

# 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 4 — Réunions : fabrique centrale, théâtres de mots

*« Chaque expérience de vie est une expérience de mots. Les mots qui disent une passion, Les mots qui forgent le quotidien. Les mots de tous les jours. Les jours d'amitié, de travail, de souffrance, de colère. Les mots de n'importe quel moment, de n'importe qui et de n'importe quoi. Ces mots qui ont tant de mal à dire ce que l'on fait. Qui nomment si difficilement ce que l'on vit. Qui nous abandonnent si souvent. Si fugaces, si fuyants. Et pourtant ces mots que l'on n'abandonne jamais. Qui nous reviennent en voix. Les mots qui nous rattrapent au coin d'une table, auprès de l'établi, à l'angle d'une rue. Au cœur du chantier. » (Pascal Nicolas-Le Strat, « Un lieu se construit aussi avec des mots », Fanzine En Rue #3, 2019)*

## I Analyser les réunions : précisions introductives

J'ai tout d'abord considéré les réunions comme un site de fabrication des formations sociales. De ce constat a découlé l'idée d'en faire un lieu de production de données avec deux objectifs. Le premier était d'entendre parler des activités qui se déroulaient ailleurs. Le second était d'observer la formation en train de s'y fabriquer. Mais pour autant, je n'avais pas envisagé que cet espace-temps puisse devenir un objet de questionnement pour lui-même. Il ne valait que pour les données qu'il me permettait d'obtenir. Puis petit à petit, *in situ*, j'ai formalisé ce qu'était une réunion à partir de ce qui y est produit et de ses caractéristiques en tant que site. Cet espace-temps de rencontre est alors passé d'occasion à objet de recherche.

Dans ma démarche, je m'inscris à la suite de Latour dans l'analyse qu'il fait du Conseil d'État. À partir de nombreux cas, observés directement et retracés dans son rapport d'enquête<sup>a</sup>, il fait entrer le lecteur dans la fabrique du droit en lui permettant d'assister aux débats collectifs, à leurs enjeux et à la manière dont ils produisent des décisions juridiques. Son but n'était pas de dire comment le droit est produit en général, en soutirant ses données des réunions, mais bien de mettre en scène sa fabrication dans le cours même des rencontres entre les membres des sous-sections du Conseil d'État.

En commençant la présentation de mes résultats de recherche par l'analyse des espaces-temps de fabrication que sont les réunions, je rends visibles les situations<sup>b</sup> mêmes dans lesquelles se déroule une part conséquente des processus que je relaterai dans les chapitres suivants. L'analyse de la réunion, tout en entrant dans une logique de présentation des « résultats » de la recherche, continue donc l'effort des trois textes précédents de « localiser » mon propos<sup>c</sup>. Mon objectif n'est pas de décrire la fabrique des formations en général, mais bien de la mettre en scène dans le cours même des rencontres entre les différents acteurs qui composent ce monde social. Dans ce chapitre, mon propos se centrera sur les processus qui permettent de caractériser la manière dont interagissent les personnes en réunion pour travailler les dispositifs de formation.

Il faut bien reconnaître que ces instances paraissent banales du fait de leur existence au quotidien, et ce, dans de nombreux domaines professionnels. Elles sont tellement anodines que leur statut d'objet de recherche n'est pas évident. En effet, si personne ne s'étonne de la

---

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

b Nadège Pandraud, « Une théorie de l'observation in situ », *SociologieS*, 2013, en ligne : <https://journals.openedition.org/sociologies/4315> [consulté le 04/10/2018].

c *Ibid.*

prégnance de cette manière de travailler dans les formations sociales, pour autant, la littérature spécialisée n'en fait pas un objet de questionnement. Si l'activité des formateurs est insuffisamment étudiée<sup>a</sup>, ceci est d'autant plus le cas concernant ces pratiques qui n'ont pas de vertus pédagogiques directes reconnues. Du côté des formateurs, sur le terrain, cette habitude de la réunion, que beaucoup aiment critiquer, n'en fait pas pour autant une compétence réellement formalisée. Elle est pratiquée sans être un objet de réflexivité et de travail collectif. C'est notamment un des points que ce chapitre met en avant (cf. V.3).

En contrepartie, à partir de ces pages, je ferai entrer régulièrement le lecteur dans ces temps de rencontre dont j'espère ainsi montrer le rôle fondamental. Je m'inspire pour cela du type d'écriture qu'utilise l'ANT et qui se résume comme suit :

« Ainsi est sûrement mauvais un compte-rendu [de recherche] qui n'a pas été produit d'une manière originale, ajustée à ce cas et à lui seul, rendant compte à des lecteurs particuliers de l'existence d'informateurs particuliers. Il est standard, anonyme, général ; il ne s'y passe rien ; on n'y retrouve que des clichés reprenant ce qui a déjà été assemblé sous la forme passée du social<sup>b</sup>. »

Les travaux de recherche s'achèvent par des écrits qui doivent, avec force description, rendre compte du plus large éventail possible d'acteurs. Et pour l'ANT, « rendre compte » ne signifie pas « lister », mais donner à voir le rôle de chaque acteur en train d'être joué, faire comprendre en quoi ces entités font médiation, c'est-à-dire comptent dans la scène et donc, les transformations qu'elles entraînent sur les actions des autres. Ainsi « un bon texte met au jour des réseaux d'acteurs lorsqu'il permet à celui qui l'écrit de tracer un ensemble de relations définies comme autant de traductions<sup>c</sup>. » L'extrême opposé est un écrit où peu d'acteurs agissent. Les protagonistes sont de préférence des entités de nature sociale qui se trouveraient être la cause de tout, les autres acteurs présents dans le récit n'impactant en rien ce qui s'y passe, du fait d'un simple rôle de porteurs de la force du social classique.

L'écrit de recherche est conçu comme un théâtre dans lequel le sociologue doit réussir à faire jouer des scènes singulières<sup>d</sup> aux entités qu'il a enregistrées. Il n'est pas l'énonciation de règles générales, mais une présentation du fonctionnement local du monde à partir d'un art

---

a Solveig Fernagu Oudet et Cédric Frégné, « Les métiers de la formation » dans Philippe Carré (éd.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, 2011, p. 563.

b Bruno Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2007, p. 90.

c *Ibid.*, p. 190.

d N. Pandraud, « Une théorie de l'observation in situ », art cit.

sociologique du récit. Ce travail d'écriture constitue une source fondamentale d'incertitudes<sup>a</sup> pour la compréhension du monde. En effet, même s'il a auparavant réalisé tout un travail d'enquête saisissant les acteurs, le chercheur est-il en mesure de produire un texte prolongeant le monde de la même manière que les pédologues transportent, de manière utile à la science, la forêt amazonienne sous forme de mottes et autres relevés ? Réussit-il à rassembler, dans son texte, les acteurs en action, c'est-à-dire à poursuivre leurs activités et caractéristiques, tout en y ajoutant la production d'une connaissance sociologique ? Il réside à cet endroit un enjeu important pour l'ANT : le sociologue doit explorer les associations pour les ré-associer<sup>b</sup> à travers son texte. Ce dernier est un double test<sup>c</sup>. Arrive-t-il à présenter de nombreux acteurs ? Arrive-t-il à les traduire au lecteur ? Son texte doit retracer des mouvements, des actions, des événements qui ont contribué à fabriquer le monde<sup>d</sup>.

Pour rendre visibles les actions, je reprends pour principe d'écriture ce que Latour résume quant à sa logique de travail pour *La fabrique du droit* dans les phrases qui suivent : « J'ai décidé de conserver les échanges, mais en les reconstituant de telle sorte qu'ils puissent apparaître comme des *fictions vraisemblables*<sup>e</sup>. » Pour l'auteur, ce choix est lié tout d'abord à la nécessité de l'anonymat. Donnant à voir le droit — pouvoir censé être impersonnel et puissant — comme la résultante de tâtonnements, de débats, de cheminements tortueux, son

a B. Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, op. cit., p. 177-203.

b *Ibid.*, p. 187.

c *Ibid.*, p. 189.

d Autour de cette théorisation de l'écrit sociologique, Latour développe un propos sur l'objectivité. Il considère qu'elle revient à écrire un texte qui permette aux acteurs de s'exprimer et d'ouvrir la possibilité qu'ils contredisent ainsi le sociologue et ce qu'il tente de leur faire dire. Il reprend le modèle des sciences dures. Elles insèrent dans leurs articles des données qui prouvent les interprétations des scientifiques, mais qui peuvent être aussi interprétées différemment par les lecteurs. Ces données permettent aux cellules, aux animaux et autres électrons d'avoir voix au chapitre. Par le biais des données, les chercheurs ne sont pas les seuls porte-paroles de la nature. Voir par exemple : Bruno Latour, *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, 256 p.

C'est pour cela que ce sociologue adopte des styles de récit peu conventionnels. L'enjeu n'est pas la forme du langage, mais bien la capacité à faire vivre un monde aux yeux du lecteur, ce qui peut être fait, par exemple, à partir du style de l'enquête policière (cf. Bruno Latour, *Aramis, ou l'amour des techniques*, Paris, La Découverte, 1992, 241 p.)

En parallèle, le sociologue critique vertement les sciences humaines et sociales qui, selon lui, se donnent des tournures objectives, à travers un style compliqué, sans pour autant réussir à laisser vivre les acteurs dans leurs textes. Elles les réduiraient souvent au silence à travers des concepts qui lissent les tumultes locaux de chaque réalité étudiée.

Un tel jugement trouve un écho dans les travaux d'Éric Chauvier et sa critique des concepts qui recouvrent les réalités quotidiennes et vécues du commun des mortels : Éric Chauvier, *Les mots sans les choses*, Paris, Éditions Allia, 2014, 128 p ; Éric Chauvier, *Les nouvelles métropoles du désir*, Paris, Éditions Allia, 2016, 79 p ; Éric Chauvier, « Une glissade métaphysique vers le neutre. Essai sur le langage performatif du capitalisme tardif », *Empan*, 2012, n° 88, p. 24-34.

e B. Latour, *La fabrique du droit. Ethnologie du conseil d'État*, op. cit., p. 9.

travail porte le risque que des justiciables remettent en cause certaines décisions qu'ils auraient reconnues dans son livre au nom des différents désaccords et multiples incertitudes montrés par le sociologue. Il a donc anonymé les cas relatés, en même temps qu'il les a purgés de tout détail qui permettrait de remonter à la situation d'origine<sup>a</sup>. Partant de cette préoccupation, il a recréé des dialogues, à partir de données portant sur plusieurs séances de travail, de manière à ce qu'ils puissent être vraisemblables, c'est-à-dire qu'ils montrent les dynamiques de travail du Conseil d'État de manière réaliste, sans qu'ils soient des comptes-rendus exacts et exhaustifs de situations réelles. Ces reconstitutions sont par ailleurs rendues nécessaires par la difficulté à relater la totalité des échanges observés<sup>b</sup>. D'une part, la prise de notes n'est jamais exhaustive. D'autre part, des comptes-rendus *in extenso* seraient probablement bien trop complexes pour les lecteurs non juristes.

À l'instar de Latour, les scènes que je présenterai par la suite, tout en voulant être de petits théâtres qui donnent à voir des acteurs, sont reconstituées à partir de mes notes de terrain. Pour ma part, j'ai disposé d'un avantage de taille dans mon travail d'observation comparé à des chercheurs comme Peneff ou encore Burawoy. Imaginons huit formateurs autour d'une grande table, tous armés d'un carnet, d'un agenda et d'un stylo. Assis tout comme eux, autour de la même table, le fait d'avoir un carnet et un crayon dans les mains ne dénote en rien<sup>c</sup>, tous inscrivant au fur et à mesure des rencontres ce qui leur semble pertinent. Le travail est légèrement différent lorsque l'on est sociologue depuis la place de brancardier<sup>d</sup> ou encore celle d'ouvrier sur une chaîne de production<sup>e</sup>. Assis autour de la table, écrivant comme tous les autres, les seules différences notables dans mon activité étaient mon silence et, probablement, la plus grande masse d'informations que j'inscrivais. J'ai ainsi pu tranquillement noter de nombreux éléments, sans que cet exercice paraisse étrange aux yeux de l'entourage et que l'étrangeté interfère dans leur activité. Cependant, je n'ai jamais pu inscrire de manière exhaustive, tout ce qui se disait, se faisait et se montrait. Comme pour tout

---

a *Ibid.*, p. 9, 34.

b *Ibid.*, p. 33.

c Dans *La fabrique du droit*, Latour évoque régulièrement le fait qu'il se soit inscrit facilement, sans discordance, dans les différentes scènes du Conseil d'État. Il s'habillait en costume et écrivait, de la même manière que les autres protagonistes. Il ajoute, avec humour, qu'il pouvait préserver cette place harmonieuse le temps qu'il gardait la bouche fermée, le fait de parler témoignant irrémédiablement de son incompétence en matière de droit.

d Jean Peneff, *L'hôpital en urgence. Étude par observation participante*, Paris, Métailié, 1992, 257 p ; Jean Peneff, *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2009, 254 p.

e Michael Burawoy, *La fabrique du consentement*, Montreuil, La ville brûle, 2015, 300 p.

chercheur, l'observation est prise dans les capacités attentionnelles et d'écriture, mais aussi de compréhension des propos, des enjeux et du paraverbal.

Ces reconstitutions s'inscrivent dans un mode de narration un peu particulier que j'outille de différentes formes graphiques :

Les échanges entre les acteurs, en réunion, sont présentés sous la forme de dialogues, comme au théâtre, les paragraphes étant plus resserrés que la mise en forme habituelle du texte de cette thèse. Puis, chaque prise de parole se voit attribuer

#### **le nom du protagoniste l'ayant réalisée.**

*De courtes incises italiques* sont faites dans les dialogues lorsque nécessaire pour faciliter la compréhension du lecteur.

*Les commentaires du sociologue — donnant à voir ce qu'il lit dans ces échanges, les analyses qu'il produit à l'échelle de la situation ainsi que précisant certaines informations — sont mis dans des paragraphes italiques, alignés à droite pour bien les distinguer des échanges et du reste du texte.*

Les paragraphes classiques constituent des généralisations des analyses.

*Dans les chapitres suivants, je mobiliserai aussi des extraits de mon journal de terrain. Ils sont mis en page en blocs resserrés, comme pour les dialogues et les citations en exergue, ainsi qu'une police propre.*

Ponctuellement des éléments issus de courriers électroniques sont retranscrits, signalés par la même mise en page et une police propre.

## **II Les humains convoquent différents objets**

### **II.1 Convoquer le dispositif par la parole : les réunions comme représentations**

#### **II.1.a Réunion filière**

Le premier octobre 2015, un mois après mon arrivée dans le centre de formation, j'ai assisté à ma première « réunion filière » chez les éducateurs spécialisés (ES) et éducateurs techniques spécialisés (ETS). Par principe, cette rencontre rassemble, de manière régulière, les formateurs permanents rattachés aux filières ES/ETS. Ils y traitent de différents sujets qui se présentent au fur et à mesure de l'année, en rapport avec le fonctionnement quotidien et différentes problématiques.



Arrivé un peu en avance, j'ai attendu devant la salle de réunion proche des bureaux des cadres. Joanna, la responsable de la filière à cette époque, fut la première à me rejoindre et ensemble, nous avons préparé la pièce en ouvrant les différents volets et en ajustant les tables, désorganisées la veille à l'occasion d'un TD (travail dirigé). Ce faisant, je lui ai demandé quelques précisions concernant l'organisation de la filière. Au fur et à mesure, les cadres pédagogiques ont investi le lieu, armés d'un cahier, d'un agenda et d'un stylo, ainsi que, pour certains, d'une tasse préparée dans leur bureau. Ils se sont installés, en même temps que chacun abordait avec d'autres, les sujets qui le préoccupaient quant à un étudiant, un module en préparation ou l'année à peine commencée.

**Joanna (responsable de la filière)**

*(Sans cérémonie, attendant simplement que les autres formateurs lui laissent un espace pour commencer)* L'année dernière, on s'était dit qu'on reverrait le protocole de certification, car, chaque année, il y a du faufileage. Certains étudiants ne respectent pas les procédures demandées pour le dépôt des dossiers.

Pour Antoine, je précise *(Antoine est le dernier arrivé dans l'équipe. Il a pris son poste quelques semaines auparavant)*, le protocole de certification est le document qui indique la démarche que nous suivons pour que les étudiants déposent les écrits certificatifs et que nous nous assurions que tout soit correct. Nous l'avons travaillé avec Josie qui s'occupe de la démarche qualité.

Nous avons déjà mis en place le dépôt de conformité qui a lieu la veille du dépôt légal<sup>a</sup>. De cette manière, si un dossier ne respecte pas la forme demandée comme une couverture correcte ou le nombre de pages fixé, il a 24 h pour reprendre le travail. La conformité, c'est la forme. Pas le contenu, donc pas question de dire quoi que ce soit sur le fond de ce qu'ils ont écrit. On vérifie simplement le nombre de pages, la présence des documents demandés, le respect des normes de rédaction, etc.

Je pense qu'il serait intéressant que l'on inscrive dans le protocole ce dépôt de conformité et qu'on puisse le repenser pour l'ajuster.

---

a Les formations sociales impliquent la production de deux types d'écrits pour les étudiants. Certains sont de simples travaux qui donnent lieu à l'obtention de crédits ECTS qui permettent le passage d'une année sur l'autre et la validation de la participation à la formation. D'autres sont certificatifs, c'est-à-dire qu'ils permettent la validation d'une partie du diplôme d'État. Ici, il est question des dossiers certificatifs, ensuite transmis au Rectorat qui organise les oraux. La conformité des écrits est importante, car elle participe de leur validation.

*En quelques mots, Joanna, la responsable de filière, se fait la porte-parole d'un constat passé de l'équipe, qui a d'ailleurs changé depuis avec l'arrivée d'Antoine, et l'amène ainsi dans le présent, dans cet espace de rencontre, pour que l'équipe agisse à partir de lui. Ce fameux protocole aurait pu continuer sa vie et se reproduire à l'identique cette année. En le portant en réunion, Joanna tente d'infléchir le cours des évènements.*

**Antoine**

Est-ce que le protocole a une valeur en cas de litige avec les étudiants ?

**Joanna**

On leur indique comme cela doit se passer. L'étudiant ne pourra donc pas nous dire qu'il ne savait pas... car on leur dit nos attentes.

**Antoine**

Okay. Ça me fait penser au plagiat. Est-ce qu'il ne serait pas possible d'inscrire dans le protocole la question du plagiat ? Et aussi d'écrire quelque chose à ce sujet dans les consignes que reçoivent les étudiants.

*Si, par sa première intervention, Joanna esquisse un problème (le faufileage) et un terrain d'action (changer le protocole), l'intervention d'Antoine propose d'autres éléments tant pour l'action (usage juridique) que pour la définition de ce dont il est question (le protocole devient, potentiellement, outil de négociation). Le travail de définition réalisé par Joanna ne suffit pas à Antoine qui demande des précisions sur les possibilités d'action de ce protocole. Ce qui se joue n'est pas seulement une recherche d'informations, mais un échange quant à des futurs possibles et les usages d'un protocole.*

*Une fois sa réponse obtenue, il ouvre une nouvelle possibilité quant aux modifications à réaliser. Il lui semble que le plagiat est un problème digne d'intérêt. Il le place au centre de la table, à côté du dépôt et du protocole et, surtout, en lien avec eux pour penser leur articulation dans une solution. Chaque nouvel apport transforme potentiellement le protocole dans ce qu'il est et ce qui lui sera fait. Une nouvelle entité apparaît (le plagiat) et elle se trouve déjà mise en scène à travers de possibles conflits. Il fait aussi référence à un nouvel objet : les consignes.*

**Émilie**

Le plagiat est déjà inscrit dans le guide de l'étudiant. Pourquoi le mettre partout ?

**Antoine**

Parce qu'il y a des soucis autour de ça. Puis, les étudiants n'ont toujours pas reçu le guide des étudiants pour cette année. Donc s'ils commencent à travailler des écrits de certification dès maintenant, il faut le leur dire et par écrit, ça reste.

*Antoine propose une inscription dans les consignes et le protocole. Le sociologue découvre par l'intervention d'Émilie que d'autres messagers anti-plagiat existent. Il semblerait cependant qu'ils n'aient pas encore établi le contact avec les étudiants, d'où l'intérêt de faire parler les consignes à propos de ces fraudes.*

**Émilie**

Ce qui me questionne, c'est la valeur de notre accompagnement. Un professionnel m'a parlé d'un étudiant ayant écrit son mémoire en 4 jours... Comment est-ce possible alors qu'on les accompagne sur cette écriture pendant plusieurs mois ? Comment les accompagne-t-on ? Comment se fait-il que les étudiants plagient alors qu'on les suit dans la rédaction des écrits et qu'ils sont lus au moins deux fois pour chaque dossier ? Comment se fait-il qu'ils aient besoin de plagier alors qu'ils ont le temps de mener une réflexion ? Et surtout, pourquoi les accompagnateurs ne le voient pas ?

