux modules et ce sur trois années consécutives. Je n'y ai donné mon avis que lors des réunions de bilan, à la fin de toutes les séances. À l'inverse, à la demande d'autres cadres pédagogiques, j'ai pu répondre à des interventions ponctuelles pour lesquelles je ne disposais que d'une thématique générale, suivie de quelques brefs échanges de mails pour clarifier les attentes. Ce qui me laissait une grande latitude dans ce que je proposais aux étudiants, mais qui ne permettait pas une contribution à la logique du module dans lequel mon cours s'insérait.

Théoriquement, la place des vacataires se situe du côté de la réalisation et de l'exécution d'un contenu pensé par les cadres pédagogiques. Dans les faits, comme le montrent mes

expériences, mais aussi des récits recueillis auprès d'autres intervenants, différentes configurations existent. Cette place se construit, chemin faisant, dans une dynamique d'ordre négocié^a entre le cadre pédagogique, les vacataires et éventuellement la hiérarchie. Ces possibilités sont essentiellement configurées, au départ, par le souhait du formateur permanent quant à la place à proposer au vacataire. Les propositions, implicites ou non, dépendent de l'expertise qu'il se reconnaît, attribuée à l'intervenant, mais aussi, fortement, du temps dont il dispose. Le recours aux vacataires, pour des missions qu'ils ne sont pas censés tenir, est, occasionnellement, une forme de variable d'ajustement pour les cadres afin de réussir à mener à bien un module, malgré les charges parallèles. Cette variabilité est aussi liée à la possibilité de travail collectif qu'offre l'intervention des vacataires, rompant la solitude qu'éprouvent par moment les cadres sur leurs territoires horaires, étant donné qu'il est difficile de travailler avec les autres permanents.

III.3.b L'incompressible fossé et la coordination

Je mobilise ici une autre partie de mon journal datant de la dernière réunion évoquée. Il décrit quelques points de débat qui mettent en jeu mon approche du module, en tant que sociologue, et celle d'Antoine et de Camille pour qui la science sociale n'est pas leur champ d'expertise :

J'ai de l'incompréhension quant au rejet de ce que je propose. Dans les réunions où j'observais les discussions entre les responsables de filière, il me semblait qu'il était attendu une introduction aux disciplines universitaires, j'ai donc fait une proposition reprenant les concepts fondamentaux de la sociologie : socialisation, normes, etc.

[...] Antoine, en expliquant que ça a été discuté en équipe, me parle par exemple des représentations sociales. Mais l'idée de parler de ce sujet ne me plaît pas particulièrement. Je trouve cette thématique, présentée comme ça, seule, extrêmement ennuyeuse, surtout si elle doit être abordée en surface. Je traite déjà des représentations sociales tout du long de mes cours. Chaque thématique est une occasion pour aborder cette notion. Mais je ne la traite jamais comme une thématique à part. Si je parle de la stigmatisation, je mobilise nécessairement une réflexion sur la représentation de certaines caractéristiques. Si je fais un cours sur la déviance ou les interactions sociales, il en est de même. La question de la représentation de l'autre et des connaissances

a A.L. Strauss, « L'hôpital et son ordre négocié », art cit ; Isabelle Baszanger, « Les maladies chroniques et leur ordre négocié », *Revue française de sociologie*, 1986, vol. 27, n° 1, p. 3-27.

communes est transversale. Et j'ai du mal à saisir cette envie de faire cours sur ce concept, seul, désincarné, détaché de contextes d'application. Bien que ce soit un objet d'étude de la psychologie sociale^a, il me semble être une dimension de plusieurs objets de recherche, plus qu'un aspect à traiter seul.

Sur la base de l'intitulé du cours, Antoine va défendre que l'on détaille des critères de définition des populations. J'ai l'impression qu'il me demande de faire une liste de critères, chacun présentant un aspect de l'individu et donnant lieu à un cours. J'ai du mal à accepter cette idée. Je m'imagine détailler les CSP, puis le genre, puis la spécificité de la déviance, etc. Je trouve qu'une telle approche segmente la connaissance sociologique, là où elle pourrait être présentée de manière plus systémique.

De même, s'il faut que ce cours serve au stage d'étude d'un territoire à partir de la démarche d'observation, alors ce ne sont pas des critères socio-économiques qu'il faut présenter. On ne croise jamais dans la rue un pourcentage de cadres ou une CSP. Il faut plutôt parler d'interactions sociales, des dispositifs urbains, de l'écologie urbaine. Bref, d'éléments qui puissent s'observer et être saisis à l'échelle d'entretiens avec des habitants. Les critères socio-économiques me semblent seconds, bien qu'importants.

Ma proposition est difficilement entendue. Je crois qu'ici se joue un écart autour de ce que chacun imagine de la sociologie.

Que la relation au vacataire commence par la formulation d'une commande ou par sa mobilisation autour de l'ingénierie du module, la rencontre prend toujours place autour d'un fossé déterminé par les rapports que les différentes personnes impliquées entretiennent à la thématique en question. Le cadre pédagogique, sauf s'il est lui-même expert du domaine, fait appel à une personne pour parler d'un sujet qu'il ne maîtrise pas, du moins, pas à partir de l'approche disciplinaire demandée ou de l'expertise professionnelle. Néanmoins, il considère cette thématique comme importante et devant être traitée pour que la formation se fasse comme elle se doit. Sans être expert, il dispose malgré tout d'une idée, plus ou moins précise, quant aux raisons de son importance. En fonction de la précision de son élaboration, il n'est pas toujours en mesure d'argumenter son choix, autrement que par quelques idées générales qui affirment l'importance du sujet. Le raisonnement semble d'ailleurs, par moments tautologique : « il est important parce qu'il est important ».

a Denise Jodelet, « Représentations sociales : un domaine en expansion » dans Denise Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003, p. 45-78.

L'extrait de mon journal témoigne d'une divergence qui se produit entre deux cadres pédagogiques et moi-même. Le formateur et le vacataire ne voient pas l'objet du même point de vue. La différence est premièrement sur le plan épistémologique. La sociologie est pour moi un ordre du savoir qui implique une certaine manière de le traiter et dispose d'une logique interne quant à l'organisation des concepts, les possibilités de circulation entre eux, l'utilité des méthodes et le rapport au monde. En face, les formateurs perçoivent l'enjeu de la professionnalisation. La sociologie n'est ici que pour approcher l'humain, soumise aux objectifs du travail social et non, pour que les étudiants apprennent la sociologie. Ils me sollicitent sur cette base, avec un manquement d'égard à l'ordre de ma discipline.

La manière dont les formateurs se rapportent aux concepts et se proposent de les articuler dans un module est particulièrement significative de l'écart d'expertise. Pour ce cours, il m'était demandé d'outiller les étudiants pour comprendre les humains. Les formateurs, en première intention, envisageaient une liste de thématiques à aborder, sur le mode de la carte d'identité. Chaque thématique semblait séparée de la précédente, dans une logique de dictionnaire, déliant toutes ses entrées. Or, de l'intérieur de la discipline, j'opposais une vision plus systémique de la manière dont il était possible d'approcher les populations. Du point de vue de la sociologie, j'imagine qu'il serait possible, à partir d'une entrée thématique, d'articuler d'autres objets d'une manière plus cohérente, pour préserver la logique d'ensemble de la discipline. Par exemple, là où il pourrait m'être demandé de réaliser un cours sur la socialisation, un autre sur les représentations sociales, un sur la déviance et un autre sur l'immigration, j'imagine la possibilité de réaliser un cours sur la déviance ou l'immigration par exemple, qui articulerait toutes ces thématiques, la centration autour d'une entrée principale permettant la mise en cohérence, ainsi que l'approfondissement.

L'enjeu de la rencontre se déploie ensuite sur la question du contenu même du savoir. Derrière les thèmes qui me sont demandés, j'envisage ce que la sociologie en dit, là où les formateurs ont généralement une vue fondée sur le sens commun, l'actualité et une culture générale en sciences humaines et sociales. Par exemple, autour de la socialisation, le cadre pédagogique imaginera l'idée générale d'apprentissage des normes d'une société, là où le sociologue pensera aux différentes écoles, opposées dans leur définition de la sociologie, créées à différentes époques, etc. Il verra que chaque approche apporte des nuances intéressantes, permettant d'éclairer les objets du travail social différemment, en fonction des modalités d'action (individuelle, collective, développement local).

Le formateur fait appel au vacataire pour qu'il parle de quelque chose qu'il ne maîtrise pas lui-même. Le fait d'échanger au sujet de ce qui est attendu est rendu difficile par cette différence quant aux savoirs maîtrisés. L'enjeu de la rencontre entre les acteurs est alors de faire converser ces deux points de vue autour d'un même objet, de manière à coordonner leurs actions dans la visée de la formation des étudiants. Cette articulation, pour être totale, devrait se faire sur le contenu du cours — les connaissances échangées —, mais aussi sur les objectifs ainsi que les manières de faire la formation.

Seulement, elle est encombrée par plusieurs éléments. Tout d'abord, il est question de temps. La durée accordée par chacun à la discussion est variable d'une configuration à l'autre et probablement insuffisante pour permettre à chacun de présenter en profondeur ce qu'il pense de l'intervention à venir, ce qu'il envisage, ce qu'il tente de signifier derrière les termes, etc. L'autre obstacle concerne le contenu même des interventions. Il est bien rare que le vacataire et le cadre prennent le temps de détailler avec précision tout ce qui sera fait et devra être abordé. Ils réussissent généralement à s'en tenir à quelques résumés généraux, à l'oral ou sous forme de plan, qui détaillent ce qui sera apporté aux étudiants. Il est intéressant de rappeler que régulièrement, notamment autour des cours, les formateurs permanents ne sont pas nécessairement en mesure d'argumenter de manière détaillée l'intérêt et les attendus du cours et donc, de formuler une commande un minimum précise. Cette impossibilité est au fondement de la difficulté à se mettre d'accord, en commun, autour d'un contenu de cours. Le cadre et le vacataire ne s'entendent jamais parfaitement sur ce qui sera appris aux étudiants. Cela finit toujours sur un pari que ce qui sera fait correspondra à ce qui est attendu et qui ne se vérifiera qu'après coup, une fois la prestation faite. L'issue permettra de réajuster pour l'année suivante.

La même situation existe dans les temps de TD, axés sur la réflexion, où les vacataires ne sont pas attendus sur du contenu, mais sur de l'accompagnement. Par exemple, lorsque Flora a rassemblé les différents vacataires autour de son module sur la vie d'équipe, elle n'a donné que quelques consignes générales pour guider les TD, laissant ensuite à chacun la charge de les réaliser comme il l'entendait. Si ces consignes ont pour but de cadrer l'activité des intervenants, il n'en demeure pas moins qu'elles taisent, dans le détail, l'activité qui doit être menée et que, dans l'absolu, une fois face aux étudiants, les intervenants sont généralement seuls.

La mobilisation d'intervenants extérieurs fonctionne sur un principe de délégation pris dans son sens fort. Ces derniers ne sont jamais de simples exécutants, si tant est que cela existe. Car le travail d'ingénierie peine à signifier ce que doit être la formation. Par ailleurs, certains cadres souhaitent laisser cette liberté ou cette charge aux intervenants. L'articulation se fonde sur un vide, sur un non-dit, sur un non-problématisé, un non-commandé qui, s'il laisse la liberté à chacun d'interpréter ce qu'est la formation, n'en pose pas moins la question de sa cohérence et de son sens.

Cette délégation fonctionne sur la base d'un présupposé de compétences. Les cadres pédagogiques essaient d'évaluer à l'avance les interlocuteurs auxquels ils font appel à travers les temps de rencontre, les discussions de couloir ainsi que les interventions précédentes. Mais aussi, ils partent du principe que la personne qu'ils mobilisent sait ce qu'elle fait et qu'elle saura faire ce qu'il faut. De ce fait, ils peuvent laisser la personne répondre à la demande, sans nécessairement maîtriser ce qui sera dit. Tout leur travail se trouve en tension entre la sélection et la confiance.

Mais il faut bien dire que la compétence ne fait jamais l'unanimité. Il n'est pas rare qu'un formateur apprécie un intervenant, alors qu'un autre s'en méfie. Malgré une forme de vérification par les responsables de filière, c'est avant tout chaque cadre pédagogique qui sélectionne l'équipe qui lui convient.

Pour conclure, il faut reconnaître que se développe une volonté d'épuiser ce vide ou, du moins, de le résorber en partie, en cadrant plus clairement les interventions par le biais de consignes, de réunions entre chargés de TD et de cours pour que chacun sache ce qui est fait, etc. Ce fossé entre vacataires et cadres est donc perçu et fait l'objet d'un travail au quotidien. À l'heure actuelle, cet aspect est tout particulièrement travaillé en divers points du dispositif, au nom de l'idée que tous les groupes d'étudiants doivent recevoir une formation similaire, ainsi que par l'impression qu'une partie du dispositif échappe aux permanents dans cette délégation.

Je note cependant que la possibilité de la problématisation collective, pour identifier et construire les objets communs de la formation n'est pas la piste qui est favorisée. La solution se trouve plutôt du côté technique et de la création d'acteurs non-humains (plan de cours, commande écrite, etc.) qui viendraient orienter l'action.

III.3.c Le vacataire et ses mots creux

L'extrait suivant de mon journal relate le travail entamé suite à la réunion avec Antoine et Camille, afin de produire un déroulé qui prenne en compte les dernières discussions et les attentes qui m'avaient été adressées. Il témoigne de mon travail de recherche de précisions quant à ce qu'il était possible d'entendre derrière ce mystérieux intitulé « approche socio-économique des populations » :

[Extrait de journal, 30 juin 2016] Concernant la sociologie urbaine, je ne suis pas un expert. Je leurs ai proposé l'idée d'une séquence portant sur la ville, mais sans en préciser le contenu et sans savoir ce que j'y ferai. Suite à une après-midi de travail sur les ressources électroniques du CAIRN, je me suis empressé d'aller à la bibliothèque universitaire pour prendre plusieurs livres sur cette thématique. En deux jours, il m'est difficile de me faire une image cohérente et détaillée de ce champ. Je dois donc travailler à mon déroulé avec ce manque. C'est nécessaire vu que je dois faire valider ma proposition de thématiques.

Mais je suis aussi en recherche de plus d'informations. Dans le fond, je n'ai eu qu'un intitulé et quelques précisions pour proposer un module. Je demande donc à Camille si elle a eu une commande écrite en plus de l'intitulé, ce à quoi elle répondra par la négative. Le jour suivant sa réponse, elle est en congé et ne peut donc pas demander plus de précisions pour moi. Je me permets d'appeler Claude qui confirmera ce que je sais déjà : il s'agit de parler de l'être humain en général, à travers différentes thématiques qui permettent de l'appréhender et ce, à partir de la sociologie et de l'économie. En bref, je crois que personne ne sait vraiment ce que ce module doit être. Il est un intitulé autour duquel plusieurs se sont mis d'accord à un moment donné, mais une fois la coquille transmise, personne n'en sait plus. Du moins, il ne semble pas avoir été élaboré au-delà de cette première vision.

Je produis donc le déroulé sur la base de plusieurs incertitudes. Et même pour les thématiques que je connais comme celles de l'empowerment ou du genre, ma proposition ne va pas au-delà d'un intitulé, de quelques mots pour détailler et d'un découpage en différents temps pédagogiques que j'ai assignés à des activités, sans savoir précisément comme je les détaillerai concrètement.

Chaque mot, chaque ligne de ma proposition est plus un contenant qu'un contenu. Il est contenu par rapport à l'état précédent du module qui ne donnait que des dates, des durées et des quotas sous l'égide de l'« approche socio-économique des populations ». « Genre », « Les migrations », etc. viennent remplir ce cadre. Mais à y regarder de près, à ce moment-là, je ne mets pas

I-Tenter le collectif

grand-chose derrière chacune de ces thématiques, à part quelques idées structurantes qu'il faudra à mon tour remplir. Ainsi, j'entre moi-même dans la danse des coquilles vides, espérant les remplir plus tard, seul, à mon bureau.

Apparaît à travers ce texte une nouvelle strate d'élaboration des modules. Une fois une trame générale dressée ou alors, dans l'objectif de dessiner ce schéma d'ensemble, les acteurs doivent bien travailler seuls pour assurer leur part. Ici, il est question de la mienne, en tant que sociologue qui tente de produire un déroulé, pris entre ma connaissance de la discipline et les territoires que j'ai encore besoin d'apprendre.

Lors de la réunion où j'ai socialisé cette proposition, j'ai eu à développer brièvement pour argumenter chacun des sujets que j'avais sélectionnés. Avec Camille et Pierre, nous avons précisé ce qui était nécessaire. Notamment, ils donnaient leur avis de formateurs, en regard de leur connaissance des étudiants, me demandant de veiller à différents aspects comme le fait de ne pas être trop théorique ou de bien assurer les liens avec le travail social, etc. Nous avons réfléchi l'ordre des thématiques pour en faciliter l'appréhension pour les étudiants, puis décidé de quelques orientations.

Mais, comme pour l'essentiel des temps d'échanges que je relate depuis le commencement de cette thèse, même lorsque la personne en charge d'un cours entre en scène, les interactions se structurent souvent autour d'un vide, causé par un travail qui reste à faire et qui entraîne la production d'accords renvoyant chacun à ce qu'il voulait bien entendre et mettre derrière les termes. Ma compétence de vacataire était de savoir échanger à partir de quelques idées, pour ensuite les concrétiser dans un propos plus développé et détaillé, ainsi qu'une forme pédagogique précise. À nouveau, ces échanges ont renvoyé la suite de la production à un travail solitaire.

IV Pour conclure : éclatement et cohérences partielles

Ce chapitre donne à voir des rhizomes de coopérations bien plus qu'une chaîne unique. La formation est produite à travers différents niveaux d'élaboration, articulés d'un point de vue hiérarchique, dans une logique où l'image de la pyramide ne fonctionne pas. Certes, à chaque passage au niveau inférieur, la base des personnes impliquées s'élargit. Mais il n'en est rien de l'espace-temps de production. Il n'est pas sans cesse agrandi par l'arrivée de subalternes. Bien au contraire, les passages de la réforme de la direction aux cadres pédagogiques, puis de ces

derniers aux différentes équipes mobilisées dans différents modules multiplient les espaces-temps où la formation est négociée. Et dans chacune de ces instances apparaissent des lignes de tension qui établissent des distances entre les différents protagonistes : contenus flous, mots-valises, différences d'expertises non-explicitées, activités invisibilisées, tentatives de contrôle du travail, essais de prise d'autonomie au cœur des espaces indéfinis, empêchements des débats, etc. La formation se produit au sein de réunions qui sont tout à la fois rencontres, mais aussi des processus qui renvoient chacun à son travail, sous des apparences d'inter-compréhension. Pour autant, cet éclatement ne signifie pas l'indépendance. Chaque module découle des décisions de la direction, de celles des responsables de filière, des choix de l'équipe, etc. Chacun est lié à l'autre par sa place dans une trame faite de temps et de thématiques.

Cet éclatement est perçu. Il est un sentiment structurant de la vie de l'IRTS. En réponse, les permanents font régulièrement part d'un désir d'une plus grande articulation à l'échelle d'un semestre, d'une année, d'une filière. Cette dernière pourrait se faire à travers la polarisation d'un semestre autour d'une thématique, d'un domaine de compétences, d'une dynamique formative, ou par le fait que d'un module à un autre, une ou plusieurs thématiques entrent en résonance. La cohérence est censée assurer que les différents cours suivent une direction commune, en renforçant mutuellement leur caractère formatif auprès des étudiants, sans pour autant donner l'impression de redites, de déjà-vus et ainsi, d'éviter la sensation d'éclatement. La cohérence peut donc être envisagée comme un effort des formateurs pour produire une unité intentionnelle qui dépasse chaque module. Il faut bien noter qu'elle prend sens, fondamentalement, dans le cloisonnement entre différents modules dont les découpages ne sont pas pensés sur la base de contenus précis.

Pour qu'elle soit atteinte, l'enjeu exprimé par les cadres est de savoir ce que l'autre fait, c'est-à-dire une nécessité de visibilité, mais surtout de pouvoir co-élaborer des schémas d'ensemble. Ce processus permet alors de voir ce qui fait cohérence dans l'existant et ainsi de le rendre explicite pour mener encore plus loin l'unité. La cohérence est à la fois création de résonances dans l'existant, ainsi que création de nouveaux éléments qui les rendent possibles.

Mais ce n'est pas parce que les formateurs font cela qu'il y a nécessairement unité. Ils ont conscience que cet effort d'ingénierie ne crée qu'un potentiel qui pourrait ensuite être vécu comme tel par les étudiants, de la même manière qu'il pourrait échouer. Il faut donc bien

I-Pour conclure : éclatement et cohérences partielles

distinguer la pensée des formateurs et ce qu'en éprouvent les apprenants. Pour favoriser cette perception de la cohérence par leurs usagers, les cadres pédagogiques veillent alors à la rendre explicite en la nommant, ainsi qu'en encourageant, à travers des consignes, à établir les liens que les formateurs ont imaginés au préalable.

Malgré leurs efforts, les cadres pédagogiques sont régulièrement habités du sentiment d'une cohérence jamais suffisante. Durant les réunions, ils y travaillent. Ils s'accordent sur certaines manières de faire, décident de nouvelles orientations pour le dispositif que celles-ci soient thématiques ou pédagogiques. Mais, bien souvent, ces temps ne permettent pas d'aboutir de manière satisfaisante. Une grande partie est prise par d'autres questions urgentes qui empêchent d'élaborer collectivement avec le degré d'accomplissement que les formateurs aimeraient.

Les cadres sont alors frustrés et cherchent à travailler cette cohérence malgré tout. C'est tout d'abord en termes individuels qu'elle sera pensée. Si un formateur est au courant, même vaguement de ce que traite un autre, il pourra choisir de travailler son module en conséquence, de manière à éviter les redites, ou de se baser sur les apports des autres cours, etc. Ce formateur permanent peut procéder sur la base des connaissances dont tout le monde dispose sur ce que les autres font, c'est-à-dire les informations généralistes communiquées en réunion. Mais il peut aussi disposer d'éléments supplémentaires, du fait de ses discussions plus personnelles avec ses collègues. À ce titre, les rencontres de couloir et les temps de repas sont primordiaux, mais aussi partiels. Et cette fabrication de cohérence peut évoluer vers un travail plus interindividuel, si le référent cherche consciemment à obtenir de nouvelles informations auprès d'autres cadres pédagogiques — avoir les déroulés par exemple — afin de penser au mieux l'unité.

L'exposé de ces modalités d'élaboration peut sembler rectifier le déficit d'élaboration de la cohérence perçu par les formateurs en réunion. Seulement, ils manquent régulièrement de temps. Ce travail pourrait être considéré comme central dans la tâche d'ingénierie. D'autant que, comme je l'ai montré, les modules sont des coquilles vides lorsqu'elles sont investies par les cadres pédagogiques : dans l'absolu, tous les liens seraient imaginables et constructibles. Dans les faits, cette activité visant à conférer un supplément de cohérence est souvent comptée comme un élément secondaire. D'autres tâches, administratives et organisationnelles réclament d'être faites. La priorité est de proposer un module, entré dans le logiciel et

respectant le cadre imposé et donc de rester dans son territoire. Construire un cours pour lequel la cohérence a été pensée en liens avec les autres, en prenant un temps supplémentaire de recherche et de rencontre, est un luxe second. C'est aussi un travail qui se fait à la marge de la reconnaissance des activités.

Nous en revenons donc à ce premier découpage de la formation en différents territoires horaires, auxquels se voient attribuer les personnes. En réponse à ces prescriptions, l'investissement individuel va essentiellement à la production de la portion du dispositif qui est commandée à chacun. Et face aux tentatives de mettre en commun ces responsabilités pour penser au-delà des frontières, l'organisation du travail exerce une pression qui éclate cet effort d'unité, transformé alors en la production d'espaces partiels de cohérence, de liens qui n'attachent jamais tout l'ensemble dans une signification collective. Ces suppléments de cohérence sont produits dans les coulisses de l'institution, sur la base d'un manque de temps constant. De même, ces découpages organisationnels portent et nourrissent des stratégies individuelles qui font que tout en désirant la cohérence, les formateurs travaillent aussi à son empêchement en protégeant leurs espaces individuels de liberté.

Derrière la volonté de cohérence et de sens qui est affichée, au-delà de l'idée d'un *curriculum* pensé de manière logique et intelligente, « la » formation qui émerge est un ordre éclaté, qui se négocie sans cesse localement, autour de non-dits, de non-sus, de non-élaborés. C'est une multitude de petites cohérences, de petites unités signifiantes, qui tiennent entre elles de par leur insertion dans une trame organisationnelle qui postule leur cohérence de sens sur la base principale d'une spatialisation du temps qui respecte ce qui est demandé, croisée à d'autres exigences thématiques posées par les textes. À cette topographie segmentée de la formation répond un éclatement des pratiques qui ne réussissent pas, dans le quotidien, à s'unifier.

Chapitre 7 — La part des étudiants dans le dispositif : une approche par le pouvoir

« Les classes et l'État ne sont pas des forces, mais des sujets qui les alignent, les intègrent globalement et en effectuent les rapports, sur et dans les strates. Ce sont des agents de stratification, qui supposent les rapports de forces avant tout sujet et objet. C'est pourquoi le pouvoir s'exerce avant de se posséder. » (Gilles Deleuze, Deux régimes de fous, Paris, Éditions de Minuit, 2003, p. 233)

I Définir le pouvoir

I.1 Pouvoir et trajectoire personnelle

I.1.a Première découverte

Pour Rancière, la politique est le processus de remise en question du partage du sensible^a en vue de l'égalité qui mène à une « émergence d'une part des sans-part^b ». Elle est un processus qui transforme les lignes de démarcation habituelles qui répartissent les légitimités, les droits à la parole et à la visibilité. Il l'oppose à la police^c dont l'objectif est, à l'inverse, de faire tenir à chacun les parts qui lui sont assignées^d.

À partir d'une telle appréhension, le concept de pouvoir, tel que je le définirai par la suite, n'est pas en lui-même politique, mais il le devient s'il permet de mettre en lumière certains types de relations basés sur l'inégalité des parts et de les remettre en question. Ainsi, il peut constituer un point de passage pour défendre d'autres formes de vie démocratiques basées sur la participation et la contribution de chacun^e, en partant du principe de la compétence de n'importe qui^f.

Dans ma pratique de recherche et de formation, je mobilise la notion de pouvoir pour rendre visibles les différences de parts entre les acteurs des dispositifs. Cette analyse participe de la volonté de réfléchir — et de faire advenir — d'autres formes d'être ensemble qui feraient de la formation un commun et non, un service ou une prestation, qui instaurent certains en usagers ou clients et d'autres, en professionnels responsables chargés de répondre à une demande ou une commande. Le concept soutient donc mon besoin de penser d'autres rapports à l'autre dans mes pratiques.

Ainsi, conscient de l'usage politique que je fais de la notion de pouvoir, je trouve utile de le préciser pour que le lecteur puisse situer la place de laquelle j'écris ce chapitre. À cette

a Jacques Rancière, *La méésentente : politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995, 187 p ; Jacques Rancière (éd.), *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, p. 213-218.

b J. Rancière (éd.), *Et tant pis pour les gens fatigués, op. cit.*, p. 216 ; Michael Hardt et Antonio Negri, *Commonwealth*, Paris, Stock, 2012, 512 p.

c Charlotte Nordmann, *Bourdieu, Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*, Paris, Amsterdam, 2008, p. 172-178.

d Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982, p. 130-131.

e Pascal Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, Saint-Germain-sur-Ille, Éditions du Commun, 2016, 308 p.

f Jacques Rancière, *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 2013, 240 p ; J. Rancière (éd.), *Et tant pis pour les gens fatigués, op. cit.*, p. 213-215 ; P. Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun, op. cit.*, p. 248-252.

première tentative de clarification succèdera un travail de définition à partir des apports de Foucault et Latour, ainsi que la transposition de ces questions sur mon terrain d'enquête.

J'ai découvert la question du pouvoir en master 1 à travers plusieurs enseignements qui visaient, entre autres, à nous amener à réfléchir aux relations asymétriques qui existent entre plusieurs binômes : le patron et les salariés, le travailleur social et l'utilisateur, l'homme politique et l'intervenant social, l'État et ses administrés, le capitalisme et la multitude^a. La description de ces asymétries était accompagnée de la réprobation de cet état de fait. Et souvent, des propositions d'avenirs alternatifs lui emboîtaient le pas. Elles portaient le nom de recherche-action — pour casser le rapport de pouvoir entre chercheurs et acteurs —, de diagnostic partagé — pour laisser entendre la voix des usagers —, de démocratie participative — pour changer l'équilibre entre populations, politiciens et technocrates. Nous étions appelés à nous questionner sur notre future éthique professionnelle au sein d'un ordre dit « dominant ». Les enseignants nous formaient à repérer les jeux de pouvoir en situation, puis à penser, en fonction des configurations, les outils pour les travailler. L'enjeu était de permettre aux personnes en situation d'infériorité de prendre une plus grande part dans l'élaboration de ce qui les concernait.

