

# 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 5 — Temps et rythmes du dispositif**

*« Notre société est structurée autour d'une fantastique autodiscipline du temps. Nous ne saurions imaginer comment il pourrait en être autrement. » (Philippe Zarifian, Temps et modernité, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 19)*

## I Un objet central

J'ai maintes fois entendu des propos similaires à ceux qui suivent : « Je suis en *3e année*. », « *Aujourd'hui*, j'ai *2 h* de cours de sociologie. », « Vous avez *30 minutes* ! », « *42 h* de méthodologie, cela me semble trop ! », « Je suis responsable des *deuxièmes années* », « Ils ont eu seulement *2 heures* pour répondre à ces questions. » Étudiants, formateurs permanents, vacataires, à l'occasion des réunions, des cours, des temps informels, se prêtent tous à ces énoncés situant leur réalité dans le temps.

De même, lorsqu'un cadre pédagogique me sollicite pour une intervention, il est d'usage qu'il me communique plusieurs repères temporels, à l'instar des informations contenues dans ce courrier électronique :

« Serais-tu disponible et intéressé ? Dans l'idéal cette intervention pourrait avoir lieu le *mardi 6 mars après-midi (13 h 30/17 h)*. » (mail d'un cadre pédagogique)

Ce type de demande est habituellement accompagné du « déroulé du cours », document qui présente, sous la forme d'un tableau, l'agencement dans le temps des différents contenus, consignes et intervenants d'un module. Il propose, aux divers acteurs, une vue d'ensemble des dates et des horaires, tout en les comptabilisant.

Par ailleurs, le dispositif subit quotidiennement des accrochages temporels. Tel étudiant ne rend pas son écrit à la *date prévue*. Les *délais donnés* pour réformer un *cursus* complet de formation semblent trop courts du fait de la *surcharge de travail* actuelle. Une étudiante arrive régulièrement en *retard*. Ou encore, une formatrice apprend que les *créneaux* demandés, pour l'accompagnement de l'écrit certificatif qu'elle organise, n'ont pas été intégrés tels qu'elle le souhaitait au *calendrier de l'année à venir*, ainsi qu'elle me l'écrit dans ce mail :

« Mais le pire c'est que j'ai découvert *la semaine dernière* le *calendrier* de la *2e année* et c'est l'enfer pour accompagner les étudiants à la certification *d'avril*... et ce n'est pas comme si j'avais fait des demandes *en amont* ??

Bref je dois tout revoir et proposer quelque chose de cohérent avec ce que j'ai pour un passage de certification en *3e année* ! »

Par conséquent, dès qu'une personne est impliquée dans les formations sociales, ses échanges avec les autres mobilisent continuellement des éléments liés au temps : des repères

## I-Un objet central

temporels (dates, années du dispositif), des mesures (nombre d'heures, de semaines) ainsi que des articulations entre les deux<sup>a</sup>. Je me suis donc proposé de l'envisager comme une matière sans cesse manipulée. Au cœur de cette activité, les cadres pédagogiques manient presque littéralement ce matériau en déplaçant, en agrégeant, en précisant, en remplissant, en étirant, en négociant des durées, des dates, des agencements. Et ce faisant, ils essaient d'articuler d'autres personnes à la trame temporelle ainsi produite, à l'instar de cette cadre pédagogique qui m'a appelé pour que je déplace une série d'interventions du matin à l'après-midi, pour permettre à une formatrice extérieure d'intervenir, malgré son emploi du temps qui venait de changer du fait d'un nouveau poste. S'attarder sur le temps offre alors un poste d'observation intéressant pour comprendre la fabrication de la formation.

Pour accentuer cet intérêt, je propose au lecteur d'explorer une expérience formative autre que celle des travailleurs sociaux. Dans ses conseils méthodologiques, Becker affirme l'importance de multiplier les cas étudiés, pour mettre en lumière de nouveaux paramètres et ouvrir de nouvelles pistes d'analyse. À ce titre, il écrit sur l'utilité des histoires fictionnelles ou partiellement vraies :

« Un récit imaginaire ou fictif ne prétend pas décrire fidèlement quelque chose de réel, comme on l'attend d'une recherche scientifique. Mais il nous dit comment un aspect de la réalité fonctionnerait s'il fonctionnait comme l'indique le modèle mathématique, le type idéal ou le récit. L'histoire n'est pas vraie, mais elle oriente de manière utile vers le genre de choses que l'enquête en cours doit chercher et examiner<sup>b</sup>. »

Il exemplifie ce principe en rendant visible l'existence de diverses formes de stabilité des créations musicales. Il propose l'histoire légendaire d'un homme parfois pris par l'envie de composer de la musique. Il confectionnait alors une flûte, dans un bambou coupé à proximité de son habitation, en perçant les trous de manière à produire une gamme de notes basée sur un hexagramme de Yi King pris au hasard. Durant une journée, il explorait ce territoire musical

---

a Des distinctions à l'intérieur du temps ont été établies par différents chercheurs et penseurs. J'y viendrai plus tard : P. Zarifian, *Temps et modernité*, op. cit. ; Jean-Pierre Boutinet, *Vers une société des agendas. Une mutation de temporalités*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004, 260 p.

Mais aussi : Norbert Élias, *Du temps*, Paris, Hachette Pluriel, 2014, 223 p. Cette référence est celle de l'édition papier sur laquelle est basé le format électronique dans lequel j'ai lu l'ouvrage. Du fait du format, je ne peux citer de pages précises, mais simplement me référer aux chapitres, seulement numérotés, du livre. Je les nomme « section ».

b Howard S. Becker, *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2016, p. 157.

en créant de nouvelles mélodies. Puis, le soir venu, il achevait son travail en jetant l'instrument dans les flammes. Cet homme trouvait son plaisir dans la production d'univers musicaux éphémères<sup>a</sup>.