**Corinne**

C'est vrai ! Ce qui me questionne aussi et me tracasse, c'est que de futurs travailleurs sociaux soient dans ce rapport-là aux études et au cadre...

**Flora**

Peut-être que l'on peut vérifier le plagiat lors du dépôt de conformité ? On pourrait solliciter l'aide des référents (*les vacataires qui accompagnent des groupes d'étudiants dans la réalisation d'écrits*) ?

**Corinne**

Tu imagines le travail ? Quand je feuillette les dossiers, si quelque chose me saute aux yeux, c'est possible. Mais axer sur le plagiat ça voudrait dire tout relire et s'attacher au contenu !

**Joanna**

Le problème c'est surtout que, si l'on fait cela, on engage notre responsabilité. Si l'on autorise le dépôt après vérification officielle du plagiat, on dit : « il n'y a pas de plagiat ici, le centre approuve ». Si jamais un jury en trouve après coup, on pourrait avoir des étudiants qui se plaignent. C'est dans l'accompagnement que ça doit se jouer.

### **Antoine**

Peut-être que l'on peut faire signer un document où l'étudiant s'engage à ne pas avoir plagié ?

### **Corinne**

Et si l'on engage notre responsabilité sur le plagiat en filtrant au dépôt quand on en repère, on ne met pas l'étudiant face à sa responsabilité. Il vaut mieux qu'il aille au jury et qu'il ait des soucis avec lui. C'est plus dur, mais probablement plus formateur. Et surtout, si malgré nos avertissements ils trichent, il faut bien qu'ils y soient confrontés.

*Pour Antoine, la solution contre le plagiat se fait dans l'établissement d'un nouveau point de contrôle. Corinne contredit cette option pour des raisons pratiques et propose plutôt une forme d'auto-contrôle qu'Antoine suggère alors d'accompagner d'un engagement contractualisé de l'étudiant. D'une solution à l'autre, la scène change et l'apprenant aussi : soit un étudiant qui lit un guide, soit un étudiant contrôlé lors d'un dépôt, soit un étudiant engageant sa responsabilité, etc.*

*Corinne et Émilie s'éloignent du lien fait entre le dépôt de conformité et le plagiat par Antoine. Tout en reconnaissant le problème de la copie, elles n'en sont pas à poser des solutions, mais plutôt à questionner l'origine et la signification de ce problème en situant les pistes d'exploration du côté de l'accompagnement, ainsi que du comportement général des étudiants. C'est la nature du plagiat qui varie à travers chaque intervention, chacune soulevant des possibilités de définition (les problèmes qu'il pose) et des solutions en filigrane ou franchement affirmées (l'ajout de contrôle, repenser l'accompagnement). Les questions de Corinne et Émilie s'adressent directement à la qualité de leur travail : que vaut l'accompagnement ?*

*À travers ces échanges, les étudiants sont successivement convoqués comme de potentiels contrevenants au dépôt de dossier, comme de potentiels requérants contre un protocole, puis comme usagers accompagnés et personnes à la subjectivité qui questionne. Ils changent de caractéristiques et de scènes sur lesquelles on les fait jouer.*

*Cependant, les horizons soulevés par Émilie et Corinne, si elles reçoivent des hochements de tête pensifs, ne retiennent pas l'attention.*

### **Flora**

Peut-on imaginer que, pour le semestre 5, si un étudiant ne rend pas l'écrit, dans le cadre du protocole, nous l'empêchions d'aller au diplôme d'État ? Ça devrait limiter ceux qui se faufilent, non ?

### **Corinne**

Pour que l'étudiant aille au DE, il lui faut avoir validé tous les crédits ECTS des 5 semestres. Le problème, c'est qu'on donne les ECTS au rattrapage, on laisse passer des gens qui ne devraient pas passer. Si ça ne passe pas, ça passe quand même !

### **Émilie**

N'est-ce pas plutôt que nos critères de jugement nous empêchent de voir que l'on a de nombreux étudiants en difficulté ?

*Flora propose d'utiliser une possibilité d'arrêt de l'étudiant pour sanctionner son comportement. Émilie prend le problème à l'envers : les cadres pédagogiques ne sont-ils pas à l'origine de ces problèmes ? Elle offre à ses collègues la possibilité de se remettre en question et de travailler directement leur subjectivité qui les empêcherait — peut-être — de mener à bien leur travail.*

### **Joanna**

On a déjà voulu bloquer un étudiant... Seulement, la direction ne nous a pas suivis. On dit « stop » mais, ensuite, elle annule. Donc nous devons avant tout nous assurer d'être suivis. Je vais demander au responsable de pôle que la direction lui indique un positionnement clair sur lequel on pourra compter. Puis je ne sais pas si l'on a le droit d'empêcher un étudiant de se présenter au DE s'il le souhaite. Je vais me renseigner.

### **Antoine**

Toujours est-il que j'ai noté. Pour ma part, il faut que j'inscrive sur le protocole du dossier Partenariat Réseau qu'il faut absolument rendre le travail. Je vais rajouter cet élément aussi sur la commande (*consigne*).

*Concernant le protocole, deux conclusions émergent. La responsable s'adressera à la direction pour connaître sa position quant aux arrêts et Antoine décide d'amender le protocole pour l'écrit dont il est responsable. Qu'en est-il de toutes les autres questions soulevées ? Aussitôt formulées, elles semblent sombrer dans l'oubli.*

*Antoine continue* : Vous devez savoir qu'un nouveau texte est sorti concernant le dossier d'évaluation de mon D.C. Les annexes donnent des grilles d'évaluation alors que jusqu'à maintenant, rien n'était précisé et nous étions libres de fixer la grille. Est-ce toujours le cas ?

### Joanna

Nous avons une réunion dans quelques jours avec les centres de formation, le Rectorat et la Direction régionale et nous discuterons de cela.

*Le Rectorat et la Direction Régionale de la Cohésion Sociale sont des entités de tutelle des centres de formation sociale. Il est ici attendu que le Rectorat précise l'interprétation qu'il fait du nouveau texte pour se régler sur celle-ci. Antoine et Joanna introduisent de nouvelles entités sur la scène en établissant des liens entre elles ou plus exactement des potentialités et/ou des affirmations de relations : une annexe donne une grille dont l'impact sur un dossier est inconnu. Joanna pense que le Rectorat et la Direction Régionale clarifieront la situation. Elle déporte donc la question d'Antoine sur un autre lieu, une autre réunion.*

#### II.1.b Mise en scène

Pour fabriquer la formation, les protagonistes font des réunions. À peine met-on le pied dans l'une d'elles — peu importe laquelle — que l'on découvre qu'il n'est pas question de « la » formation, celle que l'on définit dans les dictionnaires. Certes, il est possible d'y entendre un certain nombre de déclarations sur « la » formation en général, tentant de dire ce qu'elle est dans son entier, par essence, en vérité. Mais bien plus souvent, ce que l'on voit se dérouler sont des discussions ne portant que sur l'un de ses aspects. Celle-ci est principalement prise par le « petit bout de la lorgnette ». Et même, lorsque certains tentent de s'y référer dans son entièreté, c'est en lien avec certains de ses composants, bien plus restreints. Par exemple, après avoir affirmé ce qu'est la formation, des formateurs réfléchiront à ce qu'ils peuvent faire en adéquation avec leur conception, se déplaçant ainsi de cette entité générale à leur ici-et-maintenant<sup>a</sup> concernant un métier, un module, une filière, etc. Ce n'est d'ailleurs que pour construire ces éléments locaux qu'ils évoquent « la » formation.

C'est à croire que si les chercheurs aiment mettre en mots cette entité, les acteurs, eux, sont bien plus sages et la prennent de manière plus concrète, à partir de ce(ux) qui la compose(nt). C'est ainsi que l'on découvre des réunions autour d'une filière, des rencontres avec le Rectorat à propos des examens, ou encore des instances avec des vacataires au sujet d'un module précis, etc. Rien que par les intitulés qui précisent les objets de ces temps de travail, le postulat de l'ANT trouve raison : il faut prendre les grands monstres par ce qui les constitue<sup>b</sup>.

---

a Bernard Blandin, « Les mondes sociaux de la formation », *Éducation permanente*, 2002, vol. 3, n° 152, p. 199-211.

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

Je pourrais maintenant me contenter de dire qu'une réunion consiste en une discussion où plusieurs personnes échangent et débattent à propos de différents sujets, afin de trouver des solutions à des problèmes. Espaces de parole, elles sont souvent habitées par des asymétries et des langages différents<sup>a</sup>, d'où l'enjeu des méthodes d'animation visant à faciliter la prise et la circulation de la parole, ainsi que la compréhension, en travaillant les rapports de pouvoir<sup>b</sup>. Mais, saisies à partir de l'ANT, il est possible d'y lire d'autres facettes.

Si une réunion s'organise autour d'un bout de « la » formation, l'écoute de ce que les humains racontent, amène à entrer de manière plus tangible dans la multitude qui fait les dispositifs. À partir de l'extrait de réunion ci-dessus, il est possible de dire qu'une filière est faite d'étudiants, de comportements frauduleux, de points de contrôle pour écrits et étudiants qui se faufilent, de nouvelles consignes à écrire dans des textes qui servent à obtenir de nouveaux comportements, etc. Au fur et à mesure, chaque prise de parole fait apparaître de nouveaux éléments qui participent de la réalité du dispositif ou soutient ceux déjà abordés, le dispositif de formation est tracé, dessiné, exploré.

Un formateur qui parle d'un protocole défectueux est une personne qui le traduit. Non seulement elle parle en son nom, mais ce faisant, elle le rend présent<sup>c</sup> au sein de l'espace de parole. Le protocole est-il réellement défectueux ? Toujours est-il que Joanna joue son rôle de médiatrice en le transportant/transformant et en lui donnant une certaine valeur alors qu'elle prend la parole. Elle traduit aussi son équipe en indiquant que tous, l'année précédente, avaient porté ce jugement et s'étaient projetés vers une nouvelle mise en travail de la procédure. Par ces propos, elle enrôle Antoine dans ce jugement, lui qui n'était pourtant pas là lors de la discussion d'origine. Parler revient donc à convoquer plusieurs entités<sup>d</sup> situées en dehors du temps et de l'espace de rencontre et à les rendre présentes aux yeux des autres. La parole trace des liens entre un groupe de personnes réunies autour d'une table, et l'ailleurs du dispositif.

---

a Benoît De l'Estoile, « Observer en réunion », *Genèses*, 2015, n° 98, p. 3.

b Gaëlle Jeanmart, Cédric Leterme et Thierry Müller, *Petit manuel de discussions politiques. Réflexions et pratiques d'animation à l'usage des collectifs*, Rennes, Éditions du commun, 2018, 141 p.

c Albert Piette, « La piste de Dieu. Sa façon d'être présent » dans Sophie Houdard et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains*, Paris, La Découverte, 2011, p. 328-337.

d Latour évoque ces entrées et ces sorties lorsqu'il analyse l'espace de co-présence de la cure ethnopsychiatrique qui, au lieu de convoquer les entités psychologiques habituelles (sujet, inconscient, etc.), met la personne en scène aux prises avec des divinités et autres *faitiches* qui permettent ainsi la transformation : Bruno Latour, *Sur le culte moderne des dieux faitiches ; suivi de Iconoclash*, Paris, La Découverte, 2009, 203 p.

Si nous voulons bien prendre au sérieux chacune des phrases prononcées sans les considérer comme des paroles vides, des automatismes ou d'infimes efforts<sup>a</sup>, alors nous obtenons une lecture telle que je l'ai entamée en italique : chaque nouvelle parole infléchit quelque chose des entités représentées. À la manière des changements de plans et de scènes au cinéma, chaque propos « décale » pour donner à voir autre chose du monde qui est, était et qui pourrait être. Ainsi, alors que le protocole est au centre de l'attention, Antoine le met de côté pour se centrer sur le plagiat, puis il établit un lien entre ce dernier et la demande de départ de Joanna. Tout en gardant cet objet — la copie illégale d'idées — Corinne change d'approche pour l'observer à partir du rapport que les étudiants établissent à la formation. La prise de parole suivante rabat le plagiat sur le protocole. Chaque morceau du dialogue donne à voir les entités en action (des étudiants qui fraudent) et/ou dans leur valeur intrinsèque (un dispositif défectueux). Se contredisant, se répétant, s'épaulant, se nuancant, les propos de chacun mettent en mouvement ce dispositif rendu présent et qui est ainsi exploré, réfléchi, envisagé sous un angle ou un autre.

Certains sites ou outils techniques permettent de constituer une vision globale du monde. Un tableau statistique représente la France entière<sup>b</sup>. Un point de vue donne à voir, prétendument, tout l'horizon et outille cette vue d'une carte. Ou encore, un centre de contrôle aérien suit l'ensemble des vols sous sa responsabilité par le biais d'écrans. L'ANT indique qu'ils disposent de vues « parfaites », mais partielles sur la réalité, c'est-à-dire qu'ils ont l'apparence d'une vue d'ensemble, tout en simplifiant le réel. Ces vues sont fondées sur des interconnexions à d'autres espaces-temps<sup>c</sup> dont elles compilent les informations.

Les réunions jouent ce rôle centralisateur à partir d'un objet (« bout de la lorgnette ») en particulier. Les humains construisent une vue du dispositif, traduit à partir d'une préoccupation donnée. Comme le montrent plusieurs indices, tout ce qui est dit pointe vers un extérieur présent, passé et futur : le protocole insuffisant de l'année dernière, le dépôt de conformité, le TD où tel étudiant est en difficulté, etc. Si la réunion est un temps présent, il est orienté par ce qui existe en dehors de lui. Il vise nécessairement à se déborder par le

---

a B. Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, op. cit., p. 257.

De même, sans tenter ici une analyse des interactions à la manière de Goffman, la sociologie de cet auteur convainc amplement du poids de chaque micro-action dans les situations de face-à-face.

b Alain Desrosières, « L'histoire de la statistique comme genre : style d'écriture et usages sociaux », *Genèses*, 2000, vol. 39, n° 2, p. 121-137 ; Alain Desrosières, « Masses, individus, moyennes : la statistique sociale au XIX<sup>e</sup> siècle », *Hermès*, 1988, vol. 2, n° 2, p. 41-66.

c B. Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, op. cit., p. 265.



rassemblement des points de vue de chacun quant à l'extérieur et la projection des acteurs vers les actions à réaliser une fois le temps fini.

Une réunion est alors un espace de représentation, une scène, où chacun donne à voir le dispositif tel qu'il est, était et pourrait être. Les humains y convoquent, les uns après les autres, différentes entités impliquées dans ce qui les préoccupe et tentent de les faire apparaître, aux yeux des autres, sous un certain angle. L'enjeu premier est de donner à voir le dispositif, à rendre visible et sensible ce qui se passe en dehors de la réunion ou ce qui pourrait se passer. Chacun le fait en tant que porte-parole, représentant de la réalité qu'il connaît, qu'il désire, qu'il pense devoir défendre, etc.

Ces constructions ne sont jamais totales au sens où elles épuiserait la réalité qu'elles mettent en scène. Un court exemple peut en témoigner. Au cours d'une réunion, un formateur a critiqué l'usage de la formation à distance<sup>a</sup> dans un module bien précis. Son propos indiquait que l'année précédente, cette modalité avait déçu aux étudiants. Mais, il n'a en rien épuisé tout ce qu'il y a à dire sur l'usage des TIC<sup>b</sup> dans la formation, que cela soit en général ou à l'échelle de l'IRTS. Il n'a fait que mettre en scène ce à quoi il pensait, en lien avec l'action, et ce qui lui semblait pertinent pour argumenter<sup>c</sup> et influencer l'activité en cours dans cette rencontre. Mais il a tu les deux postes dédiés à la FOAD dans l'institution, les diverses expérimentations, les possibilités de financements européens, les théories sous-tendant ce type de démarches, etc.

Si la réunion donne à voir la réalité « par le petit bout de la lorgnette », c'est parce que les acteurs la saisissent ainsi, en fonction des besoins de leur activité. Ce double enjeu de la représentation de l'existant et du possible ne porte aucunement une *libido sciendi*. Les formateurs ne sont pas dans un laboratoire où il est question de stimuler des nanoparticules pour les connaître<sup>d</sup>. L'enjeu est de transporter l'ailleurs pour agir dessus. En disant le monde tel qu'il est et en se projetant vers ce qu'il pourrait être, les humains proposent de l'action et tentent d'en susciter chez d'autres. La connaissance est directement liée à l'action à venir et

---

a FOAD : Formation Ouverte À Distance.

b Technologies de l'Information et de la Communication

c Marion Carel et Oswald Ducrot, « Mise au point sur la polyphonie », *Langue française*, 2009, vol. 164, n° 4, p. 33-43.

d Sacha Loeve, « "Ceci n'est pas une brouette" Grands et petits récits des nanotechnologies » dans Sophie Houdard et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2011, p. 208-220.

n'est en rien outillée d'une méthodologie et d'une rigueur qui rejoindraient le modèle scientifique.

Le compte-rendu s'est arrêté sur un changement de sujet effectué par Antoine : l'arrivée d'une nouvelle circulaire dont il ne sait que faire pour l'évaluation d'un écrit dont il est responsable. Si le récit s'était poursuivi, le lecteur aurait découvert les possibilités qu'il avait imaginées, perspectives mises en suspens dans l'attente de précisions de la part du Rectorat quant à la juste place à donner aux nouvelles modalités d'évaluation. Puis il aurait suivi les formateurs dans leur discussion sur les stages à l'étranger prévus pour l'année en cours et les aménagements nécessaires pour les étudiants concernés qui ne pourraient participer aux semaines de regroupement. Le lecteur aurait ainsi découvert la fabrique d'hypothèses quant à des dispositifs sur mesure pour ces parcours particuliers.

À chaque changement de sujet, la scène est comme balayée de la mise en scène précédemment effectuée. En réunion, les protagonistes convoquent et congédient les composants du centre de formation, au fur et à mesure des besoins. Ces temps de rencontre se caractérisent par la volatilité des entités évoquées : elles vont et viennent au gré des interventions et de l'état d'aboutissement des questionnements. La représentation du dispositif qui se déploie en réunion n'est en rien statique. Elle ne se complète pas petit à petit. Ce sont plutôt plusieurs représentations, fragiles, concomitantes et polyphoniques qui s'établissent, chemin faisant, et qui apparaissent et disparaissent tour à tour.

Étudiant, protocole, dépôt de conformité, plagiat, etc. Aucune de ces entités n'est ici présente autrement que par la parole des cadres pédagogiques. Dans le milieu du *kwaang* (combat de scarabées), l'expertise des qualités des spécimens se serait faite à leur côté en les manipulant, en les touchant, en les stimulant ou en les observant se battre<sup>a</sup>. Mais ici, point d'apprenants à se mettre sous la main. Dans un séminaire préparant à la prêtrise, les dogmes auraient été discutés Bible en main et à partir de citations des Conciles et autres bulles papales. Mais en réunion, le protocole n'est aucunement présent sous forme textuelle. On se contente de l'évoquer par la parole. Dans un commissariat de Police, les preuves d'un vol auraient été accumulées et seraient consultables pour étayer des accusations, triées et

---

a Stéphane Rennesson, Emmanuel de Grimaud et Nicolas Césard, « Jeu d'espèces. Quand deux scarabées se rencontrent sur un ring » dans Sophie Houdard et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2011, p. 30-39.

numérotées. Mais au milieu de ces formateurs permanents, aucun dossier d'étudiant annoté par un jury furieux ne vient faire foi de l'existence de plagiat. Pour l'instant — car je nuancerai plus tard —, c'est par la parole que les différentes entités sont convoquées, chacun y allant de ses idées, propositions et expériences pour les donner à voir aux autres. La réalité extérieure est évoquée, racontée, spéculée par la parole des formateurs présents qui parlent de leurs expériences et de celles d'autres qui leur ont été relatées. Une réunion est fondamentalement un lieu de traduction en ce que certains s'arrogent la possibilité de parler pour de nombreuses autres entités<sup>a</sup> qui sont absentes et ne pourront donc objecter qu'à travers les mots d'autres personnes participant à la rencontre.

## **II.2 Articuler les entités**

Pour continuer notre exploration, je propose au lecteur de se déplacer vers une autre rencontre, point de départ d'un objet que nous suivrons ensuite à l'occasion de plusieurs réunions.