Deux pistes principales de travail revenaient. D'une part, il était question de la transformation des politiques publiques, par leurs agents de terrain et leurs textes cadres, afin de favoriser la participation des administrés. Nous étions alors sensibilisés aux enjeux de la démocratie participative institutionnelle^b. D'autre part, nous découvrions les projets directement portés par des citoyens, dans le périmètre de la loi ou de manière illégale, comme les squats ou l'investissement de friches en jardins communautaires^c. L'objectif était de réfléchir l'enjeu de ces transformations par le bas, ainsi que leurs accompagnements possibles

a M. Hardt et A. Negri, *Commonwealth*, op. cit.

b Marion Carrel, « Injonction participative ou empowerment ? Les enjeux de la participation », *Vie sociale*, 2017, n° 19, n° 3, p. 27-34 ; Loïc Blondiaux, *Le Nouvel Esprit de la démocratie. Actualité de la démocratie participative*, Paris, Le Seuil, 2008, 112 p ; Cécile Barnaud et al., « Dispositifs participatifs et asymétries de pouvoir : expliciter et interroger les positionnements », *Participations*, 2016, vol. 16, n° 3, p. 137-166 ; Élodie Férezin, *Développement du territoire, environnement et démocratie participative : le cas de la LGV Bordeaux-Toulouse*, Thèse de doctorat, Université Toulouse 3 Paul Sabatier, Toulouse, 2015, 334 p.

c Pierre Dardot et Christian Laval, *Le commun. Essai sur la révolution au XXI^e siècle*, Paris, La Découverte, 2014, 400 p ; P. Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, op. cit. ; Collectif Mauvaise troupe (éd.), *Constellations. Trajectoires révolutionnaires du jeune 21^e siècle*, Paris, L'Éclat, 2014, 702 p.

du côté des institutions par des intervenants sociaux. C'est à travers le terme d'intermédiation^a que cette posture, entre institutionnel et société civile, était désignée.

J'ai été fortement marqué par cette dynamique de pensée. Lutter contre les rapports de pouvoir et favoriser la prise en compte de tous sont devenus des objectifs centraux de mon devenir professionnel qui, à l'époque, hésitait entre les fonctions de chargé de projet et la recherche. Mais si ce concept sous-tendait une bonne partie des enseignements, il n'était que très peu défini et fonctionnait comme une évidence. Ou plus exactement, l'existence de rapports de pouvoir était décrite en montrant le manque de prise en compte de certaines catégories de personnes, en analysant le fonctionnement de l'action publique. Mais la théorisation de ces rapports, en revenant aux fondements conceptuels, n'était que très peu faite. Le travail de Foucault et d'autres restait en grande partie dans les coulisses intellectuelles des enseignants. Il apparaissait simplement que « rapport de pouvoir » qualifiait une situation dans laquelle une catégorie d'acteurs, du fait de sa place dans la structure sociale, était en mesure, plus que d'autres, de s'exprimer à propos d'une situation, d'être entendue et de peser sur les décisions prises.

J'ai donc commencé à critiquer ces rapports de pouvoir, tout en manquant d'éléments théoriques pour les expliquer et les analyser. Je reprenais les conclusions générales du philosophe, sans pour autant mener une analytique similaire, en situation. Par ailleurs, je mélangeais allègrement ses idées avec celles de contrôle social^b et de domination^c, sans que les nuances m'apparaissent précisément.

I.1.b La relation enseignant-enseigné : le pouvoir malgré moi

Durant le master 1, un enseignant nous a sensibilisés à l'idée que de tels rapports existaient dans le cadre de la formation, prenant leur source, notamment, dans l'asymétrie des savoirs. J'ai pris cette analyse au pied de la lettre, considérant que toutes les formations fonctionnaient

a « Intermédiation » était dans le nom du master, mais durant la première année, le concept n'était jamais clairement défini, d'où l'usage du terme « notion » dans mon texte. À l'heure actuelle, voici un article clé de conceptualisation de ce terme et des pratiques qu'il désigne, proche de la définition qui sous-tendait le master : Thomas Arnera, Régis Garcia et Olivier Noël, « L'intermédiation. Exploration d'une notion heuristique et pratique pour penser et agir la complexité », *Agencements*, 2019, n° 2, p. 78-116.

b Jeannine Verdès-Leroux, *Le travail social*, Paris, Éditions de Minuit, 2004, 272 p ; Michel Autès, *Les paradoxes du travail social*, 2ème édition., Paris, Dunod, 2009, 317 p.

c Pierre Bourdieu, *La domination masculine*, Paris, Points, 2014, 190 p. ; Pierre Bourdieu, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979, 670 p ; Max Weber, *La domination*, Paris, La Découverte, 2013, 426 p ; Éric Macé, « Paradigme du pouvoir vs paradigme de la domination » dans Hervé Oulc'hen (éd.), *Usages de Foucault*, Paris, Presses Universitaires de France, 2014, p. 193-206.

ainsi, sans chercher à analyser plus en finesse ce qu'il en était et les biais par lesquels ces rapports étaient rendus possibles.

Lors de mon travail de master 2 sur la formation des éducateurs spécialisés, j'ai repéré différents processus qui visaient à socialiser les étudiants à un ensemble de normes professionnelles, à travers un travail de discrimination des actes qui relevaient d'une posture professionnelle acceptable, ainsi qu'à les guider dans un type de subjectivité réflexive particulière. À première vue, je formulais ces processus en termes de rapports de pouvoir. Les formateurs jouaient un rôle tout particulier dans cet apprentissage d'une bonne posture professionnelle, cadrant ainsi les différentes possibilités du devenir des étudiants. Puis, j'ai appréhendé ces pratiques à travers la notion de contrôle social qui est l'une des facettes du concept de « travail sur autrui », que définit Dubet^a. Elle permet d'envisager un aspect des rapports de pouvoir, notamment dans les métiers de l'humain (cf. Chapitre 1, III.2). Ce fut le premier pas d'une formalisation théorique des relations asymétriques.

Le jour de la soutenance, une des formatrices rencontrées m'a indiqué qu'elle n'adhérait pas à mon idée de travail, car, selon elle, le formateur ne travaille pas *sur* l'étudiant, comme s'il était un objet ou une matière. Il l'accompagne dans sa construction personnelle^b. Ainsi, aussitôt dit publiquement, mon constat, durement fabriqué et formalisé au prix d'heures de lecture et de terrain, était récusé, comme si les formations sociales étaient en dehors des rapports de pouvoir du fait de la volonté des formateurs de permettre aux étudiants de se former. Et par la suite, lors de plusieurs discussions avec des personnes impliquées dans ces mêmes formations, j'ai reçu des réponses similaires. Si elles reconnaissaient la possibilité de l'instauration d'un rapport de pouvoir entre formateurs et étudiants, cette réalité relevait d'une dégénérescence du système, plutôt que de sa structure fondamentale. Ce faisant, elles considéraient qu'il relevait de leur responsabilité de veiller à maintenir pour les étudiants la possibilité de *se former* plutôt que d'*être formés* et elles évaluaient que leurs dispositifs d'intervention respectaient ce principe.

De mon côté, j'estimais probable que leur rhétorique professionnelle constitue un empêchement à voir les réels rapports de pouvoir entre eux et les étudiants. Je doutais d'autant plus de leur analyse qu'elle récusait mon propos sur la base d'une mauvaise

a François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, 421 p.

b Pierre Hébrard (éd.), « Le sujet et l'objet dans le travail des formateurs et le processus de formation » *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 117-128.

compréhension de ce que je décrivais. En effet pour Dubet le formateur ne travaille pas sur l'étudiant comme s'il était une matière à modeler. Bien au contraire, la notion de travail sur autrui implique la considération de la singularité de l'individu et donc de la spécificité de l'humain. Le rejet de mon propos se fondait aussi sur la difficulté à accepter la formulation de Dubet d'une action « sur » l'autre^a, renvoyant l'image d'une passivité totale de l'étudiant, face à un formateur tout puissant.

Lorsque l'année suivante j'ai commencé une première charge d'enseignement, la notion de pouvoir s'est déplacée de mon analyse du travail d'autres personnes à la réflexion sur ma pratique. Il n'était plus question de savoir s'il y avait ou non des rapports de pouvoir dans la relation que j'avais avec les étudiants. J'en étais persuadé. En devenant formateur, j'éprouvais ma fonction comme celle de celui qui :

- contrôle le temps en le rythmant sur les plans des heures (temps chronique) et des intensités (rythmes qualitatifs de la formation),
- tient l'espace en ayant le droit de se déplacer à sa guise, tout en autorisant ou non les déplacements des étudiants,
- gère l'espace public^b de parole en choisissant les contenus, leur ordre et en décidant des paroles légitimes, autorisées et correctes.

Mon idéal démocratique était si radical et naïf, ma détestation des rapports de pouvoir si intense, mes outils d'analyse et de pensée si peu développés qu'inconsciemment, je visais à « dissoudre » ma place pour que la classe ne soit gérée que par les étudiants. Je fantasmais, du moins durant les premières années, que le rôle de l'enseignant n'existe plus ou soit le plus effacé possible, comme si le renversement des rapports de pouvoir revenait à la destruction de ceux qui tiennent la place de dominants, pour déboucher sur une vie sociale hors-pouvoir. Mais je n'atteignais jamais ce but. Tout en aimant le travail d'enseignement, je ressentais une frustration continuelle à m'inscrire dans cette relation.

Je m'imaginai détenteur d'un pouvoir massif, dont j'étais seul responsable. Je ne réfléchissais pas à la manière dont j'étais moi-même l'objet d'une institution ou au fait que ma position s'inscrivait dans une structure de places qui me conféraient un pouvoir

a *Ibid.*

b Je reprends ici la distinction coulisses/scène que fait Scott pour décrire la variation de comportement des dominés lorsqu'ils sont face aux dominants (texte public) et lorsqu'ils sont dans leur dos ou hors de leur regard (texte caché) : James C Scott, *La domination et les arts de la résistance : fragments du discours subalterne*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, 270 p.

I-Définir le pouvoir

indépendamment de ma volonté propre. Si je critiquais « la formation » en général pour expliquer le rôle que j'étais obligé de tenir, en situation, je ne voyais pas plus loin que ma salle de classe, me percevant comme seul responsable de l'asymétrie. Je vidais, par la même occasion, les étudiants de leur rôle dans la scène que nous jouions et de leur possibilité de résistance.

En parallèle de cette violente autocritique, je doutais de mon schéma d'analyse. Auprès des étudiants infirmiers, public de mes premières vacances, j'ai voulu aborder la relation de pouvoir entre le soignant et le soigné^a. Seulement, la démonstration de Strauss concernant la participation du patient à la production du soin et l'importance de la négociation à l'hôpital^b semaient le trouble. Dans l'approche du sociologue américain, centrée sur les activités de chacun, si la différence des places en termes d'implication dans la production du soin est prise en compte, l'analyse se centre essentiellement sur la participation de tous, plutôt que sur les capacités différentielles à influencer une situation.

Ainsi, pour mon jeune regard de sociologue, un questionnement émergeait, témoignant en négatif de ma conception du pouvoir. Si le patient est actif, comment peut-il être pris dans une relation de pouvoir ? J'imaginai ce phénomène comme une capacité, presque absolue, d'obtenir la conformation de l'autre. Ce qui se confrontait nécessairement à la réalité du terrain, d'autant que les étudiants me renvoyaient à quel point les soignés pouvaient être récalcitrants et leur causer des difficultés dans l'accomplissement des tâches. Je me demandais comment faire coïncider cette idée, pourtant répandue, de relation de pouvoir dans le soin et la réalité de la résistance des patients.

Par extension, je transposais cette question dans le domaine de la formation en constatant que, tout comme les infirmiers et leurs patients compliqués, malgré le pouvoir que je m'imaginai, il m'était impossible d'obtenir des étudiants l'absolue conformation à ce que je prévoyais. Ce qui finalement interrogeait ma conception même du pouvoir, et remettait en doute son usage et sa pertinence.

a Au-delà de ma lubie du moment, plusieurs auteurs me donnaient raison quant à cette thématique : Danièle Carricaburu et Marie Ménoret, *Sociologie de la santé : institutions, professions et maladies*, Paris, Colin, 2004, 235 p ; Erving Goffman, *Asiles*, Paris, Éditions de Minuit, 1968, 386 p ; Michel Foucault, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard, 2007, 688 p ; Josep Rafanell i Orra, *En finir avec le capitalisme thérapeutique : soin, politique et communauté*, Paris, La Découverte, 2011, 339 p.

b Anselm L. Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, 311 p.

Mon projet de thèse s'est construit à proximité de cette réflexion. J'envisageais de comprendre comment les formateurs se situaient dans le travail sur autrui. Je souhaitais focaliser mon attention sur le travail de face-à-face et me demandait comment les formateurs réussissaient à vivre cette position de pouvoir, tout en respectant l'idéal d'émancipation du travail social et de la formation. Puis j'ai reporté l'analyse sur la relation salariale. Plusieurs éléments du terrain montraient des formateurs en prise avec des décisions institutionnelles qu'ils réprouvaient, mais avec lesquelles ils étaient obligés de faire, tout en tentant de construire un sens à leur travail. Je souhaitais comprendre comment ils réussissaient à se ménager des interstices^a pour produire des dispositifs significatifs pour eux, dans un contexte de contraintes qui mettait en péril cet équilibre. Cette double focale en termes de pouvoir était centrale dans mon projet de départ.

Seulement, en déplaçant mes interrogations vers la fabrication d'un monde social, sous l'influence de Strauss, j'ai mis ces questions en arrière-plan d'un point de vue conceptuel. Je n'avais plus les mots pour en parler ni les outils pour penser le pouvoir. Pour autant, la question restait centrale dans ma réflexion.

1.2 Objectiver le pouvoir : une hybridation foucault-latourienne

1.2.a Le pouvoir chez Foucault

La place du pouvoir dans ma trajectoire de chercheur ne s'arrête pas au paragraphe précédent. J'ai cherché à formaliser cette notion pour en faire plus qu'un motif de fougue estudiantine. Face à la place tenue par ce questionnement, ainsi qu'au flou qui l'entourait, j'ai douté de sa pertinence et ce n'est qu'au prix d'un travail de conceptualisation, couplé à l'enquête de terrain que j'ai pu maintenir cette idée de rapport de pouvoir.

Ce travail de clarification était d'autant plus important que je trouvais la notion répandue dans de nombreuses bouches sans qu'elle soit définie avec un minimum de clarté. Foucault est régulièrement cité, mais il me semble que peu d'auteurs tentent de mener une analytique du pouvoir sur les sujets qu'ils traitent. Le philosophe est, d'une certaine manière, sous-exploité dans ce qu'il a apporté aux sciences sociales françaises. Les chercheurs et penseurs ne gardent souvent de lui que le résultat de ses travaux, à savoir l'affirmation de l'existence de rapports de pouvoir, déclinés en différentes modalités, ainsi que son attirail conceptuel qu'ils

a Yves Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, 296 p ; Pascal Nicolas-Le Strat, « La multiplicité interstitielle » dans *Expérimentations politiques*, Montpellier, Fulenn, 2009, p. 17-26.

extrapolent sur d'autres objets, sans toujours prendre la peine de reprendre la démarche du philosophe à zéro en décrivant dans le détail, pour leur objet, les dispositifs de pouvoir. Ainsi, Foucault relève, par moments, bien plus de la bannière politique qui rassemble, que de l'outil de pensée, mis au travail, de manière empirique et à nouveaux frais, sur de nouveaux objets.

Le travail de conceptualisation du pouvoir a été facilité par la proximité, sur de nombreux aspects, entre la théorisation du philosophe et l'ANT^a. J'ai aisément pu intégrer ce questionnement à mon étude de la fabrication des formations sociales. Ainsi, les pages qui suivent proposent une relecture de ma sociologie, à partir de la focale du pouvoir.

Voici ce que le philosophe écrit au sujet du pouvoir :

« Par pouvoir, je ne veux pas dire "le Pouvoir", comme ensemble d'institutions et d'appareils qui garantissent la sujétion des citoyens dans un État donné. [...] Enfin, je n'entends pas un système général de domination exercée par un élément ou un groupe sur un autre, et dont les effets, par dérivations successives, traverseraient le corps social tout entier^b. »

Puis il complète :

« Par pouvoir, il me semble qu'il faut comprendre d'abord la multiplicité des rapports de force qui sont immanents au domaine où ils s'exercent, et sont constitutifs de leur organisation ; le jeu qui par voie de luttes et d'affrontements incessants les transforme, les renforce, les inverse ; les appuis que ces rapports de force trouvent les uns dans les autres, de manière à former chaîne ou système, ou au contraire, les décalages, les contradictions qui les isolent les uns des autres ; les stratégies enfin dans lesquelles ils prennent effet, et dont le dessin général ou la cristallisation institutionnelle prennent corps dans les appareils étatiques, dans la formulation de la loi, dans les hégémonies sociales^c. »

À partir de ces citations, il est possible de proposer une définition en négatif. Le pouvoir n'est pas simplement celui d'un groupe de personnes sur un autre ou d'une institution sur ses usagers. Cette négation posée, il faut immédiatement la nuancer par une définition positive.

a Olli Pyyhtinen et Sakari Tamminen, « We have never been only human : Foucault and Latour on the question of the anthropos », *Anthropological Theory*, 2011, vol. 11, n° 2, p. 135-152.

b Michel Foucault, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I*, Paris, Gallimard, 1984, p. 121.

c *Ibid.*

« Le pouvoir » désigne un ensemble de rapports différentiels^a. Il n'est ni une chose que l'on possède ou que l'on donne, ni un état statique^b. Il émerge fondamentalement de relations. Il est tributaire de ces dernières. Lorsque l'on parle du pouvoir de certaines personnes sur d'autres, pour Foucault, il y a au fondement une foule de relations différentielles, c'est-à-dire de rapports de pouvoir, s'exerçant dans différentes situations, qui font système et structurent un rapport asymétrique général. « Le pouvoir » permet de désigner un équilibre des forces : « c'est le nom qu'on prête à une situation stratégique complexe dans une société donnée^c. » Ainsi, l'étude du pouvoir de certaines personnes sur d'autres à l'échelle d'une institution, d'un pays, d'un dispositif est l'étude de relations de pouvoir qui ont pu se structurer avec une certaine stabilité et cohérence entre elles.

L'unité de départ d'une telle analyse est donc la relation différentielle en situation. Ces relations sont « les effets immédiats des partages, inégalités et déséquilibres qui s'y produisent, et elles sont réciproquement les conditions internes de ces différenciations^d ». Le pouvoir est la mise en action des possibilités que donnent ces rapports d'exercer une action sur les actions de l'autre^e en même temps que le travail de ce différentiel. Il est immanent^f à la vie sociale. Tout collectif implique du pouvoir au sens de Foucault : les distinctions portent sur sa structure, son équilibre dynamique, ses modalités et ce sur quoi il se concentre.

Je vais maintenant détailler ce que ces rapports de pouvoir entraînent et visent à produire, en suivant l'idée que « l'exercice du pouvoir est un ensemble d'actions sur des actions possibles » :

« En fait, ce qui définit une relation de pouvoir, c'est un mode d'action qui n'agit pas directement et immédiatement sur les autres, mais qui agit sur leur action propre. Une action sur l'action, sur des actions éventuelles, ou actuelles, futures ou présentes. Une relation de violence agit sur un corps, sur des choses ; elle

a Michel Foucault, « Le sujet et le pouvoir » dans *Dits et écrits*, Paris, Gallimard, 1994, vol. 4/4, p. 222-243, en ligne : <http://1libertaire.free.fr/MFoucault102.html> [consulté le 05/07/2017].

b *Ibid.*

c M. Foucault, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I*, op. cit.

d *Ibid.*, p. 122.

e M. Foucault, « Le sujet et le pouvoir », art cit ; Pascal Nicolas-Le Strat, « Pouvoir » dans *Fabriques de sociologie* (éd.), *Encyclopédie des fabriques de sociologie*, 2016, en ligne : <http://encyclopedie.fabriquesdesociologie.net/pouvoir/> [consulté le 09/02/17].

f M. Foucault, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I*, op. cit., p. 122 ; Fabienne Brugère et Guillaume Le Blanc (eds.), *Judith Butler. Trouble dans le sujet, trouble dans les normes*, 1ère édition, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, 126 p ; É. Macé, « Paradigme du pouvoir vs paradigme de la domination », art cit, p. 200.

I-Définir le pouvoir

force, elle plie, elle brise, elle détruit : elle referme toutes les possibilités ; elle n'a donc auprès d'elle d'autre pôle que celui de la passivité ; et si elle rencontre une résistance, elle n'a d'autre choix que d'entreprendre de la réduire. Une relation de pouvoir, en revanche, s'articule sur deux éléments qui lui sont indispensables pour être justement une relation de pouvoir que "l'autre" (celui sur lequel elle s'exerce) soit bien reconnu et maintenu jusqu'au bout comme sujet d'action ; et que s'ouvre, devant la relation de pouvoir, tout un champ de réponses, réactions, effets, inventions possibles. [...] L'exercice du pouvoir consiste à "conduire des conduites" et à aménager la probabilité.^a »

Pris dans cette acception, le pouvoir a pour but d'orienter, de produire des actions chez un autre qui, sans cela, aurait adopté des comportements, des manières de penser et de ressentir, ainsi que des discours bien différents. Et Foucault précise bien que la personne n'est pas une marionnette dont on guiderait le moindre geste, mais un sujet chez qui l'on essaie de susciter des actions, des envies, des pensées, des postures.

Pour donner plus de précisions à ce propos, il est utile de parcourir l'œuvre du philosophe. Dans *Surveiller et punir*, Foucault s'est intéressé au passage de la punition, témoignant et exerçant le pouvoir du roi sur les corps, à la surveillance, visant à les produire et à les rééduquer en vue de leur docilité^b. Ce changement est le passage d'une forme principalement répressive, qui punit les écarts, à un pouvoir qui produit les comportements attendus.

À ce titre, le philosophe a parlé de disciplines, c'est-à-dire de stratégies, pratiques et techniques coercitives qui consistent en « un quadrillage systématique du temps, de l'espace et du mouvement des individus, et [qui investissent] particulièrement les attitudes, les gestes, les corps^c », utilisées dans les casernes, les hôpitaux, les prisons, les écoles, les monastères, en vue d'éduquer ou de ré-éduquer les corps. Ces derniers sont ainsi devenus, moins des surfaces d'inscription de multiples supplices, conçus de manière graduelle, suivant les écarts à la loi, que des entités à investir dans leur épaisseur, par différentes disciplines dont l'objectif est de leur faire rendre leur meilleure productivité.

a Michel Foucault, « Le sujet et le pouvoir », art. cit.

b Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 2008, p. 138 ; Judith Revel, *Michel Foucault. Expériences de la pensée*, Paris, Bordas, 2005, p. 147.

c J. Revel, *Ibid.*, p. 150.

À travers cette étude, Foucault offre une bonne appréhension de ce qu'il imagine par un fourmillement de relations de pouvoir. Chaque discipline qu'il décrit constitue une relation, médiée par un dispositif qui couple des savoirs, de l'architecture, des machines, des outils, etc. Et la nouvelle modalité du pouvoir qu'il tente d'appréhender n'apparaît que dans les liens, l'articulation, la résonance entre ces différentes disciplines mises en place dans divers contextes, institutions et situations. Le pouvoir disciplinaire est cet assemblage de disciplines qui le font fonctionner et non une essence qui se matérialiserait à travers elles.

Le philosophe a aussi étudié le développement de pratiques qui visaient à contrôler des regroupements de personnes, perçus comme des « populations » et non des individus articulés entre eux. Ce contrôle s'est porté notamment sur le corps en tant que support de la vie, dans une logique de santé publique, dans un objectif, encore une fois, de produire des corps aux possibilités adaptées aux besoins du système économique. Ce processus de contrôle s'est fondé sur une pensée médicale^a qui tente de saisir la vie à travers la distinction entre le normal et le pathologique. Ainsi, dans son œuvre, la norme n'est pas la loi — au sens de ce qui doit être fait — mais un référent qui dit ce qui doit être, par nature, en termes de comportement, de force, de santé, d'équilibre psychique et qui ainsi, par distinction, définit différentes formes de déviance à rééduquer. Le pouvoir, à travers les disciplines et les biopolitiques, est alors le processus par lequel on tente de faire advenir la vie normale^b, telle qu'elle doit être. C'est d'une certaine façon un paradoxe : les corps sont produits de manière à respecter l'ordre de ce qui est. La norme joue alors le rôle de descriptif en même temps qu'elle soutient des processus de normalisation.

Foucault s'est ensuite intéressé au pouvoir qui s'exerce sur les formes de subjectivité^c. Il affecte des aspects de la vie comme le rapport à la sexualité^d, aux études^e ou encore l'implication dans le travail^f. Pascal Nicolas-Le Strat parle, à ce titre, d'une capacité d'un acteur à en affecter un autre. Il la précise ainsi :

« Notre attention portera principalement sur les dispositions que le pouvoir adopte lorsqu'il s'exerce et sur les capacités qu'il déploie. Ces capacités sont multiples, à

a *Ibid.*, p. 154-155.

b Stéphane Legrand, *Les normes chez Foucault*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007, 315 p.

c Vincent Gaulejac (de), *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil, 2009, p. 113-121.

d Michel Foucault, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I*, *op. cit.*

e P. Nicolas-Le Strat, « Pouvoir », art cit.

f V. Gaulejac (de), *La société malade de la gestion*, *op. cit.* ; Pascal Nicolas-Le Strat, *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, Paris ; Montréal, L'Harmattan, 2011, 172 p.

I-Définir le pouvoir

l'image de la diversité des situations sociales : une capacité attributive (le fait d'affecter une capacité d'action à un groupe ou à une personne donnée et d'en déposséder d'autres groupes ou d'autres personnes), une performance régulatoire (le fait d'affecter l'équilibre des forces au sein d'une organisation et ainsi d'en réguler la conflictualité), une fonction distributive (le fait d'affecter chacun à une place et de l'y assigner), une portée normalisatrice (le fait d'affecter les conduites de vie pour les rendre conformes ou compatibles). Nous pourrions résumer la diversité de ces modes opératoires en les rapportant à une capacité générique "d'affectation" — le pouvoir serait donc pouvoir d'affectation (d'influence) et sa puissance se révélerait alors dans l'exercice d'une capacité d'affecter ou d'être affecté^a ».

Ce pouvoir qui affecte est la capacité de jouer sur le partage du sensible en attribuant, ou non, la reconnaissance aux autres, de peser sur l'activité des acteurs, tant du côté du comportement que de la dimension psychique, mais aussi de réguler l'équilibre des forces.

Ce qui est fondamental dans les trois objets de pouvoir décrits ci-dessus est que ces processus relationnels ne jouent pas tant du côté de l'interdit (idée de la loi qui censure) que de la production du Sujet. Le pouvoir ne revient pas tant à mettre des barrières aux comportements qu'à les générer de l'intérieur même de l'individu par le dressage et l'auto-contrôle. En tant que « conduite des conduites », les relations de pouvoir visent à produire des individualités en rapport à la norme.

C'était d'ailleurs l'enjeu de Foucault que de considérer le sujet, non comme un universel, mais comme une production historicisée^b dont il faut comprendre les différentes formes et les dynamiques. Le pouvoir désigne ces processus à travers lesquels nous sommes et non, ceux qui nous interdisent d'être. Par exemple, concernant la réflexivité estudiantine dans les formations sociales, l'enjeu est de faire penser les étudiants d'une certaine façon (produire une capacité) et non de leur interdire certaines pensées (dimension négative du pouvoir). Ainsi, pour Foucault, il est impossible d'exister en dehors du pouvoir^c. Le sujet n'est pas une entité attrapée, puis aliénée. Elle naît à travers des relations asymétriques.

a P. Nicolas-Le Strat, « Pouvoir », art cit.

b M. Foucault, « Le sujet et le pouvoir », art cit ; O. Pyyhtinen et S. Tamminen, « We have never been only human », art cit.

c Judith Butler, *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, Paris, Éditions La Découverte, 2005, 294 p.

De la même manière, son exercice suscite nécessairement des résistances^a. Ces dernières ne s'exercent pas en dehors, à l'image de personnes qui fuiraient une oppression en se réfugiant hors de la civilisation. Elles se font en plein cœur des rapports de pouvoir et sont conditionnées par eux, en même temps qu'elles les amènent à se reconfigurer^b. De ce fait, les patients récalcitrants que j'évoquais tout à l'heure, qui contribuent à l'élaboration de leur prise en charge, n'annulent en rien l'analyse en termes de pouvoir^c. La manière dont ils contribuent à la production du soin prend forme au cœur du système hospitalier qui tente de susciter un certain type de patient en acte et en pensée^d, un patient impliqué dans ses soins.

Il est maintenant intéressant de se poser la question des moyens du pouvoir. L'action de A sur B n'est possible que du fait d'un rapport différentiel. Cette relation s'établit par le biais de différentes médiations. Si le corps ou l'esprit humain peuvent être pris pour objets de pouvoir, c'est parce qu'ils sont conjointement objets de savoirs^e qui visent à leur donner de l'épaisseur et à en faire des entités sur lesquelles avoir prise. Ces connaissances outillent ensuite différentes pratiques et technologies dont l'objectif est de mettre en lumière l'état des humains et de proposer des actions pour affecter les comportements. La démarche diagnostic en médecine et en psychiatrie est un bon exemple. À partir de savoirs scientifiques, elle établit des procédures et des protocoles qui permettent de statuer sur la normalité ou la pathologie du corps et du psychisme, pour ensuite choisir les traitements adéquats.