Aux côtés de cette histoire, possiblement vraie, Becker détaille le fonctionnement de la musique classique qui témoigne — tant à propos des instruments, que des systèmes de notation, des techniques de jeu et de la diffusion — d'une forte stabilité au cours du dernier siècle. Puis il propose un troisième exemple, en la personne d'Harry Partch. Ses instruments excentriques et ses gammes nouvelles l'ont obligé, pour que ses compositions soient jouées, à former des musiciens à ses nouveaux engins, codes et techniques. Pour ce, il devait trouver des personnes intéressées par l'expérimentation musicale. Et bien souvent, c'est auprès d'étudiants qu'il reçut l'intérêt recherché. Ce n'est qu'à ce prix qu'il a pu voir sa musique venir à la vie et entrer dans l'Histoire.

Le contraste qui s'établit entre ces trois exemples attire le regard sur la stabilité, plus ou moins grande, de la musique, qui court d'une mélodie éphémère à la possibilité qu'une partition soit jouée de la même manière par différentes personnes, à des années et des kilomètres d'écart. Il suscite alors un questionnement quant à ce qui permet à une musique de perdurer, sans devoir se réinventer chaque jour.

À l'instar de Becker, je propose à mon lecteur un détour par la Judée du premier siècle, à travers le résumé d'une histoire qui rend visible la multiplicité des temporalités impliquées dans le phénomène formatif à travers les âges. D'un certain point de vue, les évangiles racontent l'histoire d'une formation<sup>b</sup>. Jésus assemble autour de lui douze hommes qu'il appelle à le suivre<sup>c</sup>. Ces derniers le feront quotidiennement durant trois années et demie. Ils écouteront longuement le maître, puis échangeront, marcheront, mangeront et débattront avec

---

a *Ibid.*, p. 161-162.

b Alfred Kuen, *Jésus, Paul et nous : formateurs*, Saint-Légier, Éditions Émmaüs, 2007, 96 p.

c Dans la manière de mener le récit, je m'appuie sur les écrits de chercheurs qui, inspirés de l'ANT ou simplement en accord avec ses propositions, étudient les pratiques religieuses et spirituelles de l'intérieur, en laissant place aux « herméneutiques pratiques élaborées par les humains » (É. Claverie). Ils refusent ainsi de considérer ces pratiques comme des « croyances », dont il faudrait décoder l'utilité sociale, au-delà du sens que les humains y donnent. De plus, ces chercheurs considèrent les entités spirituelles comme des acteurs dont l'action doit être retracée.

Christophe Pons, « Jésus aux îles Féroé, ou comment se réinvente la relation au divin » dans Sophie Houdard et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2011, p. 338-349 ; Élisabeth Claverie, « Parcours politique d'une apparition », *Archives de sciences sociales des religions*, 2009, vol. 145, n° 1, p. 109-128 ; Catherine Gransard et Tobie Nathan, « Un feu sans fumée. Conversation avec les djinns » dans Sophie Houdard et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains*, *op. cit.*, p. 350-358.

## I-Un objet central

lui. À travers ce cheminement, ils vivront une transformation<sup>a</sup>, celle du passage d'une vision messianique du monde à une autre, si différente qu'elle fut acceptée par peu de judaïsants de leur époque.

Ce périple se fera en dehors de l'espace clos de la classe, le plus souvent à l'occasion de prêches en plein air ou au cours de repas, durant lesquels les disciples apprendront en écoutant le maître — bien plus longtemps que les 45 minutes aujourd'hui recommandées — s'adresser aux foules, en le regardant faire et en recevant de lui des enseignements en aparté. Ils seront même envoyés pendant un temps pour pratiquer et annoncer le même message dans d'autres territoires.

Ce qui saute probablement aux yeux de l'homme moderne est la relation de pouvoir entre cet homme appelé « Maître » et ceux qui le suivent. Il n'est pas question d'accompagnement<sup>b</sup> ou d'apprenants. Les disciples sont appelés à appliquer les préceptes qui leur sont enseignés et non, à produire leurs propres savoirs<sup>c</sup>.

Pour ma part, ce qui m'intrigue est une dimension moins visible, moins surprenante et pourtant, peut-être, bien plus détonante d'avec notre époque que cette relation formative. Le lecteur moderne ne retrouvera pas dans les récits des évangiles toutes ces unités temporelles qui peuplent aujourd'hui les centres de formation. Jamais un disciple ne court de peur de manquer le début d'un examen. Jésus ne s'affaire pas à organiser 28 heures d'eschatologie<sup>d</sup> dans les semaines encore disponibles. De même, les disciples ne cherchent pas à valider le bon nombre de crédits ECTS<sup>e</sup> pour valider un diplôme. Seuls les Monty Python auraient pu raconter ainsi cette histoire.

Même si elle ne mobilise pas nos repères temporels actuels, cette formation n'est pas hors du temps. Le lecteur trouvera plusieurs indices des jours et des moments de la journée qui permettent de situer les évènements<sup>f</sup>. De plus, les éléments temporels du récit inscrivent cette formation dans le rythme de la vie religieuse du judaïsme de l'époque. Le récit se déroule au

---

a Michel Alhadeff-Jones, « Pour une conception rythmique des apprentissages formateurs », *Phronesis*, 2018, vol. 7, n° 3, p. 43-52.

b Martine Beauvais, « Accompagner, c'est juger », *Éducation permanente*, 2008, vol. 2, n° 175, p. 123-135.

c Dietrich Bonhoeffer, *Vivre en disciple. Le prix de la grâce*, Genève, Labor et fides, 2009, p. 58 ; A. Kuen, *Jésus, Paul et nous*, *op. cit.*, p. 10.

d Thématique théologique portant sur les temps de la fin. Aujourd'hui, l'eschatologie est un domaine d'étude et peut faire l'objet d'un module de cours.

e Ces crédits sont calculés sur la base du travail estimé de l'étudiant.

f Le système temporel différerait d'ailleurs du nôtre : mois lunaires, autre mode de nomination des heures, début des jours de la semaine en fin de journée, etc.

fil des Pâques et autres fêtes des cabanes. Pour les traditions théologiques catholique et protestante, chacune de ces fêtes prescrites par Dieu au peuple juif dans les temps anciens, symbolisait de façon prophétique quelque chose du Christ à venir<sup>a</sup> qui accomplit alors leur signification par son ministère terrestre puis céleste. La formation des disciples auprès du Messie attendu se déroule, essentiellement, dans la trame de l'histoire de la relation de Dieu à l'humanité<sup>b</sup>. Elle est logée au creux du plan « cosmique » du Salut des hommes<sup>c</sup>, dans le temps de l'accomplissement de prophéties anciennes<sup>d</sup>. Pour eux, il n'existe pas d'heures, pas de modules, pas de *curriculum*. Les heures sont principalement celles des grands événements de la vie du monde. Et le futur annoncé est eschatologique<sup>e</sup>, voire déjà présent<sup>f</sup>, et n'a rien de commun avec des perspectives de débouchés professionnels.