Antoine est arrivé dans le centre de formation à la fin du mois d'août 2015. Il a, entre autres, hérité d'un module dit « Diagnostic Social Territorial » (DST) porté l'année précédente par une formatrice actuellement en maladie. Il en était ainsi, car il était responsable du DC 4 pour les ES, ainsi que pour la transversalité : ce module émergeait à ce domaine de compétences et concernait toutes les filières. Comme la programmation d'une année se fait sur la fin de la précédente, les dates avaient déjà été posées en juin et juillet, avant son arrivée. Concernant les contenus, Antoine disposait de tableaux indiquant ce qui était fait auparavant. Mais du fait des échos négatifs sur ce cours, il a préféré construire de zéro, en mettant de côté le contenu et l'équipe de vacataires. Il n'a maintenu que les créneaux de cours déjà fixés : les dates ne sont pas quelque chose que l'on marchandise aisément une fois le calendrier établi. Il n'avait ainsi en main qu'une thématique et une enveloppe d'heures de cours déjà réparties sur plusieurs dates. Recommencer était aussi un moyen de s'approprier ce module, plutôt que de l'exécuter, tel que pensé par une autre.

Lors d'un entretien pour ma thèse, il a découvert que j'avais un master en développement social. Il m'a proposé de monter le module avec lui, pour profiter de ma formation et me

---

a Pour rappel : « Par traduction on entend l'ensemble des négociations, des intrigues, des actes de persuasion, des calculs, des violences grâce à quoi un acteur ou une force se permet ou se fait attribuer l'autorité de parler ou d'agir au nom d'un autre acteur ou d'une autre force. » (M. Callon et B. Latour, « Le grand Léviathan s'appriivoise-t-il ? », art. cit.)

permettre de voir de l'intérieur, en tant que vacataire, la fabrication d'un module. Il pensait que cela serait utile pour ma thèse<sup>a</sup>.

Le 15 octobre 2015, Antoine organisa une réunion qui rassemblait les responsables DC 4 des autres filières pour savoir ce qu'ils souhaitaient que ce module aborde. Les responsables de filières étaient aussi présents pour valider les décisions et ainsi contrôler le processus.

### Joanna

Bonjour à tous. Nous sommes là à la demande d'Antoine pour échanger autour du module DST. Je ne sais pas s'il est nécessaire de vous rappeler à quel point il est compliqué, chaque année, tant pour les formateurs que les étudiants. Je n'entends que des insatisfactions à son propos... C'est comme s'il tombait à côté de son objectif à chaque fois. Et pourtant, depuis 2 ans, il y a eu plusieurs essais de coordination.

Son organisation est compliquée, car toutes les filières ne sont pas là à chaque intervention. Il est difficile de faire « transversalité » dans un module à plusieurs vitesses. Certaines assistent à tous les cours alors que d'autres non. Il y a un sérieux problème de temporalité. La commande, cette année, est de faciliter la transversalité pour les ASS, les ES, les EJE... et les ETS, si possible.

Je crois aussi qu'il faut que l'on décide si ce cours est l'occasion d'une initiation au travail en partenariat/réseau. Doit-il aller jusque-là ? Ou laisse-t-on cette part à la seconde année ?

Personnellement, je me pose une question. Je me demande si les déceptions qu'il cause chaque année sont du fait de son déroulement ou bien des personnes que l'on mobilise pour le réaliser auprès des étudiants...

---

a Dans la perspective de l'ANT, cet instant où quelqu'un me propose une association, car, de son point de vue, elle serait bénéfique pour ma thèse, est une possibilité de traduction qui montre la toute relativité du « je » dans mon écrit. Est-ce bien moi qui fais la recherche, à partir du moment où Antoine a, à un moment donné, jugé bon de me proposer une perspective « intéressante » ? Et qu'il a, par la suite, continué de m'aider à comprendre son travail pour ma recherche ?

Avec le regard de l'acteur-réseau, l'hypothèse est que l'objet de la recherche, son épistémologie et sa démarche ne sont pas construits seulement par le chercheur. Les personnes rencontrées disent aussi leur mot quant à ce qu'est l'enquête, son bien-fondé et sa démarche. Co-construire la recherche n'est pas une perspective appartenant aux seules épistémologies de la recherche-action. C'est la situation de toutes les travaux scientifiques, car, une fois notre projet connu, même seulement de manière vague, il dispose d'une vie propre que lui donnent les personnes qui l'interprètent. Cf. Bruno Latour, *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, op. cit., p. 176-180.

En termes de cadre, je rappelle, surtout à Antoine, que la préparation de cette année ne doit pas demander trop de travail. Pour l'année prochaine, nous allons probablement transformer le cycle 1<sup>a</sup>. C'est inutile de se casser la tête avec quelque chose que l'on abandonnera peut-être...

*Nouvelle réunion, nouvel angle d'attaque pour fabriquer la formation : il n'est pas question d'une filière, mais d'un module précis.*

*À nouveau, dès le commencement, au-delà de l'objet de la rencontre d'autres éléments sont convoqués (en gras). Le module est dit défectueux par **tout le monde : étudiants et formateurs**. La responsable étaye donc son propos en rapportant la parole d'autres<sup>b</sup>. Puis elle explore ce qui est défectueux : des **filières** mal articulées au **module**. Elle pose ensuite des questions permettant de continuer la problématisation : quels **contenus**, quelle qualité des **vacataires** ? Et elle contextualise en rattachant le module au futur de **la première année de formation** : dans un an, elle change, donc autant ne pas passer trop de temps (recommandation adressée à **Antoine**) à le retravailler **cette année**. Il n'existera sûrement plus dans un an<sup>c</sup>.*

#### **Antoine**

Sur le plan temporel, je peux déjà vous indiquer que les demi-journées prises par le module sont au nombre de 7, sur les semaines 5, 12 et 24<sup>d</sup>. Les ETS, cette année, n'assisteront qu'aux trois premières séances. Il faudra donc réussir à le penser en deux parties cohérentes : une avec les ETS, une sans. Il faut qu'ils puissent recevoir un contenu qui forme un tout sur ces 3 séances.

*Des précisions continuent de donner corps au module pour la présente année : les **dates** de temps de formation, la présence de la **filière ETS**. La responsable a dessiné le passé du module en le liant à différentes entités et a questionné son futur, en le liant à d'autres. Antoine dessine son futur pour ce qu'il peut en assurer à ce jour. Le module existe à travers un intitulé, ainsi que dans le calendrier de la formation, vu qu'il prend des demi-journées de ce fait indisponibles pour d'autres.*

*Pour la suite, je mets directement en gras dans l'extrait de journal les entités ajoutées au tableau.*

- 
- a Nom donné à la première partie des formations d'ES, EJE, ETS et ASS à l'IRTS. Elle s'étendait, et s'étend toujours, sur la première année, bien qu'il ait été envisagé que ce cycle court sur trois semestres.
- b M. Carel et O. Ducrot, « Mise au point sur la polyphonie », art. cit.
- c Ce qui fut en effet le cas. La question du territoire n'a plus été traitée dans un module sur le développement social, mais à travers le stage collectif d'enquête sur un territoire. À partir de la réforme, appliquée à la rentrée 2018, la question du territoire a été reprise en filière, essentiellement chez les ASS.
- d Les formateurs utilisent la numérotation des semaines du calendrier civil pour se repérer, plutôt que de dater les semaines à partir des jours.

### **Cynthia (formatrice permanente, filière AS)**

Du point de vue de ma **filière**, ce module est mal parti à compter du moment où il est passé du **partenariat/réseau** à **une approche en termes de développement social territorial**. Cette transformation des thèmes a mordu sur des contenus présents pour la filière dans **d'autres modules**, notamment en deuxième année. Les **étudiants** s'y retrouvant moins. C'est pour ça qu'**on** a décidé de les retirer d'**une partie** du DST. Le fait qu'ils s'y retrouvent moins a aussi à voir avec **leur nouvelle modalité de stage** qui porte sur l'étude d'un **territoire**. À la fin du **premier semestre**, les étudiants ont déjà commencé à traiter cette **thématique**.

Comme écrit précédemment, les représentations construites en réunion pointent vers d'autres endroits et d'autres temps du dispositif. Les formateurs sont assis sagement, à discuter, mais leurs paroles ne cessent de parcourir le dispositif, manipulant des entités de natures bien différentes : des filières, des formateurs, des étudiants, des contenus. Si nous étions restés sur la première réunion racontée, le voyage aurait probablement été de plus grande ampleur, nous amenant à circuler d'étudiants bien précis à des textes nationaux en passant par les moyens de communication disponibles au Gabon pour permettre des échanges avec une étudiante en stage dans ce pays. Les réunions brassent des lieux, des temps et des entités d'échelles et de natures hétérogènes<sup>a</sup>. Le sociologue, même rompu à ces rencontres, ne cesse de s'étonner de cette gymnastique voyageuse et évocatrice qui circule au sein des acteurs de tailles différentes, des temps divers et des lieux variés. À l'intérieur d'une même phrase peuvent se mêler l'évaluation d'un module, les besoins actuels du métier ainsi que la personne qui serait capable de présenter un concept intéressant, à même de faire saisir aux étudiants des perspectives pratiques et politiques pour qu'ils soient de bons professionnels.

Mais continuons, en délaissant l'usage des mots en gras, maintenant que j'ai fait apparaître la diversité des entités mobilisées.

---

a À partir des idées de l'ANT (notamment M. Callon et B. Latour, « Le grand Léviathan s'approprie-t-il ? », art. cit.) le terme d'échelle me permet de désigner la taille sociologique de l'entité (macro et micro-acteur) ainsi que la portion de réalité englobée : lorsqu'il est question du souci d'un étudiant, c'est la réalité d'une seule vie estudiantine qui est en jeu, ce qui diffère de réformer une année entière, processus qui jouera sur la trajectoire de plus de 100 étudiants..

Par le terme « hétérogène », je désigne le fait que les entités mobilisées n'ont pas, dans la tête des humains, la même nature : ils mélangent du matériel, des processus psychologiques, des personnes, des groupes, etc. : Latour B., *Changer de société, refaire de la sociologie*, op. cit.

**Antoine**

Je prends note de ce que tu dis Cythia. Dans un premier temps, le module abordait la notion de territoire, puis les méthodologies liées au diagnostic. Et dans un dernier temps, pour commencer à répondre à ta question Joanna, il abordait la thématique du partenariat/réseau, ce qui était intéressant pour les ES. Ils terminaient la première année sur cette notion, avant d'entamer leur seconde année avec le dossier partenariat/réseau<sup>a</sup>...

**Karine (formatrice permanente, filière AS)**

*(coupant Antoine)* Je me rappelle la galère que c'était ce cours avec la FOAD. Je ne sais plus combien d'heures étaient faites en ligne, mais les étudiants étaient perdus. Ils ne comprenaient ni le fonctionnement, ni l'intérêt.

*En ajoutant la mention de la FOAD, modalité pédagogique compliquée dans ce centre et en mettant du mécontentement dans la bouche des étudiants, cette formatrice complète le tableau sur le passé du module, tout en le connotant négativement. Antoine sait maintenant qu'il devra se méfier de la FOAD, sous peine de se mettre les étudiants, voire les formateurs, à dos.*

**Antoine**

Je vois... Pour cette année, il y a aussi du travail à distance... Mais je ferai au mieux. Pour aujourd'hui, j'aimerais connaître les contenus que vous attendez, en fonction des besoins de la filière, de ce qui sera déjà traité en début de second semestre et de ce qui suivra au troisième.

**Karine**

Pour les AS, il faudrait que le module traite de la notion de territoire et des besoins territoriaux, tout en tenant compte du fait que les étudiants ont déjà réalisé au premier semestre une étude de territoire. Il faut éviter qu'ils aient l'impression de revoir ce qu'ils savent déjà.

**Cynthia**

Je valide. Après, le fait de formaliser ce qu'ils croient déjà savoir ce n'est pas nécessairement négatif. Peut-être faut-il juste leur préciser la démarche et leur dire que l'on tient compte de leur expérience.

---

a Ce dossier est une certification pour les ES. Elle valide une partie du domaine de compétences 4.

**Pierre (responsable de filière, EJE)**

Je serais encore plus précis que l'idée de besoins du territoire. Il faut aider les étudiants à penser l'articulation entre les offres et la demande à l'échelle territoriale. Et pas seulement sur un plan théorique. Il leur faut des outils méthodologiques pour appréhender cela.

**Cynthia**

Intéressant comme proposition. Je dois ajouter qu'il faudrait aussi qu'ils aient les définitions de Dhume<sup>a</sup> sur le travail ensemble. Sinon, les étudiants mettent tout le monde dans le même sac : « tous partenaires ». Et ils ne distinguent pas la différence entre travailler d'égal à égal et travailler avec son institution de tutelle. Ensuite, nous approfondirons en filière.

**Karine**

La dernière chose. Il faut qu'en fin d'année, les étudiants aient réalisé une « fiche-partenaires » car on les lance sur un travail en seconde année qui part d'elle. Vu que l'on ne peut plus la faire en filière avec nos heures qui sont parties dans le DST... L'idée c'est que cette fiche recense les différents partenaires de la structure de stage.

**Joanna**

Je vous rappelle qu'il faut une certaine progression. D'abord, les étudiants apprennent à trouver des données sur le territoire. Cette fiche-partenaires ne doit venir qu'en second pour respecter la logique du module.

*Le passé du module est mis de côté. Les formateurs parlent maintenant de l'avenir. Chacun donne des perspectives pertinentes et nécessaires selon lui. Il n'est pas simplement question d'indiquer ce que l'on pense être intéressant. Les ASS évoquent par exemple la fiche-partenaires : elles utilisent ce document en seconde année. Si elle n'est pas faite dans le DST, il faudra alors qu'elles la produisent autrement. Ce qui demandera de nouvelles articulations. Cette discussion est une négociation à propos de la définition du module.*

---

a Fabrice Dhume est sociologue. Il a réalisé plusieurs travaux qui sont des références sur le travail en partenariat et réseau dans le domaine du travail social. Il est impossible de corriger des écrits d'étudiants sur ces thématiques sans que ce nom ressorte plusieurs fois. Cf. : Fabrice Dhume, « Le travail social en réseau : de l'injonction gestionnaire vers une pratique intermédiaire », Iscra, en ligne : [www.iscra.org](http://www.iscra.org) [consulté le 04/09/2018] ; Fabrice Dhume-Sonzogni, Du travail social au travail ensemble, Paris, Éditions ASH, 2017, 206 p.



### **Antoine**

Je ne vois pas trop ce qu'est cette fiche. Faudra me l'envoyer que je l'intègre aux consignes.

De mon côté, j'ai envie qu'à travers ce module, les étudiants apprennent à penser à l'échelle du territoire. Les travailleurs sociaux passent leur temps à se plaindre de la baisse de moyens. À travers le territoire, on peut penser des réponses dans ce contexte. J'ai envie qu'ils apprennent à faire avec moins et arrêtent de se plaindre. Il faut produire de nouvelles pratiques et non simplement constater une baisse.

*Chacun prend la parole à partir de contenus sans parler du sens qu'il donne à ce module. Antoine prend de la hauteur et tente de faire passer une perspective professionnelle et politique qui ne précise pas le contenu du module, mais qui indique le but auquel il se soumet.*

*La réunion se termine sur l'organisation de la suite du travail. Les responsables de filière ne ressentent pas la nécessité d'être aux réunions, mais demandent à ce que les propositions de déroulés circulent et qu'ils les valident. Antoine demande aussi à faire venir une formatrice qui s'occupe d'un module dont les thématiques sont liées au sien. Il souhaite penser les liens pour éviter les redites et maximiser les résonances.*

Les passages d'une entité à une autre, d'un lieu à l'autre ou d'un temps à un autre sont par moments des ruptures : la discussion passe à un autre sujet. Mais ils permettent bien plus souvent, le temps que l'échange se poursuit sur une thématique, un travail de lien. Aucune entité n'est jamais traitée seule. Il n'est pas question de parler seulement du module DST en vase clos. C'est de toute manière impossible. Le module ne peut être abordé qu'en mobilisant toutes ces entités, qu'elles le composent de l'intérieur — les contenus ou les dates par exemple — ou qu'elles s'articulent à lui de l'extérieur comme les autres modules traitant des thématiques proches. Qu'il soit question de son avenir ou de ce que l'on reproche à sa version passée, c'est toujours à travers des liens entre plusieurs entités que le travail est réalisé.

De même, il n'est jamais question de se mettre d'accord sur la valeur de tel étudiant. En discuter se fait à travers son projet de stage, en fonction des comportements observés, directement, dans tel module ou rapportés par tel vacataire, en rapportant sa réussite lors d'écrits, etc. Et cette évaluation se construit en lien avec l'évolution des métiers et l'arrivée de nouveaux textes. Si une équipe peut considérer un étudiant comme fragile, c'est parce que plusieurs de ses membres rapportent qu'il en est ainsi, selon ce qui est observé dans d'autres espaces et temps du dispositif.

Chaque parole ne se contente pas de convoquer des entités, établissant ainsi une liste d'objets pertinents. Les réunions n'alignent pas des matériaux de fabrication en les déposant les uns à côté des autres. Les humains les disposent les uns par rapport aux autres et le font en sollicitant des temps et des lieux différents, des actions réalisées et potentielles. Les entités, ainsi articulées, ne prennent leur valeur et n'ouvrent des possibilités qu'à l'échelle de ce travail, bavard, d'agencement, de composition. Faire une réunion, c'est mettre en scène, par la parole, des entités dans leurs liens les unes aux autres afin de fixer un état du monde et d'envisager ses futurs possibles. L'idée de mise en scène est à prendre au sens fort du terme. Par la parole, les humains, metteurs en scène, agencent d'autres acteurs, les déplacent, les font disparaître, les éclairent différemment, les font passer au second plan, etc. de façon à faire valoir une certaine vision de la réalité<sup>a</sup>.

### **II.3 De la pertinence du terme entité**

L'usage du terme « entité », pour désigner une circulaire ministérielle, ou un concept prévu pour un module, peut sembler abusif. Pourtant, il est primordial et justifié dans une approche inspirée de la sociologie de la traduction. S'il est possible de parler d'un module DST composé des différentes entités signalées, c'est parce qu'elles disposent d'une existence et d'une consistance aux yeux des acteurs.

Prenons la FOAD, mise en scène ici comme une modalité pédagogique compliquée. La formatrice qui en parle fait référence à l'expérience passée du module. Cette modalité de formation existe en dehors de la réunion car elle ne date pas de cette rencontre. À l'IRTS, une personne a été recrutée, plusieurs années en arrière, pour développer la FOAD. Elle est donc rattachée à un poste et même à un pôle de l'organisation. Elle a développé un discours sur le bien-fondé de cette perspective pédagogique<sup>b</sup>, mais son propos fut critiqué par plusieurs formateurs pour qui l'arrivée du numérique n'était pas nécessairement une bonne nouvelle, notamment du fait de l'affaiblissement du face-à-face que cela risquait d'entraîner. Dans cette opposition se confrontent des théories pédagogiques, apprises dans un master spécialisé par la personne recrutée et une vision de la formation en travail social, celle des formateurs permanents. Cette modalité est aussi, ailleurs qu'à l'IRTS, un objet de questionnement

a Pour un propos similaire étudiant les agencements produits à l'échelle des articles scientifiques : Bruno Latour, « L'opéra du rein, mise en scène, mise en fait » dans *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, p. 83-99.

b Ce qu'il fut invité à faire lors de la première réunion institutionnelle à laquelle j'ai été convié. Il a présenté un tour d'horizon de l'usage possible des NTIC dans la formation.

scientifique<sup>a</sup>, de même qu'elle met au travail de nombreuses organisations tentant de s'y convertir. En bref, et il me serait possible de continuer, la FOAD vit en dehors de cette réunion et a une certaine consistance qui peut être analysée sur plusieurs niveaux. Ainsi, lorsque dans cette rencontre, il est question de la FOAD, c'est bien une chose et des processus dépassant largement le DST qui sont convoqués et qui, pour les acteurs, méritent d'être isolés comme des éléments composant le module : la FOAD est vécue comme une entité pertinente aux yeux des acteurs.

De même, lorsqu'une formatrice AS récuse la centration sur le développement social, c'est parce que ce concept (existant en dehors de la formation, pour qualifier la pratique professionnelle) est déjà convoqué ailleurs (existence dans le dispositif de formation, mais en dehors du DST). Elle considère que c'est un fait suffisamment important pour qu'il remette en question la pertinence de la participation de sa filière. Une simple notion théorique, présente dans un module, peut amener une filière à s'exclure de temps de formation. Et c'est en ce sens qu'un concept, à partir du moment où il prend cette importance dans les propos, mérite d'être traité comme une entité. Il faut d'ailleurs remarquer que les interventions des humains indiquent justement où ces entités existent et ce qu'elles font.