La notion de technologies met en avant que le pouvoir n'est pas une relation d'humain à humain, et donc une compétence sociale et une capacité charismatique à susciter l'adhésion. Il est une relation où différents éléments font médiation et entraînent la capacité à conduire l'autre. C'est à ce niveau qu'il est possible de mobiliser la notion de dispositifs, lieu d'étude

a Michel de Certeau, *Arts de faire*, Nouvelle édition., Paris, Gallimard, 2010, 349 p ; Michel de Certeau, Luce Giard et Pierre Mayol, *Habiter, cuisiner*, Nouvelle éd. revue et Augmentée., Paris, Gallimard, 2006, 415 p.

b É. Macé, « Paradigme du pouvoir vs paradigme de la domination », art cit ; Judith Butler, *Humain, inhumain. Le travail critique des normes - Entretien*, Paris, Éditions Amsterdam, 2005, 160 p.

c À ce titre, l'ouvrage suivant est un bon exemple : Didier Fassin et Dominique Memmi (eds.), *Le gouvernement des corps*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2004, 269 p.

d *Ibid.*

e Cette idée est développée dans plusieurs ouvrages : M. Foucault, *Surveiller et punir*, *op. cit.* ; M. Foucault, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I*, *op. cit.* ; M. Foucault, *Histoire de la folie à l'âge classique*, *op. cit.* ; Michel Foucault, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 2008, 288 p.

Un autre auteur en développe un bel exemple : Philippe Artières, *Clinique de l'écriture. Une histoire du regard médical sur l'écriture*, Paris, La Découverte, 2013, 256 p.

Deleuze en fait un élément d'analyse fondamental des dispositifs : G. Deleuze, *Deux régimes de fous*, *op. cit.*, p. 316-325.

I-Définir le pouvoir

des rapports de pouvoir et assemblage hétérogène de différents éléments autres que l'humain, qui permettent aux rapports différentiels d'exister.

I.2.b Du pouvoir à la traduction

Rappels sur la traduction

Pour rappel, la sociologie de l'acteur-réseau est fondée sur le concept de « traduction » qu'elle définit ainsi :

« Par traduction on entend l'ensemble des négociations, des intrigues, des actes de persuasion, des calculs, des violences grâce à quoi un acteur ou une force se permet ou se fait attribuer l'autorité de parler ou d'agir au nom d'un autre acteur ou d'une autre force : “vos intérêts sont les nôtres”, “fais ce que je veux”, “vous ne pouvez réussir sans passer par moi”^a. »

Mais encore, Callon et Latour écrivent :

« Qu'est-ce qu'un acteur ? N'importe quel élément qui cherche à courber l'espace autour de lui, à rendre d'autres éléments dépendants de lui, à traduire les volontés dans le langage de la sienne propre. Un acteur dénivelé autour de lui l'ensemble des éléments et des concepts que l'on utilise d'habitude pour décrire le monde social ou naturel. En disant ce qui appartient au passé et ce dont est fait l'avenir, en définissant ce qui est avant et ce qui est après, en bâtissant des échéanciers, en dessinant des chronologies, il impose une temporalité. L'espace et son organisation, les tailles et leurs mesures, les valeurs et les étalons, les enjeux, les règles du jeu, l'existence même du jeu, c'est lui qui les définit ou se les laisse imposer par un autre plus puissant^b. »

La traduction est le processus à travers lequel un acteur (A) donne forme à l'action d'un autre acteur (B) ou s'arroge une supériorité quant à la possibilité de parler de l'action de ce dernier. Il joue sur différents aspects de l'action. A pousse B à transformer son comportement, sa pensée, son ressenti, ce qu'il énonce habituellement, son cheminement, etc. Il s'associe B qui prend alors une nouvelle direction, selon ce que A souhaite. Il est celui qui définit le monde et le propose à B qui devra y évoluer selon le temps, les ordres et les définitions de A.

a Madeleine Akrich, « La description des objets techniques » dans Madeleine Akrich, Michel Callon et Bruno Latour (eds.), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Presses des Mines, 2006, p. 159-178.

b Michel Callon et Bruno Latour, « Le grand Léviathan s'approprié-t-il ? » dans Madeleine Akrich, Michel Callon et Bruno Latour (eds.), *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Presses des Mines, 2006, p. 11-32.

Dit autrement, la traduction dépasse de loin le fait de pousser quelqu'un à adopter certains comportements définis comme des observables^a. Par la traduction, c'est potentiellement une part de l'expérience de vie d'une entité qui prend forme à travers l'association à une autre. Et ces deux définitions signalent également une dynamique qui vise à travailler et à asseoir la traduction de l'un par l'autre.

Finalement, la sociologie des sciences place au fondement de la vie sociale des dynamiques qui ne sont pas sans rappeler l'idée de conduite des conduites. Deux acteurs s'associent dans un rapport différentiel et ainsi, ils s'affectent l'un et l'autre de manière différentielle. L'ANT revient à étudier la manière dont nous existons dans nos rapports et donc, pourrais-je dire, dans nos relations de pouvoir. Latour, Callon et Foucault se rejoignent fortement sur l'idée que les ontologies des personnes et des entités qui composent le monde sont produites dans les associations^b et n'existent pas en elles-mêmes.

Stabiliser des associations : asymétrie dans les relations

Pour continuer de cheminer, il est intéressant de donner la suite de la citation qui définit ce qu'est un acteur :

« Cette lutte sur l'essentiel a souvent été décrite mais rares sont ceux qui ont cherché à savoir comment un acteur peut faire durer ces asymétries, imposer une temporalité, un espace, des différences. La réponse à cette question est pourtant simple : par la capture d'éléments plus durables qui se substituent aux dénivellations provisoires qu'il est parvenu à imposer. Les interactions faibles et réversibles sont remplacées par des interactions fortes. Les éléments dominés par l'acteur pouvaient s'échapper dans toutes les directions, ils ne le peuvent plus. Des éléments d'un raisonnement, d'un rite, d'un appareil étaient dissociables ; ils ne le sont plus. Au foisonnement des possibles se substituent des lignes de force, des points de passage obligés, des cheminements et des déductions^c. »

Ce propos indique que certaines traductions se stabilisent dans le temps, avec l'aide d'entités non-humaines (les « éléments plus durables »). Par ailleurs, il est possible d'établir une distinction de poids entre les différents processus de traduction. Un étudiant est, par

a Henri Bloch et Jean-Christophe Tamisier, « Comportement » dans *Le grand dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse, 2007, p. 98-99.

b S. Legrand, *Les normes chez Foucault*, op. cit., p. 2-3.

c M. Akrich, « La description des objets techniques », art cit.

I-Définir le pouvoir

exemple, en mesure de traduire son centre de formation lorsqu'il en parle dans une discussion de famille : il s'en fait le porte-parole et relate son fonctionnement et sa valeur. Ce type de traduction n'a *a priori* que peu de conséquences vis-à-vis d'un centre de formation si ce n'est celui de jouer sur son prestige auprès de ses proches. À l'inverse, en traduisant l'étudiant, l'établissement balise ses trois années de formation, est responsable de son accompagnement ainsi que de son évaluation. Et ce pouvoir qu'il a sur l'apprenant est multiplié par le nombre de personnes qu'il inscrit dans ses cursus. Là où l'étudiant n'a qu'une capacité infime pour faire courber la trajectoire de l'organisme, ce dernier a le pouvoir d'impacter la construction professionnelle d'autant de personnes qu'il a le droit d'en accueillir. Il se situe du côté de la conduite des conduites, là où l'étudiant n'est essentiellement qu'en mesure de parler pour l'institution, dans un espace social très restreint et avec, généralement, peu de conséquences pour l'organisation.

Cependant, pour l'ANT, à l'instar de Foucault, le pouvoir n'est pas une relation unique et massive qui irait, par exemple, du directeur aux étudiants, ou de l'État aux formateurs. Il est composé d'une multitude de processus, c'est-à-dire d'espaces-temps de traduction qui ne vont pas tous dans le même sens et ne se produisent pas simultanément comme nous le voyons depuis plusieurs chapitres. Dans cette diversité d'espaces et leurs articulations se produit un certain équilibre de l'asymétrie.

1.2.c Précisions finales

Latour développe une critique de la notion de pouvoir telle qu'elle est couramment utilisée par les sciences sociales et le sens commun^a. Il mène cette réflexion à partir du concept de traduction, témoignant ainsi du chevauchement des deux notions. Il montre que les relations basées sur le pouvoir/la traduction prolifèrent en tout endroit de notre société. Le simple fait d'activer mon écran de télé à partir d'une télécommande est une relation de pouvoir qui me rend puissant vis-à-vis de mes engins. J'affecte ainsi leur comportement. Ce faisant, je tombe sous le contrôle de grands empires médiatiques. Mais, ces derniers ont besoin de mon écran pour agir sur moi. Ainsi, qui a le pouvoir, si je considère toutes les traductions ?

Le sociologue joue ici sur l'ambiguïté du premier terme et sur l'extensivité du second. Dans son approche, la moindre inflexion que A produit sur l'action de B est une traduction, que B soit un scarabée, un État, une fleur, un sentiment ou une personne. Alors que dans

a B. Latour, « Où est le pouvoir ? Et une fois qu'on l'a trouvé, que peut-on en faire ? », art cit.

l'approche foucauldienne, le pouvoir définit un éventail plus restreint de processus. Il est alors intéressant de rappeler différents aspects de la notion de pouvoir afin de préciser où elle se distingue de la traduction ou ce qui en fait un type de traduction parmi d'autres.

Il est question de pouvoir lorsque l'humain est affecté à l'occasion d'un rapport différentiel. Ce processus touche aux capacités d'action, à l'équilibre des forces, aux places assignées et aux conduites^a. Il se définit donc premièrement par son objet et ses résultats. Ainsi, le fait qu'un paysage, qu'une matière ou qu'une entité immatérielle soit transformée n'est pas le centre de l'analyse en termes de pouvoir. Il faut pour cela montrer que ces changements affectent des humains. Par ailleurs, il implique d'autres humains qui exercent cette capacité d'affectation. Fondamentalement, il est une relation humaine.

Le rôle des objets, de l'architecture, des *faitiches*, etc. est du côté de la médiation. Ils sont acteurs en ce qu'ils participent pleinement de l'affectation, mais ils n'exercent pas le pouvoir eux-mêmes. Les dispositifs, ces agencements d'humains et de non-humains, sont constitutifs du pouvoir. Ils en sont aussi les fruits. Et le caractère asymétrique de la relation s'inscrit dans une certaine stabilité de ces associations. Cet aspect permet de se démarquer du paradigme de la négociation et du simple suivi de traductions non-structurées dans le temps.

La lecture de la relation de pouvoir se fait à une certaine échelle à déterminer, c'est-à-dire à l'intérieur d'un dispositif ou d'un réseau de dispositifs donnés. Le choix de ce périmètre joue le rôle d'étalon pour la détermination de la valeur du différentiel. La capacité à affecter est mesurée en rapport aux objectifs légitimés du dispositif.

Ainsi, si j'ai la capacité de changer les chaînes tout en restant assis sur mon canapé, ce n'est pas une question de pouvoir en ce que je n'affecte pas un être humain. Par ailleurs, centrer le regard sur ma capacité à changer des chaînes est probablement une erreur d'échelle quant aux dispositifs dans lesquels je suis pris et à leurs objectifs stratégiques^b. Si j'élargis ma focale à l'échelle des empires médiatiques, je considère qu'étant dans mon salon, je fais partie d'un immense agencement dont la fonction est de m'offrir certaines vues sur le monde, de me susciter certaines émotions, etc. Contrôlant mon téléviseur, je suis en plein cœur d'un rapport de pouvoir dont je suis l'objet et dont la capacité de choix, pensés par d'autres, qui m'est donnée est un facteur important.

a Pascal Nicolas-Le Strat, « Pouvoir », art. cit.

b Brigitte Albero, « Une approche sociotechnique des environnements de formation », *Éducation et didactique*, 2010, vol. 4, n° 1, p. 7-24 ; Giorgio Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Payot & Rivages, 2007, 50 p.

II Évaluer l'étudiant, évaluer le dispositif

II.1 L'antériorité du formateur

II.1.a Baliser les cheminements

Ronja

Demain, j'ai une intervenante très intéressante qui vient parler du partenariat-réseau. C'est une professionnelle, mais elle a fait un mémoire sur la question pour son master en sociologie. Elle couplera la recherche et la pratique, ça sera pertinent pour les étudiants. Par contre, elle n'est disponible qu'à partir de 14h30. Elle m'a proposé de passer un reportage sur la première heure, en attendant son arrivée. Il servira d'introduction à son cours. Elle m'en a conseillé un, apparemment très bien, monté par une école suisse de travail social.

Karine

Tu sais qu'on a une réunion demain après-midi. Tu ne pourras pas être avec eux durant la diffusion.

Ronja

Je sais. Je leur présenterai rapidement l'idée et je lancerai le documentaire. J'arriverai à la réunion avec quelques minutes de retard.

Karine

Le temps qu'ils rentrent. Qu'ils comprennent. Je pense que tu en as bien pour 15 minutes. Puis avec les documentaires, c'est bien de proposer des consignes. Sinon, ils regardent sans but, sans comprendre les raisons et ça ne produit rien de très intéressant, sauf avec ceux qui sont vraiment impliqués. Surtout si tu n'es pas là. Je te conseille de proposer des consignes, de bien expliquer qu'ensuite il y a une intervenante, qu'ils parleront du documentaire. D'ailleurs, il dure combien de temps ?

Ronja

... Une vingtaine de minutes...

Karine

Ça laissera le temps pour qu'ils en discutent en commun ensuite, par petits groupes. Quand l'intervenante arrivera, ils auront produit quelque chose.

Les étudiants doivent se former à un certain objet : les dynamiques de réseau et de partenariat. Cet échange se fait alors que le dispositif, à cet endroit, est en train d'être finalisé par Ronja. Mais Karine met en avant un balisage trop large qui risque d'entraîner un raté du temps, c'est-à-dire un manque d'implication des étudiants, un non-respect des consignes. Elle détaille alors les points qui lui semblent lacunaires, selon elle, pour proposer de nouveaux agencements. Ce qu'elle suggère détaille l'heure en différents points de passage, activités et consignes.

Malgré le désaccord, au fondement de cet échange, il y a une même préoccupation — que les étudiants se forment — et une même activité — l'établissement d'un séquençage du temps, de différentes prescriptions qui seront adressées aux apprenants, d'hypothèses quant à leur comportement, etc. Le travail du formateur correspond à l'établissement de cheminements à l'intérieur des enveloppes-horaires qui lui reviennent, de manière à produire certains effets sur les étudiants et à ce que ces derniers se produisent eux-mêmes en tant que professionnels, à propos de certains sujets et selon certaines dynamiques. Certes, les formatrices divergent sur le niveau de détail attendu, mais elles s'inscrivent toutes les deux dans une pensée, en antériorité de leur présence, de ce que les étudiants devront vivre.

Et cette dynamique n'est pas qu'une pratique factuelle. C'est ce qui est attendu. Les discours de l'IRTS à propos des déroulés appellent à des plans précis, construits par étapes, rythmés par des objectifs, alternant différentes activités et contenus. Se répondent une détestation de la vacance de l'implication des étudiants et un rejet du vide du dispositif. Ce dernier doit être précis, détaillé, son maillage doit être dense pour accrocher l'étudiant et l'amener à faire ce qui est attendu de lui. Et cette activité se mène avant le face-à-face, en l'absence de l'étudiant.

Ce que j'ai donné à voir de la fabrication des dispositifs depuis le commencement de cette thèse montre ce travail de fabrication d'espace-temps de travail par les formateurs, à destination des étudiants. Ces derniers sembleraient n'agir que dans un cadre qui est délimité en amont par les permanents et les intervenants. Leurs conduites sont toujours secondes. Elles s'exercent dans une topographie pensée à l'avance pour les faire advenir en tant que professionnels. Il semblerait donc que la formation ne soit jamais leur lieu en propre. Au contraire, son enjeu est l'affectation d'individus divers en plusieurs corps professionnels, rassemblés sous l'égide du travail social. Et même si l'individualité est une composante

importante de l'approche formative, cette dernière est imposée et recherchée à travers les dispositifs, notamment réflexifs, qui espèrent que chacun puisse développer un positionnement professionnel singulier.

Si les étudiants font le choix d'entrer en formation pour poursuivre un objectif personnel, il est intéressant de formuler quelques remarques rapides. Tout d'abord, selon le concept interactionniste de carrière^a, choisir un métier revient à sélectionner une orientation parmi plusieurs que l'environnement propose. Si ce choix dispose d'une face subjective, il s'inscrit en priorité dans un espace socialement défini qui délimite les possibles. Dans l'histoire du métier, l'étudiant n'est qu'une paire de petites mains. En s'aventurant dans une formation professionnelle, il s'introduit sur un terrain balisé par d'autres, à partir de savoirs, d'éthique, de normes professionnelles, de structuration des emplois, etc. Finalement, cette aventure « individuelle » est bien plutôt celle de l'intégration à un corps collectif déjà constitué, qui attend de nouveaux individus à faire entrer dans les rangs.

Ne pourront entrer en formation que les étudiants qui, à travers le processus de la sélection, sont reconnus comme aptes et se voient donc prêter des capacités, voire des dispositions^b, à être travailleurs sociaux. Elle marque l'étape d'une carrière morale : après s'être reconnu potentiellement apte à entrer dans un corps de métier, l'aspirant étudiant se voit prêter une reconnaissance de ces capacités par une institution.

Ensuite, l'objectif des formations professionnelles est de permettre à ces personnes de développer un ensemble de capacités considérées comme nécessaires à la réalisation d'un certain faisceau de tâches, dans un ensemble de contextes définis comme un champ professionnel relativement cohérent. Elle est une période de vie censée permettre une adaptation et le développement effectif de compétences, déjà présentes et nouvelles. Ce faisant, elle est aussi une période d'épreuves^c dont les issues positives permettent la reconnaissance par les pairs, du statut de personne adaptée. Dit autrement, il s'agit de partir

a Everett Hughes, *Men and their Work*, Glencoe, The Free Press, 1958, p. 11-22 ; Erving Goffman, « La carrière morale du malade mental » dans *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Les éditions de Minuit, 1968, p. 117-226 ; Muriel Darmon, « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », *Politix*, n° 82, p. 149-167.

b Édith Montmoulinet, « Le centre de formation : une courroie de transmission non négligeable dans la construction de la professionnalité des éducateurs spécialisés », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 2008, n° 6, p. 1-19.

c Danilo Martuccelli, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Colin, 2006, 478 p ; Vincent Caradec, « L'épreuve du grand âge », *Retraite et société*, 2007, vol. 52, n° 3, p. 11-37.

d'individus, pour qu'en bout de course ces derniers soient reconnus et se reconnaissent comme des professionnels de certains métiers.

Une fois dans les centres de formation, les étudiants se voient proposer un cursus rythmé, gradué, examiné, dans lequel il leur est demandé d'évoluer selon un ensemble d'attentes qui définissent le déroulement d'une bonne formation. À ce titre, les hypothèses de travail de Hughes sur la fabrication des médecins^a sont intéressantes. Selon lui, au cours de leur cursus, les impétrants passent d'une culture médicale profane à une culture médicale professionnelle^b. Selon lui, cette évolution n'est en rien l'ajout de nouvelles connaissances à un certain point de vue sur la santé. Il s'agit de l'incorporation d'une nouvelle manière de voir le monde, propre à l'univers médical.

Si l'on m'autorise la mobilisation de cette proposition dans le champ des formations sociales^c, elle me permet de penser que les étudiants entrent en formation pour certaines raisons, fondées sur la connaissance et les représentations profanes. Mais elles s'avèrent être finalement « fausses » du point de vue de l'univers professionnel. Ainsi, si l'étudiant continue à évoluer en formation, c'est parce qu'il développe la « bonne » vision du monde. Il incorpore celle qui est endogène à ce nouveau lieu de socialisation et il découvre ainsi de nouvelles raisons d'être un travailleur social^d.

Ainsi opère un des mystères de la formation : si l'on entre pour de mauvaises raisons, on y reste toujours pour de meilleurs objectifs qui nous sont donnés sur place. Loïc Le Pape décrit un processus similaire dans la conversion religieuse. Alors que les convertis évoquent une autonomie dans leur cheminement, les éléments de récits montrent que :

« À travers des cours, des rencontres entre futurs convertis, des entretiens avec les clercs, l'institution suscite les termes de l'adhésion, des étapes dans l'appropriation des nouvelles croyances et la production d'un discours formaté. Les grandes religions monothéistes, dans leur rôle de “faiseurs” de convertis,

a Everett Hughes, « The Making of a Physician » dans *Men and their Work*, Glencoe, The Free Press, 1958, p. 116-130.

b Sont ainsi traduites les expressions « *lay medical culture* » et « *professional medical culture* ». Voir *Ibid.*, p. 117. Le terme anglais « lay » signifie dans son sens courant « profane » par opposition à « professionnel » et « laïque » par opposition à « religieux ».

c Hughes explique que si son propos est formulé à partir du monde médical, il n'en concerne pas moins toutes les professions : E. Hughes, *Ibid.*, p. 116.

d Fred Davis, *The Nursing Profession. Five Sociological Essays*, Hoboken, John Wiley & Sons, 1966, 220 p ; Emmanuelle Godeau, « Des carabins, des garçons et des macchabées : interactions et constructions culturelles autour des cadavres dans les leçons d'anatomie » dans Florent Schepens, *Les soignants et la mort*, Toulouse, Érès, 2013, p. 75-89.

effectuent un travail performatif de formation, d'éducation, d'apprentissage, tout au long du cheminement de l'individu^a. »

Un tel processus est observable du côté des formations sociales, et ce, tout au long de la formation. Certains modules sont spécialement pensés pour produire cette transformation. Par exemple, l'IRTS proposait pendant plusieurs années un module visant à faire réfléchir les étudiants, pendant plusieurs jours, sur leurs représentations du travail social et des différents métiers qui le composent, ainsi qu'à leur présenter le champ professionnel, de manière à les amener à remettre en question leurs conceptions premières. Le module impliquait de nombreux temps d'échange et de réflexion en collectif, animés par des formateurs, pour faciliter le travail de « déconstruction » des représentations et guider la reconstruction dans un sens adéquat au travail social. En parallèle, il était attendu qu'un enseignement sur les représentations sociales soit mené pour que les étudiants puissent saisir leur existence et apprennent à critiquer les leurs.

Dit avec les termes de la traduction et du pouvoir, ce module avait pour but de transformer la subjectivité des étudiants de manière à leur faire intégrer le « vrai » travailleur social — celui qui est professionnel et non profane —, et à les lancer dans une démarche de réflexion, dans un rapport de soi à soi et de soi au collectif étudiantin, ensuite mobilisé tout du long de la formation^b. Une formatrice, dans le cadre d'un entretien informel m'a relaté les effets qu'elle percevait à ce travail de la subjectivité :

« Des fois je demande aux étudiants pourquoi ils sont ici en formation et ils me répondent que c'est parce qu'ils veulent être travailleurs sociaux. Alors je leur dis qu'il doit bien y en avoir qui sont là parce qu'ils ont raté l'IUFM par exemple. Mais ils me disent : “Ce n'est pas possible. Pour être travailleur social, il faut en avoir envie.” Quand ils te disent ça, c'est foutu. Ils ont adhéré à la subjectivité qu'il faut pour être travailleur social. »

De manière plus générale, à l'échelle de la formation entière, une attention toute particulière est portée aux motivations des étudiants quant à l'exercice du métier auquel ils se forment. Il est courant d'entendre qu'ils viennent se former avec l'envie « de sauver le

a Loïc Pape (Le), « “Tout change, mais rien ne change”. Les conversions religieuses sont-elles des bifurcations ? » dans Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grossetti (eds.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*, Paris, La Découverte, 2009, p. 212-223.

b Isabelle Chouinard et Jessie Caron, « Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité », *Phronesis*, 2015, Vol. 4, n° 3, p. 11-21.

monde » et « d'aider » les personnes, objectifs qui paraissent non seulement naïfs, mais aussi problématiques pour leur paternalisme. L'enjeu est de les amener à recalibrer leurs attentes dans des proportions plus adéquates et vers des objectifs plus nobles. En bout de course, les apprenants sont en mesure de préciser les différents publics auxquels ils peuvent s'adresser, répartis selon différentes lois qui définissent des secteurs d'action. Ils connaissent au moins les grandes lignes des problématiques rencontrées par chacune de ces catégories de personnes, ainsi que leurs droits, besoins et les institutions qui peuvent y répondre. Et pour plusieurs de ces groupes d'utilisateurs, ils les auront approchés et rencontrés dans le cadre des stages. Ainsi, entre « aider un handicapé » et « établir le PI^a d'une personne en situation de handicap accueillie dans le FAM^b dont on est coordinateur », il y a un monde, ou plus exactement un passage à travers le miroir durant lequel les formateurs tentent d'amener les étudiants à chasser leurs anciens schémas de pensée et à les remplacer par des grilles de lecture plus fines et adaptées.

Ces exemples ne sont qu'une sélection parmi la multitude de scènes formatives durant lesquelles les différents vacataires et autres formateurs essaient d'accompagner les étudiants dans un travail de questionnement sur le monde et sur leurs propres pratiques, cherchant ainsi à leur faire développer un mode de rapport à soi et à leur environnement bien particulier, érigé en norme professionnelle.

L'ensemble de mon propos tend à montrer que les étudiants n'agissent que dans un cadre qui est délimité en amont par les formateurs et qu'ainsi, leurs conduites sont toujours secondes dans le dispositif en ce qu'elles s'exercent dans une topographie pensée à l'avance pour les faire advenir en tant que professionnels. D'une certaine façon, le dispositif de formation ne sera jamais leur lieu : il est celui des formateurs. En cela, les formations apparaissent comme un dispositif de pouvoir. Son enjeu est l'affectation d'individus divers en plusieurs corps professionnels rassemblés sous l'égide du travail social. Et même si l'individualité est une composante importante de l'approche formative, cette dernière est imposée et recherchée à travers les dispositifs. Le dispositif de formation est bien cet outil

a Projet Individualisé : document réglementaire précisant le projet d'accompagnement de la personne accueillie. Il est établi à l'arrivée de l'utilisateur et régulièrement mis à jour sur la base d'un diagnostic croisé de l'équipe pluri-disciplinaire et en relation avec la personne concernée. Ce document est devenu obligatoire avec la loi 2002-2.

b Foyer d'Accueil Médicalisé.

stratégique, construit autour d'objectifs dont disposent (et que disposent) premièrement les formateurs.

Seulement, jusqu'à présent, je me suis concentré sur des instances d'où les étudiants sont absents, décrivant ce qui est produit en antériorité du face-à-face. Il est donc intéressant de mettre ces conclusions momentanées à l'épreuve en les confrontant à ce qui se produit suite aux situations où étudiants et formateurs sont en co-présence. Je postule qu'à partir de leur entrée dans le dispositif, un changement dans le rapport est possible. L'hypothèse 0 est qu'à cet endroit, s'il n'y a pas de relation asymétrique, alors ce que font les étudiants et les formateurs auront le même retentissement sur la fabrication du dispositif et donc sur la possibilité d'affecter les conduites futures. Dans ce cas, les formateurs ne feraient que préparer des espaces-temps, qu'ensuite ils gèreraient avec leurs usagers dans un rapport égalitaire, quitte à transformer les fondements de cette topographie.

II.2 Des évaluations continues

II.2.a Une activité similaire des étudiants et formateurs

L'interaction de face-à-face est continuellement évaluée par les différents formateurs qui cherchent à se faire une idée d'où les apprenants en sont de leur compréhension et de leur formation. Orientés par les objectifs du dispositif et leur propre sensibilité pédagogique, ils tentent de dire quotidiennement, là où les étudiants en sont de leur cheminement formatif, ainsi que la qualité avec laquelle le dispositif fonctionne.

Dans ce travail d'évaluation, ils se posent des questions diverses. Les apprenants ont-ils de bonnes questions ? Ont-ils saisi la dynamique professionnelle qu'on tente de leur transmettre ? Ont-ils compris les apports conceptuels et leurs implications sur le terrain ? Réalisent-ils suffisamment de « liens » entre la théorie et la pratique ? De même, ils évaluent les comportements estudiantins, statuant sur leur adaptation à l'espace de la classe. Ils posent des mots qualitatifs — il serait d'ailleurs plus juste de dire qualifiants — sur leur implication, leur écoute, leur compréhension, etc. L'attitude des apprenants est sous un scanner perpétuel, ce dont témoigne ce propos recueilli auprès de Tom, vacataire (journal de terrain, mai 2018) :

« Au début, j'ai eu peur concernant Pierre. Il restait en retrait. Mais assez rapidement, il a pris la parole lorsque les autres présentaient leurs avancées et il proposait des idées pertinentes, des informations que les autres n'avaient pas. Il leur donne à réfléchir. C'est donc plutôt positif. Encore faut-il qu'il écrive son

dossier. D'ailleurs, dans la même veine, il y a Hannah. dès que c'est son tour, elle dit que tout va bien, elle présente en quelques phrases son travail et ça rend bien, mais j'ai peur qu'elle cherche à cacher un écrit qui n'avance pas, que ça ne soit que de la façade. »

Cette citation suggère que pour évaluer la réalité qui l'entoure, le formateur prête attention à de nombreux éléments (situation, contenus des paroles, attitudes, expressions faciales, etc.) qui pour autant sont peu renseignés lorsqu'il expose ses conclusions. Le formateur s'inscrit dans une démarche réflexive^a quant à la situation. Il interroge et fixe la valeur du travail qu'il mène, arbitrant les responsabilités entre les apprenants et lui.