Là où nos heures, réparties en modules, étalées sur des semaines et années, nous paraissent naturelles, la théologie chrétienne nous permet d'entrevoir que la formation peut être inscrite dans un temps radicalement différent. Ce récit invite alors à approfondir la question des temporalités des formations sociales et ce qui les caractérise. Si les temps anciens mobilisaient Dieu, un Messie, un peuple, des paroles prophétiques, des rites religieux, quelles sont les entités qui, aujourd'hui, font le temps des formations ? Quelles sont les manipulations auxquelles elles donnent lieu ?

Réfléchir à la matière-temps me semble d'autant plus important que ce composant n'est que peu étudié dans les sciences de l'éducation. L'univers formatif est analysé à travers les concepts de compétence, d'ingénierie, de dispositif, de Sujet, de l'identité, des postures professionnelles, de la professionnalisation, etc. Autrement dit, le discours scientifique mobilise surtout des entités propres à ce domaine, ainsi qu'à celui du travail. La notion de temps est régulièrement présente dans ces travaux. On donne sa longueur ou bien l'on disserte sur le passage d'une période à une autre dans les dispositifs d'alternance. Mais, il n'est jamais

---

a John Stott, *La croix de Jésus-Christ*, Charols, Éditions Grâce & vérité, 2013, p. 169-189.

b Dietrich Bonhoeffer, *Qui est et qui était Jésus-Christ ? Cours de christologie à Berlin, 1933*, Genève, Labor et fides, 2013, p. 160-163.

c François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Éditions du Seuil, 2012, 321 p.

d Henri Blocher, *La doctrine du Christ*, Vaux-sur-Seine, EDIFAC, 2002, p. 30.

e Jean-Louis Schlegel, « Contre l'apocalypse, l'espérance de la prophétie », *Esprit*, 2017, n° 1, p. 97-108.

f Simon Claude Mimouni, « Les actions et les paroles de Jésus » dans Simon Claude Mimouni et Pierre Maraval (eds.), *Le christianisme des origines à Constantin*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, p. 93-114.



## I-Un objet central

au centre de l'analyse comme un être qui compterait<sup>a</sup>. Il n'est pas étudié pour lui-même<sup>b</sup>, en tant que constituant des dispositifs et comme pouvant être fait de différentes temporalités. Il joue le simple rôle d'élément de cadrage, comme s'il était uniforme et égal, dans toutes les sphères sociales et toutes les époques<sup>c</sup>. Il est un acquis dont les présupposés ne sont pas remis en question<sup>d</sup>.

Quatre interrogations ont guidé mon exploration du dispositif à partir de la perspective temporelle. Pour commencer, je me suis demandé quelles entités, ayant trait au temps, sont manipulées par les acteurs. Ensuite, j'ai voulu comprendre quels éléments participent à produire et spécifier cette matière-temps. Puis je me suis intéressé aux manipulations effectuées sur ces entités. Pour terminer, un quatrième axe de questionnement a vu le jour durant l'écriture du chapitre. J'ai tenté de réfléchir les conséquences de l'importance du type de temps qui émergeait de mon analyse.

Cette réflexion s'est accompagnée de l'impression d'être face à un matériau aux multiples facettes. Le temps est fait de repères calendaires, comme des dates de rentrée, de commencement d'un module ou de rendu d'un écrit. Mais il est aussi une articulation de durées : les 3 années de formation, les 42 heures de méthodologie ou le temps d'un oral. Il est présent dans de nombreux documents — c'est un temps prévu —, mais il est aussi une expérience quotidienne pour les acteurs — un temps éprouvé, voire éprouvant. La temporalité est celle des étudiants, tout comme celle des formateurs, ainsi que du comptable qui suit minutieusement la quantité d'heures de cours à payer.

Cette matière a ces multiples facettes, car dès qu'elle est manipulée, à travers un tableau, un texte de loi ou le discours de quelqu'un, elle est associée à d'autres entités — des thématiques, des salles, des compétences, des consignes, etc. — qui lui donnent différentes

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

b À titre indicatif, le *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2017, 887 p. ne comporte pas d'entrée « Temps », « Temporalité » ou « Durée ». Il en est de même pour son index des notions. La situation est similaire pour Philippe Carré et Pierre Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 3ème édition, Paris, Dunod, 2016, 619 p. Et le survol (en 2017) du catalogue de la revue *Éducation Permanente* permet aussi de voir que le temps n'est pas une dimension suffisamment centrale pour faire l'objet d'un numéro. Si dimension temporelle il y a dans le titre, soit elle est sous-entendue — dans la notion d'alternance par exemple —, soit elle ne sert qu'à préciser une période historique.

c Dans les discours qui défendent une approche de la formation comme transformation et critiquent une approche utilitariste, la dimension temporelle peut être présente : Cf. Numéro 95 de la revue *Empan* ou encore les écrits d'Alhadeff-Jones, tel que « Pour une conception rythmique des apprentissages formateurs », art cit.

d *Ibid.*

caractéristiques. Ce n'est que couplé à d'autres acteurs que le temps existe dans les formations sociales. Il n'est jamais pure temporalité, mais toujours « temporalité de... » : du temps rapporté à d'autres choses, du temps occupé par d'autres éléments. Ainsi, partir du temps est une manière d'étudier la fabrique de l'ensemble.