Ces entités sont des aspects de la réalité — car toutes ne sont pas appréhendées comme des « choses » — qui comptent aux yeux des acteurs en ce qu'ils permettent d'expliquer le fonctionnement du monde ou qu'ils font partie des critères à prendre en considération pour décider. Leur mobilisation pose un « partage du sensible » (cf. Chapitre 2, I.3) en détaillant les différentes lignes et points qui font varier, aux yeux des acteurs, l'état du monde<sup>b</sup>. C'est en cela qu'elles existent, sont consistantes et peuvent, de ce fait, être traitées comme des entités.

### **III Objets en marche : réunions et trajectoires**

#### **III.1 À propos des trajectoires chez Strauss**

La notion de « trajectoire », développée par Strauss pour analyser les maladies, me permet de préciser la perspective d'analyse dans laquelle je tente de comprendre les réunions et donc, de clarifier le cadre de compréhension de mes données. Le sociologue américain écrit ceci :

---

a Voir par exemple Jean-Claude Manderscheid, *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations. Pourquoi ? Comment?*, Bruxelles, De Boeck Université-Bruxelles, 2007, 360 p.

b Sébastien Joffres, « Le partage du sensible : braconnages sociologiques sur les terres de Rancière », *Rusca TTSD*, 2014, n° 6, en ligne : <http://www.msh-m.fr/le-numerique/edition-en-ligne/rusca/rusca-territoires-temps-societes/les-numeros-108/numero-6-alterite/article/le-partage-du-sensible-braconnages> [consulté le 06/06/2016] ; Jacques Rancière, *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique, 2000, 74 p.

« Le terme de trajectoire a pour les auteurs la vertu de faire référence non seulement au développement physiologique de la maladie de tel patient mais également à toute l'organisation du travail déployée à suivre ce cours, ainsi qu'au retentissement que ce travail et son organisation ne manquent pas d'avoir sur ceux qui s'y trouvent impliqués. Pour chaque maladie différente, sa trajectoire imposera des actes médicaux et infirmiers différents, différents types de compétences et autres savoir-faire, une répartition différente des tâches entre ceux qui travaillent (y compris le cas échéant, les parents proches et le malade) et exigera des relations tout à fait différentes — qu'elles soient simplement instrumentales ou de l'ordre de l'expression — entre ceux-ci<sup>a</sup>. »

Strauss développe une appréhension sociologique des états de santé, ce que l'idée de « cours de la maladie » ne permet pas, car elle centre seulement sur la pathologie et son développement, supposé naturel et universel. Partant de « l'organisation du travail déployé autour de ce cours », Strauss appréhende la construction des maladies à partir de leur prise en charge humaine. Il les traite, ainsi, comme objet de travail évoluant dans le temps et l'espace, en fonction des humains et des technologies qui s'y articulent. À partir de ce postulat, il tente de définir les caractéristiques des trajectoires en rapport aux pathologies et aux contextes d'action. Ainsi certaines maladies ont des trajectoires évidentes dès le commencement — les professionnels se projettent avec précision sur le travail à mener du fait d'affections connues et de services adaptés à leur prise en charge — alors que d'autres sont problématiques et se construisent, chemin faisant, par à-coups, avec de nombreuses hésitations<sup>b</sup> : les trajectoires de gâchis cumulatifs<sup>c</sup>.

Dans ses articles fondés sur des études de cas, Strauss décrit ce que les acteurs font autour d'une situation pathologique. Il donne à voir des actions qui se succèdent, se répondent en partie et participent à construire la suite de la maladie. Elles se déploient dans différents lieux (la chambre de l'hôpital, la salle de radiographie, le domicile, etc.) et temps (diverses étapes du soin, une consultation, un échange informel, etc.). Une trajectoire voit entrer et sortir,

---

a Anselm L Strauss, « Maladie et trajectoires » dans *La trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 143-144.

b Il détaille ce caractère problématique par des raisons telles que plusieurs pathologies en cours, plusieurs services impliqués dans le suivi de la personne, plusieurs personnes en charge de penser les trajectoires, un malade très actif et revendicatif, etc. Suivant cette approche, d'autres auteurs ont étudié la négociation des formes de vie dans le cadre de la maladie chronique ou encore les processus de décision d'arrêt des traitements dans les services de réanimation.

c Anselm L Strauss, « Le travail d'articulation » dans *La trame de la négociation, op. cit.*, p. 202.

successivement, divers acteurs tentant de domestiquer la maladie, soit pour mener à sa disparition ou pour aménager la vie du malade de manière convenable<sup>a</sup>.

Les apports de Strauss sur les trajectoires sont bien plus étoffés mais, pour ce chapitre, j'en retiens l'idée qu'il est possible de voir le quotidien d'une organisation à travers les trajectoires des objets qui la composent. L'hôpital accueille des maladies. Les centres de formation sont habités par des étudiants, des protocoles, des rapports au savoir, du « faufileage », etc. À partir du moment où l'une de ces entités devient le centre du travail d'une ou plusieurs personnes, elle peut être analysée par le sociologue à travers la notion de trajectoire. Quel est le travail qui s'organise autour d'elle ? Qu'est-ce que ce travail lui fait ? Dans quels espaces et temps est-il déployé ? Je ne chercherai pas à répondre précisément à toutes ces questions. Elles servent simplement à indiquer les perspectives mobilisées pour ce travail.

Les réunions sont alors des points sur la trajectoire de différentes entités : en les mettant en scène dans ces temps collectifs, les humains leur offrent la possibilité d'être travaillées, à travers l'articulation à d'autres entités et ainsi, d'être transformées. Les réunions sont comme des points de rassemblement, à la fois des humains, mais aussi des trajectoires des non-humains du fait de ce travail de mise en scène. Pour un temps, elles concentrent en un seul lieu une multitude de trajectoires. Elles centralisent des réalités en mouvement et pour les mettre en mouvement.

### **III.2 Quelques transformations d'un module sur le diagnostic social**

Si je me suis centré jusqu'à présent sur deux réunions, prises isolément, pour dessiner une première vue d'ensemble de ces espaces-temps, j'aimerais maintenant garder pour focale le module DST et observer sa trajectoire à travers les deux rencontres qui ont suivi celle exposée ci-dessus. Après avoir mis en avant la représentation du dispositif par la parole à travers l'articulation des entités, je vais préciser ce que ces réunions font des entités qu'elles sont censées travailler.

Mais avant cela, réfléchissons à ce que la rencontre relatée précédemment a entraîné pour le module DST. Antoine s'est présenté aux autres avec un cours passé déprécié qu'il a donc

---

a Isabelle Baszanger, « Les maladies chroniques et leur ordre négocié », *Revue française de sociologie*, 1986, vol. 27, n° 1, p. 3-27 ; Marie-Odile Frattini, Sophie Houzard et Isabelle Sermet, « La mucoviscidose : ajustements entre pratiques professionnelles et travail des malades et de leurs proches », *Santé, société, solidarité*, 2009, n° 2, p. 111-117.

vidé de son contenu pour le repenser. Le module est toujours le même : il a conservé son appellation, rapporte le même nombre d'ECTS, dispose du même nombre d'heures ou presque. Cependant, il est différent, car Antoine a choisi de se « l'approprier » — d'après ses propres mots. Il n'est qu'un intitulé auquel est attribué un nombre d'heures. À la fin de la réunion, il a gagné en perspectives. Au commencement, il « devait » être. Maintenant, il « devrait » être — ou « pourrait » être — ceci ou cela. Antoine a noirci les feuilles de son carnet d'attentes, d'idéaux, de « il faudrait que ».

Cependant, le module ne s'est construit qu'en paroles échangées, qui ne sont, somme toute, pas très explicites. Il s'est associé, potentiellement, à des méthodologies. Mais lesquelles ? Il s'est accroché à la « fiche-partenaires ». Mais pour le moment, Antoine ne l'a jamais vue, il devra attendre que la formatrice AS la lui envoie. Toutes ces articulations réalisées en réunion pointent en fait vers l'extérieur. Ce qui a été dit doit maintenant être fait : la réunion appelle l'action. Le module est comme en suspens. Toutes les propositions l'ont construit, du moins à l'échelle de la réunion. Antoine ne peut plus faire comme avant, lorsqu'il avait un intitulé vierge de toute association. Mais, pour autant, il n'a toujours pas de module. Suite à cette réunion, il ne serait pas en mesure de le lancer dès le lendemain. Que dire aux étudiants ? Qui envoyer face à eux ? Quelles échéances donner ? Et d'ailleurs, des échéances pour quoi faire ? Il doit donc y travailler. Ce qu'il fit avec moi dans les jours qui suivirent.

Par ailleurs, c'est un module potentiellement contradictoire qu'il a entre les mains ou, dit autrement, fait de multiples futurs possibles. En effet, les attentes exprimées ne coïncident pas nécessairement, surtout si l'on considère que sa durée est limitée et qu'il doit s'inscrire dans des dates bien précises qui contraignent. Dans ce multiple, Antoine devra choisir pour mener le module à l'existence. « On ne peut pas tout faire » ne porte pas tant sur la quantité, que sur la qualité de ce qui sera fait.

### **III.2.a Une première production (vendredi 23 octobre)**

*Après plusieurs échanges de mails, nous nous voyons avec Antoine pour avancer sur la préparation du DST. Il a enfin pris le temps avec Flora, la formatrice de l'autre module avec lequel il souhaite penser des liens, et a ainsi en main les cartes qu'il désirait pour préparer, au mieux les cours. Il me raconte donc ce qui est fait dans cet autre module et le type de thématiques que les étudiants traitent durant le travail d'observation d'un territoire qui leur est demandé.*

*Nous travaillons durant une petite heure pour décider des deux parties du module et de ce que nous traiterons durant la première. Nous définirons les notions de territoire et de développement social. Antoine m'explique ce qu'il défend derrière ce cours.*

#### **Antoine**

La question du territoire est très importante pour le travail social. On dit souvent que l'on manque de moyens... On voit ce qu'il n'y a pas. Mais à travers le territoire, on peut penser les ressources qui permettent de faire malgré l'absence d'argent. L'idée de partenariat et de réseau permet de poser la question de comment on travaille ensemble, on met en commun pour faire avec ce que l'on a ! Par contre, je me méfie du partenariat et réseau à toutes les sauces. Il faut arrêter d'en parler pour en parler. Il faut en faire si cela a du sens, donc en fonction des besoins. Je veux que les étudiants comprennent cela, plutôt que de me sortir la chanson P&R parce qu'il le faut.

#### **Sébastien**

D'accord, je vois. Derrière le développement social, il y a cette idée forte de mobiliser les ressources d'un territoire et surtout les envies et ressources des habitants. C'est intéressant parce que ça brouille un peu la frontière professionnels/usagers. Mais ça perd souvent de son sens dans les politiques publiques. Ils font du développement social pour en faire, parce que c'est à la mode. Je te rejoins sur le besoin de faire parce que ça a du sens ! Et de faire dans une vraie démarche, pas une démarche de façade.

*Avec Antoine, nous commençons par nous échapper loin des fiches-partenaires, des années, des filières, pour sortir du centre de formation et parler du monde extérieur. Mais il faut aller au-delà de ces grands principes. Que dire plus concrètement aux étudiants ?*

#### **Sébastien**

Et du coup, de manière pragmatique, comment on raccroche cela aux demi-journées ? Il y a deux jours, le plan d'action est sorti et il laisse une grande place au développement social, ce qui est une entrée intéressante, même si..., il croit avoir réinventé la roue.

**Antoine**

C'est une bonne entrée le plan d'action mais, en amont, il faut parler de la territorialisation de l'action publique pour justifier l'intérêt de la focale sur le territoire.

**Sébastien**

Oui. On inscrit le cours dans l'histoire du travail social, que les étudiants comprennent que ce n'est pas un sujet flottant mais qu'il est lié à leur profession. Après, si on est honnête, je crois qu'aucun d'eux ne fait un stage réellement lié au développement social et que beaucoup n'en feront pas par la suite s'ils restent dans le social classique. Donc on justifie par l'histoire mais, en même temps, on essaie de rendre réel ce vœu du développement social.

**Antoine**

C'est à peu près ça. Et surtout, il nous faut trouver des exemples pour que les étudiants perçoivent quelque chose de concret.

**Sébastien**

Je viens de rencontrer une personne qui a fait une thèse sur le développement social. C'est une formatrice dans un IRTS en Normandie ou Bretagne et dans le cadre d'un module comme le DST<sup>a</sup>, elle fait participer ses étudiants à la gestion d'un jardin communautaire situé entre autres sur le site du centre de formation. Je peux voir si elle n'a pas un reportage sur son initiative.

**Antoine**

Chouette ! En termes de déroulement, cela pourrait, par exemple, donner que sur les séances du 8 et 9 février on fasse la partie générale où on introduit la territorialisation, puis le développement social en général et en pratique. Cela forme un tout pour la période où les ETS sont avec nous. Après, j'aimerais donner un travail aux étudiants, qu'on lancerait au cours d'un TD durant la séance de Mars et qu'on reprendrait ensuite durant celles de juin.

---

a Marie-Tèrese Savigny, *Le Hameau des Possibles. Pour une sociologie du pouvoir de penser et d'agir*, Thèse de doctorat, Université de Caen, Caen, 2015, 537 p.



### **III.2.b Transformer les étudiants en usagers (lundi 2 novembre)**

*Depuis notre dernière rencontre, Antoine a eu une idée : mettre les étudiants en situation de participation comme dans un diagnostic partagé et faire cela sur le territoire du centre de formation. C'est en écoutant France Inter où il était question d'un site, Demokrateek, monté par des étudiants de Sciences Po Paris, s'inscrivant dans la mouvance de la démocratie participative, que l'idée lui est venue.*

*C'est à ce projet que nous travaillons donc aujourd'hui. Pour commencer le module, sur les trois premières demi-journées, nous nous proposons aussi d'ajouter aux apports sur le territoire et le développement social un temps de rencontre en sous-groupes avec des professionnels travaillant dans une démarche de développement social. Chacun de nous deux propose des idées de personnes sur la base des contacts qu'il a et de l'intérêt, pour les étudiants, de leur travail. Cette idée nous semble bien, mais il faut arriver à la faire rentrer dans le temps imparti. Lors de la séance de Mars, nous souhaitons lancer les étudiants sur le travail de groupe où ils devront faire émerger des problématiques qu'ils vivent sur leur centre de formation, à la manière d'un travail de diagnostic partagé. Pour leur faire comprendre le développement social, quoi de mieux que de les placer en situation de réfléchir leur territoire de formation, ses problématiques et ses perspectives ? Il faut donc mettre sur les trois premières séances, les cours et la rencontre avec des professionnels.*

#### **Antoine**

Si on fait cette table ronde avec les professionnels, disons qu'il faudrait quelque chose comme 7/8 groupes pour que les étudiants ne soient pas trop et puissent bien discuter. Et ce qui me semble important est qu'ils puissent préparer la rencontre avant.

#### **Sébastien**

Tu veux dire préparer une liste de questions ? C'est intéressant. Nous on leur fait cours sur le DS et le territoire. Cela les amène à commencer à s'interroger. Sur cette base, ils préparent des questions qu'ils posent ensuite. Ça se tient. Avec le cours on amorce la réflexion et, dans la rencontre avec les professionnels, ils auront un discours de terrain qui étayera les éléments plus théoriques.

#### **Antoine**

Et après la rencontre, on les met en promo complète et chaque groupe présente un résumé de ce qu'il a appris. Quoiqu'en classe complète, cela fait beaucoup... Mais je crois que c'est bien qu'ils mettent en commun, ça multiplie ce qu'ils découvrent.

**Sébastien**

On peut se dire qu'ils auront un temps en 2-3 groupes ? S'il y en a 8, on les rassemble : 3-3-2 groupes. Par contre, comment fait-on cela en trois demi-journées ? Disons que la première on fait cours, la seconde ils ont la table ronde et la troisième, ils mettent en commun ?

**Antoine**

Une demi-journée peut être coupée en plusieurs bouts. On peut éventuellement, lors de la première, introduire pendant 2h30 puis leur laisser une heure pour préparer les questions. Je crois que pour la table-ronde, il faut bien une demi-journée complète. Au début, les étudiants risquent d'être un peu frileux. Ils n'auront eu que 2h30 de cours pour commencer à ouvrir la question du DST. Donc on peut imaginer laisser un temps un peu développé de présentation à chaque intervenant. En espérant que cela stimule. Puis, un premier temps de questions/réponses, une pause et un second temps. Je pense que les étudiants connaissent déjà ce principe de table ronde. Flora l'utilise dans un autre module.

Ensuite, lors de la dernière demi-journée, qui a lieu l'après-midi en fait, on leur laisse 2h de mise en commun comme tu l'as proposé puis on termine cette première session par 1h30 de cours.

**Sébastien**

Okay. Je découvre cette organisation segmentée sur un même module. Parfait. Peut-être que pour le dernier cours, il faudrait aborder la question du diagnostic. Si en Mars on les lance sur le diagnostic de l'IRTS, il faut qu'ils aient déjà des billes. Il faudra surtout qu'ils travaillent en groupe, pas qu'on leur fasse cours.

Juste, je pense important que la direction puisse répondre présente sur notre démarche. Ce serait dommage d'amener les étudiants à faire un diagnostic qui ne trouverait aucun interlocuteur. J'envisage donc que le module ne soit pas un espace clos mais, qu'à un moment, il puisse mettre en relation les étudiants et la direction pour partager autour des problèmes « fabriqués » à travers le diagnostic. Si nous demandons aux étudiants d'élaborer autour de leur expérience de formation, il faut pouvoir leur assurer qu'ils seront entendus.

### **III.3 Le module de Schrödinger : être fait, sans l'être**

J'espère que par ces comptes-rendus mon lecteur a pu revivre, *a minima*, ces réunions et nous suivre dans ce travail d'articulation en parole. A-t-il vu s'agencer un intitulé, des contenus, des motifs politiques ? A-t-il vu ce module devenir de plus en plus concret, de plus en plus proche de ce qu'est un module réalisé, c'est-à-dire des gens, des salles, des thématiques et du travail à faire ?

Petit à petit, les éléments se sont assemblés. Durant les deux rencontres présentées, avec Antoine, nous nous sommes occupés de préciser la thématique générale. Nous l'avons fait en choisissant des concepts ou sous-thématiques, ainsi qu'en échangeant sur ce que l'on défendait derrière la notion de développement social. Le bureau d'Antoine a accueilli l'État pour un court procès de sa « fausse » mobilisation du développement social, ainsi que la situation actuelle du secteur professionnel. Puis, après avoir discuté des éléments principaux impliqués par les concepts, nous avons enchâssé ces contenus dans des dates pour commencer à préparer un cheminement pour les étudiants et nous avons imaginé les modalités pédagogiques. C'est par ce travail là que nous avons espéré répondre aux demandes floues qui nous avaient été faites, quitte à les oublier, un petit peu, pris dans l'excitation du sujet et dans nos propres idées. Le lecteur a-t-il vu ces apprenants en train de vivre le module alors qu'ils n'y étaient pas encore ?

Au départ, ils devaient « faire une fiche-partenaires » pour être prêts pour l'année suivante, ou apprendre des outils méthodologiques. Mais ils sont devenus des personnes sur le point de vivre une première séquence de formation, articulée par les concepts de territoire et de développement social, le tout séparé en deux ou trois séances dont les dates étaient déjà posées et une partie des salles réservées. Nous avons prévu qu'ils vivent une expérience de diagnostic qu'ils transposeraient ensuite sur leur futur métier, etc. Nous étions même en mesure de parler des questions qu'ils se poseraient et de se projeter sur ce qu'ils ressentiraient. Leur subjectivité était présente dans le bureau d'Antoine. Particulièrement à ce moment-là, nous projetions en pensée des personnes en train d'agir : des étudiants à l'écoute, des enseignants parlant de développement social, des étudiants en questionnement, etc.<sup>a</sup>.

---

a Un parallèle intéressant peut être établi avec la démarche de Pasteur, telle que Latour la raconte. Le biologiste a postulé l'existence des levures et a pensé les conditions qui, potentiellement, les révéleraient. C'est en imaginant un protocole et ses effets qu'il a pu prouver la présence de ces organismes alors inconnus. Par la projection sur des futurs possibles, l'humain crée la réalité, en même temps qu'il lui permet de se révéler : Bruno Latour, « Les objets ont-ils une histoire ? Rencontre de Pasteur et de Whitehead dans un bain d'acide lactique » dans Isabelle Stengers (ed.), *L'effet Whitehead*, Paris, Vrin, 1994, p. 196-217.