Les étudiants, de leur côté, sont aussi engagés dans ce travail continu d'évaluation de la formation et des formateurs qu'ils côtoient. Si l'on prête attention aux échanges entre eux, ils sont saturés de propos qui visent à apprécier ou à déprécier tel cours, à statuer sur la sympathie que provoque telle intervenante, à qualifier de manque de sérieux les multiples imprévus qu'ils vivent hebdomadairement, à comparer les enseignants entre eux, etc. Ils construisent un propos qualitatif sur la formation dans son ensemble et sur ce qu'elle leur permet en termes de professionnalisation.

Régulièrement, de l'avis des formateurs, ces évaluations estudiantines relèvent plutôt de l'émotionnel ou, encore, d'un manque de perception des éléments qui sont nécessaires à une bonne formation. Un doute subsiste quant à la pertinence de leurs propos. Seulement, malgré ces idées disqualifiantes, lorsque le temps de la discussion est pris pour comprendre, les étudiants sont en mesure de produire un discours argumenté à propos des nombreux jugements qu'ils portent.

Pour le chercheur, leurs évaluations sont bien similaires en qualité à celles des formateurs. Elles portent sur le fonctionnement de la formation et elles leur permettent d'envisager ce qui pourrait être mené différemment, en termes d'attitudes de leur propre groupe, des formateurs ou bien à propos des démarches et contenus. Ils sont en mesure de critiquer^b et de justifier^c,

a I. Chouinard et J. Caron, « Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels », art cit ; Donald A. Schön, *Le praticien réflexif*, Québec, Les éditions Logiques, 1994, 418 p.

b Luc Boltanski, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009, 294 p.

c Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 2008, 483 p.

tout comme ceux qui les accompagnent. Je considère donc ces deux activités comme étant similaires.

II.2.b L'avenir des évaluations : un analyseur du pouvoir

Deleuze, dans sa lecture de Foucault, écrit sur les dispositifs :

« Chaque dispositif a son régime de lumière, manière dont celle-ci tombe, s'estompe et se répand, distribuant le visible et l'invisible, faisant naître ou disparaître l'objet qui n'existe pas sans elle. Ce n'est pas seulement la peinture, mais l'architecture : tel le "dispositif prison" comme machine optique, pour voir sans être vu^a. »

Je propose de considérer que cette pratique de l'évaluation relève de la production d'un savoir. En tentant de dire ce qu'il en est de ce qu'ils vivent et de ce que vivent les autres, étudiants et formateurs essaient de jeter la lumière^b sur le dispositif dans lequel ils sont pris, ils produisent un savoir à son égard.

À partir de Latour, il est possible de dire qu'en produisant des savoirs sur une situation, on s'arroge le droit de traduire les acteurs impliqués, c'est-à-dire de parler à leur place sur la qualité de ce qu'ils vivent et de ce qu'ils sont. Celui qui a l'autorisation de parler, dont les savoirs sont reconnus, et qui sera entendu a le pouvoir de déterminer la suite du dispositif et conduira ainsi les conduites des autres.

Ce même enjeu de légitimité se retrouve chez Foucault. Le savoir permet le pouvoir en ce qu'il est une forme de prise sur l'autre^c : en le connaissant, en énonçant des vérités à son égard, il est possible d'envisager la manière dont on le traitera et ce que l'on pourra faire advenir de lui, si tant est que l'on en ait les moyens. Il met en avant la manière dont des savoirs spécialisés fonderont la construction des dispositifs.

Dans une approche similaire, il est intéressant de rappeler que Goffman, dans son étude des institutions totalitaires, a laissé une place à l'analyse des interprétations des comportements des reclus par les professionnels à partir des rhétoriques qui dominent et dirigent les lieux. Il a ainsi montré que les professionnels détiennent le monopole de l'interprétation juste des

a G. Deleuze, *Deux régimes de fous*, op. cit., p. 317.

b Pascal Nicolas-Le Strat, « Pouvoir », art cit.

c M. Foucault, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I*, op. cit. ; P. Artières, *Clinique de l'écriture*, op. cit.

comportements, rejetant ce que les reclus pourraient en dire en dehors des discours officiels^a. C'est un aspect important dans l'économie totalitaire institutionnelle.

Un élément fondamental dans la production du savoir, dans ses liens avec le pouvoir, est donc la légitimité, c'est-à-dire la reconnaissance et la mobilisation des vérités qui sont énoncées quant aux situations. Ainsi, je fais l'hypothèse qu'il est possible d'étudier le pouvoir dans les centres de formation en suivant ce qu'il advient des évaluations prononcées par les étudiants et les formateurs qui leur font face.

II.3 Le garant du cadre

La première distinction entre les idées du formateur et celles de l'étudiant débute à l'occasion même de l'évaluation menée au cœur de l'interaction de face-à-face. Tout ce que le formateur se construit comme savoirs sur ce qui est en train de se dérouler nourrit la manière dont il s'adapte à la situation. Si la logique de production de la formation implique qu'avant les temps pédagogiques soient prévus leurs déroulés, sur le moment, le formateur s'adapte pour que le cheminement choisi à l'avance ait lieu ou pour le réadapter aux besoins perçus *in situ*. Non seulement le formateur arrive en représentant des objectifs commandés par le centre de formation pour un temps pédagogique donné. Mais, il continue leur construction au sein même du face-à-face en tentant d'amener les étudiants dans la direction anticipée.

C'est par exemple ce que raconte cet extrait de mon journal de terrain, à l'occasion d'une intervention :

[Extrait de journal, novembre 2016] Il m'a été demandé un cours sur le pouvoir d'agir. Il est prévu aujourd'hui, lors de la semaine de regroupement, au milieu du stage d'étude d'un territoire. L'idée est d'attirer l'attention des étudiants sur les capacités des populations rencontrées dans le cadre du stage. Et qu'ils soient en mesure de penser la restitution de leur étude sur les territoires en fin de stage, dans une dynamique de développement du pouvoir d'agir et non d'expertise. [...] Pour ma part, j'ai fait le choix d'essentiellement centrer mon propos sur les rapports différentiels. Je trouve difficile de penser le « pouvoir d'agir » de manière pertinente et de travailler en ce sens de manière effective, sans savoir analyser avec un peu de précision les rapports de pouvoir. [...]

a E. Goffman, *Asiles*, op. cit., p. 131-141 ; 210-218.

I-Évaluer l'étudiant, évaluer le dispositif

Nous étions au travail depuis 1 heure et demie environ. J'avais pris le temps de définir le concept en général avant d'en venir à la question de l'empowerment. Mais j'ai senti que ça restait trop théorique pour les étudiants et surtout, qu'il y avait quelque chose d'étrange à parler de l'émancipation pour les usagers sans même commencer par poser la question au cœur de notre situation. Je crois que ce que la formation défend comme principes, elle doit se les appliquer à elle-même ou, du moins, ne pas tenter de cacher qu'elle vit des processus similaires à ce qui se passe en dehors.

Alors j'ai proposé aux étudiants qu'on applique la notion de pouvoir à la situation même de l'amphithéâtre pour la réfléchir et que l'on imagine ce qui pourrait permettre à l'équilibre des forces de se transformer.

Dans cet extrait, les faits relatés montrent comment, en situation, un formateur est en mesure de changer les orientations de l'activité de toute la promotion en fonction de ce qu'il perçoit. Il s'attribue le droit de savoir ou du moins, d'émettre des hypothèses quant à l'état des étudiants et d'agir en conséquence. L'évaluation est immédiatement investie dans l'action pour affecter les étudiants d'une certaine façon, afin d'obtenir certains effets quant à leur implication, leur réflexion, leur compréhension, etc. Elle entraîne des actions pédagogiques, aussi bien que des actions très prosaïques comme la gestion des pauses, l'appel au silence, etc.

Il est intéressant de noter que les temps où une forte participation des étudiants est attendue — c'est-à-dire les travaux dirigés où ils sont mis en situation de production plutôt que d'écoute — sont ceux où, ce pouvoir discrétionnaire du formateur est particulièrement important. Devant animer un temps dont le déroulement dépend autant des étudiants, il doit être très attentif à la dynamique pour tenter de peser sur elle selon les objectifs fixés et ce, d'autant plus que ces temps n'ont souvent que quelques consignes générales^a qui laissent une large part à l'improvisation de l'intervenant sur le moment.

Pourtant, la rhétorique professionnelle tend à parler d'animation dans ce cadre-là, signifiant un rôle, relativement neutre, de régulateur de paroles. Alors qu'en réalité, la mission première est de faire penser et donc d'induire un rapport subjectif au monde et aux pratiques professionnelles, et ce, dans le cadre d'une attention continue aux échanges de manière à les réguler et à les guider de manière effective.

a Pour rappel, les modules sont pensés principalement par les cadres pédagogiques qui en délèguent la réalisation aux vacataires et chargés d'enseignement. Pour les travaux dirigés, ils proposent quelques consignes, exercices, jeux, textes qui servent de lignes directrices à l'animation de ces temps.

Qu'en est-il du côté des étudiants ? Que peut-il se passer si l'un d'eux trouve l'enseignant peu attentif aux questions qu'il pose ? Ou si l'une d'entre eux considère que le propos est trop flou pour être aisément compréhensible ? Ou encore, si plusieurs pensent que la thématique abordée est inintéressante et qu'il faudrait plutôt parler d'un autre sujet ? Untel reposera plusieurs fois des questions espérant se faire entendre. Unetelle demandera au formateur des précisions, exprimant qu'elle ne comprend pas le propos. Et la promotion énoncera son manque d'intérêt ou en témoignera par des discussions entre eux, gênant la prise de parole du formateur.

Cependant, aucun ne pourra dire soudainement : « Maintenant, je propose que nous arrêtons de parler de la coordination. Ce n'est pas une fonction qui m'intéresse. Je suis là pour me former au travail de terrain. Alors, on va plutôt parler du transfert dans la relation éducative. Je souhaite approfondir ce sujet. Céline pourrais-tu me raconter la relation la plus forte que tu aies eue avec un usager dans ton dernier stage. »

À l'échelle du face-à-face, un formateur le peut. Mais l'étudiant doit s'en remettre à ce dernier pour valider les orientations qu'il pourrait proposer. Le formateur détient les objectifs et l'orientation officiels du temps et il est ainsi le médiateur entre eux et les étudiants qui doivent lui soumettre leurs propositions. Le collectif étudiantin ne peut prendre les commandes sans l'aval ou la demande du formateur. Il est celui qui fixe l'étalon des légitimités, tant dans les questions et les propositions que dans les comportements qui expriment un certain avis sur le face-à-face.

Pour autant, les étudiants ne sont pas des personnes dociles. Les adaptations du formateur témoignent du poids des comportements étudiantins sur ses conduites. Seulement, leur possibilité de peser sur la situation relève de la négociation. C'est dans un jeu interactionnel qu'ils contraignent le formateur, dans un équilibre fragile de questions-réponses. Alors que ce dernier est mis en position de faire des choix qui les engageront tous.

II.4 Des évaluations qui circulent

II.4.a En latéralité

Pour avancer dans l'analyse, je retrace, sous forme de dialogue, un échange qui a eu lieu entre plusieurs formateurs (journal de terrain, décembre 2018).

Cynthia

(lors de la pause d'un TD, aux formateurs ayant les autres groupes) C'est difficile aujourd'hui. Mildred me ruine toutes mes propositions. Elle est agressive...

Anthony

Je l'ai dans un autre TD. C'est vrai qu'elle peut être compliquée.

Cynthia

C'est dur. Elle me met à mal devant tous les étudiants. Et elle empêche le TD de se faire. Voire elle en entraîne certains dans sa dynamique. Ça fait peur pour la formation quand même. Sur le plan professionnel, c'est très inquiétant. J'espère qu'elle ne fait pas ça dans le stage...

Sébastien

Je l'ai croisée l'année dernière sur l'étude de territoire. Je n'ai pas souvenir de cette attitude d'opposition.

Sonia

(à Cynthia) Je ne sais pas ce que tu as essayé de faire. Tu as envisagé d'essayer de l'impliquer dans l'animation du temps avec toi ?

À l'échelle de ce court échange, ayant pris place lors du rendez-vous café de la pause médiane d'un TD, les différents formateurs présents donnent à voir une dynamique fondamentale : les évaluations s'échangent. Les formateurs se racontent, mais aussi, confrontent leurs expériences et points de vue, tant sur l'évaluation que sur les possibilités d'action. À travers ces échanges, le formateur continue la construction de son évaluation mais aussi, potentiellement, de la manière dont il la réinvestira dans le temps de face-à-face ou dans d'autres contacts avec les mêmes étudiants. Il se nourrit du regard des autres sur sa pratique, mais aussi de leur évaluation des personnes.

Ces discussions sont menées de vive voix durant les pauses, mais aussi au cours de rencontres au grés des couloirs, ainsi que par téléphone ou par courriel. Les formateurs sont prolixes dans leurs échanges en la matière. Et les facettes des étudiants qui sont abordées sont diverses. Ils parleront de l'implication, de l'écoute, de la compréhension, des dynamiques collectives et relationnelles, de même qu'ils tenteront des analyses psychologiques, pour comprendre les motivations profondes de certains, tout en échangeant, par moments, des éléments de vie qui leur sont confiés. Et si dans cet exemple il est question d'un problème

punctuel qui ne concerne qu'une étudiante, les échanges peuvent aussi bien porter sur le fonctionnement général d'un module et sur des perspectives de transformation, que sur le quotidien de la formation.

II.4.b En verticalité

Il faut présenter une autre facette de l'échange. Cynthia s'adresse aux intervenants dans le bureau de Sonia, responsable du module. Ses paroles sont aussi l'occasion, peut-être malgré elle, de faire remonter de l'information auprès de cette dernière et donc, de nourrir ses fonctions d'ingénierie. Sonia, qui n'anime pas le face-à-face pour ce cours, profite des expériences des vacataires pour se faire une idée de la dynamique d'ensemble de son module et du vécu de chacun. Sur cette base, elle pourra transformer l'organisation pour l'année suivante ou, du moins, tenir compte des différentes remontées et agir en conséquence. Par exemple, elle a proposé de rencontrer Mildred pour discuter du comportement relaté. Son statut de cadre pédagogique et de référente du module lui offre cette possibilité. De la même manière, d'une année sur l'autre, elle a pu faire des ajustements conséquents dans l'organisation des séquences pédagogiques, sur la base des retours faits par les différents intervenants à propos de consignes qui manquaient de clarté ou d'intérêt.

À travers les échanges d'évaluations entre un cadre pédagogique et un intervenant, c'est donc une autre production qui se fait. Sur le plan latéral, les croisements d'expériences retentissent potentiellement dans les situations de face-à-face, vécues par chacun et ce, directement. Tous élaborent une vision propre par rapport à celles des autres et en tirent des conclusions pour leur action. En verticalité, une personne en responsabilité produit une vue d'ensemble d'une réalité qu'elle n'expérimente pas nécessairement et travaille à des changements pour la suite qui impliqueront toutes les personnes qu'elle mobilise dans le face-à-face, formateurs comme étudiants.

Certains cadres sont impliqués dans les temps de face-à-face et, de même, certains intervenants ou chargés d'enseignement participent, à la marge, à l'élaboration de modules. De ce fait, dans ces échanges informels, il peut se jouer un travail sur sa pratique dans le face-à-face, en même temps que la récolte d'informations pour le réajustement de l'ingénierie.

Au-delà du périmètre d'un module, les évaluations des formateurs remontent jusque dans les réunions qui sont principalement occupées par les permanents. Elles y sont exprimées

directement par ceux qui les formulent ou par le biais d'un permanent qui se fait le porte-parole d'autres personnes ou bien de la vision qu'il a construite à partir des propos des autres.

Lorsqu'un sujet est introduit dans ces rencontres, chacun s'y applique à partir de la vision qu'il en a, citant son expérience ou les propos de tel ou tel autre formateur. Par ailleurs, ces instances formelles appellent la construction d'une évaluation commune, à l'inverse des échanges informels, fondés sur l'individualité. Mais pour autant, la mise en commun en réunion ne crée que très rarement une seule évaluation collective.

Un exemple intéressant est celui de Gabriel, étudiant en première année. Plusieurs vacataires ont interprété ses comportements en cours comme relevant de l'agressivité. Ils en ont fait part aux cadres qui, suffisamment inquiétés, en ont parlé en réunion. Plusieurs en sont arrivés à la même conclusion et la décision fut prise de le convoquer. Pour autant, d'autres cadres présents ce jour-là et d'autres intervenants avaient une interprétation divergente. Ainsi, son agressivité fut actée comme interprétation officielle de cet étudiant, mettant en péril sa formation. Cependant, ceux qui s'inscrivaient en divergence d'avec cet avis ont continué, à leur échelle, à aborder cette personne de la même manière qu'auparavant.

Les réunions centralisent donc les évaluations et créent l'occasion de décisions à la prétention communautaire, actant des positionnements d'équipe et pouvant, de ce fait, retentir par la suite sur l'ensemble du dispositif ou du moins sur plusieurs de ses endroits. Le retentissement sera différent en fonction de leurs objets respectifs.

Ce processus révèle une certaine structure pyramidale qui va des temps de face-à-face aux espaces de gestion des filières et vice-versa. Pour autant, un même objet peut rester perçu différemment, chacun profitant des réunions pour se construire une position, entre décisions institutionnelles et choix individuel. Ces divergences et ces différences de niveau dans la prise de décision peuvent entraîner qu'une même entité, module ou personne, soit traitée différemment en fonction du niveau d'élaboration du dispositif et des espaces de fabrication de la formation.

Ce qui vient d'être dit peut être schématisé en quatre niveaux d'élaboration d'une évaluation à propos des étudiants :

- Chaque formateur impliqué dans le face-à-face produit pour lui-même une évaluation de la situation qu'il traverse, évaluation qu'il mobilise pour réadapter son action.

- Cette évaluation peut être partagée avec d'autres formateurs, permettant un croisement des expertises et nourrissant la pratique de chacun pour ses propres espaces de face-à-face.
- De plus, l'évaluation peut être échangée avec la personne responsable du module qui en devient alors dépositaire et sera potentiellement amenée à la mobiliser pour l'ingénierie qu'elle a en charge.
- L'évaluation peut être rapportée en réunion et entraînera, potentiellement, la nécessité de se mettre d'accord sur la situation et de prendre des décisions collectives :
 - La personne ayant vécu le face-à-face avec l'étudiant peut porter elle-même le propos évaluatif.
 - Mais bien souvent, il sera rapporté par le référent du module, qui a compilé les points de vue des différents intervenants, parlant alors en leur lieu et place.

Ces éléments sont bien des niveaux d'élaboration et non une succession d'étapes. Une évaluation peut être directement partagée en réunion, sans d'abord être passée par les couloirs. De même, ce qui est dit en réunion, indépendamment d'une décision collective, peut être réinvesti par qui le voudra dans les instances qu'il a en gestion.

II.5 Une parole étudiante formatée, déléguée et resignifiée

En dehors du face-à-face, pour que l'avis des étudiants soit entendu et pris en compte, quelques instances leur sont proposées dans l'année pour se rassembler, croiser leurs évaluations et les transmettre. Dans ces espaces, l'étudiant ne s'exprime pas de son fait. Il est sollicité par les cadres pédagogiques qui lui fournissent un dispositif de parole — une réunion, animée par un responsable, où la présence étudiante est assurée par des délégués — pensé en amont.

Par exemple, une fois par semestre a lieu un temps d'évaluation de la formation qui se déroule en deux parties, dans le cadre des filières. Lors de la première, les étudiants sont rassemblés pour échanger entre eux sur leurs avis sur le semestre qui vient de s'écouler. Ensuite, des délégués, porteurs de ces idées, rejoignent les cadres pédagogiques en réunion afin de partager ces différents éléments.

Ces temps donnent lieu à des échanges de points de vue dont les formateurs seront ensuite maîtres, ainsi que le témoigne l'échange suivant (extrait du journal de terrain, février 2016) :

Simon (étudiant éducateur spécialisé, 2e année, délégué)

Pour le dossier partenariat/réseau, sauf pour un groupe d'étudiants, le premier retour a été tardif ! Nous aurions aimé savoir plus tôt ce que valait notre travail. Puis certains groupes n'ont pas eu droit à d'autres relectures de la part du référent^a. Ils le vivent comme une injustice, bien que le mot soit fort.

Concernant les consignes... Beaucoup d'entre nous les ont trouvées floues... On se retrouve avec une commande conséquente, qui participe à la certification du diplôme, mais on ne comprend pas clairement ce qui est demandé... Et cela prend du temps, pour certains, pour saisir l'attente. Difficile d'être serein.

Antoine (cadre pédagogique, référent du dossier en question)

Des référents ne font pas de retour ? Je vais voir ça avec eux, à travers un mail collectif ! Il faut que chacun fasse les retours obligatoires.

Joanna (responsable de la filière)

Dans l'équipe on s'est beaucoup amélioré sur la formalisation des consignes. On en discute en équipe, mais après, chaque formateur rédige les consignes pour son module, avec son style. Puis, chaque référent se les approprie malgré que l'on fasse des réunions collectives pour expliquer les attentes. Obtenir une même présentation des consignes dans chaque groupe de suivi n'est pas évident.

Antoine

Vous parlez beaucoup de flou. Nous, les formateurs, devons travailler à la formulation des consignes pour plus de précision. Et vous, les étudiants, à la dédramatisation ! On ne peut pas toujours tout cadrer. J'entends bien que vous en avez besoin. Mais je ne me vois pas préciser plus que je ne le fais pour ne pas

a Pour ce type de travail, les promotions sont découpées en plusieurs groupes d'étudiants, chacun accompagné par un référent. Il a pour rôle de les rencontrer durant des travaux dirigés, afin de les guider dans leur travail de réflexion et d'écriture, ainsi que de leur faire des retours sur leurs écrits, à certains points d'étape prévus. Ces retours sont explicitement demandés dans le cadre de la mission du référent et, de ce fait, payés. Chaque écrit accompagné de la sorte rentre dans un module (ou plusieurs, si étalé sur différents semestres) dont un cadre pédagogique est en charge de la coordination.

vous mettre de barrières mentales ! Je souhaite que ce travail soit l'occasion pour vous de penser, de vous construire, de faire preuve d'initiative, de réfléchir par vous mêmes.

Peut-être que ce que l'on peut faire c'est organiser une séance pour des questions. Vous venez avec vos référents et j'y réponds en votre présence. Comme ça, tout le monde a les mêmes informations.

Nina (étudiante éducatrice spécialisée, 2e année, déléguée)

Ce que les étudiants veulent, c'est un plan type !

Antoine

Mais il y a un plan différent pour chaque dossier. Cela dépend du sujet traité, de la sensibilité de chacun, de l'argumentation mise en place et d'autres choses. Ici, nous voulons que vous vous construisiez un positionnement professionnel. Ce n'est pas que dans le formalisme que cela se crée. Après, je vous sens inquiets. Je vais voir avec l'équipe pour faire une réunion. Que vous travailliez dans l'inquiétude, ce n'est pas top !

Cette instance permet aux étudiants de défendre leurs points de vue face aux personnes responsables de leur dispositif de formation. En cela, elle est intéressante pour eux. Elle reconnaît leur capacité à tenir un discours évaluatif et à l'argumenter^a. Elle leur attribue une capacité à parler et à tenir une parole de valeur. C'est un espace fait pour prendre en compte. Par ailleurs, cette idée d'une parole de valeur se retrouve dans les TD, fondés sur la démarche réflexive, ou dans les rendez-vous individuels. Les mots de l'étudiant sur son expérience, sur le métier, sur son ressenti sont valorisés et attendus dans de nombreux espaces-temps.

Pour autant, les formateurs sont seuls maîtres dans la valeur qu'ils attribueront aux propos une fois recueillis. La capacité des étudiants à dire des choses pertinentes est reconnue dans l'absolu, mais réévaluée constamment en situation. Dans l'échange ci-dessus, il est visible que les formateurs neutralisent une part du poids de l'évaluation prononcée en affirmant leur vérité sur ce qui est nécessaire au processus formatif : dans ce cas-ci, le flou. Le point de vue étudiant est mesuré en rapports aux objectifs et à la logique du face-à-face ou du dispositif

a Jacques Rancière, *La méésentente. Politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995, 187 p ; Sébastien Joffres, « Le partage du sensible : braconnages sociologiques sur les terres de Rancière », *Rusca TTSD*, 2014, n° 6, en ligne : <http://www.msh-m.fr/le-numerique/edition-en-ligne/rusca/rusca-territoires-temps-societes/les-numeros-108/numero-6-alterite/article/le-partage-du-sensible-braconnages> [consulté le 19/02/16].

en général et la réponse vise à le situer vis-à-vis de ce qui est légitime, attendu, valorisé, etc. L'expérience de l'apprenant est donc rapportée aux valeurs du dispositif, aux objectifs des formateurs, dans un travail de dialogue. Il est même particulièrement recherché et travaillé, à l'heure actuelle, que les intervenants extérieurs puissent mener ce travail, plutôt que de prendre le parti des étudiants, contre l'institution.

Par ailleurs, tout en recevant le propos des étudiants et en leur opposant les logiques du dispositif, les formateurs tentent d'amener un changement de point de vue. Ils tentent de raccrocher les apprenants à leur acception de la formation. Par exemple, l'un d'entre eux peut refuser le lieu de stage qui lui est proposé par l'institution et, pour ce, mettre en avant des éléments de son intimité qui justifient, de son point de vue, son positionnement. En réponse, les formateurs peuvent être amenés à expliquer la logique du dispositif, ses contraintes dans les propositions des lieux pour la formation pratique, ainsi que d'argumenter pour montrer à l'étudiant l'intérêt qu'il y a pour lui à se confronter à un lieu qui le met en difficulté. Ce n'est pas un simple travail d'argumentation d'égal à égal. Il est question de travailler le rapport subjectif de l'étudiant à lui-même et aux perspectives de la formation, afin qu'ils puissent s'y joindre en abandonnant son refus. Le formateur cherche à accompagner un travail de resignification de l'expérience.

Par ailleurs, il peut arriver qu'une évaluation négative donnée par un étudiant soit transformée par un formateur en un jugement de travail insuffisant, d'inadaptation à la formation, etc. L'étudiant qui refuse un stage pour motifs personnels a tendance à devenir aux yeux du dispositif un étudiant dont le mode de fonctionnement passe par l'opposition ou, encore, les comportements de Mildred se sont transformés en une évaluation d'agressivité. Si le formateur tente d'accompagner l'étudiant dans une resignification de son vécu, il interprète pour lui-même ce qui lui est dit, indépendamment du contrôle de l'apprenant.

De même, il est possible qu'une parole de l'étudiant soit prise en compte, sans même que ce dernier n'ait eu la volonté d'être entendu. Ce qui renvoie aussi au constat de départ d'un travail constant d'évaluation. Le formateur peut percevoir une demande des apprenants là où il n'y en a pas. Une de leur parole peut alors être utilisée dans un autre lieu, sans qu'ils ne puissent exercer sur elle le moindre contrôle. C'est la base même du travail d'évaluation du formateur que de dire ce que vivent les apprenants, sans nécessairement qu'ils s'expriment.

De plus, dans l'échange ci-dessus, lorsqu'est proposée par Antoine l'organisation d'une réunion d'explication, la solution peut paraître toute trouvée. Mais elle n'existe qu'à l'état d'idée et devra être mise en place par Antoine, au sortir de la réunion. Cet exemple banal témoigne du fait que toute solution pratique concernant le dispositif est à réaliser par un formateur. La réunion n'est qu'un espace de parole. La suite appartient à ceux qui ont la main sur les différents agencements. Dans ces espaces-temps, les propos estudiantins ont un devenir similaire aux évaluations qu'ils formulent dans le face-à-face. Ils doivent être remis aux formateurs qui en disposent.

II.6 La chair, les os et les faitiches

Il me semble que les théories pédagogiques décrivent et affirment, implicitement ou explicitement, une définition de ce qu'est l'étudiant. Chaque théorie propose une figure de cet individu ou alors, éventuellement, une classification des possibles, en se basant sur les objectifs que chaque démarche pose au processus formatif. Les différentes appellations étudiant/apprenant/élève témoignent des divers points de vue sur ce qu'est la formation.

Mais mon travail ne se positionne pas sur ce champ à la fois descriptif et normatif. Je préfère être attentif à ce qui est fait et à son retentissement dans le quotidien. C'est pour cela que j'utilise indifféremment les termes d'« apprenant » et d'« étudiant », reprenant ainsi les usages indifférenciés faits sur le terrain. Ce qui attire mon attention n'est pas l'étudiant des théories, mais celui qui est pratiqué chaque jour. Et si quelquefois les formateurs se lancent dans quelques joutes sur les termes, elles sont rares et communément, ils utilisent les deux mots.

Lorsque l'on part de l'activité, la vision de la formation qui émerge est plus complexe que ce que les définitions peuvent en sous-entendre. Il faut voir ce que chaque formateur énonce sur chaque étudiant ou promotion ou groupe, puis suivre les croisements d'informations et les nouvelles représentations qui en émergent, individuelles ou collectives. Il faut ensuite saisir les répercussions sur les agencements de formation. De ce point de vue, les figures et les ontologies des étudiants sont en réalité multiples et il est impossible de les définir à la façon des théories pédagogiques, de manière univoque.