Dans ce chapitre, les manipulations temporelles seront abordées principalement à travers l'établissement de la trame de la première année de formation en transversalité, dans le cadre de la réforme de celle-ci, à l'échelle de l'IRTS, durant l'année 2015-2016. Cet exercice est certes singulier. Il est principalement circonscrit à une période donnée. Mais il témoigne du rapport au travail du temps qui a cours, de manière plus générale, dans la fabrication des formations sociales. Se centrer sur la réforme permet de profiter d'importants changements, avec toute l'effervescence qui les entourait et qui donnait une plus grande visibilité à des opérations quotidiennes. Le contexte national et le contenu de ces grandes transformations seront décrits au chapitre suivant.

## II La loi donne le temps

### II.1 *Le temps de la théorie*

En tentant de saisir le phénomène temporel, la philosophie occidentale a mis en tension un « temps cosmologique » (objectif) et un « temps phénoménologique » (subjectif)<sup>a</sup>. Mais, ces propositions ont souvent été jugées insatisfaisantes<sup>b</sup> par les sociologues, selon lesquels elles n'analysent pas le caractère construit<sup>c</sup> du temps. Sans réel travail empirique<sup>d</sup>, elles ne réussissent pas à articuler les dimensions objective et subjective de manière probante et concrète. La perception philosophique du temps reste donc prise dans une aporie<sup>e</sup>.

Pour en offrir une compréhension renouvelée, les sciences sociales ont repris ce paradoxe fondateur, en l'explorant sur le terrain, pour finalement théoriser l'existence de multiples

---

a Michel Lallement, « Du temps aux régimes de temporalités sociales. Éléments sur le parcours épistémologique de Claude Dubar », *Temporalités*, 2017, n° 25, en ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/3745> [consulté le 14/10/2018].

b Claude Dubar, « Temporalité, temporalités : philosophie et sciences sociales », *Temporalités*, 2008, n° 8, en ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/137> [consulté le 14/10/2018] ; M. Lallement, « Du temps aux régimes de temporalités sociales », art cit.

c M. Lallement, *Ibid.*

d Michel Lallement, « Une antinomie durkheimienne... et au-delà. Regards sociologiques sur le temps et les temporalités », *Temporalités*, 2008, n° 8, en ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/72> [consulté le 07/08/2018].

e C. Dubar, « Temporalité, temporalités », art cit.

temporalités<sup>a</sup>. Le temps est considéré comme englobant, collectif et objectivé par des repères formels ainsi que des outils de mesure<sup>b</sup>. Il joue alors le rôle de cadre partagé et imposé qui porte l'articulation des activités sociales<sup>c</sup>. Cependant, il est nécessaire de l'appréhender à travers une multiplicité de temporalités, fabriquées socialement, qui constituent autant de cadres temporels partagés à différentes échelles. Par exemple, les formations en travail social sont articulées autour de l'année universitaire, plutôt que civile. Elles s'étalent sur un nombre d'années déterminé, dans une logique semestrielle, puis s'organisent à l'échelle de chaque semaine. De son côté, l'univers du football suit une autre logique. Une rencontre sportive fonctionne selon une durée précise, scandée en différentes périodes qui augmentent selon certaines règles. Chaque match peut, quant à lui, s'inscrire dans une saison et donc, dans une organisation de différents matches, se répétant, au gré des sélections, d'une année sur l'autre. Ces deux exemples sont des temps objectifs qui témoignent de la pluralité des temporalités pour lesquelles il serait possible de saisir les éléments et processus qui leur donnent corps, ainsi que l'histoire de leur construction.

D'autre part, le temps a aussi été étudié à travers l'hypothèse de l'existence d'une pluralité de manières de s'y rapporter<sup>d</sup>. Préciser le rythme d'une année de formation en travail social ne nous indique en rien comment cette dernière est vécue par un étudiant. La montée progressive de l'intensité du travail et du stress, avec l'approche du diplôme d'État et des différents écrits qu'il implique, ne nous est pas révélée. De même, l'étude du temps objectif du sport doit se doubler d'une analyse du vécu des sportifs pour en comprendre le difficile investissement psychique face au poids de la règle rationnelle<sup>e</sup>.

Pour saisir la manière dont les individus se construisent en rapport à ces différents univers, régis par différents cadres de temps, la sociologie a fait l'hypothèse de l'existence, pour chaque personne, d'une « équation temporelle<sup>f</sup> » qui définit un rapport singulier aux temporalités sociales et des articulations entre elles. La sociologie a ainsi proposé une

---

a *Ibid.*

b N. Élias, « Introduction », *Du temps, op. cit.*

c M. Lallement, « Une antinomie durkheimienne... et au-delà », art cit.

d Claude Dubar et Christiane Rolle, « Les temporalités dans les sciences sociales : introduction », *Temporalités*, 2008, n° 8, p. 2, en ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/57> [consulté le 07/08/2018].

e Marc Levêque, « À la recherche du temps maîtrisé : Le rapport au temps du sportif de haut niveau », *Temporalités*, 2017, n° 25, en ligne : <https://journals.openedition.org/temporalites/3731> [consulté le 05/05/19].

f William Grossin, *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*, Toulouse, Octarès, 1996, 480 p.

approche qui comprend le temps comme une construction collective, à appréhender en tant que réalité objective et subjective, ainsi qu'à travers la tension entre unité et multiplicité<sup>a</sup>. Il n'est pas un cadre unique, mais une multiplicité de temporalités auxquelles les individus se rapportent de manières plurielles.

Dans ce travail, mon propos se situe principalement du côté des temporalités objectives, au moment où elles sont produites. D'une part, je ne parlerai pas de la subjectivité des acteurs. D'autre part, ceux qui m'intéressent sont à une place d'intermédiaire. Ils reçoivent un temps formalisé — celui des textes de loi associés aux commandes institutionnelles — dont ils doivent continuer la formalisation pour préparer l'expérience de formation d'autres personnes. Si tous, nous avons à jouer avec le temps, ceux-ci le manipulent et en produisent pour d'autres personnes.