À l'échelle des trois réunions relatées, l'avancée du module est flagrante et donne une idée de ce que les réunions permettent de produire. Pour prendre une métaphore cinématographique, elles ressemblent à ces moments des *making-of* où l'on voit une équipe de production en train de réfléchir à l'avenir du film. « Il faut que le personnage fasse ressentir ce qu'il vit. Il est triste, on doit le voir », « Et là : explosion, saut, puis la fusillade commence ». À travers ces propos, le film se construit, car ces échanges sont directement liés à ce que devront faire les acteurs et les techniciens. Mais le long métrage n'est ni filmé, ni monté. Pourtant, il est déjà en train d'être vécu, en pensée, pour vivre ensuite en image.

À chaque fin de réunion, les entités sont mieux articulées entre elles, le réseau se tient plus fermement en même temps qu'il s'étend. Mais, pour autant, le module n'existe pas encore, pas totalement. Nous avons, par exemple, listé des professionnels susceptibles de parler de leur travail. Puis nous avons imaginé ce que produirait cette venue. Mais aucun d'eux n'est encore prévenu de notre souhait. Il nous faut les convier, subir les agendas de chacun, régler les questions administratives pour ceux qui ne sont pas encore vacataires, etc. Les réunions renvoient inmanquablement à un travail à réaliser à l'extérieur de leur enceinte. Elles construisent la réalité, mais ne construisent rien si l'activité ne suit pas derrière, si les paroles ne se transforment pas en actes ultérieurs qui les rendront réelles à l'extérieur de la pièce. Les réunions sont bien un travail effectif, mais qui appelle nécessairement d'autres activités pour prendre leur pleine valeur créative. De ce fait, à la sortie d'une réunion, la réalité paraît plus construite, plus réelle, plus fine et précise. Mais elle ne l'est pas encore. Rien ne dit que nos idées se réaliseront après la réunion. Les formateurs imaginés viendront-ils ? Nos étudiants se poseront-ils des questions ? Le développement social voudra-t-il bien les intriguer ? Aurons-nous, demain, des travailleurs sociaux repérant les ressources de leur territoire ? C'est sur plusieurs échelles que la question de la réalisation se pose.

Concernant ce module, malgré notre enthousiasme et son fonctionnement passionnant en parole, un responsable de filière a décidé qu'il ne méritait pas de vivre en raison de la trop profonde transformation qu'il entraînait en rapport à sa probable disparition l'année suivante. Construit de réunion en réunion, il fut détruit en un envoi de mail.

Nous avons alors repris notre effort de tissage à partir des différentes entités, déjà mobilisées, pour les agencer différemment, en enlever certaines et en ajouter d'autres. Nous avons maintenu le fait d'ouvrir le module par un temps de cours que nous avons allongé afin

qu'il remplace la table ronde. Puis nous avons pensé un autre travail pour les étudiants, visant à repérer les acteurs en lien avec leur institution de stage. Ainsi, ils pouvaient produire la fiche-acteurs, production qui remplaçait la fiche-partenaires. Le terme « acteur » permettait de demander aux étudiants un travail de repérage et de description avant de réfléchir, en seconde année, aux différentes modalités de relation et donc à la présence effective ou non de partenariats ou de travail en réseau. Le jeu de nuances entre « acteur » et « partenaire » a permis, aux yeux des cadres pédagogiques, d'instaurer une progressivité dans les apports.

Ce changement dans la trajectoire du module, comparée au travail d'élaboration qui l'a précédé, donne à voir la fragilité de ces constructions verbales élaborées en réunion, en même temps que la résilience qu'elles permettent en recréant de nouveaux agencements d'entités. Sous certains aspects, les constructions de mots se balaient aussi vite et facilement qu'elles se construisent, de par la labilité de leurs constituants.

## IV Éprouver

### IV.1 À propos d'une question inaudible

*Les responsables de filière et le chef de pôle sont en réunion. Ils élaborent ensemble les grandes lignes de la nouvelle trame de la première année des formations ES/ETS/EJE/ASS qui commencera à la rentrée suivante. Ils répondent ainsi au plan d'action sorti quelques semaines auparavant et se préparent au passage à la licence en 2018.*

*Dans les réunions précédentes, la petite équipe s'est mise d'accord sur le calendrier de l'année suivante, c'est-à-dire sur les semaines de présence conjointe pour les différentes filières. Maintenant que le calendrier est prêt, Claude propose une perspective de travail : prendre la formation module par module, ce qui implique, pour l'heure, de penser les intitulés, les enveloppes-horaires ainsi que leur contenu de manière très générale. Cette proposition demande de retoucher des modules existants et d'en créer de nouveaux.*

#### **Claude (responsable du pôle formations initiales)**

Rentrons par module maintenant. Il me semble qu'il y a trop de droit (*Tous approuvent*).

#### **Julie (référente de la filière AS)**

Moi je trouve que 42 h de méthodo... Ça me semble beaucoup...

#### **Claude**

35 h pour le premier semestre ça irait ?

**Joanna (référente de la filière ES/ETS)**

Avec le départ en stage, ce serait bien. On préparerait bien les étudiants comme ça au travail d'enquête sur un territoire.

**Julie**

Et sur le second semestre, on peut faire des cours communs, comme sur la relation d'aide, c'est commun aux métiers. Mais il faut que, dans un second temps, cela soit en filière. Nous les méthodes des éducateurs, la céramique et tout, ce n'est pas trop notre truc<sup>a</sup>. On doit voir avec les AS l'ISIC<sup>b</sup> et l'ISAP<sup>c</sup> par contre.

*Ils continuent à discuter de méthodologie. Pour le premier semestre, il est question de l'enquête, inspirée des sciences sociales et, pour le second, des méthodes d'intervention en travail social.*

*Le sociologue est alors étonné de les voir discuter ainsi de méthodologie, de brasser des heures et de grands intitulés sans préciser avec plus de détails, ce dont il est question à l'intérieur. Que savent-ils de ce qu'ils manipulent ? Des heures, certes. Mais de quoi sont-elles faites ?*

**Claude**

On peut faire deux interventions communes. Et ensuite, chaque filière s'occupe de méthodologie de son côté. Si on fait cela, est-ce que la quantité globale baisse ?

*Claude regarde son tableau pour calculer les changements de quantités d'heures : s'ils passent de 42 à 35, combien d'heures sont rendues disponibles ? Si, au second semestre, une partie du module passe en filière, de combien baisse la durée de la transversalité ?*

**Julie**

Nous actuellement, ça ne demande pas autant de temps que ça. Même au second semestre, il faut baisser la méthodologie. (Claude le note en amendant son tableau.)

**Pierre (réfèrent de la filière EJE)**

De notre côté, nous avons besoin que les bases de la méthodologie éducative soient posées avant le départ en stage qui est le stage éducatif. Les référentiels nous imposent cette centration pour le second stage. Cela veut dire qu'il faut que cela ait lieu sur les 2 premières semaines du S2, avant que le stage commence.

---

a Dans ce centre de formation, les éducateurs spécialisés ont des ateliers créatifs et artistiques : céramique, clown, etc.  
b Intervention Sociale d'Intérêt Collectif.  
c Intervention Sociale d'Aide à la Personne.

**Julie**

C'est vrai cela. Nous, pour les AS, il n'y a pas spécialement besoin que ça soit sur ces semaines. On peut l'étaler sur le semestre.

**Claude**

Ça fait court... Peut-être peut-on décaler le départ en stage de 1 semaine. On aura plus de temps comme ça pour réaliser les cours communs sur les méthodologies d'intervention et les EJE pourront placer leurs cours en filière.

Sinon, la méthodo, au premier je la baisse ? (*ils approuvent*) Bon, très bien. Et la socio-anthropologie ? Je la passe de 24h à 21h<sup>a</sup> ?

**Julie**

Je trouve difficile de bouger ces quantités d'heures ! Je n'arrive pas à me représenter ce qu'il y a derrière chacune... On ne pourrait pas parler des contenus nécessaires à la formation avant de parler des cases où on les met ? Qu'est-ce que ça veut dire 21 heures de socio-anthropologie ? Qu'est-ce qu'on y met dedans ?

**Claude**

Je propose de baisser le module sur les politiques sociales, la socio-anthropologie et les courants de pensée et comme cela on augmente le temps pour « équipe et communication » avant le stage !

*Les tractations continuent. Certains modules sont dotés de nouvelles heures. D'autres en perdent. La durée de l'année peut bouger, mais a minima. C'est le principe des vases communicants. Les nombres d'heures et de semaines à l'année et d'heures par semaine sont limités et cela retentit sur les heures par semestre et par module. Si quelque chose bouge quelque part, il faut toujours vérifier que les enveloppes globales de temps sont maintenues.*

## **IV.2 La réunion comme arène**

### **IV.2.a Être productif ?**

Nouvelle réunion, nouveaux objets. Il n'est plus question d'une filière et de son actualité ou d'un module, mais de repenser une première année de formation. Le chantier est de plus grande ampleur — il touche une année et quatre filières — mais les objets sont, d'une certaine manière, plus restreints : des modules, des semestres, des heures, des filières. La discussion ne mobilisera pas d'étudiants précis, il ne sera pas question de protocoles. Pour l'instant, ce sont

---

a Sans le savoir, j'assistais à ce moment aux embryons des modules dans lesquels, plusieurs mois après, j'allais être vacataire.

les éléments qui cadrent, les grands principes et un premier degré d'organisation qui doivent être produits. Les fluctuations de niveaux de réalité, la longueur et la profondeur des sauts d'une entité à une autre sont moins grandes que dans les exemples précédents.

La discussion s'enchaîne sans aucune rupture. Au fur et à mesure que des problèmes sont soulevés — des tailles inadéquates d'enveloppes-horaires et des placements dans le temps —, ils sont résolus, tous se mettant d'accord à leur propos. Par ce travail de réarticulation des semaines, des heures et des intitulés, l'année en préparation bouge (cf. chapitre 3). Cette construction pourrait être représentée par des cubes, plus ou moins grands (des heures, des semaines, des journées), qui se déplacent dans un calendrier pour les semaines de présence ou d'un tas de cubes à un autre pour les heures, chaque tas représentant un module. Et ces déplacements ne sont pas seulement proposés. Au fur et à mesure de la réunion, ils sont actés par tous, cette validation venant s'inscrire dans le tableau de Claude où est noté chaque module. Il raye des heures et écrit de nouvelles durées. Il rature des intitulés pour les reformuler, voire en ajouter de nouveaux. En récoltant l'accord de chacun et une inscription dans un tableau, ces décisions deviennent de futures réalités à accomplir en dehors des espaces de rencontre.

En bref, la réunion, selon les termes posés par Claude, est productive. Il la conclura d'ailleurs ainsi : « On a bien avancé aujourd'hui ». Et ce constat s'oppose à la rencontre du mois précédent où l'équipe avait discuté des différentes possibilités de stage sans arrêter de décisions. Julie défendait la réalisation d'une enquête de terrain sur la base du même modèle que les étudiants AS. Ils étaient envoyés par groupes, dans des quartiers d'une grande ville ou dans des petites villes alentours, et devaient, à la manière de Colette Pétonnet<sup>a</sup>, laisser émerger une problématique de recherche à partir d'un travail d'observation et de rencontre des habitants. Les intérêts étaient multiples. Les stages classiques permettent la découverte du travail social du point de vue de l'institution et de ses publics. Mais, ils ont tendance à limiter le regard à ces deux perspectives. À l'inverse, l'enquête sur un territoire permet aux étudiants de découvrir l'entrée territoriale et leur offre d'apprendre à se mettre premièrement à l'écoute des habitants<sup>b</sup>. En institution, c'est la commande publique qui ordonne l'action, plutôt que les propos des habitants sur leur quotidien.

a Colette Pétonnet, « L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *L'homme*, 1982, vol. 4, n° 22, p. 37-47.

b Marie-Ève Humery-Dieng, « Pour une sociographie partagée. D'un outil de formation en travail social à une méta-innovation sociale », *Forum*, 2017, vol. 1, n° 150, p. 16-31.



Face à cette nouvelle démarche, Joanna et Pierre nourrissaient plusieurs inquiétudes. Ces étudiants lâchés sur un territoire, réussiraient-ils réellement à travailler ? Ne vaudrait-il pas mieux qu'ils aient une commande d'enquête d'une institution<sup>a</sup> ? L'observation flottante n'est-elle pas l'ouverture à un travail flou et sans cadre ? De ce fait, dans l'échange, le stage restait indéfini, à un point de croisement entre la version des AS, la commande d'une institution, ou le stage classique, chaque possibilité ayant ses arguments.

Ce contraste, établi entre deux réunions, apporte de nouvelles réflexions sur la fabrication des entités. Les personnes se rassemblent avec l'intention d'avancer sur différents sujets. Et, malgré le caractère toujours incertain des décisions, les protagonistes évaluent si elles ont suffisamment avancé dans la production de la réalité. C'est ce que fait Claude en affirmant la productivité de ce temps de réunion, par opposition avec le précédent pour lequel il considérerait qu'ils avaient piétiné. Elle est évaluée sur la base des associations créées autour d'une même vision de l'état du dispositif. Est productive toute traduction menant à l'attachement collectif à une entité<sup>b</sup>, par contraste avec des échanges qui mèneraient à la défense de positions adverses, sans perspectives d'union.

#### **IV.2.b Apparition et disparition**

Seulement, le statut de cette productivité n'est qu'un jugement porté sur les processus animant la réunion. Au cours de l'échange, Julie fait émerger un doute. Elle propose d'aborder les problèmes autrement, en commençant par échanger autour des contenus nécessaires à la formation avant de marchander les enveloppes-horaires et les intitulés dans lesquels les mettre. Elle ne se retrouve pas dans ces déplacements de cubes. Elle a l'impression de statuer sur leurs emplacements, sans même savoir ce qu'ils contiennent. Qu'est-ce qu'une heure de méthodologie ? Elle n'a en effet pas la même valeur et importance en fonction de ce que l'on y fait. Et comment connaître la quantité dont on a besoin si l'on ne se projette pas sur les éléments à traiter à l'intérieur ? La question de Julie renverse toute la dynamique de travail : elle propose de l'inverser en même temps qu'elle dévalue le travail réalisé. Sa proposition indique que la direction — ou agencement — posée par Claude au commencement ne fait pas

---

a Cette seconde hypothèse semble être celle défendue par un groupe de travail de l'Unaforis ayant porté sur la professionnalisation et le renouvellement de l'alternance intégrative : UNAFORIS, « La professionnalisation dans les formations sociales : des modalités diverses », 2016, en ligne : [http://www.unaforis.eu/sites/default/files/public/fichiers/telechargements/unaforis\\_professionnalisation\\_221116.pdf](http://www.unaforis.eu/sites/default/files/public/fichiers/telechargements/unaforis_professionnalisation_221116.pdf) [consulté le 08/10/2018].

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

sens pour elle. Ce faisant, elle remet en question l'ordre instauré par le responsable et suivi par les autres. Elle suspend donc l'ordre de valeur qui permet de mesurer la productivité de cette réunion. Ce n'est pas parce que l'on réussit à organiser de nombreuses heures et à finaliser des intitulés que l'on a bien travaillé. A-t-on réellement traité le fond de ce qui fait la formation ?

Malgré l'ampleur potentielle de la question, elle ne reçoit aucun écho. Elle glisse sur le flot d'échanges comme l'eau sur les proverbiales plumes du canard. La tentative de mise en suspens de l'ordre ne prend pas pied dans la rencontre. Julie aura l'occasion de la proposer dans d'autres réunions sans jamais être entendue, à part une fois où on la rappellera au mode de travail prévu.

Ce compte-rendu me permet de préciser un point : en réunion, les humains ne proposent pas seulement des perspectives<sup>a</sup> sur le dispositif de formation, ils échangent aussi des propositions sur les modes de travail à développer à l'échelle même du temps de co-présence. Par exemple, lorsque Julie demande à ce que l'on parte des contenus, elle ne tente pas de caractériser l'extérieur de la réunion, mais plutôt de proposer une logique de travail en interne, pour produire, selon certains processus, les futurs dispositifs.

Par ailleurs, la mise en scène du dispositif au sein des réunions n'a, finalement, aucune évidence. Ce n'est pas parce qu'un humain évoque, devant les autres, l'état du dispositif ou une perspective de travail que sa proposition transformera la réalité ou, du moins, qu'elle atteindra l'objectif fixé. De très nombreuses propositions reçoivent le même engouement que celle faite par Julie<sup>b</sup>. De nombreuses représentations du dispositif sont faites mais ne durent pas à l'échelle d'une réunion car personne ne s'y associe en y répondant ou en les validant. De fait, toutes les entités convoquées ne donnent pas lieu à un travail collectif du dispositif, dans l'espace de rencontre. Les humains tentent de faire bifurquer, vers les réunions, de nombreuses trajectoires d'objets ou de faire vivre de nouvelles manières de les considérer mais ce, souvent, sans succès. La première rencontre relatée dans ce chapitre regorge de questions et de propositions avortées à peine exprimées.

Certaines propositions, introduites en réunion, donnent lieu à un certain travail collectif. Cependant, elles n'aboutissent pas à une prise de décision ou à une projection sur des actions

---

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

b Le lecteur peut à ce titre reprendre le premier compte-rendu de réunion et chercher toutes les idées amenées qui ne suscitent que très peu de répondant, tombant dans l'oubli à peine elles sont exprimées.

futures. Lors de la première réunion relatée, Joanna a-t-elle réussi à faire retravailler le protocole ? Sa demande est restée en suspens. À la fin de la réunion, ce qui sera changé n'apparaît pas clairement. Il en est de même d'Antoine et son plagiat. Il a été discuté, mais en bout de course, aucune décision n'a été prise. Il a été représenté, tourné, imaginé sous différents points de vue, mais qu'est-ce que cela a apporté ? Dans l'après-réunion, rien n'a changé. Tout est repoussé à la prochaine situation où cette entité sera convoquée, que cela soit lors du jury ou d'une nouvelle rencontre entre les cadres. Ainsi, en réunion, le devenir des propositions qui y sont faites est incertain, que celles-ci portent sur le dispositif ou encore sur son mode de travail collectif. Parler revient à soumettre aux autres une vision du monde et sa possible existence au sein de l'espace de parole et au-delà, une fois la réunion finie, dans les activités de chacun.

Ce processus est marqué par trois étapes ou points de passage, rythmant les possibles trajectoires des perspectives au cours des réunions. Dans un premier temps, la perspective est énoncée. L'enjeu est que suffisamment de protagonistes y répondent pour qu'elle prenne pied. Il suffit parfois d'une seule réponse. Sinon, il faut que plusieurs se fassent écho sans quoi, à peine produit, l'énoncé est oublié. Dans un second temps, une fois que la proposition a trouvé sa place au sein de l'espace de parole, elle est discutée, chaque nouvelle proposition la mettant en danger. Le troisième temps est celui de la prise de décision ou de l'inscription, par chacun, d'actions à faire, en lien avec la proposition, en dehors de l'espace de parole. Sous cet angle, la réunion apparaît comme une arène<sup>a</sup> où sont éprouvés la grandeur<sup>b</sup>, la pertinence et l'intérêt d'une multitude d'énoncés.

### **IV.2.c Discours publics et polyphonie**

Revenons-en maintenant sur le constat de réussite que pose Claude. La demande de Julie remet en cause son jugement. Si la réunion est productive, elle ne l'est qu'en rapport à certains objectifs, eux-mêmes rapportés à des perspectives de travail. En sortie de réunion, certes, la formation a avancé, même pour le regard de Julie, mais, à la différence de Claude, elle reste dans le doute quant à la pertinence d'un tel avancement. De ce fait, les réunions, au-delà de lieux d'épreuve pour déterminer les énoncés qui méritent d'exister, sont aussi des lieux d'incertitude quant à la valeur des objets.

---

a Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe, *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Éditions Points, 2014, 448 p.

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

Si l'on considère chaque réunion comme un espace-temps suffisamment clos sur lui-même pour être analysé comme une scène<sup>a</sup> à part entière, alors tout ce qui n'est pas exprimé publiquement en réunion<sup>b</sup>, de manière à être entendu par tous, ou tout ce qui n'est pas audible<sup>c</sup> pour les participants, instaure des perspectives divergentes d'avec ce qui est partagé sur la scène publique.

Les exemples sont nombreux à s'ajouter à celui de Julie. À propos d'un étudiant, les formateurs se sont trouvés partagés quant à l'appréciation à porter sur ses comportements. Plusieurs voyaient dans sa manière de s'exprimer et d'interpeller formateurs et étudiants une forme d'agressivité et de non-respect des convenances sociales, là où d'autres, minoritaires, percevaient un étudiant vif et intelligent. La décision prise fut de le convoquer pour le prévenir des difficultés causées par ses comportements. Mais, pour autant, les minoritaires ont continué à voir en cet étudiant ce qu'ils y voyaient au départ et à se comporter vis-à-vis de lui en rapport avec cela. Pour ma part, ayant cette personne en cours, j'émargeais au groupe des minoritaires. Puis en prêtant attention aux autres avis et à la perception que les étudiants pouvaient avoir de cette personne, j'ai développé une attitude ambivalente à son égard. Je me suis comporté vis-à-vis de lui comme s'il était un élément moteur mais aussi risqué pour les collectifs estudiantins. Ainsi, à l'échelle de cette institution, plusieurs figures d'une même personne étaient en circulation, dont une appuyée et reconnue institutionnellement<sup>d</sup>.