Finalement, de ce que je développe depuis le chapitre 4 ressort un point fondamental pour comprendre la fabrication des formations sociales : « les étudiants » sont essentiellement une

entité immatérielle. De ce qui a été montré des échanges en réunion, ils sont un objet central de préoccupation, mais pour autant, ces derniers en sont quasiment absents. Ils ne sont que représentés par les prises de parole de chacun des formateurs et par les élaborations, plus ou moins communes, qui en émergent. De même, lorsqu'un formateur est à son bureau, occupé à préparer un cours, il pense constamment aux étudiants qu'il aura face à lui, à leurs besoins, leurs caractéristiques. Pour autant, aucun d'eux n'est présent à ses côtés pour le guider. Ils sont un public intérieur^a et invisible auprès de qui il simule le dispositif à venir. C'est d'ailleurs ce qui fait sa compétence : il est censé savoir s'adapter à ces étudiants absents, savoir en avance ce qu'ils seront, penser à leur place pour les faire penser. Et même lorsqu'il met en avant la nécessité de se laisser surprendre par les propositions estudiantines, il est en train de leur attribuer une certaine nature et certaines compétences qui affectent ensuite le face-à-face.

Ce fait est particulièrement saillant lorsque les formateurs mettent en place l'année à venir pour les nouveaux entrants : ils projettent ce qu'ils feront pour des étudiants qui ne sont pas encore là. Ainsi, des « non-encore » apprenants les mettent au travail. Mais cette projection se fonde malgré tout sur l'expérience antérieure et donc sur les promotions déjà existantes qui céderont leur place à d'autres. Le fait de mobiliser les connaissances, issues d'étudiants déjà présents et passés, implique que les formateurs pensent qu'au-delà de chaque singularité, il est possible de parler « des étudiants » en général et de produire un savoir à leur égard.

Ainsi, ils travaillent à partir d'utilisateurs faits de représentations et de mots qu'ils manipulent cérébralement et en parole à longueur de journée. Leur faible présence dans mes chapitres précédents n'est pas tant un manque de mon terrain qu'un décalque de la réalité : en dehors des cours et des rendez-vous individuels, les formateurs travaillent avec des étudiants immatériels.

Ce constat peut paraître anodin si l'on mise sur la compétence et le savoir-faire du formateur à s'adapter de manière pertinente pour produire les effets attendus de la formation. Néanmoins, du point de vue d'une sociologie de la traduction, il est nécessaire de pointer cette double nature, charnelle et immatérielle, de l'étudiant et de préciser que le dispositif, du fait de la séparation des fonctions entre les étudiants et les formateurs, n'est fondé que sur l'immatérialité, c'est-à-dire sur l'étudiant tel que capté et reconstruit par le formateur.

a Francis Lesourd, « Public intérieur » dans *Fabriques de sociologie* (éd.) *Encyclopédie des fabriques de sociologie*, 2016, en ligne : <http://encyclopedie.fabriquesdesociologie.net/public-interieur/> [consulté le 05/08/17].

En faisant appel à l'ANT, il est possible de dire que ces versions immatérielles relèvent du *faitiche*. Pour rappel, par ce terme, Latour désigne ces constructions que nous faisons et dont nous oublions être l'origine et qu'ainsi nous naturalisons en leur donnant une forme d'autonomie et en nous soumettant à elles^a (cf. Chapitre 2, II.3). Les formateurs produisent un savoir sur les étudiants en général et sur chacun en particulier. En même temps que cette connaissance est leur création, ils négocient avec cette figure les modalités d'intervention à mettre en place dans le cadre d'un dialogue intérieur en tension entre soumission et transformation. Les formateurs se soumettent lorsqu'ils répondent aux demandes et besoins qu'ils prêtent aux étudiants. Mais malgré cela, ils refusent de céder à certaines exigences de ces êtres imaginaires. Ils réfléchissent aux manières d'attirer ces individus à leurs conceptions de ce qu'est un bon apprenant. Régulièrement, les choix qui sont faits sont une mise en tension de ces deux facettes. Par exemple, lorsque les cadres pédagogiques mettent en place, en début de première année, un module qui vise à permettre aux étudiants de se situer dans leurs capacités d'apprentissage, c'est le fruit du constat de leur difficulté à se repérer dans le dispositif, mais aussi l'envie de produire chez eux une certaine forme d'implication dans la manière de se former.

Les formateurs oscillent ainsi sans cesse entre suivre la figure tutélaire (s'adapter) et essayer de la rendre clémente à leurs intentions (l'amener à rejoindre les exigences du dispositif). Finalement, leur propre construction les met en mouvement, par anticipation, sans qu'ils ne puissent être sûrs de ce que seront réellement ces étudiants une fois qu'ils seront de chair et d'os. Et dire qu'ils sont mis en mouvement par cette figure estudiantine n'est pas peu dire si l'on prend en considération le fait que dans le social, l'utilisateur est au centre. Le formateur se pense au service de l'étudiant d'où l'usage du terme, certes fort, de « figure tutélaire ».

Ce processus de négociation continue une fois que les étudiants bien réels sont présents. Les promotions successives sont en continu évaluées, testées, sondées, analysées de manière à savoir où en sont les étudiants et quelles sont leurs caractéristiques. Ce mouvement continu permet d'adapter ce qui a été pensé. Et bien qu'incarnés en différents individus, « les étudiants » continuent d'être une entité pertinente pour les formateurs pour discuter et penser

a Voir par exemple Bruno Latour, « Factures/fractures : de la notion de réseau à celle d'attachement » dans André Micoud et Michel Péroni (eds.), *Ce qui nous relie*, La tour d'Aigues, Éditions de l'aube, 2000, p. 189-208. Ou pour une approche plus développée : Bruno Latour, *Sur le culte moderne des dieux faitiches [sic] ; suivi de Iconoclash*, Paris, La Découverte, 2009, 203 p.

la formation, entité qu'il ne faut toujours pas confondre avec les individus nouvellement arrivés dans le centre pour incarner « les étudiants ». En fait, les nouveaux venus rendent les relations avec le *faitiche* plus complexes, car ils prétendent eux aussi être en mesure de participer à la construction de ce dernier. Mais comme je l'ai déjà indiqué, leurs contributions sont toujours déléguées à l'appréciation des formateurs.

Les théories pédagogiques et leurs définitions de l'élève/apprenant/étudiant font partie de ce *faitiche*, elles en sont un aspect. Elles dressent une figure de cette personne en définissant ce qu'elle est. Sous les airs descriptifs d'une ontologie, elles détaillent en fait des normes qu'ensuite, les formateurs cherchent à travers leurs usagers. Préférer un terme à un autre, une modalité pédagogique à une autre est une forme d'intercalaire entre les personnes en chair et en os et le formateur qui les comprendra à travers ce prisme et cherchera à les faire être ce qu'elles doivent être.

Par exemple, le terme d'apprenant mise sur l'activité que la personne mène pour se former, il est censé avoir une connotation moins passive que le terme étudiant. Il en découle que le formateur doit penser des pédagogies actives. Pour autant, dans le quotidien, les formateurs cherchent à rendre les individus actifs dans leur formation, signe que ce n'est pas une réponse à une nature, mais bien plutôt une tentative de produire un certain rapport à la formation. De même, en fonction de ce qu'ils perçoivent des promotions et des étudiants pris individuellement, ils adaptent la manière de susciter l'activité. Selon eux, certains sont passifs alors que d'autres s'impliquent d'eux-mêmes. Les personnes sont parfois des apprenants et parfois manquent à cette appellation. Ce réel du travail témoigne que l'« apprenant » n'existe pas en tant que tel. Il n'est pas la nature des personnes inscrites en formation. C'est plutôt une catégorie qui aide à penser et qui permet, quotidiennement de traiter les personnes réelles, par rapport à cet idéal.

Il me semble que cet intermédiaire joue un rôle conséquent dans le fait que les rapports de pouvoir ne soient pas perçus. En travaillant à partir du *faitiche*, le formateur se dit qu'il réalise un ensemble de choix pour les étudiants, pour qu'ils puissent se former, en les prenant pour centre et mesure de son action. Et la tension vécue entre soumission et transformation de l'étudiant donne l'impression d'une réelle négociation avec les usagers et l'impression que ce dernier encombre tout autant qu'on le contraint. De ce fait, les rapports de pouvoir

disparaissent. Et ce d'autant plus que la rhétorique est organisée autour de l'idée de l'autonomie de celui qui se forme et donc de la mise à disposition et de la liberté.

Ce *faitiche* est produit, en même temps que producteur du cloisonnement entre la place du formateur et celle de l'étudiant. Il participe à fonder le principe de l'antériorité qui n'est pas tant chronologique que topographique. Le formateur et son *faitiche* occupent les espaces de face-à-face avant les étudiants, même si ces derniers sont présents dans l'IRTS, voire dans la salle attenante au bureau du cadre pédagogique ou de l'intervenant. Il n'existe pas d'espace-temps, reconnu comme formatif, en dehors de ce qu'un formateur aurait balisé au préalable, même *a minima*.

III L'étudiant face au dispositif finalisé

Pour conclure à propos des développements précédents, il est intéressant de revenir vers Mildred, l'étudiante dite « agressive » ou encore vers Gabriel. Ces situations nous montrent que les étudiants « ont le pouvoir » de mettre à mal ce que les formateurs leur proposent comme travail dans les différents espaces de face-à-face. Mildred a, par exemple, mis Cynthia en échec en l'empêchant de répondre comme elle l'entendait à la commande faite par Sonia pour ce temps de travail dirigé. Mais ce pouvoir n'est pas celui dont Foucault parle. Il est une capacité interactionnelle. L'individu, à travers son comportement, pèse sur les objectifs de l'autre, le force à s'adapter dans la relation de face-à-face. Une telle dynamique s'analyse plutôt dans le paradigme de la négociation^a.

Malgré cette mise en difficulté, le pouvoir reste du côté du formateur. Lorsque Mildred entre en TD, elle arrive sur un territoire qui n'est pas le sien. C'est un espace qui a été balisé en amont par les formateurs, sur la base de ce qu'ils imaginaient nécessaire à la fabrication de travailleurs sociaux. Elle entre dans un dispositif — cet assemblage hétérogène de dits et de non-dits^b, d'humains et de non-humains^c — qui ne lui appartient pas. Sa création, sa gestion et son animation relèvent de la mission des formateurs^d. Le dispositif est stratégique : il est

a A.L. Strauss, *La trame de la négociation*, op. cit.

b Michel Foucault, « Le jeu de Michel Foucault (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufrey, J. Livi, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajeman) » dans *Dit et écrits, 1954-1988 T. III*, Paris, Gallimard, 1994, p. 62-93.

c Bruno Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2007, 400 p.

d P. Hébrard, « Le sujet et l'objet dans le travail des formateurs et le processus de formation », art cit.

pensé par certains à destination d'autres, pour produire certains effets^a. Et à en croire Hughes^b, ces effets ne sont pas ceux attendus par l'étudiant, car arrivant profane dans la formation, il ne connaît pas, en premier lieu, les bonnes raisons professionnelles qui doivent l'animer. Il les construira dans l'accompagnement réalisé par le dispositif, à l'occasion des divers contenus, réflexions et exercices qui lui seront proposés.

Et au sein de cet espace balisé en antériorité, par une chaîne de coopération formée de formateurs aux différents degrés de responsabilités, ce n'est pas du côté de l'étudiant qu'est reconnue la capacité à gérer le temps et à le diriger. Ainsi, toutes ses propositions, doivent passer par le formateur qui décide, ou non, d'en faire quelque chose pour le dispositif, dans le face-à-face immédiat ou dans l'ingénierie d'ensemble, et qui choisit le sens du propos étudiantin, pouvant y lire des réalités bien différentes de ce que l'apprenant essaie de dire. Les formateurs sont en position de déterminer ce qui est légitime, ce qui est dicible, ce qui peut être discuté, ce qui peut être fait^c. L'attitude de Mildred n'est pas considérée comme signifiant quelque chose de la qualité du dispositif, elle indiquerait plutôt quelque chose de sa qualité et de son agressivité, en tant qu'étudiante. Et on se demande alors si elle peut devenir une bonne professionnelle.

Dans l'analyse qu'il propose des institutions totalitaires^d, Goffman amène le lecteur à considérer deux faces de ces lieux de réclusion. La première est officielle, elle relève du discours médical, religieux, militaire, etc., et justifie l'existence de l'institution totalitaire, ses objectifs, etc. Elle est définie par la mission des professionnels, leurs cadres d'interprétation, leurs justifications, etc. À l'inverse, la face officieuse est celle du texte caché des reclus^e, celle de leur justification propre et de leurs pratiques. Ainsi, tout en montrant le pouvoir que l'institution a sur les reclus, il donne à voir la manière dont, dans ce cadre totalitaire qui prétend gérer toute leur vie et l'expliquer, ces derniers réussissent, tant bien que mal, à maintenir une forme de gestion sous contrainte.

a M. Foucault, « Le jeu de Michel Foucault (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufrey, J. Livi, J. Miller, J. — A. Miller, C. Millot, G. Wajeman) », art cit ; Giorgio Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, op. cit. ; Brigitte Albero, « La formation en tant que dispositif. Du terme au concept » dans Bernadette Charlier et France Henri (eds.), *Apprendre avec les technologies*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010, p. 47-59.

b Everett Hughes, « The Making of a Physician » dans *Men and their Work*, Glencoe, The Free Press, 1958, p. 116-130.

c Jacques Rancière, *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique, 2000, 74 p ; J. Rancière, *La méésentente*, op. cit.

d E. Goffman, *Asiles*, op. cit.

e James C. Scott, « La prise de parole sous la domination : les arts de la dissimulation politique » dans *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, op. cit., p. 153-198.

Sans prétendre au caractère totalitaire de la formation, la lecture de Goffman est pertinente pour nous. Il est possible de lire le travail des formateurs comme une succession de jugements et d'actions en mesure d'intervenir directement sur ce qui est reconnu, officiellement, comme étant le dispositif de formation. Ils sont là pour mettre en place des cheminements qui seront effectifs dans leur capacité à faire bouger les étudiants.

Face à ces territoires balisés, ces derniers proposent des pratiques non-anticipées ou, au contraire, attendues. Bien souvent, c'est d'ailleurs dans une complexe intrication de ces deux aspects qu'ils se situent : ils écoutent, mais pas assez, rendent un écrit, sans respecter les normes de présentation, sont présents, mais arrivent en retard. Le travail des formateurs consiste alors en une multitude de tentatives pour raccrocher les apprenants au cadre ou en une transformation du dispositif pour qu'il contienne les pratiques.

La fabrication de la formation, si l'on se concentre sur ce qui relève du dispositif formatif, se caractérise donc par son antériorité et sa postériorité par rapport à la présence de l'étudiant. L'agencement est travaillé avant ou après qu'il soit dans les murs, ou en parallèle de sa présence, dans des activités auxquelles il a peu accès. Si l'on en revient à l'idée que l'apprenant « se forme », notion qui mise sur son autonomie vis-à-vis des formateurs, il est important de mettre en avant que cette dernière est bornée par le dispositif. Elle n'est en rien un pouvoir sur ce dernier. L'étudiant doit construire cette capacité en réponse à l'autonomie pensée et attendue.

La vision d'ensemble qui se dégage de l'étudiant est qu'il est un usager inséré dans un dispositif finalisé, au sens où il n'a pas à participer à son élaboration dont pourtant, une partie se déroule en parallèle de sa présence. Certains utilisent la notion de cadre pour définir la formation. Elle mise sur la clôture et l'espace de liberté qu'il y a entre, voire l'espace vide, à construire.

Pour ma part, le dispositif ne fixe pas un cadre mais une topographie, c'est-à-dire un espace plein, un espace en dur, dans lequel plusieurs cheminements sont tracés. Et l'étudiant, dans cet espace plein, doit se construire. Il ne construit en rien le dispositif. La seule chose inachevée qu'il doit produire, c'est lui-même. Évidemment, le choix est un facteur important de la formation. Mais bien souvent, ce dernier est appelé par le dispositif qui implique de décider d'un sujet, de prendre une option, etc. Ou encore, l'étudiant choisit fondamentalement

qu'elle est son implication, mais cette décision est clandestine en ce que tout est fait pour que chacun se donne pleinement à chaque instant de ses trois années à l'IRTS.

Maintenant, il me faut nuancer ce propos. Ce que j'ai dit écrit montre des formateurs qui, selon leurs fonctions dans le centre de formation, sont en mesure d'investir leur évaluation des étudiants à différentes échelles et ce, régulièrement, en soumettant leur décision à l'approbation d'une personne du niveau supérieur de fabrication du dispositif. Si l'on prend l'exemple d'une personne vacataire, simplement engagée dans les face-à-face, sa capacité à légitimer la parole de l'étudiant et à la réinvestir dans la fabrication du dispositif de formation ne se joue qu'au niveau du temps qu'elle passe avec les étudiants, à partir du moment où elle respecte la commande qui lui est passée. Pour le reste, elle aussi arrive sur un terrain balisé par d'autres et doit déléguer sa parole au cadre pédagogique gérant le cours. En cela, son évaluation suivra le même chemin que celle des étudiants. Elle est déléguée à un autre, qui selon son appréciation et son interprétation peut en tenir compte. Par ailleurs, ce que le chapitre précédent analyse peut être exprimé en termes de rapports de pouvoir. Chaque échelon du dispositif configure ce que doit et peut être la formation, selon des contraintes qui diffèrent, amenant ainsi les cadres pédagogiques, les chargés d'enseignement et les vacataires à travailler sur des terrains déjà balisés par d'autres.

Il n'est donc pas question d'un pouvoir des formateurs sur les étudiants, mais bien plutôt de différents territoires, hiérarchisés et imbriqués dans lesquels chacun est en mesure d'affecter l'action des étudiants selon une certaine mesure que lui confère le dispositif. Il serait donc probablement plus juste de parler d'une relation de pouvoir d'ensemble qui émerge de divers rapports de pouvoir entre formateurs, ainsi qu'entre formateurs et étudiants. Ces derniers sont pris par la capacité du dispositif à conduire leurs conduites de fabrication d'eux-mêmes et d'un métier pour eux-mêmes.

Cependant, si les formateurs sont liés entre eux par des relations de pouvoir, du point de vue des objectifs du dispositif, elles diffèrent de celles établies avec les étudiants. En effet, affecter les conduites des autres formateurs n'a du sens qu'en rapport avec l'accompagnement des apprenants dans leur processus formatif. Il est question de mieux conduire et contrôler le travail des cadres et intervenants pour que les étudiants se voient proposer des instances pertinentes, égales entre elles dans la qualité, avec un contenu clair, etc. Les relations entre les formateurs ne sont qu'un moyen pour affecter les apprenants.

Face B – Construire en commun, construire le commun

I Définir le travail du commun

Becker nous encourage à comparer ce que l'on observe à des histoires fictives. Il considère que cette confrontation est utile en ce que la fiction nous aide à voir des aspects de la réalité, moins visibles par ailleurs. Ce qu'il ne dit pas, mais qui est tout autant imaginable à partir de son propos, est que le chercheur peut être l'auteur de ces histoires qui l'outillent ensuite pour voir le monde sous un certain angle.

Mon travail s'apparente au tracé du partage du sensible qui structure les formations sociales et qui continue, en même temps, d'être produit en leur sein par l'activité quotidienne. En introduction, je mobilisais le terme de cartographie pour présenter le repérage des différents espaces-temps. Et en effet, c'est bien une cartographie sociale que la thèse présente ou, plutôt, le travail de cartographisation qui sous-tend la fabrique des formations. Je ne cesse de décrire l'établissement de frontières qui compartimentent le dispositif et qui séparent les personnes.

Sur la fin de la rédaction, j'ai commencé à me questionner sur l'importance que j'accorde à ce caractère éclaté. La récurrence de l'analyse des clivages à travers mes différents chapitres m'a amené à me demander s'il n'y avait pas dans mon rapport au monde des éléments qui poseraient les bases d'une telle sensibilité et qu'il serait intéressant de mettre en avant pour contextualiser mon propos. J'en suis arrivé à la conclusion qu'un certain idéal de l'action

collective, fondé sur le travail du commun^a, me servait de « produit de contraste » pour analyser les dynamiques collectives et les empêchements de collaboration qui s'y forment. C'est par comparaison, bien souvent inconsciente ou semi-consciente, avec la formation telle que je la ferais idéalement, que j'ai pu percevoir ce que j'ai mis en avant dans les quatre chapitres précédents. Les pages qui suivent tentent de raconter cette histoire, potentiellement, fictive d'une pédagogie du commun.

Le projet de commun se fonde sur une critique des secteurs privé et public^b. Classiquement, nous délégons ou nous nous en remettons à des entreprises ou des services publics pour prendre en charge divers aspects de la vie et proposer différentes prestations, différentes régulations de ce qui fait notre quotidien : l'eau, l'école, la propreté, le travail, le social, l'espace public, etc. Notre part est ainsi du côté de l'adhésion ou non, de l'achat ou non, du recours ou non, à des formes que nous ne déterminons pas, excepté ponctuellement par le vote, les notations, la contribution à quelques dispositifs participatifs, les évaluations formatées par le prestataire, l'équilibre de l'offre et de la demande, etc.

La formation, telle que décrite dans cette thèse, émerge à ce type de dynamiques. Elle met en scène un État qui édicte un ensemble de cadres légaux qui établissent ce qu'est la formation et ce dont elle est faite. Puis des formateurs, sur la base de ces éléments de cadrage transformés en orientations institutionnelles par leur Direction, offrent une formation à des usagers qui doivent s'y inscrire selon ce qui leur est demandé. Pour contribuer, ces derniers participent aux échanges dans les temps pédagogiques, produisent les écrits demandés, choisissent des sujets de travail, font remonter quelques évaluations. Mais ils ne restent pas moins des usagers, des bénéficiaires d'un service qui leur est livré finalisé, avec un accès en coulisses interdit. Leur place est du côté de la réception et de l'utilisation, tout Sujets et tout « se formant » qu'ils soient.

Le commun oppose à la gestion, par un tiers privé ou public, et à la délégation, une prise en main démocratique^c par les personnes directement concernées et impliquées. Il transforme un bien, un service, une prestation, un droit, en une ressource commune, à gérer de manière commune par toutes les personnes qui en bénéficient et se sentent concernées, dans le cadre

a Pascal Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, Saint-Germain-sur-Ille, Éditions du commun, 2016, 308 p.

b *Ibid.*, p. 12-13.

c *Ibid.*, p. 29,43.

d'une démocratie participative et contributive^a. Par exemple, si l'espace public était défini en tant que commun, il ne serait plus un espace dont on délèguerait la gestion à un entremêlement d'État, de collectivités territoriales et d'acteurs privés. Il deviendrait un lieu tenu et pensé par les personnes qui l'habitent, le traversent, y discutent, y boivent, en bref, celles qui s'en sentent détentrices et qui le pratiquent.

Pascal Nicolas-Le Strat propose de distinguer trois dimensions des communs^b pour en penser les dynamiques. Ils relèvent d'un « travail en commun ». Lorsque l'attention se porte sur cet aspect, il est question de savoir comment faire ensemble. L'expression désigne le registre des articulations quotidiennes entre les acteurs, ainsi que les outils techniques mobilisés pour faciliter la coopération. À l'occasion de la réflexion qui porte sur cet ordre du réel, les places, les parts et les natures de chacun ne sont pas interrogées. L'ordre est maintenu et la question principale porte sur la manière de le faire fonctionner au mieux.

Il me semble que l'essentiel de ma thèse présente cette dimension, déployée de la Direction de l'institution aux temps de face-à-face avec les étudiants. Lorsque Claude, le responsable du pôle des formations initiales, annonce l'ordre dans lequel se fera la réforme à travers l'organisation des différentes fonctions, il édicte des articulations pour faire ensemble. Il annonce une logique qui devrait permettre à tout ce petit monde de co-produire. Fondamentalement, il est reconnu qu'un homme seul ne peut faire la formation et que chacun doit apporter, de sa place, sa pierre à l'édifice. Il en est de même dans le discours qui relève de l'accompagnement et de l'articulation entre le formateur et l'étudiant qui se forme. Le formateur ne peut faire évoluer l'étudiant seul, sans l'action de ce dernier. Mais, il n'est question que d'un travail de coopération. Chacun se voit reconnaître une part différenciée, articulée à celle de l'autre et il n'est pas question de mettre en doute cette différence.

Dans cette perspective, la réunion est l'outil fondamental du travail en commun. Elle est pensée comme un lieu d'échange qui permet de créer du lien, de faire circuler les informations, de co-produire en se rassemblant autour d'un objet collectif. Mais j'ai pu montrer que, constamment, le travail reste en retrait quant aux définitions des situations vécues, ainsi que des objets travaillés. La question principale est celle du comment faire, sans un travail en profondeur du « quoi », ni de redéfinition de la nature des personnes impliquées.

a *Ibid.*, p. 14.

b *Ibid.*, p. 49.

Les réunions sont des lieux de lien au sein d'un ordre des places figé. Le travail en commun questionne l'outillage des relations structurées par un ordre qui doit rester tel qu'il est.

Ensuite, Pascal Nicolas-Le Strat décrit les communs comme une constitution^a. Ils n'existent pas par nature, pas plus que par le pouvoir de la Loi. Leur existence est un processus de négociation, de lutte, d'équilibre, qui établit, localement, une ressource naturelle ou un aspect de la vie en tant que bien collectif^b. Il serait possible de résumer ainsi : rien n'est commun, mais de multiples aspects de la vie peuvent être communalisés, à partir du moment où des acteurs les redéfinissent ainsi. Ceci implique qu'un tel agencement n'émerge qu'au milieu des ordres privés et publics, par l'institution d'un territoire en tant que commun. À ce titre, il est nécessairement oppositionnel : il fait rupture au sein des ordres dominants^c. Cette notion permet à Pascal Nicolas-Le Strat d'éviter l'écueil d'une récupération par le marché, en tant que produit à vendre, ou par des programmes politiques. Le commun se pense et se construit, en situation, dans l'écologie dans laquelle il devra prendre place. Il implique donc de regarder au-delà de lui, pour questionner l'ordre et l'équilibre des forces dans lequel il se construit..

Puis Pascal Nicolas-Le Strat développe l'essentiel de son propos autour de l'idée d'un travail du commun, c'est-à-dire d'une capacité, d'un « agir conscientisé^d » qui vise à développer le commun, à le soutenir, à l'outiller, etc. C'est l'activité quotidienne qui accompagne et porte la constitution du commun et qui lui permet d'advenir et de vivre au-delà des discours. Là où le travail en commun ne touche pas à l'ordre mais le fait fonctionner, le travail du commun se centre justement sur les processus à enclencher pour que ce qui est envisagé comme bien collectif le devienne effectivement. Son fondement est la remise en question de l'ordre des dispositifs.

Ce travail se fait au « rez-de-chaussée » de l'activité^e. Il est un agir concret, quotidien, observable. Le commun n'est pas un discours, une affirmation, une déclaration, une utopie, mais une constitution qui se travaille et se construit, à partir du quotidien, sur la base des envies, des désirs et des implications. Ce n'est pas parce qu'il relève d'un travail politique et émancipateur qu'il se construirait dans une sphère bien particulière de la vie, tout comme la

a *Ibid.*, p. 50-52.

b *Ibid.*, p. 51.

c Cf. Texte 2 « Commun oppositionnel » *Ibid.*, p. 63-79.

d *Ibid.*, p. 47.

e *Ibid.*, p. 74-79.

vie politicienne française est un monde à part du quotidien des citoyens. Il est à produire et à maintenir au cœur de la vie et à travers l'action quotidienne, là où l'on souhaite le voir exister.

II Quelques bribes d'une formation en tant que commun

Maintenant que ces quelques éléments de définition sont posés, j'aimerais détailler ce que pourrait être la formation pensée et pratiquée en tant que commun. Cependant, avant d'entrer dans l'exercice, il me faut préciser deux difficultés. Proposer un travail du commun dans un écrit ne portant qu'un seul nom est paradoxal. Si tant est que la formation puisse être une ressource commune, un propos pertinent à son égard ne devrait être que le fruit d'une dynamique collective. Or, je ne parlerai qu'en mon nom. Les perspectives envisagées sont seulement basées sur ce que j'aimerais amener au centre de mon activité, s'il m'était possible d'entamer une réflexion autour des communs formatifs. Ces idées et ces désirs ne portent que ma signature.

Par ailleurs, en tant que constitution et produit d'une activité localisée, le commun est une construction oppositionnelle, au cœur d'autres dynamiques. N'importe quel récit d'un commun réalisé donne nécessairement à voir une utopie concrète prise au milieu d'autres dynamiques. Les développements qui suivent s'inspirent de quelques essais pédagogiques que j'ai menés, mais aussi, principalement, d'un travail d'imagination qui tendra à la formulation de quelques généralités, qui laissent percevoir un possible commun totalitaire auquel rien ne vient faire obstacle. Cette incohérence est nécessaire si je souhaite énoncer quelques propos de l'ordre des désirs, non encore réalisés.

II.1 À partir de la classe

II.1.a Remplacer l'antériorité par la simultanéité dans le face-à-face

(Extrait de journal, décembre 2017) Aujourd'hui, j'anime un temps de TD dans le cadre du module sur les dynamiques d'équipe et la fonction de coordination. Durant les deux semaines à venir, je verrai les étudiants sur plusieurs séances. Les consignes que nous avons pour ces TD sont très larges. Elles consistent en une direction ou un exercice. À nous (vacataires) d'en faire ensuite 2 ou 3h30 de travail.