### II.1.a Temps spatialisé et durée

Dans son analyse des enjeux modernes des temporalités, Zarifian mobilise une distinction, établie par Bergson, entre le « temps spatialisé » et la « durée ». À propos de la première catégorie, il écrit :

« C'est une approche du temps qui part d'une référence de base à l'espace. C'est le temps qui sépare deux endroits ou deux faits, saisis dans leur supposée immédiateté, et qui se trouve mesuré au travers du parcours de l'intervalle qui sépare ces deux points, en référence à un mouvement régulier (le mouvement des astres, celui d'une montre) qui, par relation, permet de le définir et de le calculer<sup>b</sup>. »

Ce type de temps établit une valeur temporelle externe aux événements. Si je peux mesurer, puis comparer, le temps passé devant un film ou face à mon clavier d'ordinateur pour ma thèse, ce n'est pas du fait des caractéristiques intrinsèques de ces activités. C'est à travers cet étalon qu'est l'horloge qui découpe le défilement du temps en unités qu'elle égrène imperturbablement quoi qu'il se passe. Cette durée spatiale n'exprimera rien de la manière dont ma thèse ou ma culture cinématographique ont évolué. À travers 90 minutes, l'une comme l'autre ont pu stagner ou bien être révolutionnées. J'ai pu réaliser de grandes découvertes, autant que répéter une même chose pour la énième fois. De même, il arrive que

a M. Lallement, « Du temps aux régimes de temporalités sociales », art cit.

b P. Zarifian, *Temps et modernité*, op. cit., p. 20-21.

## II-La loi donne le temps

5 minutes de ces activités soient bien plus marquantes et fondamentales pour la suite de ma trajectoire que de nombreuses heures. Le temps spatialisé est cette mesure rendue possible par la comparaison de deux mouvements, l'un servant d'étalon à l'autre<sup>a</sup>, mais effaçant, par la même occasion, la possibilité d'en dire la qualité.

Pour Elias, dans un premier temps, c'est en rapport à la nature et aux phénomènes physiques<sup>b</sup> qu'a été conçue cette mesure extérieure aux activités. Ce n'est qu'à travers l'avancée des époques que le temps spatialisé s'est suffisamment détaché de ces rythmes, appréhendés par l'humain, pour être perçu comme existant en dehors des éléments naturels<sup>c</sup>. La forme la plus usitée de cette spatialisation est ce que Benveniste, dans ses travaux linguistiques, appelle le temps chronique : un « temps soumis à objectivation pour offrir des repères temporels communs à l'ensemble d'une communauté humaine, pour socialiser ce qui se passe, s'est passé, se passera. C'est précisément un calendrier<sup>d</sup>. » À l'heure actuelle, même si le temps de l'horloge (heures et secondes) et le calendrier (jours, semaines, mois, années) suivent, dans le calcul de leurs unités, des phénomènes naturels (cycles astronomiques et radioactivité), l'individu occidental ne perçoit plus immédiatement ces liens. La trame temporelle artificielle s'est pratiquement substituée à ses référents naturels dont la connaissance n'est pas nécessaire pour réussir à se repérer.

Pour sa part, Zarifian inscrit le temps spatialisé dans la modernité. Il précise qu'il prend sens et trouve toute son utilité dans le mode de production industrielle et capitaliste :

« Le coup de force de l'économique est donc de capter à son profit l'approche spatialisée, pour créer cet *espace homogène* dans lequel des travaux différents pourront être évalués et comparés quant à leur temps. Et le travail, dans sa texture singulière et qualitative, dans l'intelligence de l'action que le sujet engage, doit se plier à cette mesure quantitative homogène au sein de cet espace (qu'il faut à juste titre dénommer un espace abstrait, l'espace du travail abstrait)<sup>e</sup>. ».

Il lui donne une autre fonction que la simple coordination pratique des activités<sup>f</sup>. Il analyse son pouvoir de captation et d'imposition des procès et de la valeur du travail. Ce dernier étant un rapport social, c'est à travers lui que le temps se discipline « en ce sens que les temps de la

---

a N. Elias, *Du temps, op. cit.*, section 2.

b *Ibid.*

c *Ibid.*

d P. Zarifian, *Temps et modernité, op. cit.*, p. 51.

e *Ibid.*, p. 48.

f N. Elias, *Du temps, op. cit.*

vie vont se structurer par l'encadrement d'un temps de travail qui donne le rythme de la vie quotidienne<sup>a</sup> ». L'action se trouve soumise à ce principe, plutôt que ce dernier soit à son service. Le temps spatialisé est donc un élément fondamental des activités modernes, de même que des rapports de pouvoir qui se trament autour.

Il définit des intervalles, des espaces dont les valeurs ne se différencient que par la taille<sup>b</sup>, cette dernière étant donnée de manière quantitative. Parce qu'il est basé sur des unités de calcul (secondes, minutes, heures, etc.), le temps spatialisé n'est pas un flux continu, mais une collection d'éléments que nous mettons en mouvement, tout comme le cinéma recrée l'action. Les caméras ne captent pas les gestes des acteurs. Elles les découpent en suffisamment d'images par seconde, pour qu'en les faisant défiler rapidement devant les yeux, nous percevions un flux. Ainsi, le temps spatialisé est cette trotteuse des horloges qui saute d'une seconde à l'autre par à-coup, comme l'action cinématographiée passe d'image en image. Il aligne des moments séparés. Entre chaque seconde, il n'y a rien qu'il puisse restituer quant à la qualité intrinsèque de la vie humaine.