Il faut ajouter que la divergence de perspectives n'est pas seulement le fruit des réunions. Elle en est aussi le fondement. Chaque prise de parole revient à tenter de rendre visible et audible un ensemble d'éléments qui constituent l'expérience du monde de celui qui s'exprime. Parler revient à révéler ce que l'on pense, sait, ressent, projette, etc. En amont de chaque prise de parole est effectué un tri quant à ce qui doit être révélé, en fonction des enjeux et risques perçus. À travers ce jeu de mise en lumière/maintien dans l'ombre, les acteurs se

---

a James C. Scott, *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, 270 p.

b *Ibid.*, p. 16.

c S. Joffres, « Le partage du sensible : braconnages sociologiques sur les terres de Rancière », art cit ; J. Rancière, *Le partage du sensible*, *op. cit.*

d En plus de l'ANT, une telle réflexion s'inspire de l'étude de la stigmatisation par Goffman qui prend bien soin de réfléchir à la valeur, chaque fois différente, que prend un stigmaté en fonction du contexte : Erving Goffman, *Stigmaté. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Éditions de Minuit, 1975, 180 p.

ménagent des marges d'action en ce qu'ils gardent un plus grand contrôle sur ce qu'ils sont les seuls à savoir<sup>a</sup>.

J'ai commencé par écrire que la formation était travaillée par morceaux en réunion. Il me faut maintenant ajouter que ces « morceaux » ne sont attrapés que par ce travail fragile de l'énonciation partielle de perspectives, à travers un travail risqué qui couple l'association aux idées des autres, ainsi que le rejet, le mépris ou la contradiction de ce qu'ils peuvent dire.

## V Un espace-temps faiblement outillé

### V.1 Des lieux neutres sans mémoire

Dans un premier temps, j'ai affirmé qu'en réunion, le dispositif de formation n'était présent qu'à travers la parole des formateurs. Dans cette sous-partie, je nuancerai ce constat en m'intéressant à la place des non-humains. J'aborde tout d'abord cette question à travers une analyse des lieux<sup>b</sup> des réunions avant de m'intéresser aux non-humains, ainsi qu'aux technologies intellectuelles.

Les réunions ont lieu dans des salles réservées à cet usage ou utilisées aussi, ou essentiellement, pour des cours<sup>c</sup>. Y sont rassemblés quelques objets qui restent à l'année : des tables, des chaises, souvent un tableau effaçable ou un *paperboard* et éventuellement un vidéoprojecteur<sup>d</sup>. Une distinction peut être établie entre les bureaux des salariés et ces salles, mise en contraste utile pour l'analyse<sup>e</sup>. Les bureaux (en tant que pièce) disposent de bureaux

---

a James C. Scott, « La prise de parole sous la domination : les arts de la dissimulation politique » dans *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, p. 153-198 ; Sonia Dayan-Herzbrun, « Dire, ne pas dire les sexualités », *Journal des anthropologues*, 2000, n° 82-83, p. 179-194. Et pour une théorisation d'ensemble dans le cadre d'une approche sociologique des organisations : Michel Crozier et Erhard Friedberg, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 2014, 512 p.

b Christian Jacob (ed.), *Lieux de savoir. Espaces et communautés*, Paris, Albin Michel, 2007, 1277 p.

c Je maintiens la distinction entre les réunions et les cours, pourtant, ils procèdent d'un même phénomène : se réunir pour travailler autour d'un objet donné, selon un agenda prévu à l'avance.

d Dans l'IRTS, une salle dispose d'un outillage de visioconférence. Mais je n'ai vécu qu'une seule réunion où ce matériel devait être mobilisé. C'est pour cela que je n'intégrerai pas cet élément dans l'analyse. Je peux cependant dire que ce jour-là, ce matériel n'a pas permis la visioconférence du fait que la personne avec qui le contact devait être établi ne disposait pas du même matériel. À partir du moment où la co-présence compte sur un dispositif socio-technique, elle pose des soucis de compatibilité. Ce jour-là, il a fallu apporter un ordinateur ayant un logiciel dont la personne à distance disposait pour que la rencontre se fasse. La salle a trahi ses possibilités.

e J'utilise ici un des principes de Becker à propos des études de cas : un cas peut être éclairé par un autre qui révèle des aspects peu visibles dans le premier et offre ainsi de nouveaux paramètres à explorer : Howard S. Becker, *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2016, 272 p.

(l'objet) qui diffèrent des tables d'une manière intéressante. Au-delà des différences physiques de *design* entre ces deux objets, c'est essentiellement dans les associations avec d'autres non-humains et humains que se fait la différence. Une table est la majeure partie du temps vide d'affaires. C'est un objet qui n'est utilisé que pour la durée, courte, d'une réunion ou d'un enseignement, par une personne qui ne l'investit que du matériel amené précisément pour le temps de co-présence. Le bureau, lui, est occupé par des éléments qui y sont sans cesse présents (documents, cadre photo, ordinateur, etc.) ou qui, du moins, peuvent y rester plusieurs jours et qui sont liés avec le travail en cours<sup>a</sup> ainsi qu'avec la vie quotidienne de son propriétaire<sup>b</sup>.

Certains objets restent cependant en salle de réunion sur les tables : une écharpe présente depuis la réunion précédente, ou un percolateur rempli de café froid, datant de la veille. Ce qui se maintient dans une salle de réunion, au-delà d'une rencontre, relève de l'erreur d'utilisation. Si la cafetière est toujours posée là, c'est que le service de restauration a omis de venir la chercher. Si l'écharpe est sur le dossier d'une chaise, c'est que son propriétaire l'a oubliée. L'usage normal veut que la salle se vide à la fin de chaque rencontre de ce qui y a été amené au début.

Il serait probable d'observer des phénomènes d'appropriation<sup>c</sup> de ces tables, sous la forme, par exemple, de la même place occupée à chaque présence ou, si l'on inclut les cours, de gravures faites sur le plateau<sup>d</sup>. Cependant, ces phénomènes ne font pas partie des fonctions premières et des usages attendus. Leur fonction est la neutralité au sens où leur usage est ponctuel et implique la disparition des traces de l'activité<sup>e</sup> après chaque rencontre et la non-appropriation par une personne précise. Ce sont des espaces de travail momentanés alors que les bureaux le sont sur le long terme.

---

a Caroline Datchary et Christian Licoppe, « La multi-activité et ses appuis : l'exemple de la "présence obstinée" des messages dans l'environnement de travail », *Activités*, 2007, vol. 4, n° 1, p. 8.

b Céline Donis et Laurent Taskin, « Résistance par l'espace dans le contexte de mise en œuvre de bureaux partagés, une approche par la territorialité », *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 2017, vol. 26, n° 2, p. 73-85.

c *Ibid.*

d Dans l'institut de formation qui est le centre de ce travail, une exposition a été faite sur la mémoire « inscrite » dans un amphithéâtre, avant sa rénovation. Plusieurs photos montraient des inscriptions faites dans les tables, signes d'une appropriation, certes, mais d'une appropriation « déviante » de l'endroit.

e Edwin Hutchins, « How a Cockpit Remembers Its Speeds », *Cognitive Science*, 1995, n° 19, p. 265-288 ; Pascal Nicolas-Le Strat, *Moments de l'expérimentation*, Montpellier, Fulenn, 2009, p. 19-30.

## V-Un espace-temps faiblement outillé

Par ailleurs, ces salles ne disposent pas d'armoires, de cartons remplis de dossiers ou d'ordinateurs qui mémoriserait<sup>a</sup> sur place le fruit du travail. De manière générale, ces outils permettent de fixer des états du dispositif que cela soit des consignes, des parcours, des listes d'étudiants, des emplois du temps, etc. Ils les stockent, les gardent en présence et les ré-activent lorsqu'une tâche le requiert. Chacun dispose, dans son bureau, de ces outils mémoriels liés à son activité. Mais, pour les salles de co-présence, ce n'est pas le cas. Lorsqu'une personne travaille dans son bureau, elle peut, tout en restant sur place, accéder selon les besoins à sa mémoire de travail ou à celle d'autres. En salle de réunion, cet usage n'est pas possible, que cela soit en lien avec la mémoire d'une série de réunions ou d'autres espaces de travail. Le besoin de souvenirs doit avoir été anticipé précédemment par l'impression des documents utiles ou leur consultation. Le cas échéant, les personnes devront travailler en collectif en se passant de mémoires autres que cérébrales ou en quittant la salle pour y accéder. Le seul outil qui puisse servir à la mémoire est le carnet que chacun amène, où il conserve ses notes au fil des rencontres.

En résumé, il est possible de qualifier ces salles à partir du terme de stockage, pris entre sa signification matérielle — entreposer — et informatique — garder en mémoire. Elles ne gardent rien et ne facilitent pas l'accès à un stock mémoriel. Ce sont des salles neutres dans lesquelles se déroulent des activités au présent, qui n'y persisteront pas sous la forme de traces, au-delà de la co-présence des acteurs. Ce sont des espaces ponctuels de travail, qui permettent la réunion et le co-travail. Ils sont seulement faits pour outiller *a minima* le travail et accueillir l'activité de rencontre. Elles sont inscrites dans un présent continu, de manière à permettre à chaque rassemblement d'y amener ses propres temporalités. La mémoire est celle des corps, des intelligences et de toute production réalisée durant ces temps. Elle quitte ensuite la salle, alors prête à accueillir d'autres personnes et d'autres objets, toujours dans le même présent.

Le fait que les réunions aient lieu dans des espaces donnés ne compte pas réellement aux yeux des acteurs : peu importe la salle, pourvu qu'elle soit un minimum agréable. Elle ne sert que de cadre à un travail qui est le seul véritable étalon pour qualifier l'activité réalisée. Lorsqu'il est fait référence à une réunion, les acteurs rappellent seulement ce qui s'y est fait sur le plan du discours et les décisions qui y ont été prises. Là où les relations internationales donnent, par exemple, des noms de lieux à leurs traités, les formateurs, pour le cœur de leur

---

a E. Hutchins, « How a Cockpit Remembers Its Speeds », art cit.

activité, ne rappellent que ce qui s'est décidé en réunion et non leurs lieux qui ne sont qu'anecdotiques.

## **V.2 Produire à partir des documents**

### **V.2.a Des documents : produits et acteurs**

*[Journal de terrain, vendredi 16 juin 2017] Dans le cadre du module permettant aux étudiants d'explorer la question de l'institution et de l'organisation, Flora nous<sup>a</sup> avait proposé une réunion, cet après-midi, afin de corriger ensemble les copies que les étudiants avaient composées pour l'examen rattaché à ce module et à un autre sur les écrits professionnels. Ces corrections collectives permettent d'échanger sur la manière d'évaluer le travail des étudiants et de demander aux autres de l'aide sur les copies qui nous posent problème (nous conversons avec des copies, non avec leurs auteurs). Cette proposition est pertinente. Je nous trouve tellement seuls dans nos pratiques enseignantes que ce type de temps d'échange est bienvenu.*

*Nous commençons par lire collectivement trois copies sur lesquelles nous nous mettons d'accord pour la note. Cela nous permet de nous accorder sur le niveau d'exigence mais aussi sur l'utilisation du barème. [...]*

*Nous devons remplir pour chaque étudiant une fiche d'évaluation que Flora nous communique. L'examen en question comportait deux questions, une par module. Je retrouve sur la fiche une partie pour chacune de ces questions. La première est découpée en trois pôles d'évaluation : la mobilisation des savoirs théoriques sur 8 points, la pertinence de l'argumentation sur 8 points, l'orthographe, la syntaxe et la forme sur 4 points. Chacun est présenté en une ligne terminant par le barème avec un espace pour inscrire la sous-note. Entre chaque ligne : un espace, vide, à remplir d'appréciations. Pour la seconde question, je dois préciser si je valide ou non le travail<sup>b</sup> et détailler mon avis en deux sous-rubriques : « mobilisation des connaissances » et « pertinence de l'argumentation ».*

---

a Les vacataires et chargés d'enseignement mobilisés pour animer les TD et des ateliers thématiques ainsi qu'Antoine.

b Dans ce centre de formation, certains travaux commandés aux étudiants donnent simplement lieu à une validation ou une non-validation, sans notation entre 0 et 20.



*Je m'applique. Cette feuille est une commande que l'on m'adresse. Le sujet n'a pas été pensé par moi, la correction non plus. Flora a produit le sujet et elle nous outille pour le corriger et, surtout, s'assure par ce document et ce qu'il induit, ainsi que par la réunion, que les copies pourront être corrigées avec une forme d'équité, comme par un seul homme.*

En réunion, les humains amènent souvent des documents. Ce peut être des textes légaux, des consignes pour un travail, un livret à destination des étudiants, un tableau qui résume pour chaque année les périodes de présence des étudiants dans le centre, un dossier présentant le travail réalisé jusqu'à présent sur une question, un article paru récemment dans la presse professionnelle, etc. Et s'ils sont convoqués, c'est qu'ils outillent le travail ou qu'ils en sont l'objet, voire les deux en même temps.

Dans l'extrait de journal, Flora rassemble huit personnes pour une correction. Tous les correcteurs, sauf un, ont animé les TD du premier module. Le dernier participant est Antoine qui est responsable du second module : il est présent pour nous guider dans la correction de la partie concernant son cours. Un dernier acteur est à présenter : la grille d'évaluation. Par-delà ce que Flora et Antoine peuvent nous indiquer, la feuille nous dit selon quels aspects nous devons lire les copies et leur donner une valeur de 0 à 20 (nous choisissons, en début de réunion, d'utiliser tout l'éventail des notes).

*Alors que nous évaluons la première copie lue collectivement, Patrice partage son souci : « comment distingue-t-on "mobilisation des connaissances" et "pertinence de l'argumentation" ? Les deux sont liées : une bonne argumentation mobilise des connaissances ! » Puis, il détaille comment il procéderait pour cette première copie : « L'étudiante commence par définir correctement et de manière détaillée ce qu'est une institution : cela vaut 8/8 pour les connaissances. Elle donne un exemple tiré d'un de ses stages : cela appuie l'argumentation. Là aussi 8. Comme elle a aussi 4 pour l'orthographe, cela mérite 20... » Posant ces éléments, il nous offre l'occasion de discuter du sens que l'on donne à chaque élément du barème. Je précise, pour ma part, que la mobilisation des théories porte sur les concepts nommés et la qualité de leur définition, le tout pris indépendamment du reste. La pertinence de l'argumentation relève de la structure logique, du cheminement du texte et de l'intérêt des idées. Pour Flora, mettre le total des*

*points implique qu'il ne peut y avoir mieux parmi les autres travaux et que l'étudiant a fait le maximum : c'est donc à manier avec prudence. Nous n'irons pas nécessairement plus loin dans la discussion dans ce travail de définition collective des éléments de barèmes.*

À peine introduit, le document nous met au travail. Il est à l'origine de nos discussions, en même temps que le moteur en est son manque de clarté et l'envie de nous mettre d'accord. Ce faisant, il ordonne nos discussions en même temps que nous précisons ce qu'il dit. Comme une interaction entre deux individus où les comportements s'inscrivent mutuellement en réponse à l'autre<sup>a</sup>, nous interagissons avec le document. Il nous fait parler et nous tentons de savoir ce qu'il dit et d'élaborer une commune référence. Ce temps sera court. Ensuite, chacun plonge dans sa pile de copies et tente de remplir les fiches. Mais, régulièrement, l'un s'adresse à tous pour savoir ce qu'ils pensent de tel ou tel travail : « Si l'étudiant parle des usagers sans parler de l'impact de la fusion sur l'équipe, est-ce que c'est bon ? », « Là j'en ai un qui nomme le concept, l'utilise de manière pertinente, mais ne le définit pas. Comment est-ce que je note ça ? » Si chacun travaille avec ses feuilles d'évaluation, les échanges entre nous porteront par la suite sur le fond de la copie, sur le travail pris dans son ensemble, le tout cadré par les lignes directrices de la fiche d'évaluation.

*J'ai l'impression que chacun a été plus à l'aise pour noter le premier module. Le second disposait de consignes plus floues pour l'ensemble de l'équipe. Plusieurs d'entre nous iront régulièrement vers Antoine pour qu'il lise la copie et qu'il donne son avis.*

La feuille d'évaluation, associée au sujet d'examen que nous avons tous lu, ne semble pas éclairer, avec la même intensité, chaque élément. Antoine étant présent, il est alors sollicité pour ajouter du sens aux documents qu'il a produits. S'il n'avait pas été là, peut-être aurions-nous fait cette production de sens de manière collective ou aurions-nous bataillé pour la faire seuls. Aussi inspirants les documents soient-ils, ils semblent toujours réclamer un travail d'interprétation.

*Les espaces laissés vides pour les annotations demandent à être remplis. Pour la mobilisation des connaissances, j'opte pour une forme peu bavarde en écrivant la majeure partie du temps : « éléments principaux ok ». En effet, les copies se ressemblent sur ce plan. C'est sur la pertinence de*

---

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

*l'argumentation que je développe le plus. Pour certaines copies, je n'arrive pas bien à distinguer ces deux éléments, j'écris donc à cheval entre les deux espaces vides pour indiquer que mon propos est valable pour les deux rubriques. Par contre, sur le vocabulaire et la syntaxe, je ne mets presque jamais d'annotations. Le niveau est bon pour la plupart des étudiants et, pour ceux qui font de nombreuses fautes, la note me semble parler d'elle-même. À dire vrai, je ne suis pas bien sûr d'être totalement attentif et réceptif à cette dimension sauf lorsque cela saute aux yeux. Mes notes viennent dire quelque chose de ce que je suis en capacité ou non de faire, de ce à quoi je suis réceptif ou non.*

*Je prépare le contenu de la première feuille sur un brouillon. Je ne suis pas sûr de mon évaluation. C'est la première. Je mets alors cette copie de côté. En passant à la suivante, j'inscris directement, au stylo, mes annotations sur la feuille. Les autres le font au crayon à papier. Cette idée me semble bonne d'autant que j'hésite pour plusieurs notes. J'opterai alors pour cette technique. L'exercice d'évaluation demande à la fois de donner du sens aux copies selon la grille posée par la feuille et une technique de remplissage. Cette feuille impacte le travail de correction. Une fois que j'ai acquis la certitude de mes notes et appréciations, je les repasse toutes au stylo.*

*J'ai entendu certains indiquer qu'ils notaient la copie dans l'ensemble puis répartissaient les points dans le barème. Je n'ai pas plus de détails sur la façon dont ils ont procédé. Ont-ils mis complètement de côté les critères pour n'en tenir compte que dans la répartition des points ? Pour ma part, je note rubrique par rubrique.*

*Cette feuille me rend aussi l'étudiant présent. Écrire une appréciation me semble plus impliquant. Plusieurs noms ne me disent rien, l'étudiant reste absent. Mais lorsque le nom me parle, l'étudiant apparaît dans mon public intérieur<sup>a</sup>. Avec certains, j'échangeais le matin même sur ce qu'ils avaient fait pendant l'examen, et j'espérais qu'ils le réussissent. J'en note d'ailleurs certains en dessous de la moyenne...*

---

a Francis Lesourd, « Public intérieur » dans Fabriques de sociologie (éd.), *Encyclopédie des fabriques de sociologie*, 2016, en ligne : <http://encyclopedie.fabriquesdesociologie.net/public-interieur/> [consulté le 05/08/2017].

La feuille d'évaluation continue son travail d'ordre. Elle a guidé nos échanges du départ. Maintenant, elle cadre notre travail de correction. Certains la mettent peut-être de côté, le temps d'évaluer, mais en fin de correction, nous sommes tous obligés de faire rentrer notre évaluation dans les rubriques. Nous pouvons en laisser certaines vides — prenant le risque que cela nous soit reproché — noter des appréciations à cheval dans deux rubriques et nous octroyer d'autres libertés. Mais l'ordre que cette feuille pose se rappelle toujours à nous. Elle ordonne dans un double sens : elle nous appelle à un certain travail et elle le cadre en le rationalisant, même *a minima*. Par ailleurs, si ce document balise notre activité, il est aussi notre objet de travail. C'est à même son corps de papier que nous inscrivons l'évaluation, obligés que nous sommes de tenir compte des compétences techniques des stylos, du crayon et du papier<sup>a</sup>.