Je commence par présenter au groupe d'une douzaine d'étudiants les objectifs qui me sont donnés par Flora pour cette séance et je leur demande s'ils ont des idées et des envies concernant la manière dont nous procéderons et dont nous nous organiserons dans le temps.

Le travail du formateur, qu'il soit cadre, responsable de l'ingénierie, ou intervenant, exécutant de celle-ci, consiste en la production de cheminements pour les étudiants et l'accompagnement de ceux-ci à travers cette topologie faite de temporalités, de thématiques, d'activités, d'implications attendues, etc. Si l'on commence par se poser la question du commun à l'échelle de la classe, espace-temps où elle m'a le plus préoccupé, alors il faut se demander comment ouvrir ce qui sépare le formateur de l'étudiant, comment entrevoir une possibilité de faire se décaler les parts.

En présentant les attentes que Flora m'a confiées, je mets en scène, devant les étudiants, l'existence d'un extérieur à la classe auquel ils ne participent pas, où l'on m'a missionné et auquel je devrai donc rendre des comptes. Cependant, je sépare ma responsabilité vis-à-vis de Flora et de l'institution, de son accomplissement, en proposant aux étudiants de discuter avec moi de la manière dont nous pourrions nous organiser au sein de la classe pour atteindre les objectifs fixés. J'espère ainsi ne pas être le représentant des objectifs, mais me les rendre extérieurs, pour que je puisse travailler avec eux à la mise en place du cheminement à l'échelle de la séance, plutôt que de l'avoir prévu pour eux en amont. J'essaie de signifier que cette progression est un commun et non une imposition de mon fait. Cette première proposition tente donc de communaliser le déroulé du travail dirigé (TD), tout en maintenant la notion de contrainte en provenance de l'extérieur et donc, d'éléments, indépendants de notre volonté, à satisfaire.

Au moment où je leur fais cette proposition, j'envisage que la construction puisse porter sur l'interprétation des consignes, sur la négociation de ma place de formateur, sur l'organisation du temps dans ses bornes, ses coupures et ses intensités, sur l'agencement de l'espace de travail. Il pourrait même être imaginé que la première étape soit de se demander ce que « former/se former » signifie et ce que chacun désire comme processus formatif.

Ces éléments qui émarginent normalement à la responsabilité du formateur, j'en imagine le droit de détermination au groupe. C'est donc le processus même de formation qui est mis en suspens pour tenter d'être approprié et reconstruit de manière commune. À l'échelle du temps, l'antériorité du travail du formateur prend moins de place pour proposer une simultanéité d'élaboration qui portera alors, non sur la réalisation des consignes, mais sur leur interprétation même et sur l'organisation de la classe.

Il se peut que ces éléments de discussion paraissent banals. Qui n'a pas déjà proposé à ses étudiants de faire une pause à telle ou telle heure, de commencer par tel ou tel point, de réaliser un travail seul ou en groupe ? Mais, dans la dynamique du commun, il n'est pas question de proposer un cours à choix multiples, modalité qui laisse l'étudiant à l'intérieur du dispositif. Il est bien question d'ouvrir les possibles pour questionner l'essence même du cours et donc, de placer l'étudiant dans une position de pouvoir sur, et non dans, le dispositif. À l'échelle de cette tentative sur deux semaines, les apprenants m'ont indiqué avoir mis du temps à comprendre mes propositions, du fait de l'absence habituelle de ce type d'élaboration dans les autres temps de TD, ce qui, *a priori*, confirmait bien que j'ouvrais de nouvelles perspectives.

Dans ce contexte, il était question d'un temps de TD. Mais la même réflexion peut être menée à l'égard des temps dédiés à l'appropriation d'un savoir disciplinaire. À l'heure actuelle, je suis en train de préparer un cours sur la précarité et la pauvreté, thématique à propos de laquelle je n'ai, pour l'instant, jamais enseigné. Cela signifie que je déploie de l'énergie pour lire et apprendre sur ces sujets, pour les problématiser de manière à être en mesure de les présenter aux étudiants. En jouant avec les mots, je pourrais dire que j'apprends pour leur apprendre. Ce qui, dans la perspective du commun, pose la question de la pertinence de cette antériorité. Ne serait-il pas envisageable de faire de mon incompetence sur le sujet un point de départ pour réfléchir avec les étudiants, sur la base de leurs envies, de leurs connaissances, de leurs expériences professionnelles et des référentiels de formation ? Cette proposition ne vise pas à détruire les disciplines et à nier qu'à un moment donné de la formation, il soit probable que certaines personnes disposent de plus de connaissances et de compétences d'un certain type pour aborder un sujet. Mon projet est plutôt d'ouvrir un questionnement sur l'acte formatif en lui-même et aussi sur les places que chacun se voit attribuer dans le dispositif.

II.1.b Ceci n'est pas un accompagnement

Le formateur n'est plus celui qui décide et prévoit, mais celui qui construit avec l'étudiant le cadre même de la formation, son contenu et son sens. Mais, une précision me semble nécessaire pour éviter les méprises que pourraient entraîner certaines rhétoriques du travail social : ma proposition n'est pas celle d'un accompagnement. Dans le cadre de ce dernier, ce

qui est construit est la personne ou un projet qu'elle porte, l'accompagnateur la suivant d'un point A à un point B, sur la base d'un cadre qu'il représente et porte. Si le formateur accompagne, pour l'exemple sur la précarité, il aide les étudiants à produire un travail et un contenu sur la thématique. Les deux places restent bien distinctes. Les étudiants sont toujours du côté des usagers et le formateur de l'expert. C'est seulement l'expertise qui se déplace d'une thématique à la capacité d'accompagner un groupe à réaliser une certaine production commandée.

La proposition que j'ouvre ici sous-entend une transformation radicale du formateur. Certes, il fait une proposition minimale au commencement, offre un point de départ, à partir duquel il est conscient de ne pas savoir de quoi la suite sera constituée, car cette dernière est à inventer. Il n'est pas un fin psychologue qui, sous l'apparence des questions, sait mener l'étudiant à une professionnalisation qu'il connaîtrait en amont, de même, il ne guide pas la réalisation du travail. En bref, il n'est pas en extériorité (aux côtés, sur, dessous) de l'activité des étudiants, mais il est pris dans la même activité. Évidemment qu'il y contribue à partir de ses particularités, mais il le fait en tant que membre d'un même effort et non, que personne extérieure qui aide la dépense d'énergie à emprunter de bonnes directions.

Au sein de l'espace formatif, la singularité du formateur est celle de sa personne (son expérience de vie, ses connaissances, ses pratiques, etc.) et non de son statut. Ce dernier n'est une variable pertinente que s'il s'agit d'en user à destination de l'extérieur de l'espace commun, par exemple pour négocier quelque chose avec l'institution, sur la base d'une décision commune.

C'est peut-être par rapport à la notion d'accompagnement que la nuance est la plus fine. Il me semble que de nombreux formateurs se reconnaîtraient dans cette idée de se laisser guider par les étudiants. Ils pourraient raconter de nombreuses occasions où les apprenants les ont surpris avec des propositions insolites, ou bien mettre en avant qu'accompagner c'est aider le travail que l'autre mène, mais qui reste le sien (mémoire, projet de vie, etc.). Or ces éléments ne présupposent pas un questionnement collectif du cadre et laissent intacte la distinction entre l'étudiant et le formateur, ce dernier restant le fin connaisseur et analyste du processus, capable de savoir quand la formation fonctionne : il en détient les objectifs légitimes. Or, proposer une dynamique de commun en classe, même à partir d'objectifs de départ imposés,

I-Quelques bribes d'une formation en tant que commun

ce n'est pas accompagner la construction du commun, mais y participer de sa place de formateur, en reconnaissant une propriété collective.

II.1.c La classe comme espace de vie

J'ai soulevé précédemment la question de l'aménagement de la salle et celle de la temporalité. Elles peuvent être aussi envisagées sur le plan de la vie qui se déroule en classe. L'objectif formatif passe alors au second plan pour mettre en avant que les lieux de cours sont des espaces où plusieurs personnes vivent et qu'il est intéressant de questionner la manière de les habiter à plusieurs.

Par exemple, les absences et la temporalité des cours se rattachent aux rythmes de vie individuels, en dehors et à l'intérieur du centre, en intégrant la question des contraintes personnelles (distance du lieu d'habitation, vie familiale, détention d'un véhicule, niveau de vie, etc.), mais aussi de l'éveil et du sommeil, de l'énergie et de la fatigue, des besoins de cours, des fluctuations de la motivation, etc. Si l'on considère que la classe est le lieu de rencontre de tous ces facteurs, multipliés par autant de personnes qui la composent, il est alors possible d'ouvrir une réflexion sur le temps, sur la présence physique et sur l'implication (présence psychique) nécessaire. Habituellement, ces éléments sont posés par le cadre institutionnel qui donne les heures, oblige la présence et fixe les attendus. Mais il serait imaginable de concevoir ces éléments sur le plan du commun. Pourtant, lorsque cette perspective est proposée à d'autres formateurs, une des premières réactions est de mettre en avant le risque de chaos et d'individualisme : les gens ne viendraient que quand ils le voudraient, les personnes arriveraient à n'importe quelle heure, etc. Cette réaction témoigne en réalité du rapport actuel au cadre, pensé nécessairement comme extérieur aux étudiants pour fonctionner. Ces éléments de la vie ne sont pas pensés comme une propriété collective.

Un autre exemple rend flagrante la non-appropriation collective de la classe comme espace de vie commune : la gestion des bavardages. Les différences de manières d'être en cours peuvent vite devenir sources de tensions dans les promotions, entre ceux qui considèrent bien écouter, qui se sentent dérangés par ceux qui discutent et ceux, accusés de chahuter. Certains étudiants prennent la peine d'essayer de faire taire les bavards, mais cela est rare. La situation de gêne se maintient donc, attendant qu'un formateur prenne la peine de demander le silence et ce faisant, qu'il accuse certains de bavarder et de perturber la quiétude du groupe. Il établit ainsi une norme (on ne parle pas), une cause (les bavards ne savent pas se tenir) et une

solution (ils doivent se contrôler). Ce schéma classique est clivant. Il sépare les attentifs et les bavards, les étudiants et le formateur qui assure le maintien de l'ordre.

Or, ces situations pourraient être l'occasion de questionner la classe comme un espace partagé à gérer en commun. Il faudrait faire discuter les parties prenantes sur les raisons de leurs activités, de leur gêne ou de leur non-gêne. Cela reviendrait à suspendre l'évidence du bavardage comme problème, pour plutôt se questionner sur les interactions que chacun souhaite avoir en classe. Et d'autres réflexions pourraient être encore ouvertes : l'appropriation de l'espace et son organisation, les déplacements et les positions du corps, les manières de s'adresser les uns aux autres, etc.

II.2 Ceux qui se sentent concernés

Les dynamiques du privé et du public relèvent principalement de la police au sens de Rancière. Elles assignent des places quant à la construction de la réalité. Un enfant naît et le droit le dote d'une place ou d'une non-part dans la construction démocratique du pays. Un salarié recruté se voit transmettre une liste de missions qu'il doit accomplir pour répondre à son poste. Dans ces perspectives, on s'inquiète alors de la faible participation au vote, au manque d'implication et d'autonomie. Le jeu de l'éducation citoyenne et du management est de produire chez les sujets ces accroches tant attendues au collectif. Pour un centre de formation tel que l'IRTS, de nombreux découpages structurent les places : filières, années de formation, unités d'enseignement, responsabilités de modules, la distinction entre étudiant et formateur, etc. Chacun, s'il souhaite s'inscrire correctement dans l'institution, se doit de jouer et de tenir les rôles qui lui est proposé. Mais, du point de vue du commun, la participation et la contribution ne sont pas pensées à partir de l'ordre général qui attribue et maintient les places, mais à partir de l'activité, du désir de l'individu et de son impression d'être concerné par une question.

Par exemple, pour le cours sur la précarité, il serait tout à fait envisageable qu'un autre formateur témoigne un intérêt pour la démarche et demande à s'y joindre pour y contribuer à titre personnel. De même, un formateur d'une autre filière pourrait très bien venir avec pour intérêt la thématique et le désir que sur l'année suivante, les promotions qu'il a en responsabilité rejoignent cet effort de réflexion. Et il est possible d'élargir encore ce mouvement. Un professionnel de terrain, ayant vent qu'un groupe d'étudiants commence à travailler sur la précarité, pourrait venir car, à ce moment de sa trajectoire, il aurait l'envie de

faire le point sur la manière dont il traite quotidiennement avec la précarité. De la même façon, il serait tout à fait envisageable que des personnes dites « concernées » rejoignent le regroupement au motif de transmettre directement à de futurs travailleurs sociaux leur expérience de la précarité, plutôt que de les laisser se former à partir des seuls savoirs universitaires et professionnels.

L'imagination première veut que l'on visualise un groupe sans cesse grandissant dans sa taille et son hétérogénéité. Mais c'est bien plus qu'une grandeur et qu'une composition qui varient à travers ces ajouts. Mener la formation dans une telle dynamique revient à proposer de suspendre les démarcations de lieux (classe/hors classe, centre de formation/terrains professionnels), de temporalités (heures de fin et de début des cours), de pédagogies (théorie/pratique, centre de formation/terrains professionnels), de rôles (étudiants/formateurs, étudiants/professionnels, professionnels/personnes concernées, chercheurs/autres, etc.) afin de les questionner, de les penser à nouveaux frais et de, peut-être, les abandonner. Cette proposition met l'accent sur un processus, la formation, à laquelle contribuent et participent, à partir de leurs singularités, mais en égalité, diverses personnes, qui se sentent concernées et intéressées par la démarche. Et chaque nouvelle contribution a pour conséquence, dans l'idéal, de travailler l'ordre de l'effort collectif à partir des nouvelles préoccupations, des nouveaux désirs, des nouvelles problématiques amenées.

Si l'on poursuit ce développement à l'extrême, la formation ne peut plus être un processus socialement différencié par ses institutions et ses rôles. Le travail du commun pourrait mener à son rapprochement des lieux où le social est travaillé, tant par la société civile que par les professionnels. Elle serait un processus d'école mutuelle^a, de co-formation, au sein même des contextes d'activité concernés. Elle permettrait un questionnement perpétuel du travail du social, en rassemblant ses différents acteurs dont les rôles et statuts seraient nécessairement mis en travail. Dans cette perspective, il ne serait plus possible de construire de *faitiches* pour parler des étudiants ou des usagers absents, car ils seraient toujours là, en chair et en os, pour objecter ou affirmer sur ce qui les concerne. Il n'y aurait plus d'étudiants ni d'usagers. Le travail du social y perdrait sa logique de formation qui veut reproduire le métier par la construction de positionnements professionnels individuels.

a Anne Querrien, *L'école mutuelle: une pédagogie trop efficace*, Paris, Empêcheurs de penser en rond, 2005, 181 p ; Vincent Faillet et Catherine Becchetti-Bizot, *La métamorphose de l'école quand les élèves font la classe*, Paris, France, Descartes & Cie, 2017, 141 p.

Ce cours développement me permet de fondamentalement qualifier ma démarche : elle n'est en rien la proposition d'une nouvelle pédagogie. Mon thèse est claire sur ce point. Je n'évalue pas le travail des formateurs dans sa capacité à former des travailleurs sociaux et cette conclusion ne prétend pas dire qu'une formation à travers le travail du commun serait meilleure qu'une autre sur le plan de l'apprentissage. Ma proposition n'est pas une modalité pédagogique. Elle est politique.

Bibliographie

- AGAMBEN Giorgio, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Payot & Rivages, 2007, 50 p.
- AKRICH Madeleine, CALLON Michel et LATOUR Bruno, *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Presses des Mines, 2013, 401 p.
- ALBERO Brigitte, « La formation en tant que dispositif. Du terme au concept » dans Bernadette Charlier et France Henri (eds.), *Apprendre avec les technologies*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010, p. 47-59.
- ALBERO Brigitte, « Une approche sociotechnique des environnements de formation », *Éducation et didactique*, 2010, vol. 4, n° 1, p. 7-24.
- ALCARAS Jean-Robert, MARCHAND Christèle, MARREL Guillaume et NONJON Magali, « La “performance sociale” comme horizon ? Les directeurs départementaux de l'aide et de l'action sociales et leurs perceptions de la managérialisation », *Revue française d'administration publique*, 2011, vol. 140, n° 4, p. 757-771.
- ALHADEFF-JONES Michel, « Concevoir les rythmes de la formation : entre fluidité, répétition et discontinuité » dans Philippe Maubant, Pascal Roquet et Chiara Biasin (eds.), *Les temps heureux des apprentissages*, Nîmes, Champ social, 2018, p. 17-44.
- ALHADEFF-JONES Michel, « Pour une conception rythmique des apprentissages formateurs », *Phronesis*, 2018, vol. 7, n° 3, p. 43-52.
- ALIX Jean-Sébastien, BERTRAND Didier, BRUN Jean-Marc et GARRIGUE Gabrielle, *Debout pour nos métiers du travail social !*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2018, 200 p.
- ANDRÉ Christophe, « Vers un design libre », *Strabic.fr*, en ligne : <http://strabic.fr/Vers-un-design-libre-Christophe-Andre> [consulté le 28/02/2018].
- ANZIEU Didier et MARTIN Jaques-Yves, *La dynamique des groupes restreints*, 2ème édition, Paris, Presses Universitaires de France, 2013, 400 p.
- ARBORIO Anne-Marie (ed.), *Observer le travail : histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris, La Découverte, 2008, 351 p.
- ARBORIO Anne-Marie, « L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherche sur le terrain hospitalier », *Recherche en soins infirmiers*, 2007, n° 90, p. 26-34.
- ARBORIO Anne-Marie et FOURNIER Pierre, *L'observation directe*, 3ème édition, Paris, Armand Colin, 2010, 128 p.
- ARDOUIN Thierry, « Éditorial », *Éducation permanente*, 2003, n° 157, p. 7-12.
- ARNERA Thomas, « Où j'en suis avec mon intermédiation ? », *Agencements*, 2019, n° 2, p. 228-243.

ARNERA Thomas, GARCIA Régis et NOËL Olivier, « L'intermédiation. Exploration d'une notion heuristique et pratique pour penser et agir la complexité », *Agencements*, 2019, n° 2, p. 78-116.

ARTIÈRES Philippe, *Clinique de l'écriture. Une histoire du regard médical sur l'écriture*, Paris, La Découverte, 2013, 256 p.

ASTIER Isabelle, *Les nouvelles règles du social*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007, 200 p.

ASTIER Philippe, LECLERCQ Gilles et PETIT Lucie, « Transmission et dispositifs », *Éducation permanente*, 2016, n° 209, p. 143-156.

AUSTIN John Langshaw, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 2010, 202 p.

AUTÈS Michel, *Les paradoxes du travail social*, 2ème édition, Paris, Dunod, 2009, 317 p.

BARBIER Marie-Laure et PIOLAT Annie, « De l'écriture elliptique estudiantine : analyse descriptive de prises de notes et de brouillons », *Langue française*, 2007, vol. 3, n° 155, p. 84-100.

BARNAUD Cécile, AQUINO Patrick (d'), DARÉ William et MATHEVET Raphaël, « Dispositifs participatifs et asymétries de pouvoir : expliciter et interroger les positionnements », *Participations*, 2016, vol. 16, n° 3, p. 137-166.

BASTARD Brigitte et GLIKMAN Viviane, « L'offre tutorale et ses modes d'appropriation : quelles interactions ? L'exemple d'une formation en ligne du Cnam », *Distances et savoirs*, 2004, vol. 2, n° 2-3, p. 255-280.

BASZANGER Isabelle, « Introduction. Les chantiers d'un interactionniste américain » dans *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 11-64.

BASZANGER Isabelle, « Les maladies chroniques et leur ordre négocié », *Revue française de sociologie*, 1986, vol. 27, n° 1, p. 3-27.

BEAUD Stéphane et WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, 4ème édition augmentée, Paris, La Découverte, 2011, 334 p.

BEAUVAIS Martine, « Accompagner, c'est juger », *Éducation permanente*, 2008, vol. 2, n° 175, p. 123-135.

BECKER Howard S., *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2016, 272 p.

BECKER Howard S., « Connaissances générales et universalité du travail sociologique », *Socio*, 2013, n° 1, p. 109-119.

BECKER Howard S., « Quelques implications de l'équation Art=Travail pour la sociologie de l'art » dans Marc Perrenoud (ed.), *Les mondes pluriels de Howard S. Becker*, Paris, La Découverte, 2013, p. 117-126.

BECKER Howard S., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 2012, 247 p.

BECKER Howard S., *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 2010, 380 p.

BECKER Howard S., *Écrire les sciences sociales*, Paris, Économica, 2009, 179 p.

BECKER Howard S., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2007, 353 p.

BECKER Howard S., « Inférence et preuve en observation participante. Sur la fiabilité des données et la validité des hypothèses » dans Daniel Cefaï, *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003, p. 350-362.

BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine et MOSCONI Nicole, *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000, 316 p.

BEITONE Alain et MARTIN-BAILLON Alaïs, « La neutralité axiologique dans les sciences sociales. Une exigence incontournable et incomprise », *Revue du MAUSS permanente*, 2016, en ligne : <https://www.journaldumauss.net/?La-neutralite-axiologique-dans-les-1340> [consulté le 18/07/2019].

BENDJABALLAH Selma, « La fabrique des compromis à la Chambre des représentants américaine et au Parlement européen », *Revue internationale de politique comparée*, 2014, vol. 21, n° 3, p. 65.

BENYAMINA Amine, KARILA Laurent, COSCAS Sarah, AUBIN Henri-Jean, BLECHA Lisa et REYNAUD M., « Schizophrénie et troubles addictifs » dans *Pathologies schizophréniques*, Paris, Lavoisier, p. 179-190.

BERGER Peter L. et LUCKMANN Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2014, 340 p.

BERTAUX Daniel et SINGLY François (de), *Le récit de vie*, 3ème édition, Paris, Armand Colin, 2010, 128 p.

BIGI Maëlezig (ed.), *Travailler au XXIe siècle : des salariés en quête de reconnaissance*, Paris, Robert Laffont, 2015, 315 p.

BLANCHARD Christophe, *Entre Crocs et Kros. Analyse sociologique du compagnonnage entre l'exclu et son chien*, Thèse de doctorat, Université d'Évry-Val d'Essonne, Évry, 2013.

BLANDIN Bernard, « Les mondes sociaux de la formation », *Éducation permanente*, 2002, vol. 3, n° 152, p. 199-211.

- BLOCH Henriette et TAMISIER Jean-Christophe, *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse, 2007, 587 p.
- BLOCHER Henri, *La doctrine du Christ*, Vaux-sur-Seine, EDIFAC, 2002, 324 p.
- BLONDIAUX Loïc, *Le Nouvel Esprit de la démocratie. Actualité de la démocratie participative*, Paris, Le Seuil, 2008, 112 p.
- BODINEAU Martine, *La fabrique d'une sociologie de l'intérieur : regard ethnométhodologique sur un parcours d'apprentissage, de recherche et d'action*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII, Saint-Denis, 2017, 642 p.
- BOLTANSKI LUC, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009, 294 p.
- BOLTANSKI LUC, « Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination », *Tracés*, 2008, n° 8 (hors série), p. 17-43.
- BOLTANSKI LUC et CHIAPELLO Ève, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999, 843 p.
- BOLTANSKI LUC et THÉVENOT Laurent, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 2008, 483 p.
- BONHOEFFER Dietrich, *Qui est et qui était Jésus-Christ ? Cours de christologie à Berlin, 1933*, Genève, Labor et fides, 2013, 180 p.
- BONHOEFFER Dietrich, *Vivre en disciple. Le prix de la grâce*, Genève, Labor et fides, 2009, 330 p.
- BONNET Rosette et BONNET Jacques, « Les cadres et les dirigeants : des interfaces fonctionnelles et symboliques dans les mondes organisationnels », *Communication et organisation*, 2004, n° 24, en ligne : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/2886> [consulté le 05/03/2019].
- BOUCHER Manuel, « Promouvoir la recherche dans et sur le champ social » dans Marcel Jaeger (ed.), *Le travail social et la recherche : conférence de consensus*, Paris, Dunod, 2014, p. 65-84.
- BOUILLOUD Jean-Philippe, *Devenir sociologue. Histoires de vie et choix théoriques*, Toulouse, Érès, 2009, 422 p.
- BOULANGER Gabrielle et LÉONARDIE Cécile, « Dans l'intimité des temps pour soi(n) », *Agencements*, 2018, n° 2, p. 32-53.
- BOURDIEU Pierre, *La domination masculine*, Paris, Points, 2014, 192 p.
- BOURDIEU Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Éditions du Seuil, 2000, 427 p.
- BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982, 243 p.

- BOURDIEU Pierre, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979, 670 p.
- BOURDONCLE Raymond et MATHEY-PIERRE Catherine, « Autour du mot “professionnalité” », *Recherche et formation*, 1995, n° 19, p. 137-148.
- BOURGUIGNON Brigitte, *Reconnaître et valoriser le travail social*, rapport remis au Premier ministre, 2015, 85 p.
- BOUSSAGUET Laurie, JACQOT Sophie et RAVINET Pauline (eds.), *Dictionnaire des politiques publiques*, 4ème édition, Paris, Presses de Sciences Po, 2014, 771 p.
- BOUTET Manuel, « L’ordinateur à l’état sauvage. Une approche écologique » dans *Sociologie du travail et activité*, Toulouse, Octarès, 2006, p. 29-45.
- BOUTINET Jean-Pierre, *Vers une société des agendas. Une mutation de temporalités*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004, 260 p.
- BREKHUS Wayne, « Une sociologie de l’“invisibilité” : réorienter notre regard », *Réseaux*, n° 129-130, p. 243-272.
- BRICHAUX Jean, « Vieillir sous le harnais de l’éducation spécialisée » dans *L’éducateur d’une métaphore à l’autre*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2004, p. 113-125.
- BRISSET Nicolas, *Performativité des énoncés de la théorie économique. Une approche conventionnaliste*, Thèse de doctorat, Université de Lausanne, Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne, Lausanne, 2014, 530 p.
- BRISSET Nicolas, « Performer par le dispositif? Un retour critique sur la théorie de la performativité », *L’Année sociologique*, 2014, vol. 64, n° 1, p. 217-246.
- BRUGÈRE Fabienne et LE BLANC Guillaume (eds.), *Judith Butler. Trouble dans le sujet, trouble dans les normes*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, 126 p.
- BURAWOY Michael, *La fabrique du consentement*, Montreuil, La ville brûle, 2015, 300 p.
- BURAWOY Michael, « L’étude de cas élargie. Une approche historique, réflexive et comparée de l’enquête de terrain » dans Daniel Cefaï (ed.), *L’enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003, p. 425-464.
- BUTLER Judith, *Humain, inhumain : le travail critique des normes : entretiens*, Paris, Éditions Amsterdam, 2005, 160 p.
- BUTLER Judith, *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, Paris, Éditions La Découverte, 2005, 294 p.
- CABALLE Antoine, *Bible et éducation. Une autre pédagogie*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2004, 1302 p.

CALLON Michel, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. », *L'année sociologique*, 1986, n° 36, p. 169-208.

CALLON Michel, LASCOUMES Pierre et BARTHE Yannick, *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Éditions Points, 2014, 448 p.

CALLON Michel et LATOUR Bruno, *La science telle qu'elle se fait. Anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise*, Paris, La Découverte, 2017, 390 p.

CALLON Michel et LATOUR Bruno, « “Tu ne calculeras pas !” - ou comment symétriser le don et le capital » dans Madeleine Akrich et Michel Callon (eds.), *Sociologie des agencements marchands. Textes choisis*, Paris, Presses des Mines, 2016, p. 9-41.

CAMBON Laurent, *L'éducateur spécialisé à travers ses discours : une question d'identité*, Thèse de doctorat, Université de Haute Bretagne, Rennes, 2006, 340 p.

CAPDEVILLA Ignasi, « Les différentes approches entrepreneuriales dans les espaces ouverts d'innovation », *Innovations*, 2015, vol. 48, n° 3, p. 87-105.

CAREL Marion et DUCROT Oswald, « Mise au point sur la polyphonie », *Langue française*, 2009, vol. 164, n° 4, p. 33-43.

CARRÉ Philippe et CASPAR Pierre, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 3ème édition, Paris, Dunod, 2016, 619 p.

CARREL Marion, « Injonction participative ou empowerment ? Les enjeux de la participation », *Vie sociale*, 2017, vol. 3, n° 19, p. 27-34.

CARRICABURU Danièle et MÉNORET Marie, *Sociologie de la santé : institutions, professions et maladies*, Paris, Colin, 2004, 235 p.

CASTEL Robert, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Gallimard, 2007, 813 p.

CEFAÏ Daniel, « Mondes sociaux », *SociologieS*, 2015, en ligne : <https://sociologies.revues.org/4921> [consulté le 19/02/2016].

CEFAÏ Daniel, « À propos de “L'engagement ethnographique”. Entretien avec Daniel Cefaï », en ligne : <http://www.journaldumauss.net/?A-propos-de-L-Engagement> [consulté le 27/07/2017].

CEFAÏ Daniel (ed.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003, 615 p.

CEFAÏ Daniel et AMIRAUX Valérie, « Les risques du métier. Engagements problématiques en sciences sociales », *Cultures et conflits*, 2002, n° 47, en ligne : <http://conflits.revues.org/829> [consulté le 03/10/2018].