Ces propositions m'amènent à formuler une remarque. Si le temps spatialisé relève de l'artificialité d'une mesure, d'une utilisation courante, ainsi que d'une forme d'imposition, alors, dans l'activité concrète, je dois pouvoir trouver les entités qui le portent et le font exister. Au-delà de chaque situation et de leurs éléments, il est possible de remonter jusqu'au Bureau International des Poids et des Mesures (BIPM) qui assure « la réalisation de l'unité SI [système international] de temps, fondée sur une transition atomique, à un niveau d'exactitude de quelques  $10^{-16}$  » ainsi que « l'établissement et la dissémination des échelles de temps fondées sur la seconde du SI<sup>c</sup> ». Le temps spatialisé n'est pas seulement une entité symbolique<sup>d</sup>, il est le produit d'une chaîne métrologique qui permet d'assurer sa continuité, son maintien et son fonctionnement synchrone à l'échelle mondiale<sup>e</sup>. En bref, il doit être possible de voir comment la norme-temps circule et à travers quelles entités la domination lui est assurée.

---

a Simon Roulley (Le), « La saturation du temps social. Éléments de réflexion sur les conditions de possibilité d'un droit au temps comme modalité d'un droit à la ville », *Variations. Revue internationale de théorie critique*, 2017, n° 20, en ligne : <http://journals.openedition.org/variations/863> [consulté le 11/09/2018].

b P. Zarifian, *Temps et modernité*, *op. cit.*, p. 24.

c Cf. la présentation du rôle du BIPM sur son site : [www.bipm.org](http://www.bipm.org).

d N. Élias, *Du temps*, *op. cit.*, section 3.

e Bruno Latour, *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte/Poche, 1989, p. 411-418.

En opposition à ce temps spatialisé, Zarifian définit la durée qui « désigne le mouvement de transformation par lequel nous nous enfonçons dans un futur inconnu, selon une innovation radicale qui se joue à chaque instant, les mutations permanentes qu'apporte l'avancée dans cette durée<sup>a</sup>. » De cette manière, l'auteur travaille une conception de la temporalité bien plus difficile à saisir, notamment du fait qu'elle soit peu répandue dans nos modes d'appréhension du temps qui passe. Et pourtant, elle est une caractéristique intrinsèque de chacune de nos actions, un « attribut de la réalité elle-même<sup>b</sup> ».

Selon cette notion, l'humain est continuellement en transformation. La durée implique le devenir d'un état à l'autre et récuse la notion même d'état qui tente de fixer, dans une illusoire stabilité, la qualité d'un être. Ainsi, selon l'approche par la durée, je ne suis pas « joyeux », puis « triste ». Une telle vision relèverait du temps spatialisé qui isole des moments, des actions et des états qu'il mesure et organise à partir de repères extérieurs. En termes de durée, il est possible de dire que je vis à l'intérieur des fluctuations, même infinitésimales, de mes émotions, de telle manière qu'il est impossible de définir des états. L'humain est un processus, un « devenir », perpétuel.

Cette idée se qualifie à travers trois perspectives sur les mouvements de la vie humaine. Chacune permet de préciser ce qu'est la durée et ses oppositions avec le temps spatialisé. Le premier est dit qualitatif. C'est l'exemple, déjà donné, des changements émotionnels. L'humain fluctue constamment dans ses émotions, ses sensations, ses perceptions du monde, ce que le temps spatialisé capture à travers l'idée de passage d'un état à un autre, de mesure de la douleur ou encore du concept de représentations sociales. Il fige des formes de vie. Le second mouvement est évolutif. Il est le devenir de l'enfant vers l'adulte ou encore, du doctorant vers le docteur. Il désigne la transformation avec une dimension de progression. Le temps spatialisé appréhende cette avancée vers l'avenir, à travers les notions de stades ou de diplômes qui marquent des ruptures, un avant et un après, des points de passage. Pris à travers la durée, l'humain avance continuellement, il cumule successivement une multitude de transformations qui construisent son cheminement. Le troisième type de mouvement est dit extensif. Il implique qu'une action se déploie au fur et à mesure qu'elle se déroule, que son accomplissement et les transformations de l'environnement produisent diverses possibilités de continuation ou, au contraire, de multiples impasses. Cette compréhension s'oppose au temps spatialisé qui n'aborde l'agir qu'à partir de sa planification et de l'idée d'objectifs. Elle ne

---

a P. Zarifian, *Temps et modernité*, op. cit., p. 87.

b *Ibid.*, p. 95.

serait alors qu'un moyen et l'accomplissement, sans enjeu ni risques, de son programme de départ.

À travers cette mise en avant de la durée, Zarifian propose un nouveau rapport au temps qui intègre l'incertitude à côté de la persistance. Il encourage à donner sa pleine place au caractère incertain de l'action et de l'avenir, ainsi qu'à leur dimension créative. Il critique ainsi l'appréhension du futur comme déploiement assuré d'éléments contenus et prévus dans le présent<sup>a</sup>. Il oppose un mètre-temps, abstrait, qui mesure tout, sans rien dire de ce qui se meut au cœur de l'action, à la vie prise comme mouvement perpétuel, incertain, construisant pas après pas les conditions de sa poursuite. Il oppose l'artificialité de l'étalon, devenue notre perception naturelle du temps, à la durée, qualité intrinsèque de la vie, pourtant peu perçue par nos contemporains.

S'il développe cette approche, c'est dans une perspective de critique et de transformation de notre rapport aux temporalités. Pour lui, « penser la durée, c'est pouvoir agir sur elle<sup>b</sup>. » En effet, si elle relève d'une caractéristique intrinsèque, Zarifian n'en appelle pas moins à créer les conditions pour un nouveau rapport au temps, qui mobiliserait la spatialité pour faire vivre la durée, pour la conscientiser et apprendre à vivre en son sein. Il précise ainsi que l'appréhension du temps ne se réalise pas « naturellement », tout comme la spatialisation nécessite, actuellement, des chaînes métrologiques pour se maintenir.