*Chaque note, chaque validation ou non-validation est reportée sur un tableau préparé par Flora. À partir de lui, elle ou un autre rentrera les notes dans la machine. Quant à la feuille, après l'avoir remplie, je la glisse dans la copie de l'étudiant. Ce dernier pourra la consulter, s'il le souhaite, une fois que les notes seront publiées. Grâce à cette feuille, il pourra connaître sa note et savoir ce qu'il a bien réussi et aurait pu mieux faire. Je trouve important que les étudiants puissent avoir un retour sur leur travail et ne pas seulement recevoir une note « silencieuse ».*

*Cette considération me rend aussi l'étudiant présent : mes appréciations sont-elles compréhensibles ? Je les investis du but de parler à l'étudiant, qu'il puisse repérer ce qu'il doit améliorer. Arriverai-je à me faire comprendre ?*

*Les copies qui ont une note inférieure à la moyenne seront relues par Antoine et Joanna. La feuille leur permettra probablement de comprendre la « mauvaise » note mise par le correcteur et d'interagir ainsi avec lui pour décider de la validation, ou non, de la note. C'est Stéphanie et moi, derniers correcteurs à terminer le travail, qui apportons les copies dans le bureau d'Antoine. Un document, ça voyage, mais jamais seul.*

Les documents circulent. Le but de ce papier n'est pas de rester circonscrit à la réunion. Il ira dire à l'étudiant ce que vaut son travail selon moi ou, plus exactement, selon un correcteur,

---

a Clara Lamireau, « Les manifestes éphémères : graffitis anti-sexistes dans le métro parisien », *Langage et société*, 2003, vol. 106, n° 4, p. 81-102 ; Olivier Chantraine, « Le “carnet de santé 1996” : autopsy d'un support de communication mort-né », *Études de communication*, 2001, n° 21, p. 51-68.

car l'évaluation est anonyme. Toutes les réflexions d'un évaluateur importent peu. Seul ce qu'il aura bien voulu coucher sur le papier sera rapporté à l'étudiant qui en comprendra ce qu'il pourra. En écrivant, je compose donc en pensant à celui qui me lira. Et qui sait ? D'autres porteront peut-être leur regard sur mes quelques lignes. L'étudiant les montrera peut-être à d'autres apprenants ou bien des formateurs, afin d'y donner du sens. La feuille d'évaluation, anciennement vierge, maintenant personnalisée d'un nom d'étudiant, de chiffres et de phrases qui parlent d'une copie particulière arrivera-t-elle à porter son message au-delà de la réunion ? Les notes circuleront, c'est sûr, sauf celles en dessous de la moyenne qui restent, pour le moment, en suspens. Mais pour le reste, rien n'est sûr...

*Flora nous quitte avant la fin de la correction car elle a d'autres obligations. Ayant déjà programmé ce module pour l'année prochaine, elle nous laisse à chacun une copie papier du déroulé. Il nous permettra de voir si l'on est disponible, si l'on souhaite y participer à nouveau l'année prochaine. Flora a cette habitude, et les autres formateurs aussi, de communiquer les dates et échéances sous la forme d'un document de ce type. Ils ne nous donnent pas les dates, les durées et les thématiques, le tout agencé entre eux, à l'oral, mais à travers ces documents, extrêmement pratiques : je m'y réfère sans cesse pour me rappeler l'organisation des modules où je suis impliqué. Cette copie papier finira froissée au fond de mon sac. La boîte mail se chargera de la mémoire. Elle est plus fiable que ma capacité à ranger du papier.*

Il semblerait que les documents de Flora aient le pouvoir de la remplacer. Son organisation de module et sa conception d'une évaluation se déplacent par le biais de ces fichiers informatiques ou leurs homologues de papier. Ils parlent à chaque fois de Flora et de la formation, mais lui permettent de ne pas être présente. Le déroulé m'offre de ne pas me référer sans cesse à elle pour l'organisation de ses modules. Et, couplé à mon agenda, il me repère dans le dispositif, moyennant un apprentissage de son mode de lecture. Et même la grille d'évaluation joue le rôle de Flora et d'Antoine. En tant que feuille à remplir, elle est l'objet de notre travail. Mais elle ordonne notre activité selon leurs volontés. Même s'ils sont tous les deux présents tout du long de la réunion, les documents nous indiquent leurs souhaits et nous passons un grand temps à discuter avec les écrits plutôt qu'avec eux, ainsi qu'entre nous, en rapport aux écrits.

Pour terminer, il me faut préciser les rôles de cadre et d'objet des documents. Ces derniers sont des productions. Avant d'agir en réunion, ils ont été fabriqués. Cet aspect leur confère une nature passive. Et pourtant, dès qu'ils nous sont présentés, ils peuvent agir sur nous et avec nous. La fiche d'évaluation a une place ambiguë à ce titre. Produite par Flora, elle nous demande de la prendre pour objet de travail et précise la manière dont nous devons procéder. Ainsi, nous la fabriquons une seconde fois. Puis, quand ce travail est fini, elle part jouer un autre rôle, ailleurs, en transmettant un message aux étudiants et à la personne qui devra inscrire les notes dans le logiciel. Tout du long, cette feuille est « produit » et « actrice », chacune de ses productions (à elle et sur elle) l'amenant à jouer un rôle différent.

### **V.2.b Le cas des textes finalisés**

Une seconde situation concernant l'usage des documents mérite notre attention. Elle met en avant une caractéristique propre à certains d'entre eux et, en conséquence, le travail particulier qu'ils appellent. Les formations en travail social sont régies par « La Loi ». Mais celle-ci n'arrive jamais telle quelle auprès des formateurs. Elle prend toujours la forme de textes : décret, annexes de décret, référentiels de compétences, etc. La caractéristique notoire est que ces documents arrivent finalisés : ils sont intouchables en tant que tels, il n'est pas possible de réécrire ce qu'ils disent. La feuille d'évaluation, lorsqu'elle arrive dans les mains de l'étudiant, a cette même caractéristique : si je peux réécrire mes annotations, l'étudiant ne peut que les lire et chercher à les comprendre sans y toucher.

Ainsi, durant l'année de terrain-méthodologique a été publiée une circulaire concernant le DC 4.2 des ES. Elle a imposé que le référentiel de compétences devienne la grille d'évaluation du dossier certificatif portant sur le partenariat et le réseau, ainsi que de l'oral de soutenance. J'ai découvert ce texte au cours de la première réunion dont il a été fait mention dans ce chapitre. Puis, j'en ai réentendu parler au cours d'une réunion entre les centres de formation, le Rectorat et la DRJSCS. Les instituts demandaient au Rectorat des précisions sur la compréhension du texte, notamment quant à l'année à partir de laquelle il faudrait l'appliquer. La circulaire transformant la grille d'évaluation généralement utilisée, cela risquait d'impliquer l'attente d'un nouveau type de travail pour les étudiants. Les centres s'inquiétaient alors de la temporalité dans laquelle ils allaient devoir mettre en place de nouvelles consignes pour que le travail demandé aux apprenants tombe avec justesse dans les attentes de la nouvelle grille d'évaluation.

## V-Un espace-temps faiblement outillé

Cette incertitude montre que, malgré sa finalisation et la mise au travail qu'il ordonne, ce texte suscitait, aussi, un travail d'interprétation<sup>a</sup> qui fut confié, dans un premier temps, au Rectorat. Celui-ci organisant les examens pour la Région, les centres lui remettaient — au sens fort du terme — cette responsabilité pour s'assurer qu'ils donneraient de bonnes consignes aux étudiants. Lors de cette réunion, il n'a pas été en mesure de poser un travail herméneutique clair, indiquant qu'il le réaliserait rapidement.

J'ai redécouvert ce texte dans une rencontre de la filière ES/ETS quelques semaines plus tard. Les formateurs — notamment celui en charge du DC concerné — s'interrogeaient sur deux éléments. Ils se demandaient dans quelle mesure ils ne devaient mobiliser que le référentiel de compétences comme grille d'évaluation et quelles modifications ils pouvaient faire dans les consignes données aux étudiants pour une concordance production/évaluation. Le problème portait sur la capacité d'évaluation des jurys. Ils craignaient que, s'ils ne disposaient que du référentiel de compétences, ils ne sachent pas chercher les bons éléments — c'est-à-dire les attendus posés par la consigne du centre de formation en lien avec son interprétation des textes — dans les écrits et les oraux des étudiants. Ils se demandaient alors s'ils devaient ajouter au référentiel de compétences d'autres conseils d'évaluation. Antérieurement, il était question d'interpréter le texte. À l'échelle de cette réunion, il fut question du paratexte à créer pour la transmission à un certain public (ici les jurys) de manière à guider leur interprétation dans un certain sens<sup>b</sup>.

Ma dernière rencontre avec cette circulaire a eu lieu lorsque l'on m'a demandé d'accompagner un groupe d'étudiants sur la production de l'écrit certificatif concerné par la circulaire. Celle-ci était évoquée dans le dossier des consignes à destination des étudiants. Le référentiel de compétences était utilisé comme grille d'évaluation, complété d'une nouvelle colonne appelée « Aides à la notation ». Cette trame d'évaluation était introduite par le propos suivant :

« Les grilles fournies seront néanmoins accompagnées d'une fiche d'aide à la notation afin que les jurys puissent, d'une part trouver des repères dans ces changements et d'autre part, pour qu'ils puissent tenir compte de la temporalité de la certification dans le cadre de la formation. »

---

a B. Latour, *La fabrique du droit. Ethnologie du conseil d'État*, op. cit.

b Les textes légaux fixent des trames générales pour les écrits certificatifs. Chaque centre de formation établit ensuite ses propres consignes, ce qui entraîne des variations dans les types de travaux produits par les étudiants d'un institut à un autre. Pour les formateurs, un enjeu est que les jurys comprennent ce qui a été demandé aux étudiants de manière à les noter en adéquation avec les consignes.

Ce document synthétisait toute la chaîne de production des consignes de cet écrit, du Ministère au centre de formation.

Cette situation est forte en leçons à propos des textes finalisés et particulièrement de ceux issus de la loi. Ils ne peuvent être modifiés dans certains lieux qui n'en sont pas reconnus comme possiblement producteurs. Leur création relève d'un autre site de fabrication. Ainsi, si le référentiel de compétences est mis sur la table, son contenu ne peut changer. Il n'est pas possible de le modifier et de continuer à l'appeler référentiel de compétences au sens que lui donne la Loi qui lui confère sa légitimité. Il véhicule une conception du métier à laquelle il est impossible de toucher dans le corps même du document. C'est la puissance de ce texte que de rendre la Loi présente en réunion. Lorsque l'on parle de la Loi, l'imaginaire renvoie à une entité surplombante qui englobe tous les aspects de la vie. Pourtant, ce document « référentiel de compétences » la rend présente et formalise ses attentes quant au travail du formateur. Il vient inscrire dans le quotidien ce que la Loi demande. Elle n'est ainsi plus surplombante ou englobante mais se retrouve concrètement « aux côtés » du travailleur de la formation, en tant qu'outil de travail.

Dans cette place aux côtés du formateur et malgré toute leur puissance de cadre, ces textes font malgré tout l'objet d'une interprétation. Mais celle-ci ne prendra jamais la forme d'une réécriture ou d'une transformation. Les acteurs devront se contenter de résumer ou de développer l'esprit de la Loi ou alors, d'inclure son texte au milieu d'autres textes qui lui donnent un sens particulier. Les documents finalisés auxquels il n'est pas possible de toucher ne peuvent être qu'interprétés et agencés avec d'autres textes pour jouer avec leurs significations.

### **V.2.c La faiblesse des documents et des non-humains**

Pour terminer, il est possible de dire qu'inlassablement le producteur d'un document, ou celui qui l'amène en réunion, l'introduit en rappelant ce qu'il dit, ou bien en racontant l'activité à travers laquelle il a été construit. Cette introduction, ce discours qui fait médiation entre le document et ceux qui le reçoivent sous-entend l'incapacité du non-humain à s'introduire lui-même et à se suffire pour parler en réunion. Puis, une fois cette présentation faite, le document fait souvent l'objet d'un travail d'interprétation passant par un jeu de questions/réponses entre celui qui l'amène et ceux qui le reçoivent — demander ce que dit le



document — et par un jeu d'hypothèses quant aux possibles sens. Ce second élément pointe à nouveau vers l'insuffisance du document. Il parle toujours de manière floue ou incomplète, à tel point que, s'il ordonne le travail, il ne fait jamais totalement taire l'humain.

Le travail d'interprétation, même en ce qui concerne les textes légaux, n'est pas celui de prêtres fervents cherchant à découvrir la vérité au sein de lignes sacrées<sup>a</sup>. Il est bien plutôt un jeu d'interprétation qui oscille entre la recherche de ce que dit le texte et de ce que l'on pourrait lui faire dire. Sous la forme de l'hypothèse, les acteurs formulent à voix haute ce que le texte pourrait vouloir dire, de manière à tester, à plusieurs, la validité des propositions. Interpréter n'est pas que « découvrir », mais aussi « prêter un sens déjà-là » pour le reconstruire avec les mots d'un nouveau texte, ou encore une création de sens qui n'était ni déjà-là, ni dans le texte. Et ce jeu est apprécié de tous. Savoir faire avec et faire dire aux documents sont des compétences nécessaires pour ménager des espaces de formation qui conviennent aux attentes des différents formateurs. Cela laisse à supposer que l'accompagnement des documents par la parole et la négociation ne découle pas seulement d'une incapacité de ces non-humains à produire un propos complet, mais fait aussi partie d'un jeu nécessaire d'appropriation des contraintes par les humains.

Cette prégnance du travail d'interprétation laisse entendre que les documents sont des non-humains disposant d'une certaine faiblesse sur le plan de la traduction. Si les humains sont obligés de faire avec eux et à travers eux, ils ne sont pas des machines rigides imposant des directions sans aucune possibilité d'ajustement. Et il faut noter que ce travail d'interprétation, s'il peut se matérialiser par de nouveaux documents, ouvrant sur de nouveaux temps herméneutiques, passe essentiellement en réunion par la parole, qui est en fait l'outil central des formateurs pour fabriquer le monde.

Cette importance est renforcée si l'on considère le fait qu'au-delà de faibles documents, les entités non-humaines qui peuplent les formations sociales n'ont d'autres moyens que la parole pour exister. A-t-on déjà vu la réflexivité assise à une chaise ? Le livre de Schön à son égard n'est même pas matériellement présent dans les espaces de rencontre. Seule la parole, fragile et volatile, des acteurs est là pour la rendre présente. Et il en est de même pour la grande majorité de toutes les entités qui fabriquent le monde social de la formation.

---

a À titre d'exemple, tout au long de la partie I de sa *Théologie systématique*, portant sur la doctrine à l'égard de la Bible, Grudem affirme ce principe d'interprétation : Wayne Grudem, *Théologie systématique. Introduction à la doctrine biblique*, Charols, Excelsis, 2012, 1493 p.

### V.3 *Élaborer un outillage commun ?*

#### V.3.a *À propos des compétences humaines*

L'importance de la parole renvoie, dans un premier temps, à la situation interactionnelle classique : des humains qui se font face, et comptent essentiellement sur des connaissances communes qu'ils partagent quant à un ensemble de perspectives communes et de perspectives sur les perspectives<sup>a</sup>. La sociologie de l'acteur-réseau semble alors inutile. Elle me permet pourtant de poser une autre question quant aux actes de parole : au-delà de leur appui sur des documents, sont-ils outillés dans leur forme ? Avant de tenter une réponse, je vais développer les hypothèses de l'ANT dont découle ce questionnement.

La compétence de l'humain à faire différents actes est le fruit d'associations qui la rendent possible. Latour mène ainsi au bout sa pensée de la relation : la capacité n'est pas portée par l'humain qui la transporterait partout où il va, mais s'inscrit dans les associations dans lesquelles il est pris<sup>b</sup>. Par exemple, ma compétence à écrire ce document n'est pas le seul fruit de mon corps, mais de mon corps-ordinateur-OpenOffice-Zotéro. Ma capacité à taper est liée aux propositions que m'adresse mon clavier, de même que celle à gérer un document de plusieurs centaines de pages est tributaire des différentes options de mon traitement de texte. Quant aux bibliographies, j'ai délégué cette tâche à Zotéro, application qui stocke l'ensemble de mes références et les inscrit, à ma demande et selon les normes que j'ai fixées, dans la bonne forme au sein de ce document. Tel est mon *plug-in*<sup>c</sup> d'écriture. Ainsi, plutôt que de penser la compétence comme une capacité à faire en contexte — séparant ce qui relève de l'humain d'une part et du contexte d'autre part —, il développe un regard global à travers ce motif de l'humain-rendu-capable-par-le-contexte.

a Daniel Cefaï, « Mondes sociaux », art. cit. ; Bruno Latour, « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité » dans Octave Debary (ed.), *Objets et mémoires*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2007, p. 38-57.

b C'est aussi une perspective pragmatique et politique qu'adopte Pascal Nicolas-Le Strat concernant le développement du pouvoir d'agir : ce n'est pas une démarche de découverte de compétences cachées, mais d'outillage des situations pour permettre l'émergence de capacités à agir ensemble. Pascal Nicolas-Le Strat, « Travail d'institution et capacitation du commun » dans *Le travail du commun*, Saint-Germain-sur-Ille, Éditions du commun, 2016, p. 81-104.

Pour d'autres exemples : Edwin Hutchins, « How a Cockpit Remembers Its Speeds », *Cognitive Science*, 1995, n° 19, p. 265-288 ; Franck Cochoy, *Une sociologie du packaging ou L'âne de Buridan face au marché*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002, 232 p ; Franck Cochoy, « "Jack on the box" : la douce histoire du sucre emballé (États-Unis, 1938-1947) » dans Marie-Sylvie Billiaux, *Le goût du sucre*, Paris, Autrement, 2010, p. 44-59 ; Franck Cochoy, Loïc Le Daniel et Jacques Crave, « Le grand chevron rouge et les 282 petits chevreaux », *Terrains et travaux*, 2006, n° 11, p. 179-201.

c Pour approfondir cette question, B. Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, op. cit., p. 299-311. Ainsi que la seconde lettre de Bruno Latour, *Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques*, Paris, La Découverte, 2014, 247 p.

L'auteur jette un regard similaire sur ce qui permet à l'humain d'être tel qu'une société et une époque le conçoivent<sup>a</sup>. Pour que ce dernier soit un individu, il faut, par exemple, l'effort conjugué de papiers d'identité, de magazines de psychologie, de discours de responsabilisation, de droits donnés à la personne plutôt qu'à la famille, d'usagers au centre du dispositif, etc. L'individu n'existe pas en tant que tel. Ce n'est pas la nature humaine, mais plutôt le fruit d'attaches qui tentent de faire d'un humain, un individu. Et donc, tous ces éléments produits au nom de l'individualité sont, en réalité, sa source directe.

Puis, parmi les capacités humaines, Latour établit une distinction. Certaines impliquent avant tout une transformation de la matière<sup>b</sup>. D'autres sont des technologies intellectuelles, à propos desquelles il écrit : « Il y a un autre type d'épreuves, non moins matérielles, qui sont capables de métamorphoser des activités "concrètes" en activités "abstraites" et de transformer peu à peu des cerveaux ordinaires en cerveaux de savants<sup>c</sup> ! »

Ces dernières ont ceci d'intéressant qu'elles permettent à l'humain non d'agir directement sur le monde mais de le traiter mentalement et de le transformer. Cependant, elles sont tout aussi extérieures à l'homme que les compétences de transformation de la matière, alors que l'on a tendance à les imaginer localisées dans nos têtes.

Un exemple, hors du champ de la formation, est assez parlant pour mobiliser ces différents éléments. À l'heure actuelle, le client d'une grande surface est en mesure de réaliser un certain nombre de choix durant ses achats, de manière rationnelle, en lien avec différentes connaissances quant aux ingrédients toxiques, à la nutrition et à la provenance des produits. Cette capacité de choix, que l'on peut considérer comme essentiellement intellectuelle, dépend pour autant des emballages qui fournissent aux clients une partie des informations nécessaires à ses choix. Et il est possible d'ajouter à cela l'ensemble des informations qu'il peut capter dans les médias et qui n'apparaîtront pas sur les emballages. Le client qui choisit ce qu'il souhaite consommer, de manière responsable, n'est donc pas un électron libre sachant déjà tout ce dont il a besoin pour discriminer les produits. Il le fait en lien avec ce que les

---

a Sans qu'il ne le dise, une telle approche rejoint celle de Foucault. Selon eux, le Sujet n'existe pas de manière universelle, mais seulement à l'intérieur de dispositifs, traversés par le pouvoir. Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 2008, 360 p ; Michel Foucault, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I*, Paris, Gallimard, 1984, 211 p ; Michel Foucault, *Le souci de soi. Histoire de la sexualité III*, Paris, Gallimard, 1997, 334 p ; Judith Revel, *Michel Foucault : Expériences de la pensée*, Paris, Bordas, 2005, 252 p.

b B. Latour, *Cogitamus*, op. cit., p. 125.

c *Ibid.*, p. 126.

produits disent d’eux-mêmes à travers leurs emballages et ce que d’autres disent à leur sujet dans divers médias<sup>a</sup>.