- CERTEAU Michel de, *Arts de faire*, Nouvelle édition, Paris, Gallimard, 2010, 349 p.
- CERTEAU Michel de, GIARD Luce et MAYOL Pierre, *Habiter, cuisiner*, Nouvelle édition revue et augmentée, Paris, Gallimard, 2006, 415 p.
- CHANTRAINE Olivier, « Le “carnet de santé 1996” : autopsie d’un support de communication mort-né », *Études de communication*, 2001, n° 21, p. 51-68.
- CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Éditions Anthropos, 1999, 112 p.
- CHASSAGNE Aline, « Le soin enfermé. La porte comme frontière en maison d’arrêt », *Espaces et sociétés*, 2015, vol. 162, n° 3, p. 63-77.
- CHAUVIER Éric, *Les nouvelles métropoles du désir*, Paris, Éditions Allia, 2016, 79 p.
- CHAUVIER Éric, *Anthropologie*, Paris, Éditions Allia, 2014, 144 p.
- CHAUVIER Éric, *Les mots sans les choses*, Paris, Éditions Allia, 2014, 128 p.
- CHAUVIER Éric, « Une glissade métaphysique vers le neutre. Essai sur le langage performatif du capitalisme tardif », *Empan*, 2012, n° 88, p. 24-34.
- CHAUVIÈRE Michel, *L’intelligence sociale en danger. Chemins de résistance et propositions*, Paris, La Découverte, 2011, 272 p.
- CHAUVIÈRE Michel, *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La Découverte, 2010, 240 p.
- CHAUVIN Sébastien, « Les placards de l’ethnographe » dans Pierre Leroux et Érik Neveu (eds.), *En immersion. Pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017, p. 163-174.
- CHOBEAUX François, « Construire les professionnels par la pratique distanciée », *Empan*, 2018, n° 109, p. 106-109.
- CHOPART Jean-Noël (ed.), *Les mutations du travail social : dynamiques d’un champ professionnel*, Paris, Dunod, 2000, 303 p.
- CHOUINARD Isabelle et CARON Jessie, « Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité », *Phronesis*, 2015, Vol. 4, n° 3, p. 11-21.
- CIFALI Mireille, « Une pensée affectée pour l’action professionnelle » dans Mireille Cifali (ed.), *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2008, p. 129-147.
- CITTON Yves, *Mythocratie. Storytelling et imaginaire de gauche*, Paris, Éditions Amsterdam, 2010, 221 p.

CITTON Yves, « Beautés et vertus du faitichisme », *Revue internationale des livres et des idées*, 2009, n° 14, p. 27-32.

CLAVERIE Élisabeth, « Parcours politique d'une apparition », *Archives de sciences sociales des religions*, 2009, vol. 145, n° 1, p. 109-128.

CLOT Yves, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, 296 p.

CLOT Yves, « Action et connaissance en clinique de l'activité », *Activités*, 2004, vol. 1, n° 1, p. 23-33.

CLOT Yves et FAÏTA Daniel, « Genres et styles en analyse du travail. Concept et méthodes », *Travailler*, 2000, n° 4, p. 7-42.

CLOT Yves, FAÏTA Daniel, GIMENEZ Gabriel et SCHELLER Livia, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, 2001, vol. 2, n° 1, en ligne : <https://journals.openedition.org/pistes/3833> [consulté le 05/02/2017].

COCHOY Franck, « “Jack on the box” : la douce histoire du sucre emballé (États-Unis, 1938-1947) » dans Billaux Marie-Sylvie (ed.), *Le goût du sucre*, Paris, Autrement, 2010, p. 44-59.

COCHOY Franck, *Une sociologie du packaging ou L'âne de Buridan face au marché*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002, 232 p.

COCHOY Franck, LE DANIEL LOÏC et CRAVE Jacques, « Le grand chevron rouge et les 282 petits chevreaux », *Terrains et travaux*, 2006, n° 11, p. 179-201.

COLLECTIF MAUVAISE TROUPE (ed.), *Constellations. Trajectoires révolutionnaires du jeune 21e siècle*, Paris, L'Éclat, 2014, 702 p.

CORNU Gérard, « L'art d'écrire la loi », *Pouvoirs*, 2003, vol. 107, n° 4, p. 5-10.

CRAHAY Marcel, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, 2006, n° 154, p. 97-110.

CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 2014, 512 p.

DARDOT Pierre et LAVAL Christian, *Le commun. Essai sur la révolution au XXIè siècle*, Paris, La Découverte, 2014, 400 p.

DARMON Muriel, *La socialisation*, 3ème édition, Paris, Armand Colin, 2016, 128 p.

DARMON Muriel, « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain », *Genèses*, 2005, n° 58, p. 98-112.

DARMON Muriel, « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », *Politix*, , n° 82, p. 149-167.

DARTIGUENAVE Jean-Yves et GARNIER Jean-François, « Pour un renouvellement du savoir en travail social », *Empan*, 2009, vol. 75, n° 3, p. 30.

DARTIGUENAVE Jean-Yves et GARNIER Jean-François, *Un savoir de référence pour le travail social*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, 2008, 272 p.

DATCHARY Caroline et LICOPPE Christian, « La multi-activité et ses appuis : l'exemple de la "présence obstinée" des messages dans l'environnement de travail », *Activités*, 2007, vol. 4, n° 1, p. 4-29.

DAVIS Fred, *The Nursing Profession. Five Sociological Essays*, Hoboken, John Wiley & Sons, 1966, 220 p.

DAYAN-HERZBRUN Sonia, « Dire, ne pas dire les sexualités », *Journal des anthropologues*, 2000, n° 82-83, p. 179-194.

DE L'ESTOILE Benoît, « Observer en réunion », *Genèses*, 2015, n° 98, p. 3-6.

DE TERSSAC Gilbert, « Autonomie et travail » dans Antoine Bevort, Annette Jobert, Michel Lallement et Arnaud Mias (eds.), *Dictionnaire du travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 47-53.

DE TERSSAC Gilbert, « Théorie du travail d'organisation » dans Bruno Maggi (ed.), *Interpréter l'agir. Un défi théorique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011, p. 97-121.

DE TERSSAC Gilbert (ed.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*, Paris, La Découverte, 2003, 448 p.

DELEUZE Gilles, *Deux régimes de fous. Textes et entretiens 1975-1995*, Paris, Éditions de Minuit, 2003, 383 p.

DELEUZE Gilles, *Foucault*, Paris, Éditions de Minuit, 1986, 141 p.

DELEUZE Gilles et GUATTARI Félix, *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie II*, Paris, Éditions de Minuit, 1980, 645 p.

DELPRAT Étienne, *Système DIY [faire soi-même à l'ère du 2.0] : boîte à outils & catalogue de projets*, Paris, Alternatives : Gallimard, 2013, 240 p.

DELPRAT Étienne et BOSQUÉ Camille, « Design diffus, pratiques situées, design (en -)commun. Au fil d'un bricolage conceptuel et méthodologique », *Agencements*, 2018, n° 1, p. 21-40.

DEMAILLY Lise, *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2008, 373 p.

DÉRICQUEBOURG Régis, « Stigmates, préjugés, discrimination dans une perspective psychosociale », *Études interethniques*, 1989, p. 65-74.

DESROSIÈRES Alain, « L'histoire de la statistique comme genre : style d'écriture et usages sociaux », *Genèses*, 2000, vol. 39, n° 2, p. 121-137.

DESROSIÈRES Alain, « Masses, individus, moyennes : la statistique sociale au XIX^e siècle », *Hermès*, 1988, vol. 2, n° 2, p. 41-66.

DHUME Fabrice, « Racisme, diversité, ethnicité, intégration, discrimination... Petit lexique historique et points d'ancrage problématiques », *Diversité*, 2009, Hors série : ville, école, intégration, p. 11-22.

DHUME-SONZOGNI Fabrice, *Du travail social au travail ensemble*, Paris, Éditions ASH, 2017, 206 p.

DOLZ Joaquim et OLLAGNIER Edmée, « La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative » dans Dolz Joaquim et Ollagnier Edmée (eds.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2002, p. 7-24.

DONIS Céline et TASKIN Laurent, « Résistance par l'espace dans le contexte de mise en œuvre de bureaux partagés, une approche par la territorialité », *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 2017, vol. 26, n° 2, p. 73-85.

DUBAR Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 5^{ème} édition, Paris, Armand Colin, 2016, 256 p.

DUBAR Claude, « Temporalité, temporalités : philosophie et sciences sociales », *Temporalités*, 2008, n° 8, en ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/137> [consulté le 07/08/2018].

DUBAR Claude et ROLLE Christiane, « Les temporalités dans les sciences sociales : introduction », *Temporalités*, 2008, n° 8, en ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/57> [consulté le 07/08/2018].

DUBAR Claude, TRIPIER Pierre et BROUSSARD Valérie, *La sociologie des professions*, 4^{ème} édition, Paris, Armand Colin, 2011, 376 p.

DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, 421 p.

DUBOIS Michel, « "Private knowledge" et "programme disciplinaire" en sciences sociales. Étude de cas à partir de la correspondance de Robert K. Merton », *L'Année sociologique*, 2014, vol. 64, n° 1, p. 79-119.

DUJARIER Marie-Anne, *L'idéal au travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, 237 p.

DUPRAZ Amandine, « Faire université hors-les-murs, une politique du dé-placement », *Agencements*, 2018, n° 1, p. 10-20.

DURKHEIM Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005, 149 p.

ÉLIAS Norbert, *Du temps*, Paris, Hachette Pluriel, 2014, 223 p.

FABLET Dominique, « Quels modèles de référence pour les travailleurs sociaux ? », *Empan*, 2009, vol. 75, n° 3, p. 72.

FAILLET Vincent, *La métamorphose de l'école quand les élèves font la classe*, Paris, Descartes et Cie, 2017, 142 p.

FAINZANG Sylvie, « Les inégalités au sein du colloque singulier : l'accès à l'information », *Les Tribunes de la santé*, 2014, vol. 43, n° 2, p. 47-52.

FASSIN Didier et BENSA Alban (eds.), *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte, 2008, 331 p.

FASSIN Didier et MEMMI Dominique (eds.), *Le gouvernement des corps*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2004, 269 p.

FÉREZIN Élodie, *Développement du territoire, environnement et démocratie participative : le cas de la LGV Bordeaux - Toulouse*, Thèse de doctorat, Université Toulouse 3 Paul Sabatier, Toulouse, 2015, 334 p.

FERNAGU OUDET Solveig et FRÉTIGNÉ Cédric, « Les métiers de la formation » dans Philippe Carré (ed.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, 2011, p. 563-581.

FERNÁNDEZ VAVRIK Germán, « Négocier la distance institutionnelle. Discrimination positive et interactions dans une salle de classe », *Langage et société*, 2016, vol. 156, n° 2, p. 35-56.

FOUCAULT Michel, *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, Paris, Gallimard, 2009, 81 p.

FOUCAULT Michel, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 2008, 288 p.

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 2008, 360 p.

FOUCAULT Michel, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard, 2007, 688 p.

FOUCAULT Michel, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I*, Paris, Gallimard, 1997, 211 p.

FOUCAULT Michel, *Le souci de soi. Histoire de la sexualité III*, Paris, Gallimard, 1997, 334 p.

FOUCAULT Michel, *Dits et écrits, 1954-1988 T. III*, Paris, Gallimard, 1994, 843 p.

FOUCAULT Michel, *Dits et écrits, 1954-1988 T. IV*, Paris, Gallimard, 1994, 912 p.

FOUCAULT Michel et DAVIDSON Arnold I., *Philosophie : anthologie*, Paris, Gallimard, 2005, 940 p.

FOURDRIGNIER Marc, « Transformations des politiques publiques et évolutions des formations sociales : de la logique de la qualification à la logique de la compétence », *Journée d'étude*

“Site qualifiant : le projet d'accueil au cœur d'une alternance réformé.” », IRTS de Lorraine, en ligne : <http://marc-fourdrignier.fr/download/35115/> [consulté le 05/12/2017].

FOURDRIGNIER Marc, « Modalités de stage et formations du travail social », *Les cahiers dynamiques*, 2010, n° 48, p. 41-48.

FOURDRIGNIER Marc, « L'alternance dans les formations sociales », *Éducation permanente*, n° 190, p. 91-101.

FOURDRIGNIER Marc, MOLINA Yvette et TSCHOPP Françoise (eds.), *Dynamiques du travail social en pays francophones.*, Genève, IES éditions, 2014, 219 p.

FRAENKEL Beatrice, « Actes écrits, actes oraux : la performativité à l'épreuve de l'écriture », *Études de communication*, 2016, n° 29, p. 69-93.

FRATTINI Marie-Odile, HOUZARD Sophie et SERMET Isabelle, « La mucoviscidose : ajustements entre pratiques professionnelles et travail des malades et de leurs proches », *Santé, société, solidarité*, 2009, vol. 2, p. 111-117.

FRÉTIGNÉ Cédric, « Sociologie et formation en France », *Savoirs*, 2007, vol. 3, n° 15, p. 9-55.

GARCIA Régis, « Une recherche à l'épreuve de ses traductions. Mise en récit d'une recherche-expérimentation dans le cadre d'un dispositif Cifre », *Agencements*, 2018, n° 1, p. 73-108.

GARRAUD Philippe, « Agenda/Emergence » dans Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot et Pauline Ravinet (eds.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po, 2014, p. 58-67.

GASPAR Jean-François, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2012, 297 p.

GASPAR Jean-François, « Crédit et discrédit croisées des “savoirs théoriques” et des “savoirs de terrain” chez de jeunes travailleurs sociaux », *Pensée plurielle*, 2008, n° 17, p. 67-83.

GAULEJAC Vincent de, « La part maudite du management : l'idéologie gestionnaire » dans Lin Grimaud, Alain Jouve et Paule Sanchou (eds.), *Clinique et management : rupture ou transition ?*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2013, p. 103-112.

GAULEJAC Vincent de, *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil, 2009, 353 p.

GENDRON Bénédicte, « Des “compétences et socialisation” à la “compétence et socialisations” ou “La compétence comme manifestations de socialisations” ? Quelques éléments réflexifs d'introduction », *Cahiers du Cerfee*, 2008, n° 24, p. 1-10.

GILON Christine et VILLE Patrice, *Les arcanes du métier de socioanalyste institutionnel*, Sainte-Gemme, Presses Universitaires de Sainte-Gemme, 2014, 179 p.

GLASER Barney G. et STRAUSS Anselm L., *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, 2ème édition, Paris, Armand Colin, 2017, 416 p.

GODEAU Emmanuelle, « Des carabins, des garçons et des macchabées : interactions et constructions culturelles autour des cadavres dans les leçons d'anatomie » dans Florent Schepens, *Les soignants et la mort*, Toulouse, Érès, 2013, p. 75-89.

GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne 1*, Paris, Éditions de Minuit, 1996, 256 p.

GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne 2*, Paris, Éditions de Minuit, 1996, 376 p.

GOFFMAN Erving, *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Éditions de Minuit, 1975, 180 p.

GOFFMAN Erving, *Asiles*, Paris, Éditions de Minuit, 1968, 386 p.

GOLD Raymond, « Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique » dans Daniel Cefaï (ed.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003, p. 340-349.

GOSELIN Paul, *La fuite de l'absolu. Observations cyniques sur l'occident postmoderne*, Québec, Samizdat, 2006, vol. 2/1, 489 p.

GOULVEN Rose, « L'«encrage» des identités professionnelles », *Empan*, 2014, n° 95, p. 56-59.

GOURVIL Jean-Marie, KAISER Michel et SANCHEZ Jean-Louis, *Se former au développement social local*, Paris, Dunod, 2013, 336 p.

GRAEBER David, *Bureaucratie*, Paris, Les liens qui libèrent, 2015, 300 p.

GROSSETTI Michel, « Les limites de la symétrie », *SociologieS*, 2007, en ligne : <https://journals.openedition.org/sociologies/712> [consulté le 31/08/2018].

GROSSIN William, *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*, Toulouse, Octarès, 1996, 480 p.

GRUDEM Wayne, *Théologie systématique. Introduction à la doctrine biblique*, Charols, Excelsis, 2012, 1493 p.

GUÉRIN Isabelle, PALIER Jane et PRÉVOST Benoît, *Femmes et microfinance. Espoirs et désillusions de l'expérience indienne*, Paris, Éditions des Archives contemporaines : Agence universitaire de la francophonie, 2009, 102 p.

HARTOG François, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Éditions du Seuil, 2012, 321 p.

HAYE Lisa, *Les Loisirs motorisés hors route. Conflits, controverse et réseaux d'actants*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble 1, Grenoble, 2012, 356 p.

HÉBRARD Pierre, « La translaboration formative », en ligne : <http://www.translaboration.fr/wakka.php?wiki=TranslaboratiON> [consulté le 10/05/2015].

HÉBRARD Pierre, « Formation clinique et compétences relationnelles dans les métiers du travail social » dans Camille Thouvenot (ed.), *Former au travail social. Vers la professionnalisation, entre alternance et accompagnement*, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 35-52.

HÉBRARD Pierre, « Quelle “approche par les compétences” et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2013, n° 30, p. 17-34.

HÉBRARD Pierre, « L'humanité comme compétence ? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2011, vol. 44, n° 2, p. 103-121.

HÉBRARD Pierre et SOLAR Claudie, *Professionnalisation et formation des adultes, une perspective France Québec*, Paris, L'Harmattan, 2008, 262 p.

HÉBRARD Pierre, « Le sujet et l'objet dans le travail des formateurs et le processus de formation » dans Pierre Hébrard (ed.), *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 117-128.

HEINICH Nathalie, « Une sociologie très catholique ? À propos de Bruno Latour », *Esprit*, 2007, n° 5, p. 14-26.

HENNION Antoine, « La médiation : un métier, un slogan ou bien une autre définition de la politique ? », *Informations sociales*, 2015, n° 190, p. 116-123.

HENNION Antoine, « Réflexivités. L'activité de l'amateur », *Réseaux*, 2009, n° 153, p. 55-78.

HENNION Antoine, « Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés*, 2004, n° 85, p. 9-24.

HENNION Antoine et TEIL Geneviève, « Les protocoles du goût. Une sociologie positive des grands amateurs de musique » dans Olivier DONNAT (ed.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, Documentation française, 2003, p. 63-82.

HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès et RAYOU Patrick (eds.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2017, 887 p.

HESS Rémi, « L'écriture du journal et de la correspondance. Une éducation tout au long de la vie » dans Lucette Colin et Jean-Louis Le Grand (eds.), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos, 2008, p. 125-137.

HIBOU Béatrice (ed.), *La bureaucratisation néolibérale*, Paris, La Découverte, 2013, 324 p.

HIBOU Béatrice (ed.), *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*, Paris, La Découverte, 2012, 223 p.

HOCHART Michel, « L'avenir des centres de formation en travail social. Une nécessaire adaptation à la modernité ? », *VST-Vie sociale et traitements*, 2006, vol. 3, n° 91, p. 25-34.

HOUDART Sophie et THIERY Olivier (eds.), *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2011, 368 p.

HUGHES Everett, *Men and their Work*, Glencoe, The Free Press, 1958, 184 p.

HUMERY-DIENG Marie-Ève, « Pour une sociographie partagée. D'un outil de formation en travail social à une méta-innovation sociale », *Forum*, 2017, vol. 1, n° 150, p. 16-31.

HUTCHINS Edwin, « How a Cockpit Remembers Its Speeds », *Cognitive Science*, 1995, n° 19, p. 265-288.

HUYEZ-LEVRAT Guillaume, « “Jeunes vendeurs” contre “vieux techniciens”, des compétences spécifiques ou des trajectoires divergentes ? », *Formation emploi*, 2007, n° 99, p. 47-60.

ION Jacques, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse, Dunod, 2005, 168 p.

ION Jacques, *Le travail social au singulier : la fin du travail social ?*, Paris, Dunod, 2006, 160 p.

JACOB Christian (ed.), *Lieux de savoir. Les mains de l'intellect*, Paris, Albin Michel, 2010, vol.2, 985 p.

JACOB Christian (ed.), *Lieux de savoir. Espaces et communautés*, Paris, Albin Michel, 2007, 1277 p.

JAEGER Marcel, *Le travail social et la recherche : conférence de consensus*, Paris, Dunod, 2014, 316 p.

JEANMART Gaëlle, LETERME Cédric et MÜLLER Thierrie, *Petit manuel de discussions politiques. Réflexions et pratiques d'animation à l'usage des collectifs*, Rennes, Éditions du commun, 2018, 141 p.

JEANNET Monique et TOURNIER Vincent, « Genre et travail social. De la “théorie” à la pratique », *Le sociographe*, 2015, vol. 49, n° 1, p. 7.

JODELET Denise, « Représentations sociales : un domaine en expansion » dans Denise Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003, p. 45-78.

JOFFRES Sébastien, « Fabriquer les formations en travail social : approche par l'activité et le dispositif » dans Camille Thouvenot (ed.), *Former au travail social : vers la professionnalisation, entre alternance et accompagnement*, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 155-173.

JOFFRES Sébastien, « Les sciences sociales au travail du commun. Le savant fait politique », *Rusca TTSD*, 2016, n° 9, p. 94-106, en ligne : <http://www.msh-m.fr/le-numerique/edition-en-ligne/rusca/rusca-territoires-temps-societes/les-numeros-108/numero-9-utopies-dystopies-et/> [consulté le 04/11/2016].

JOFFRES Sébastien, « Sites de construction » dans Fabriques de sociologie (éd.), *Encyclopédie des fabriques de sociologie*, 2016, en ligne : <http://encyclopedie.fabriquesdesociologie.net/sites-de-construction/> [consulté le 19/08/2016].

JOFFRES Sébastien, « Le partage du sensible : braconnages sociologiques sur les terres de Rancière », *Rusca TTSD*, 2014, n° 6, en ligne : <https://www.msh-m.fr/le-numerique/edition-en-ligne/rusca/rusca-territoires-temps-societes/les-numeros-108/le-numerique/edition-en-ligne/rusca/rusca-territoires-temps-societes/les-numeros-108/numero-6-alterite/> [consulté le 03/12/17].

JOFFRES Sébastien, *Se construire en tant qu'éducateur spécialisé*, Mémoire de master 2, Université Charles de Gaulle, Lille, 2012, 109 p.

JOFFRES Sébastien, *La posture professionnelle et politique de l'équipe d'un Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile*, Mémoire de master 1, Paul Valéry, Montpellier, 2010, 51 p.

JOLIVET Alexia et VÁSQUEZ Consuelo, « Reconfiguration de l'organisation : suivre à la trace les figures textualisées - le cas de la figure du patient », *Études de communication*, 2011, n° 36, p. 129-146.

KAUFMANN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2013, 126 p.

KENTISH-BARNES Nancy, « Mourir à l'heure du médecin », *Revue française de sociologie*, 2007, vol. 48, n° 3, p. 449-475.

KITTEL Isabelle, « Les référentiels, supports ou obstacles à la professionnalisation ? », *Empan*, 2014, n° 95, p. 42-48.

KNORR CETINA Karin et BRUEGGER Urs, « Global Microstructures. The Virtual Societies of Financial Markets », *American Journal of Sociology*, 2002, vol. 107, n° 4, p. 905-950.

KOBELINSKY Carolina, « "Sont-ils de vrais réfugiés ?" Les tensions morales dans la gestion quotidienne de l'asile » dans *Économies morales contemporaines*, Paris, La Découverte, 2012, p. 155-173.

KOBELINSKY Carolina, « "Faire sortir les déboutés". Gestion, contrôle et expulsion dans les centres pour demandeurs d'asile en France », *Cultures et conflits*, 2008, vol. 71, n° 3, p. 113-130.

KUEN Alfred, *Jésus, Paul et nous : formateurs*, Saint-Légier, Éditions Émmaüs, 2007, 96 p.

Lahire Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Pluriel, 2014, 400 p.

LAHIRE Bernard, *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, 434 p.

LALLEMENT Michel, « Du temps aux régimes de temporalités sociales. Éléments sur le parcours épistémologique de Claude Dubar », *Temporalités*, 2017, n° 25, en ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/3745> [consulté le 14/10/2018].

LALLEMENT Michel, « Une antinomie durkheimienne... et au-delà. Regards sociologiques sur le temps et les temporalités », *Temporalités*, 2008, n° 8, en ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/72> [consulté le 07/08/2018].

LALLEMENT Michel, *Le travail. Une sociologie contemporaine*, Paris, Gallimard, 2007, 676 p.

LAMIREAU Clara, « Les manifestes éphémères : graffitis anti-sexistes dans le métro parisien », *Langage et société*, 2003, vol. 106, n° 4, p. 81-102.

LAMY Jérôme, « Les compulsions de Noé. Que peut (encore) Bruno Latour pour les sciences sociales ? », *Zilsel*, 2017, vol. 2, n° 2, p. 387-411.

LAPASSADE Georges, « Observation participante » dans Jacqueline Barus-Michel (ed.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, Érès, 2002, p. 375-390.

LAPLANTINE François, « Légitimité du récit dans les sciences sociales », *Vie sociale*, 2015, n° 9, p. 15-21.

LASCOUMES Pierre et LE GALÈS Patrick (eds.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2004, 370 p.

LATOUR Bruno, « Où est le pouvoir ? Et une fois qu'on l'a trouvé, que peut-on en faire ? », en ligne : <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/P-178-LE-MANS-POUVOIR-BIRNBAUM.pdf> [consulté le 24/06/2017].

LATOUR Bruno, *Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques*, Paris, La Découverte, 2014, 247 p.

LATOUR Bruno, *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des modernes*, Paris, La Découverte, 2012, 498 p.

LATOUR Bruno, *Sur le culte moderne des dieux faitiches ; suivi de Iconoclash*, Paris, La Découverte, 2009, 203 p.

LATOUR Bruno, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2007, 400 p.

LATOUR Bruno, *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, 256 p.

LATOUR Bruno, « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité » dans Octave Debary (ed.), *Objets et mémoires*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2007, p. 38-57.

LATOUR Bruno, « L'impossible métier de l'innovation technique » dans Philippe Mustar et Hervé Penan (eds.), *Encyclopédie de l'innovation*, Paris, Économica, 2003, p. 9-26.

LATOUR Bruno, *La fabrique du droit. Ethnologie du conseil d'État*, Paris, La Découverte, 2002, 320 p.

LATOUR Bruno, « Factures/fractures : de la notion de réseau à celle d'attachement » dans André Micoud et Michel Péroni (eds.), *Ce qui nous relie*, La tour d'Aigues, Éditions de l'aube, 2000, p. 189-208.

LATOUR Bruno, « Les objets ont-ils une histoire ? Rencontre de Pasteur et de Whitehead dans un bain d'acide lactique » dans Isabelle Stengers (ed.), *L'effet Whitehead*, Paris, Vrin, 1994, p. 196-217.

LATOUR Bruno, *Aramis, ou l'amour des techniques*, Paris, La Découverte, 1992, 241 p.

LATOUR Bruno, *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La Découverte, 1991, 210 p.

LATOUR Bruno, *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte/Poche, 1989, 449 p.

LATOUR Bruno et WOOLGAR Steve, *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte, 2013, 299 p.

LAW John, « On the Methods of Long Distance Control : Vessels, Navigation, and the Portuguese Route to India » dans *Power, Action and Belief : A New Sociology of Knowledge ?*, London, Routledge, 1986.

LE BRETON David, *L'interactionnisme symbolique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, 249 p.

LECHAUX Patrick, « Configurations organisationnelles et figures professionnelles de métiers de la formation. Attention, un formateur peut en cacher un autre », *Forum*, 2013, n° 139-140, p. 26-36.

LEENHARDT Alexandre, *Analyse d'une activité de formation : la visite de stage*, Mémoire professionnel, CNAM, Paris, 2008, 100 p.

LEFEBVRE Henri, *Éléments de rythmanalyse. Introduction à la connaissance des rythmes*, Paris, Syllepse, 1992, 115 p.

LEGRAND Stéphane, *Les normes chez Foucault*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007, 315 p.

LEIRIS Michel, *L'Afrique fantôme*, Paris, Gallimard, 2008, 655 p.

LEROUX Pierre et NEVEU Érik (eds.), *En immersion. Pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017, 427 p.

LESCURE Emmanuel de et FRÉTIGNÉ Cédric (eds.), *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, 236 p.

LESOURD Francis, « Public intérieur » dans Fabriques de sociologie (éd.), *Encyclopédie des fabriques de sociologie*, 2016, en ligne : <http://encyclopedie.fabriquesdesociologie.net/public-interieur/> [consulté le 05/08/2017].

LEVÊQUE Marc, « À la recherche du temps maîtrisé : Le rapport au temps du sportif de haut niveau », *Temporalités*, 2017, n° 25, en ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/3731> [consulté le 06/10/2019].

LHUILIER Dominique, *Cliniques du travail*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès, 2009, 246 p.

LIBOIS Joëlle et STROUMZA Kim, *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situations de formation*, Genève, Éditions IES, 2007, 194 p.

LOUVEL Romain, « Ouvrir une brèche », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2011, vol. 2, n° 12, p. 171-184.

LYNCH Michael, « Vers une généalogie constructiviste du constructivisme », *Revue du MAUSS*, 2001, vol. 17, n° 1, p. 224-246.

MACÉ Éric, « Paradigme du pouvoir vs. paradigme de la domination » dans Hervé Oulc'hen (ed.), *Usages de Foucault*, Paris, Presses Universitaires de France, 2014, p. 193-206.