Dans cette même perspective, il est possible de lire le texte de Pascal Nicolas-Le Strat sur l'écosophie du projet, comme une tentative d'outiller l'action pour qu'elle se décale de la spatialité vers la durée. Il y critique l'approche linéaire du projet pour définir, à la suite de Guattari, une démarche écosophique. Cette dernière refuse de déployer un programme pensé à l'avance, en considérant, dans une attention soutenue, chaque perturbation, chaque nouvelle donnée, chaque nouvelle formulation, comme autant d'occasions de repenser le projet pour le construire chemin faisant<sup>c</sup>. À travers ce texte, il entend faire de l'inscription dans la durée une question pragmatique qui demande de s'outiller de concepts, d'une démarche, d'outils, etc.<sup>d</sup> pour être construite plutôt que subie.

a J.-P. Boutinet, *Vers une société des agendas*, op. cit., p. 136-137.

b P. Zarifian, *Temps et modernité*, op. cit., p. 100.

c Pascal Nicolas-Le Strat, « L'écosophie du projet » dans *Expérimentations politiques*, Montpellier, Fulenn, 2009, p. 77-86.

d Le livre de Zarifian tente aussi de théoriser cette question pour l'outiller. Il est aussi possible de citer dans cette perspective deux autres textes : J.-P. Boutinet, *Vers une société des agendas*, op. cit. ; Bruno Latour, « L'impossible métier de l'innovation technique » dans Philippe Mustar et Hervé Penan (eds.), *Encyclopédie de l'innovation*, Paris, Économica, 2003, p. 9-26.



### II.1.b Éléments de rythmanalyse

La conceptualisation des « rythmes », comme centre de perspective pour étudier la vie dans son ensemble<sup>a</sup>, a été ouverte par Lefebvre à l'occasion d'*Éléments de rythmanalyse*, un ouvrage à forte portée heuristique. Il propose de comprendre l'existence sociale comme un entrelacement de rythmes à analyser séparément, ainsi que dans leurs rapports les uns aux autres. Par cette démarche, il espère critiquer la réification qui fige le monde en choses, pour en saisir plutôt les mouvements. Cet aspect du travail de Lefebvre n'est pas sans rappeler l'objectif de l'ANT, ainsi que le travail de Zarifian. Et ce, d'autant plus que le rythme est toujours analysé à travers un assemblage d'entités qui rappelle l'approche par les dispositifs.

Il est bien difficile de conclure la lecture de cet ouvrage par une définition claire et précise des rythmes, tant la pensée de Lefebvre grouille furieusement de vie, de poésie et de complexité. Néanmoins, quelques éléments fondamentaux ressortent. La définition la plus simple qui puisse être donnée est la suivante : « Partout où il y a interaction d'un lieu, d'un temps et d'une dépense d'énergie, il y a rythme<sup>b</sup>. » Ce dernier est donc à comprendre comme un mouvement, pris dans les quatre dimensions qui constituent notre univers. Mais il faut immédiatement lui adjoindre un aspect fondamental pour qu'il y ait rythmique : la répétition. Cette dernière implique une mesure, une unité, une structure, une contenance, une forme, etc. De plus, selon les mots de Lefebvre, elle est « loi, obligation calculée et prévue, projet<sup>c</sup>. » Mais, à l'instar de Zarifian, tout en reconnaissant les permanences, il affirme que toute répétition voit se produire des transformations. Ainsi, si le rythme implique le retour d'une forme, il est aussi le lieu potentiel de la nouveauté, de la créativité, du décalage.

À travers ce terme, le philosophe entend saisir des processus aussi différents à nos yeux que les marées, l'agitation des villes méditerranéennes, l'effervescence médiatique ou encore la musique. Chacun de ces phénomènes peut être appréhendé comme une décharge d'énergie, située dans le temps et l'espace, qui possède une organisation interne permettant de repérer des mesures et donc de la répétition. Le rythme joue, pour le philosophe, le même rôle métaconceptuel que le fait l'outillage théorique de l'ANT.

---

a René Loureau, « Henrisques. Préface » dans *Éléments de rythmanalyse. Introduction à la connaissance des rythmes*, Paris, Syllepse, 1992, p. 5-10.

b Henri Lefebvre, *Éléments de rythmanalyse. Introduction à la connaissance des rythmes*, Paris, Syllepse, 1992, p. 26.

c *Ibid.*, p. 17.

Il propose ensuite plusieurs distinctions binaires pour comprendre les phénomènes rythmiques. J'en retiens deux en particulier. Il distingue le cyclique des rythmes cosmiques et de la nature, du linéaire de la routine humaine. Ou, lisant entre les lignes, il est possible de voir le cyclique comme relevant des rythmes révolutionnaires, composés d'une ou plusieurs transformations qui se reproduisent, là où la linéarité est une action qui se répète à intervalles réguliers, sans impliquer d'évolution. Il propose aussi d'établir une distinction entre les traits quantitatifs des rythmes « qui marquent le temps et en distinguent les instants <sup>a</sup>», des traits qualitatifs « qui relie, qui fondent les ensembles et qui en résultent <sup>b</sup> ».

Alhadeff-Jones utilise cette notion pour penser la formation. Dans le cadre de la postmodernité, il met en avant le développement d'un présentéisme qui contraint les dispositifs formatifs à s'inscrire uniquement dans l'immédiateté du présent<sup>c</sup>. Ce qui se traduit par un raccourcissement, au nom de l'efficacité, des durées des cursus. À cette dynamique s'ajoute une superficialité des processus de compréhension engagés. L'enjeu premier n'est plus de développer une nouvelle appréhension du monde et de l'existence, ainsi qu'un nouveau rapport à soi, mais plutôt d'apprendre à agir, avec efficacité, par rapport à des objectifs. De manière plus globale, il constate que les parcours de vie rencontrent, plus qu'auparavant, des changements réguliers de situation, dont l'impermanence peut perturber et entraîner des difficultés à percevoir l'intérêt d'une transformation profonde qui demande un temps long de formation et s'inscrit dans la durée.

