

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.

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'écris 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 contester, 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 XXI^e 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 faite 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'apprivoise-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 diplôme 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 délaissier 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.

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 ?