À la suite de ces propositions, la conclusion de Latour est simple. De l’abstraction mathématique aux choix rationnels pour notre nutrition, en passant par les possibilités de travail de l’inconscient qu’offre la cure psychanalytique : « rendez à César ce qui est à César et aux instruments ce qui est aux instruments. Je veux dire, déployez dans le bureau ; dans les collègues et dans les techniques d’inscription, ce qui n’est censé se produire que dans les têtes<sup>b</sup>. »

Le travail du sociologue face aux compétences intellectuelles est de chercher en quoi elles existent en dehors de l’humain, dans un double mouvement. L’individu est compétent, d’une part, par le contexte qui lui offre des attaches et, d’autre part, par l’apprentissage qu’il fait des manières de penser et d’agir adéquates en contexte. Saisir les compétences et la nature humaine à travers l’acteur-réseau revient alors à lister les attaches, en situation, qui portent la compétence, mais aussi à pister les lieux et les sources des savoirs que l’individu incorpore. Il traite les connaissances comme des produits, des entités propres, délimitées, que l’on peut appréhender comme des objets que l’on a ou que l’on n’a pas. Ainsi, là où, actuellement, les sciences de l’éducation misent sur la dimension constructiviste de l’apprentissage et, donc, sur la reconstruction que chacun fait, pour lui-même, des savoirs qu’on lui présente, les intégrant dans des ensembles plus vastes, leur faisant perdre la forme dans laquelle ils nous ont été communiqués, Latour pense les connaissances comme autant de *plug-in* cognitifs qui s’ajoutent les uns aux autres.

Une fois cette distinction faite entre la capacité à transformer la matière et les compétences intellectuelles, il faut les concevoir de manière unie dans bien des situations. Latour développe ce propos dans sa quatrième lettre de *Cogitamus*, dans laquelle il explique que le laboratoire existe au croisement de l’atelier (transformation de la matière) et du bureau (compétences mentales de transformation du monde)<sup>c</sup>.

Il faut bien reconnaître qu’une telle approche est critiquée pour l’image qu’elle donne de l’humain. Il n’est qu’un nœud dans un réseau et le produit de la sédimentation de savoirs qui

---

a F. Cochoy, *Une sociologie du packaging ou L’âne de Buridan face au marché*, op. cit. ; F. Cochoy, « “Jack on the box” : la douce histoire du sucre emballé (États-Unis, 1938-1947) », art cit.

b *Ibid.*, p. 128.

c B. Latour, *Cogitamus*, op. cit., p. 124-147.

V-Un espace-temps faiblement outillé

s'activent en fonction des attaches dans lesquelles il est pris et qui ne valent que dans ces liens. Il ne possède donc aucun « réservoir de potentialité » alors que l'individu « constitue un volume d'être avec des intrastrates diverses, résultant certes aussi de relations passées, présentes ou futures<sup>a</sup>. » Et il est évident qu'elle contraste fortement d'avec la conception humaniste de l'humain qui préside aux formations sociales. Cependant, elle offre quelques pistes de recherche intéressantes.

### **V.3.b Discourir, mais comment ?**

#### ***Conscientiser les réunions***

Les réunions ont été constituées par différentes personnes — scientifiques ou praticiens — comme objet de réflexion quant aux enjeux qu'elles entraînent et aux outils qu'il est possible de créer et de mobiliser afin de faciliter les objectifs poursuivis. Toutes ces réflexions ont donné lieu à la production de manuels concernant cette fonction d'organisation et d'animation

des réunions<sup>b</sup>, ainsi qu'à des modèles scientifiques expliquant les méthodes produisant les meilleurs effets ou bien classifiant les différents types de réunion<sup>c</sup>. Par ces démarches, souvent en dialogue, la réunion devient donc une situation pour laquelle je considère qu'il existe des technologies intellectuelles. Les différentes conceptualisations de ces temps permettent de les penser et de s'outiller pour y agir.

Une telle utilisation est particulièrement visible du côté des collectifs militants pour qui le fonctionnement des temps de co-présence peut être un objet de réflexion collective important.

À ce sujet, Vercauteren, dans son célèbre *Micropolitiques des groupes* écrit :

« Loin d'être une sommation sérielle de "je" + "je", ce "nous" possède une consistance propre qui demande à être construite et cultivée. Il ne suffit donc pas de s'assembler entre personnes de bonne volonté et de s'exprimer pour faire groupe. Construire et cultiver impliquent en effet deux choses : 1. créer un dispositif qui permette une rencontre telle que les forces en présence puissent

---

a Albert Piette, « Au cœur de l'activité, au plus près de la présence », *Réseaux*, 2013, n° 182, p. 65.

b Par exemple Roger Mucchielli, *La conduite des réunions*, 20ème édition, Montrouge, ESF éditeur, 2018, 216 p ; Gaëlle Jeanmart, Cédric Leterme et Thierry Müller, *Petit manuel de discussions politiques*, op. cit.

c Didier Anzieu et Jaques-Yves Martin, *La dynamique des groupes restreints*, 2ème édition, Paris, Presses Universitaires de France, 2013, 416 p.

s’actualiser et se développer ; 2. développer une attention particulière aux effets produits par le dispositif<sup>a</sup>. »

Réfléchir à la régulation de ces temps est alors un objectif politique central, en ce qu’ils sont un support de la construction des collectifs de vie et d’action et participent donc de l’élaboration des projets visés. Pour emprunter à nouveau les mots de Rancière, penser la régulation de la parole revient à s’assurer que tous disposent d’une part égale. Cette question ne relève pas simplement de la préparation technique de celui qui anime. Elle est une construction commune et ainsi, une compétence politique, fabriquée en commun et partagée. Réfléchir aux modèles de réunion n’est d’ailleurs pas seulement un objectif stratégique. C’est aussi un accomplissement idéologique : à l’intérieur de ces temps doivent pouvoir être observées les valeurs politiques défendues par le groupe. Par exemple, les membres veilleront à ce que la parole circule, à ce que les hommes ne s’expriment pas plus que les femmes, aux rapports de force qui pourraient s’engager, etc.

Le travail de Sylvain Picard sur le fonctionnement d’un collectif dont il est membre met bien en avant cette dimension lorsqu’il présente les différents types de réunion que les membres pratiquent :

« Faire un détour par la présentation des différents types de réunion est nécessaire pour comprendre les efforts faits par les membres du collectif pour ne léser personne en réunion, moment privilégié de la prise de décision. En effet, tout le monde ne se sent pas à l’aise dans les différentes réunions. Des personnes n’ayant pas de problème pour prendre la parole et affirmer leurs idées se sentiront plus à même de discuter dans une réunion sans animation et trouveront que les autres réunions sont trop lentes et évitent les sujets difficiles<sup>b</sup>. »

Et continuant son analyse, il montre la difficulté qui réside dans le maintien de cet idéal qui vise à permettre l’expression de tous :

« Le dispositif de prise de parole régulée et bienveillante mis en place a donné une part aux sans-part jusque-là, dans les modes de discussion qui habituellement sont

---

a David Vercauteren, Olivier Crabbé et Thierry Müller, « Réunion » dans *Micropolitiques des groupes*, en ligne : <https://micropolitiques.collectifs.net/Reunion> [consulté le 06/06/2017].

b Sylvain Picard, *Outils l’autonomie, instituer le commun*, Mémoire de master 1, Université Paul Valéry - Montpellier 3, Montpellier, 2015, p. 48. Le titre de ce travail est suggestif quant à son contenu. L’auteur y mène une analyse de la manière dont son collectif — les Mutins —, impliqué dans un ensemble d’actions relevant de l’écologie, de l’animation socio-culturelle, de la recherche et qui a pour activité principale la gestion d’un relais montagnard en Ariège, s’outille pour vivre une autonomie, inspirée des idées auto-gestionnaires.

plus spontanés. Suite à la redistribution des parts certains se sont sentis devenir sans-part<sup>a</sup>. »

Dans son analyse de leurs dynamiques collectives, Sylvain Picard va au-delà de la présentation des modes d'animation mobilisés pour outiller leur autonomie. Il détaille aussi la manière dont les processus de décision sont réfléchis et construits de manière à respecter le plus radicalement possible une démarche de démocratie participative et contributive où la parole de chacun est respectée<sup>b</sup>. Ces dynamiques font l'objet de discussions régulières.

Une telle attention à l'écologie collective n'est pas sans rappeler la notion introduite par Pascal Nicolas-Le Strat à travers son travail du commun, à savoir « la capacité d'un collectif [...] à agir sur le commun, sur la vie en commun, sur les ressources dont [ses membres disposent] en commun<sup>c</sup>. » Pour lui cette question du commun demande de travailler trois axes : la manière dont on travaille ensemble — agir en commun —, définir ce qui nous réunit — constituer le commun — et le développement de ce commun — travail du commun<sup>d</sup>. En s'intéressant particulièrement à ce dernier axe, il propose, comme perspective pour les collectifs, d'agir consciemment sur leur écologie, de réfléchir et d'outiller leurs processus. Là où le travail en commun se situe sur une dimension plutôt technique, que les milieux du travail maîtrisent, il se décale vers un questionnement politique visant à comprendre et penser comment nous agençons la vie en collectif du point de vue « d'un agir démocratique et égalitaire<sup>e</sup> ».

Je me permets ce détour par le terrain des expérimentations politiques afin de mettre en avant les différentes dimensions sur lesquelles un collectif, même professionnel, peut conscientiser et travailler son outillage pour son écologie interne dans le cadre des temps de réunion. Tout d'abord, il peut réfléchir la mobilisation de méthodes pour permettre la réalisation des réunions en fonction des désirs des membres vis-à-vis de leur co-présence. L'enjeu est essentiellement de permettre l'expression de tous, du fait des valeurs démocratiques défendues. Ensuite, ces dispositifs font l'objet régulier d'évaluations pour vérifier qu'ils produisent bien ce pour quoi le groupe se mobilise. Les travaux résumés ci-dessus montrent qu'il n'est pas juste question de l'utilisation de technologies déjà

---

a S. Picard, *Outiller l'autonomie, instituer le commun*, op. cit., p. 51.

b *Ibid.*, p. 46-47.

c Pascal Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, op. cit., p. 45.

d *Ibid.*, p. 47.

e *Ibid.*

existantes, mais aussi de la mise en place de principes et d'outils faits sur mesure. Et au-delà d'une dimension technique, les collectifs développent des compétences pour travailler autour de leurs raisons d'être ensemble et de leurs modalités. Cela permet d'élargir la notion de « technologies » des réunions, de leur simple animation à un outillage pour le travail du commun. L'ensemble de ces éléments me permet alors de questionner la manière dont sont menées les réunions dans les EFTS. Le passage par les collectifs militants crée un contraste intéressant qui offre des points de comparaison.

Durant toutes les réunions auxquelles j'ai assisté, en tant qu'observateur ou vacataire, je n'ai jamais vécu de temps visant à expliciter ou à choisir l'utilisation d'une méthodologie particulière — même limitée à quelques principes — pour la réalisation des réunions, dans un élan technique ou politique. Que cela soit une démarche globale de déroulement ou un outil ponctuel comme le brainstorming, le tableau blanc ou le tour de table<sup>a</sup>, la question du « comment ou que fait-on dans cet espace précis ? » est quasiment absente, si ce n'est en matière d'ordre du jour. Tout se passe comme si se réunir allait de soi, comme si tous savaient comment s'y prendre pour interagir dans ces espaces et comme s'il ne pouvait être fait autrement.

Il est tout à fait envisageable que plusieurs des membres soient individuellement formés à l'animation de tels temps ou aient, du moins, des connaissances sur le sujet. Mais ces dernières restent mobilisées et appliquées individuellement et ne relèvent que de l'attitude personnelle (posture, manière de s'adresser, reformulation, techniques de prise de notes, etc.). Aucun outillage collectif n'est rendu visible. Ces compétences, si elles existent, restent tues et ne se manifestent pas dans des formes qui permettraient de repérer l'utilisation d'outillages particuliers. Il semble donc que chacun soit renvoyé à son individualité pour gérer son travail en réunion. Les formateurs sont liés par des interactions aux règles tues et non, par un outillage qui aurait été travaillé en ce sens.

Il est possible de m'objecter que des choix méthodologiques ont pu être faits par le passé et qu'ils seraient maintenant incorporés, ce qui expliquerait le mutisme à leur égard. C'est évidemment envisageable. Cependant, ayant observé l'arrivée de nouveaux vacataires et formateurs permanents, un souci se pose à propos de la transmission de cette technologie de

---

a Mon propos relève bien des démarches et des outils directement reliés à l'espace-temps « réunion » en général et donc, transposables dans d'autres contextes que les formations sociales. Les plannings outillent les réunions en lien avec l'objet de travail, le brainstorming outille le fait de se réunir, peu importe l'objet.



V-Un espace-temps faiblement outillé

réunion. Elle se ferait de manière implicite, dans le cadre des interactions quotidiennes et n'apparaîtrait ainsi que comme une tradition et non une méthode objectivée, mise au travail pour outiller au mieux les processus de collaboration.

Au-delà des manières de mener et de tenir les réunions, il me faut bien constater qu'il n'y a pas de réflexion particulière qui soit menée quant à cet être ensemble, pas de travail visant à questionner les objectifs des réunions, à expliquer les principes qui les sous-tendent, à évaluer ce qu'ils réalisent, etc. Il arrive qu'un de ces éléments soit questionné ou rendu visible. C'est traditionnellement le cas lorsque l'organisateur de la réunion rappelle l'ordre du jour et demande aux participants s'ils ont besoin d'ajouter des éléments. Ou, encore, lorsqu'une personne remet en question la direction prise dans un échange. Mais, rarement, de tels échanges ont pour but de radicalement questionner l'ordre de ce qui va être fait.

### ***Technologies langagières***

J'aimerais maintenant tenir un questionnement proche en l'adressant aux mots régulièrement employés dans ces instances. La récurrence de l'usage de certains, propres aux formations et au travail social, m'amène à me demander de quoi ces mots sont faits. S'il faut rendre à César ce qui est à César, à qui dois-je rendre quoi pour tracer ces mots à la façon d'un réseau ? Qu'est-ce qui les constitue ? De telles questions pourraient me mener très loin, à la recherche de chaque document mobilisant le moindre mot en question. Ici, je ne tenterai qu'une esquisse de réponse, à partir de la focale des réunions.

En fréquentant ces instances des centres de formation, j'ai découvert de nouveaux mots et j'en aurais appris plus si je n'étais pas déjà en affinité avec le champ professionnel. La première catégorie de mots particuliers, et probablement celle qui frappe le plus le novice, est constituée des acronymes. Ces raccourcis faits de lettres sont grandement utilisés. Un trait d'humour récurrent consiste d'ailleurs à pointer cette manie des travailleurs sociaux et formateurs à discourir ainsi. C'est pour ma part une habitude que j'avais prise avant mon travail de terrain et dans laquelle j'excelle. Je n'ai donc pas eu de soucis à manier, avec les formateurs, les initiales qu'ils utilisent à la fois pour désigner différentes institutions extérieures ainsi que certains modules.

Les acronymes font toujours référence à une entité qui peut clairement être définie en ce qu'elle est un organisme auquel il est possible de donner un nom ainsi qu'attribuer une

fonction, ou un module de cours dont il est aussi possible de détailler l'intitulé. Derrière chaque acronyme se cache une entité existante et organisée. Et cette activité de désignation ne laisse planer aucun mystère, à partir du moment où la personne connaît la chose désignée.

Par exemple, tout le monde dans l'IRTS savait que l'EEP, en son temps, désignait l'élaboration de la pratique professionnelle, instance d'analyse des pratiques pour les étudiants. Pour autant, il était bien difficile pour chacun de savoir ce que l'autre y faisait concrètement pour animer ces temps. Si l'acronyme permet de repérer avec aisance des éléments organisés, tous ne s'accordent pas sur les processus quotidiens qui s'y déroulent.

Bien d'autres mots sont tout autant utilisés et semblent conserver le même flou quant à leur contenu. Un bon exemple est le terme « auto-formation<sup>a</sup> ». Je le connaissais avant mon arrivée sur le terrain. Durant les réunions, le terme était souvent utilisé lorsqu'il était question des modules de cours, en général, en rapport avec des questions de durée — nombre d'heures d'auto-formation — ou de contenus — consignes proposées pour ces temps. Sur les déroulés de cours, cette catégorie d'heures pédagogiques a d'ailleurs une colonne attitrée qui permet de chiffrer, pour un module, le nombre d'heures, ainsi que la répartition dans le calendrier et les contenus qui y sont rattachés.

Régulièrement, des questionnements émergeaient sur l'attitude des étudiants durant ces temps — beaucoup en profitent pour quitter le centre de formation — et sur le type de travail à leur proposer pour qu'ils s'y impliquent réellement. Ce terme permettait donc de tenir un discours à la fois organisationnel — où, quand, combien — et pédagogique — quoi. Cependant, les échanges ne donnaient pas lieu à de grands débats et surtout pas à la production d'une vision commune solide. Finalement, chaque formateur était relativement libre de mettre ce qu'il souhaitait derrière ce terme.

Au-delà de ces temps de réflexion pédagogique concernant les consignes, ainsi que les durées des AF, je n'ai jamais assisté, en réunion, à des discussions plus approfondies sur cette modalité formative. Sur le plan épistémologique et philosophique, elle renvoie à certaines pédagogies actives d'inspiration constructiviste, il serait alors envisageable que cet arrière-plan donne lieu à de grands débats ou discussions sur le bien-fondé de l'auto-formation et sur les manières de la mettre en pratique. Mais il n'en est rien, le quotidien

---

a Temps de formation présentiel, individuel ou en groupe, où les étudiants travaillent, sans formateur, sur la base d'un consigne donnée au préalable.

fonctionne comme si ce terme faisait évidence et qu'il était possible de travailler avec lui en ne précisant, qu'en surface, quelques-uns de ses aspects organisationnels et pédagogiques.

De mon côté, en ayant entendu parler au préalable de cette manière de former, je n'ai jamais éprouvé le besoin que l'on m'explique ce qu'était l'auto-formation : la nature de ces temps me semblait tomber sous le sens. En filigrane, ce que j'arrivais à comprendre des quelques éléments discutés en réunion me semblait suffisant. Mon entourage semblait considérer qu'il en était de même. En tant que vacataire, les seules précisions que l'on me donnait, quant aux temps d'AF dont je devais produire les consignes, concernaient le nombre d'heures prévues, leur répartition et la pluralité de formes pédagogiques que les consignes pouvaient prendre.

Derrière ce vocable quotidiennement utilisé se cachent deux aspects. D'une part, il y a une réalité organisationnelle commune : tous les cours doivent proposer de l'auto-formation, dans une certaine quantité et, sous cet angle, l'AF est essentiellement définie comme un temps sans formateur où les étudiants disposent d'une consigne de travail (cf. chapitre suivant). C'est aussi une catégorie, dans le logiciel de gestion, qui coûte moins cher. D'autre part, il y a autant de réalités que de traductions concrètes que les formateurs font de l'AF, dans les modules dont ils ont la charge. Et donc, en réunion, lorsque ce mot est utilisé, malgré l'apparent accord qu'il permet, il fait référence à des situations bien différentes. L'absence de travail, autour des réalités pédagogiques qu'il désigne, implique le manque de communs. Les individus sont ainsi mis au diapason, bien plus par des éléments de l'organisation que par un travail de mise en accord sur le sens des réalités qui sont les leurs.

Je fais l'hypothèse que de nombreux mots, tels que professionnalisation, identité, métier, etc., fonctionnent dans cette ambiguïté entre un commun organisationnel et une polyphonie de sens qui renvoient chacun à son espace de travail<sup>a</sup>, sans que des passerelles soient réellement travaillées de manière approfondie. De ce fait, sur le plan intellectuel, les réunions sont outillées par de fausses évidences qui donnent une impression d'unanimité<sup>b</sup>. Ainsi, les réunions sont des espaces de rassemblement, en même temps qu'elles sont l'occasion de maintenir des différences, par des accords de façade. Elles peuvent produire l'impression d'un lien, d'une union, d'un ensemble, alors qu'en réalité, elles contribuent à ramener chacun à son

---

a Laurent Cambon, L'éducateur spécialisé à travers ses discours : une question d'identité, Thèse de doctorat, Université de Haute Bretagne, Rennes, 2006, p. 57.

b F. Dhume, « Le travail social en réseau : de l'injonction gestionnaire vers une pratique intermédiaire », art cit.

propre avis et son propre espace de travail, favorisant une articulation organisationnelle, mais une singularité de l'activité de travail.