MACKENZIE Donald, « Ordinateurs et missiles de croisières. La sociologie des techniques contemporaines » dans Bruno Latour et Pierre Lemonnier (eds.), *De la préhistoire aux missiles balistiques*, Paris, La Découverte, 1994, p. 132-148.

MANDERSCHIED Jean-Claude, *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations. Pourquoi ? Comment ?*, Bruxelles, De Boeck Université-Bruxelles, 2007, 360 p.

MARCUS George E., « Ethnography in/of the World System : The Emergence of Multi-Sited Ethnography », *Annual Review of Anthropology*, 1995, n° 24, p. 95-117.

MARTUCCELLI Danilo, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Colin, 2006, 478 p.

MARTUCCELLI Danilo et SINGLY François de, *Les sociologies de l'individu*, Paris, Colin, 2010, 127 p.

MAZOUZ Sarah, « Les mots pour le dire. La qualification raciale du terrain à l'écriture » dans Didier Fassin et Alban Bensa (eds.), *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte, 2008, p. 81-98.

MENGER Pierre-Michel, « Une analytique de l'action en horizon incertain. Une lecture de la sociologie pragmatique et interactionniste » dans Pierre-Jean Benghozi et Thomas Paris (eds.), *Becker et les mondes de l'art*, Palaiseau, Les Éditions de l'École Polytechnique, 2013, p. 143-165.

MESURE Sylvie (ed.), *Dictionnaire des sciences humaines*, 1ère édition, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, 1277 p.

MIMOUNI Simon Claude, « Les actions et les paroles de Jésus » dans Simon Claude Mimouni et Pierre Maraval (eds.), *Le christianisme des origines à Constantin*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, p. 93-114.

MONCHATRE Sylvie, « D'une pratique à son instrumentation », *Formation emploi*, 2007, n° 99, p. 5-11.

MONCHATRE Sylvie, « En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale ? Réflexions à partir de l'expérience québécoise », *Formation emploi*, 2007, n° 99, p. 29-45.

MONTCLAIR Bernard et RICCO Pierre, *Former des éducateurs Une pédagogie citoyenne : l'école de la Haute-Folie*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 1999, 162 p.

MONTMOULINET Édith, « Le centre de formation : une courroie de transmission non négligeable dans la construction de la professionnalité des éducateurs spécialisés », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 2008, n° 6, p. 1-19.

MORELAND James Porter, *Kingdom triangle. Recover the Christian mind, renovate the soul, restore the spirit's power*, Grand Rapids, Michigan, Zondervan, 2007, 237 p.

MORELLE Marie, « La prison centrale de Yaoundé : l'espace au cœur d'un dispositif de pouvoir », *Annales de géographie*, 2013, vol. 691, n° 3, p. 332.

MOSER Ingunn et LAW John, « Good Passages, Bad Passages », *The Sociological Review*, 1999, vol. 47, n° 1, p. 196-219.

MUCCHIELLI Roger, *La conduite des réunions*, 15ème édition, Montrouge, ESF éditeur, 1996, 175 p.

MUEL-DREYFUS Francine, *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Éditions de Minuit, 1983, 269 p.

NICOLAS-LE STRAT Pascal, *Quand la sociologie entre dans l'action. La recherche en situation d'expérimentation sociale, artistique ou politique*, Rennes, Éditions du commun, 2018, 223 p.

NICOLAS-LE STRAT Pascal, *Le travail du commun*, Saint-Germain-sur-Ille, Éditions du commun, 2016, 308 p.

NICOLAS-LE STRAT Pascal, « Pouvoir » dans Fabriques de sociologie (éd.), *Encyclopédie des fabriques de sociologie*, 2016, en ligne : <http://encyclopedie.fabriquesdesociologie.net/pouvoir/> [consulté le 09/02/2017].

NICOLAS-LE STRAT Pascal, *Une sociologie des activités créatives-intellectuelles*, Sainte-Gemme, Presses Universitaires de Sainte-Gemme, 2014, 416 p.

NICOLAS-LE STRAT Pascal, *Fabrique de sociologie. Chroniques d'une activité, novembre 2009 - février 2011*, Montpellier, Fulenn, 2011, 374 p.

NICOLAS-LE STRAT Pascal, *Expérimentations politiques*, 2ème édition, Montpellier, Fulenn, 2009, 114 p.

NICOLAS-LE STRAT Pascal, *Journal de thèse : septembre 1992 - octobre 1993*, Montpellier, Fulenn, 2009, 88 p.

NICOLAS-LE STRAT Pascal, *Moments de l'expérimentation*, Montpellier, Fulenn, 2009, 155 p.

NICOLAS-LE STRAT Pascal, *La relation de consultance. Une sociologie des activités d'étude et de conseil*, Paris, L'Harmattan, 2003.

NICOLAS-LE STRAT Pascal, *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, Paris ; Montréal, L'Harmattan, 1998, 172 p.

NOËL Olivier, « Fabriquer autrement les problèmes publics : un enjeu fondamental pour faire société commune dans une société diverse », dans *Fabriques de sociologie* (éd.) *Corpus des fabriques de sociologie*, 2015, en ligne : <http://corpus.fabriquesdesociologie.net/fabriquer-autrement-les-problemes-publics-un-enjeu-fondamental-pour-faire-societe-commune-dans-une-societe-diverse/> [consulté le 05/04/2018].

NOËL Olivier, « Développement du pouvoir d'agir et enjeux d'une lutte pour la reconnaissance du problème public des discriminations », dans *Fabriques de sociologie* (éd.) *Corpus des fabriques de sociologie*, 2013, en ligne : <http://corpus.fabriquesdesociologie.net/developpement-du-pouvoir-dagir-et-enjeux-dune-lutte-pour-la-reconnaissance-du-probleme-public-des-discriminations-par-le-bas/> [consulté le 05/04/2018].

NOËL Olivier, « Jeunesses en voie de désaffiliation. La construction locale des référentiels d'action publique », 2003, en ligne : www.iscra.org [consulté le 08/04/2018].

NOËL Olivier, « Le savoir intermédiaire », 2008, en ligne : www.iscra.org [consulté le 08/04/2018].

NOIRIEL Gérard, *Immigration, antisémitisme et racisme en France, XIXe-XXe siècle : discours publics, humiliations privées*, Paris, Hachette Littératures, 2009, 716 p.

NORDMANN Charlotte, *Bourdieu, Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*, Paris, Amsterdam, 2008, 240 p.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-La-Neuve, Academia-Bruylant, 2008, 365 p.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, « Le "je" méthodologique : implication et explicitation dans l'enquête de terrain », *Revue Française de Sociologie*, 2000, vol. 41, n° 3, p. 417.

OLRY Paul, « Formation prescrite ou développement des compétences : posture et capacités du formateur », *Éducation permanente*, 2005, n° 164, p. 169-182.

OULC'HEN Hervé (ed.), *Usages de Foucault*, Paris, Presses Universitaires de France, 2014, 405 p.

PANDRAUD Nadège, « Une théorie de l'observation in situ », *SociologieS*, 2013, en ligne : <https://journals.openedition.org/sociologies/4315> [consulté le 04/10/2018].

PAPE Loïc (le), « “Tout change, mais rien ne change”. Les conversions religieuses sont-elles des bifurcations ? » dans Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grossetti (eds). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*, Paris, La Découverte, 2009, p. 212-223.

PASCAL Henri, *Histoire du travail social en France. De la fin du XIXe siècle à nos jours*, Rennes, Presse de l'EHESP, 2014, 316 p.

PAUGAM Serge (ed.), *L'enquête sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, 480 p.

PENEFF Jean, *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2009, 254 p.

PENEFF Jean, *L'hôpital en urgence. Étude par observation participante*, Paris, Métailié, 1992, 257 p.

PERRENOUD Marc (ed.), *Les mondes pluriels de Howard S Becker. Travail sociologique et sociologie du travail*, Paris, La Découverte, 2013, 224 p.

PERRÈVE Clothilde et VILARS Marie-Odile, « Mind the GAP », *Empan*, 2014, n° 95, p. 60-69.

PÉTONNET Colette, « L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *L'homme*, 1982, vol. 4, n° 22, p. 37-47.

PICARD Sylvain, *Outiller l'autonomie, instituer le commun*, Mémoire de master 1, Université Paul Valéry - Montpellier 3, Montpellier, 2015, 108 p.

PIETTE Albert, « Au cœur de l'activité, au plus près de la présence », *Réseaux*, 2013, n° 182, p. 57-88.

PIETTE Albert, « Ontographies comparées : divinités et êtres collectifs », *Ethnologie française*, 2010, vol. 40, n° 2, p. 357-363.

PIOT Thierry, « Formation de formateurs dans le travail social. Un espace de tensions plurielles », *Recherche et formation*, 2007, n° 54, p. 87-100.

PORTAL Brigitte, « Des mots et des sens : posture, positionnement, évaluation ? », *Le sociographe*, 2012, vol. 37, n° 1, p. 19-26.

POUCH Thierry et RICHARD SOBEL, « L'hétérodoxie, quelle hétérodoxie ? », *L'homme et la société*, 2008, vol. 170-171, n° 4, p. 9-14.

PYYHTINEN Olli et TAMMINEN Sakari, « We have never been only human : Foucault and Latour on the question of the anthropos », *Anthropological Theory*, 2011, vol. 11, n° 2, p. 135-152.

QRIBI Abdelhak, « La réforme de la formation des éducateurs spécialisés : approche critique et propositions pédagogiques. » dans Xavier Gallut et Abdelhak Qribi (eds.), *La démarche qualité dans le champ médico-social*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2010, p. 145-162.

QUERRIEN Anne, *L'école mutuelle: une pédagogie trop efficace*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 2005, 181 p.

RAFANELL I ORRA Josep, *Fragmenter le monde*, Paris, Éditions Divergences, 2018, 95 p.

RAFANELL I ORRA Josep, *En finir avec le capitalisme thérapeutique : soin, politique et communauté*, Paris, La Découverte, 2011, 339 p.

RAMOS Jean-Marc, « Aperçu de la recherche sur le temps et les temporalités en psychologie sociale. Limites et avancées », *Temporalités*, 2008, n° 8, en ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/105> [consulté le 07/08/2018].

RANCIÈRE Jacques, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 2013, 234 p.

RANCIÈRE Jacques (ed.), *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, 699 p.

RANCIÈRE Jacques, *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique, 2000, 74 p.

RANCIÈRE Jacques, *La mésentente. Politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995, 187 p.

RAUCENT Benoît et BORGHT Cécile van der, *Être enseignant. Magister ? Metteur en scène ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2006, 456 p.

RAVINET Pauline, « La construction européenne et l'enseignement supérieur » dans *Politiques européennes*, Paris, Presses de Sciences Po, 2009, p. 353-368.

RAVON Bertrand, « De l'exposition à la blessure du temps : vulnérabilité et présentisme », dans Axelle Brodiez, Isabelle von Bueltzingsloewen, Benoit Eyraud, Christian Laval et Bertrand Ravon (eds.), *Vulnérabilités sociales et sanitaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 236-272.

RAWLS John, *Théorie de la justice*, Paris, Points, 2009, 672 p.

REVEL Judith, *Michel Foucault. Expériences de la pensée*, Paris, Bordas, 2005, 252 p.

REYSSAT François, « La distance sociale dans l'immersion : un chercheur parmi les nettoyeurs et nettoyeuses » dans Érik Neveu et Pierre Leroux (eds.), *En immersion. Pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017, p. 205-218.

ROCHEX Jean-Yves, « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques », *Pratiques psychologiques*, 2004, vol. 10, n° 2, p. 93-106.

ROULLEY Simon (le), « La saturation du temps social. Éléments de réflexion sur les conditions de possibilité d'un droit au temps comme modalité d'un droit à la ville », *Variations. Revue internationale de théorie critique*, 2017, n° 20, en ligne : <https://journals.openedition.org/variations/863> [consulté le 11/09/2018].

ROUX Benjamin, *Comme un manifeste*, Saint-Germain-sur-Ille, Éditions du commun, 2015, 19 p.

RUEL Sophie, « L'espace classe. Structure de gestion de la construction culturelle des sexes pour les enfants de l'école élémentaire », *Agora débats/jeunesses*, 2010, vol. 55, n° 2, p. 55-66.

RULLAC Stéphane, « Le projet éducatif spécialisé : les enjeux du risque méthodologique », *Empan*, 2011, n° 83, p. 139-145.

SAFY Fatema, *La relation entre souffrance et implication au travail dans le cadre de la théorie de la conservation des ressources. Le cas d'une organisation médico-sociale*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier 3, Montpellier, 2011, 577 p.

SAUVÊTRE Pierre, « Michel Foucault : problématisation et transformation des institutions », *Tracés*, 2009, n° 17, p. 165-177.

SAVIGNY Marie-Térèse, *Le Hameau des Possibles. Pour une sociologie du pouvoir de penser et d'agir*, Thèse de doctorat, Université de Caen, Caen, 2015, 537 p.

SCHLEGEL Jean-Louis, « Contre l'apocalypse, l'espérance de la prophétie », *Esprit*, 2017, n° 1, p. 97-108.

SCHÖN Donald A., *Le praticien réflexif*, Québec, Les éditions Logiques, 1994, 418 p.

SCOTT James C., *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, 270 p.

SIDOROFF Nicolas, « Faire quelque chose avec ça que je voudrais tant penser », *Agencements*, 2018, n° 1, p. 41-71.

SIEGWALT Gérard, « Le principe scripturaire (sola scriptura) à l'épreuve de notre temps », *Études théologiques et religieuses*, 2014, vol. 89, n° 1, p. 39.

SIX Guillaume, « Habiter aux frontières de l'espace informel-illégal : le squat comme support à la déprise du précarité ? », *Le sujet dans la cite*, 2011, vol. 2, n° 1, p. 227-240.

SOREL M. et WITTORSKI Richard (eds.), *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, Harmattan, 2005, 271 p.

SPIRE Alexis, « Histoire et ethnographie d'un sens pratique : le travail bureaucratique des agents du contrôle de l'immigration » dans *Observer le travail*, Paris, La Découverte, 2008, p. 61-76.

SPIRE Alexis, « L'asile au guichet. La dépolitisation du droit des étrangers par le travail bureaucratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2007, vol. 169, n° 4, p. 4-21.

STOTT John, *Une foi intelligente et équilibrée*, Charols ; Paris, Excelsis ; GBU, 2016, 120 p.

STOTT John, *La croix de Jésus-Christ*, Charols, Éditions Grâce & vérité, 2013, 367 p.

STRAUSS Anselm L., *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, 311 p.

STROOBANTS Marcelle, « La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? », *Formation emploi*, 2007, n° 99, p. 89-94.

STROOBANTS Marcelle, « La qualification ou comment s'en débarrasser » dans Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier (eds.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2002, p. 61-73.

SUCHET Myriam, « De la recherche comme création permanente », *Revue des sciences sociales*, 2016, n° 56, p. 14-21.

TANGUY Lucie, « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Éducation et sociétés*, 2005, n° 16, p. 99-122.

THOUROUDE Laurence, « Interactions sociales dans trois classes d'intégration scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 2003, vol. 16, n° 2, p. 72-86.

THOUVENOT Camille (ed.), *Former au travail social. Vers la professionnalisation, entre alternance et accompagnement*, Paris, L'Harmattan, 2017, 252 p.

THUDEROZ Christian, « Régimes et registres de négociation », *Négociations*, 2009, n° 12, p. 107-118.

UNAFORIS, « La professionnalisation dans les formations sociales : des modalités diverses », 2016, en ligne : https://www.unaforis.eu/sites/default/files/public/fichiers/tel_echagements/unaforis_professionnalisation_221116.pdf [consulté 08/10/2018].

VALLUY Jérôme, *Rejet des exilés. Le grand retournement du droit d'asile*, Bellecombe-en-Bauges, Croquant, 2009, 382 p.

VANHULLE Sabine, MERHAN France et RONVEAUX Christophe, *Alternances en formation*, Bruxelles, De Boeck Université, 2007, 272.

VERCAUTEREN David, MÜLLER Thierry et CRABBÉ Olivier, *Micropolitiques des groupes. Pour une écologie des pratiques collectives*, Paris, Prairies ordinaires, 2011, 256 p.

VERDÈS-LEROUX Jeannine, *Le travail social*, Paris, Éditions de Minuit, 2004, 272 p.

VERMERSCH Pierre, « L'entretien d'explicitation », *Les cahiers de Beaumont*, 1991, n° 52 bis-53, p. 63-70.

VERRON Christophe, *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*, Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 2013, 350 p.

VERRON Christophe, *Analyse du métier de formateur permanent en travail social*, Observatoire prospectif des métiers et des qualifications, 2011, en ligne : <http://www.obs-professionsolidaires.fr/production.jsp?currentNodeId=10> [consulté le 10/12/13].

ROYLANDT Thomas, « Formations en travail social : 62 000 étudiants en 2014 », *Études et résultats*, 2016, n° 953, 4 p.

WEBER Max, *Le savant et le politique*, Chicoutimi, Les classiques des sciences sociales, 2014, 152 p.

WEBER Max, *La domination*, Paris, La Découverte, 2013, 426 p.

WINCH Peter, « Comprendre les sociétés primitives. Une approche wittgensteinienne » dans Daniel Cefaï (ed.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003, p. 234-262.

ZANNA Omar, « Un sociologue en prison », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2010, vol. 9, n° 1, p. 149.

ZARIFIAN Philippe, *Temps et modernité. Le temps comme enjeu du monde moderne*, Paris, Harmattan, 2001, 299 p.

ZINN-POGET Arthur et V. ZINN Isabelle, « De la situation d'enquête à la généralisation sociologique : réflexion sur le statut des concepts chez Howard S. Becker » dans Marc Perrenoud (ed.), *Les mondes pluriels de Howard S. Becker. Travail sociologique et sociologie du travail*, Paris, La Découverte, 2013, p. 167-183.

Table des matières

INTRODUCTION.....	13
I Saisir la fabrique quotidienne des formations sociales.....	14
I.1 Observer l'activité.....	14
I.2 Les activités produisent la réalité.....	17
I.3 Appréhender divers espaces-temps.....	19
II Un travail qui se prend pour objet.....	22
CHAPITRE 1 — TRAJECTOIRE D'UN QUESTIONNEMENT.....	27
I Prendre le temps du récit.....	28
I.1 Rendre visible.....	28
I.2 Contribuer à la discipline par le récit.....	34
I.3 Faciliter l'appropriation.....	37
II De la clinique à l'intervention sociale vue par les sociologues.....	40
II.1 Entrer à l'Université : le doute du clinicien.....	40
II.2 Le « passage à travers le miroir ».....	42
II.2.a Le contexte de formation.....	42
II.2.b Se transformer dans le dispositif : une année de politisation.....	47
II.3 Questionner les pratiques professionnelles : mes premiers pas de sociologue.....	50
II.3.a De soi à eux.....	50
II.3.b Première recherche, embryon d'un chercheur.....	54
II.4 Le choix du savoir.....	57
II.4.a Se découvrir et s'assumer.....	57
II.4.b Le premier choix du doctorant.....	59
III Analyser la construction de la posture professionnelle.....	60
III.1 Le travail social, un champ flou.....	60
III.2 Apparition du formateur.....	63
III.2.a Une première approche.....	63
III.2.b Des professionnels au centre de transformations.....	65
Le passage aux compétences.....	65
Travail social et Université.....	69
III.3 Ouvrir la thèse.....	73
III.3.a Une question adressée aux formateurs.....	73
III.4 Penser par la clinique de l'activité.....	76
CHAPITRE 2 — QUAND L'ACTEUR-RÉSEAU S'EMPRE DU FORMATEUR. PETIT PRÉCIS DE	
SOCIOLOGIE DES DISPOSITIFS.....	79
I Éléments pour une sociologie de l'activité.....	80
I.1 À l'école de Strauss et de Becker.....	83
I.2 Des formateurs à la formation.....	88
I.3 Qui ? Voir des activités plutôt que des personnes.....	92
I.4 Des situations aux structurations : relier les espaces dans le temps.....	96
II Éléments pour une sociologie des dispositifs.....	98

II.1	<i>La scène originelle</i>	98
II.1.a	Dans un amphithéâtre, un enseignant rêveur et ses étudiants.....	100
II.1.b	En finir avec un social surplombant.....	102
II.1.c	Multiplier l'interaction, cartographier les sites de construction.....	105
II.1.d	À propos de nuances.....	110
II.2	<i>Acteurs et actions : de nouvelles propositions</i>	112
II.2.a	Les non-humains agissent.....	113
II.2.b	Proposition pour une théorie de l'action.....	116
	Acteur-réseau et voie moyenne.....	116
	Exister conjointement.....	120
II.3	<i>Les « faitiches » : ces fabrications qui nous font faire</i>	122
II.4	<i>Décrire les associations par la traduction</i>	125
II.4.a	Définition.....	125
II.4.b	Macro et micro-acteur-s.....	127
II.4.c	Penser par sites.....	130
III	Conclure sur les dispositifs.....	131
III.1	Foucault et Latour.....	131
III.2	Du côté de la formation.....	133
CHAPITRE 3 — FAIRE TERRAIN		137
I	Le désir de terrain.....	138
I.1	À propos du mot.....	138
I.2	... des étudiants.....	140
I.3	... des formateurs permanents.....	141
I.4	Effet de réalité/effet de vérité.....	143
I.5	De l'immersion au rapport.....	145
II	Le terrain comme rapport.....	147
II.1	<i>La recherche : produire et transporter le monde</i>	147
II.2	<i>La portée constituante de la sociologie</i>	151
II.3	<i>Le terrain comme construction</i>	154
III	Un éco-système de sites de construction.....	155
III.1	<i>Introduire la notion</i>	155
III.2	<i>Établir les origines</i>	156
III.3	<i>Penser une écologie</i>	158
IV	Un terrain, entre théorie et sites réels.....	160
IV.1	<i>Être sur le terrain avant le « terrain-méthodologique »</i>	160
IV.1.a	L'expérience enseignante.....	160
IV.1.b	En être ou pas ?.....	163
IV.2	<i>Projet de terrain</i>	164
IV.2.a	Quelques éléments sur les différents centres de formation.....	164
IV.2.b	L'observation comme démarche centrale.....	165
IV.2.c	À propos des études de cas.....	167
IV.3	<i>Principe de réalité : quand faire terrain n'est pas faire ce qui était prévu</i>	171
IV.3.a	Débuter : apprendre à réduire.....	171
IV.3.b	Devenir formateur.....	175
IV.3.c	Précisions à propos de l'IRTS.....	178
V	État du travail social à l'entrée sur le terrain.....	180

V.1 <i>Les états généraux du travail social et la formation</i>	180
V.1.a Intentions générales.....	180
V.1.b À propos des formations et des métiers.....	182
V.2 <i>À propos du socle commun</i>	186
V.2.a L'audacieuse proposition de la CPC.....	186
V.2.b Le rapport Bourguignon.....	187
V.3 <i>Le plan d'action en faveur du travail social et du développement social</i>	188
CHAPITRE 4 — RÉUNIONS : FABRIQUE CENTRALE, THÉÂTRES DE MOTS.....	191
I Analyser les réunions : précisions introductives.....	192
II Les humains convoquent différents objets.....	196
II.1 <i>Convoquer le dispositif par la parole : les réunions comme représentations</i>	196
II.1.a Réunion filière.....	196
II.1.b Mise en scène.....	202
II.2 <i>Articuler les entités</i>	207
II.3 <i>De la pertinence du terme entité</i>	214
III Objets en marche : réunions et trajectoires.....	215
III.1 <i>À propos des trajectoires chez Strauss</i>	215
III.2 <i>Quelques transformations d'un module sur le diagnostic social</i>	217
III.2.a Une première production (vendredi 23 octobre).....	218
III.2.b Transformer les étudiants en usagers (lundi 2 novembre).....	221
III.3 <i>Le module de Schrödinger : être fait, sans l'être</i>	223
IV Éprouver.....	225
IV.1 <i>À propos d'une question inaudible</i>	225
IV.2 <i>La réunion comme arène</i>	227
IV.2.a Être productif ?.....	227
IV.2.b Apparition et disparition.....	229
IV.2.c Discours publics et polyphonie.....	231
V Un espace-temps faiblement outillé.....	233
V.1 <i>Des lieux neutres sans mémoire</i>	233
V.2 <i>Produire à partir des documents</i>	236
V.2.a Des documents : produits et acteurs.....	236
V.2.b Le cas des textes finalisés.....	241
V.2.c La faiblesse des documents et des non-humains.....	244
V.3 <i>Élaborer un outillage commun ?</i>	245
V.3.a À propos des compétences humaines.....	245
V.3.b Discourir, mais comment ?.....	248
Conscientiser les réunions.....	248
Technologies langagières.....	253
CHAPITRE 5 — TEMPS ET RYTHMES DU DISPOSITIF.....	257
I Un objet central.....	258
II La loi donne le temps.....	264
II.1 <i>Le temps de la théorie</i>	264
II.1.a Temps spatialisé et durée.....	266
II.1.b Éléments de rythmanalyse.....	271

II.2 Chiffrer des intervalles.....	274
II.3 Unités de mesure et trame temporelle.....	276
II.4 Le temps-pédagogique.....	278
II.5 Des temps pré-formés : contenant et contenu.....	282
II.6 Reste-t-il du temps ?.....	284
III L'expérience du milieu.....	286
III.1 L'arrivée du chercheur.....	286
III.2 L'écriture du milieu.....	288
IV Manipuler le temps.....	289
IV.1 Produire une trame.....	289
IV.1.a Les semaines sur l'année : quand se retrouve-t-on ?.....	290
IV.1.b Répartir les jours, tracer la transversalité.....	296
IV.1.c Traiter des enveloppes « vides ».....	300
IV.2 Le temps des modules.....	306
IV.2.a Continuer la mise en rythme en collectif.....	306
IV.2.b Produire le contenu en rythme.....	307
IV.2.c « Le temps, c'est de l'argent ».....	311
V Le temps bureaucratisé.....	312
V.1 Échanger des formes.....	312
V.2 Le temps, outil bureaucrate.....	313
V.2.a La bureaucratisation à l'époque néolibérale.....	313
V.2.b Formaliser le temps.....	316

CHAPITRE 6 — FABRIQUER DANS L'ÉCLATEMENT : DYNAMIQUES D'UNE CHAÎNE DE PRODUCTION.....319

I Penser un module à travers ses lieux : une première problématisation.....	320
II De réunions en réunions : produire une chaîne de coopération hiérarchisée.....	324
II.1 Un résumé de l'institution.....	324
II.1.a Une réunion institutionnelle.....	324
II.1.b Plusieurs échelons.....	325
II.2 Dire, inventer, traduire la Loi : la place de la Direction.....	327
II.3 Un nouvel espace-temps de travail : réinstaurer les responsabilités.....	330
II.4 Analyse des prescriptions.....	332
II.5 (Comment) en être ou non ?.....	334
II.5.a Les étapes d'une transmission.....	334
II.5.b Jouer du flou pour s'autonomiser.....	338
II.6 Le cloisonnement des échelons.....	340
III Tenter le collectif.....	342
III.1 Destituer/restituer : activité et continuité des modules.....	342
III.2 Tenter le lien.....	346
III.3 Le cadre et le vacataire : faire ensemble et faire faire.....	350
III.3.a De multiples configurations.....	350
III.3.b L'incompressible fossé et la coordination.....	351
III.3.c Le vacataire et ses mots creux.....	356
IV Pour conclure : éclatement et cohérences partielles.....	357

CHAPITRE 7 — LA PART DES ÉTUDIANTS DANS LE DISPOSITIF : UNE APPROCHE PAR LE POUVOIR.....	361
I Définir le pouvoir.....	362
I.1 <i>Pouvoir et trajectoire personnelle.....</i>	362
I.1.a Première découverte.....	362
I.1.b La relation enseignant-enseigné : le pouvoir malgré moi.....	364
I.2 <i>Objectiver le pouvoir : une hybridation foucaldo-latourienne.....</i>	368
I.2.a Le pouvoir chez Foucault.....	368
I.2.b Du pouvoir à la traduction.....	375
Rappels sur la traduction.....	375
Stabiliser des associations : asymétrie dans les relations.....	376
I.2.c Précisions finales.....	377
II Évaluer l'étudiant, évaluer le dispositif.....	379
II.1 <i>L'antériorité du formateur.....</i>	379
II.1.a Baliser les cheminements.....	379
II.2 <i>Des évaluations continues.....</i>	385
II.2.a Une activité similaire des étudiants et formateurs.....	385
II.2.b L'avenir des évaluations : un analyseur du pouvoir.....	387
II.3 <i>Le garant du cadre.....</i>	388
II.4 <i>Des évaluations qui circulent.....</i>	390
II.4.a En latéralité.....	390
II.4.b En verticalité.....	392
II.5 <i>Une parole estudiantine formatée, déléguée et resignifiée.....</i>	394
II.6 <i>La chair, les os et les faitiches.....</i>	398
III L'étudiant face au dispositif finalisé.....	402
FACE B – CONSTRUIRE EN COMMUN, CONSTRUIRE LE COMMUN.....	407
I Définir le travail du commun.....	407
II Quelques bribes d'une formation en tant que commun.....	411
II.1 <i>À partir de la classe.....</i>	411
II.1.a Remplacer l'antériorité par la simultanéité dans le face-à-face.....	411
II.1.b Ceci n'est pas un accompagnement.....	413
II.1.c La classe comme espace de vie.....	415
II.2 <i>Ceux qui se sentent concernés.....</i>	416
BIBLIOGRAPHIE.....	419