À partir de cet état des lieux, Alhadeff-Jone fait l'hypothèse de l'existence d'une tension entre ce que les dispositifs de formation, prônant des transformations personnelles, veulent faire et les moyens temporels dont ils disposent. Comment prendre le temps du changement dans un cadre rythmique qui se rétrécit ? Ce paradoxe est aussi facilité par l'impensé du temps dans le milieu des formateurs et andragogues. Cette dimension est un allant de soi que les professionnels n'essaient pas de penser dans ses évolutions et ses nouvelles modalités, faisant ainsi perdurer certains discours sur les objectifs de la formation, sans analyser les possibilités laissées par les nouvelles temporalités. À partir d'une critique de la théorie de l'apprentissage transformateur, Alhadeff-Jones propose alors de réfléchir les conditions temporelles

---

a *Ibid.*

b *Ibid.*, p. p.18.

c M. Alhadeff-Jones, « Pour une conception rythmique des apprentissages formateurs », art cit. Pour une telle critique, voir aussi J.-P. Boutinet, *Vers une société des agendas*, op. cit.

nécessaires pour que la formation puisse produire les effets qu'elle entend faire vivre aux apprenants.

Il mobilise, en tant qu'outil, le concept de rythme, tel que défini par Sauvanet<sup>a</sup>. Ce dernier l'appréhende à travers trois entrées : sa structure, sa périodicité et son mouvement. Sa structure est donnée par les formes organisées d'activité qui le caractérisent et qui permettent de le distinguer d'autres rythmes. Par exemple, lors du chapitre précédent, j'ai présenté la structure des réunions, sous un angle qualitatif, en précisant les activités qu'elles impliquaient et leurs liens avec d'autres actions à l'extérieur. La périodicité désigne les répétitions des formes d'activité. De cette manière, il serait possible de préciser la périodicité de chaque type de réunion et d'y distinguer celles qui portent l'accomplissement d'un projet particulier, dont la période a un début et une fin, et celles qui accompagnent le quotidien de l'institution, organisées tout au long de l'année, à intervalles réguliers, peu importe les activités du moment. Le dernier critère, celui du mouvement, désigne ce qui se produit de singulier à l'intérieur des formes organisées d'activité. À travers ce dernier point, c'est la variation — la nouveauté produite dans la répétition d'une situation — qui est mise en avant. Pour les réunions, il s'agit des produits singuliers, lors de telle ou telle rencontre, à travers les processus généraux mobilisés à chaque fois.

Finalement, la notion de rythme permet de s'intéresser au temps qui s'écoule, dans un espace donné, mobilisant différentes entités, agencées dans un mouvement particulier. Il n'est ni temps spatialisé ni durée, mais il est l'organisation prise dans le mouvement du temps, à la fois rationalisé, mais aussi analysé pour les transformations qui s'y déroulent. Il permet alors d'appréhender les phénomènes temporels de manière intégrée. Cet outil conceptuel complète d'une manière pertinente la réflexion de Zarifian. En plus du contraste posé par le sociologue, le rythme permet d'envisager la manière dont spatialité et durée s'agencent dans la formation.

Il me faut préciser que, sauf mention contraire, dans les pages qui suivent, le terme de « mesure » fera référence au temps spatialisé et non au rythme. Il me permettra de désigner le chiffrage et la comptabilisation du temps, plus que sa structure et ses répétitions : Zarifian est l'auteur de référence pour le propos qui suit.

---

a Michel Alhadeff-Jones, « Concevoir les rythmes de la formation : entre fluidité, répétition et discontinuité » dans Philippe Maubant, Pascal Roquet et Chiara Biasin (eds.), *Les temps heureux des apprentissages*, Nîmes, Champ social, 2018, p. 17-44.

## II.2 Chiffrer des intervalles

Les différentes formations dont il est question dans cette recherche sont définies par des textes légaux. Cette formalisation juridique précise plusieurs dimensions, dont celle du temps. Des circulaires détaillent chaque diplôme et leurs annexes fixent différentes durées qui s'articulent avec les référentiels, les définitions des métiers et des précisions quant aux logiques formatives. Qu'elles soient en heures, en semaines ou en années, ces quantités précisent des enveloppes temporelles dans lesquelles les formations doivent se bâtir<sup>a</sup> :

- un nombre d'années,
- un nombre d'heures réparties en « heures de formation théorique » et « heures de stage », qui varient en fonction de la filière,
- un nombre d'heures par domaine de formation (DF).

---

a Voici les différents textes utilisés pour les pages qui suivent :

- Circulaire interministérielle DGAS/SD4A/2007/436 du 11 décembre 2007 relative aux modalités des formations préparatoires et d'obtention du diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES) et du diplôme d'État de moniteur éducateur (DE ME),
- Circulaire DGAS/4 A n° 2005-249 du 27 mai 2005 relative aux modalités de la formation préparatoire au diplôme d'État d'assistant de service social et à l'organisation des épreuves de certification,
- Circulaire interministérielle DGAS/4A/DGESIP n° 2009-331 du 2 novembre 2009 relative aux modalités de la formation préparatoire et d'obtention du diplôme d'État d'éducateur technique spécialisé (DE ETS),
- Circulaire DGAS/4A n° 2006-25 du 18 janvier 2006 relative aux modalités de la formation préparatoire et d'obtention du diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants (DE EJE).

Ces circulaires étaient valables avant la Réforme de 2018. Mon travail portant sur la période entre 2015 et 2018, j'ai maintenu l'usage de ces textes.

## II-La loi donne le temps

Voici un tableau récapitulant ces différentes données, pour les éducateurs spécialisés, les éducateurs techniques spécialisés et les éducateurs de jeunes enfants :

	<b>ES</b>	<b>ETS</b>	<b>EJE</b>
<b>Durée globale</b>	3 années	3 années	3 années
<b>Enseignement théorique</b>	1450 h	1200 h	1500 h
<b>Temps de stage</b>	60 semaines soit 2100 h	56 semaines soit 1890 h	60 semaines
<b>DC 1</b>	450 h	350 h	400 h
<b>DC 2<sup>a</sup></b>	300 h	300 h	600 h
	200 h	150 h	
<b>DC 3</b>	125 h	100 h	250 h
	125 h	100 h	
<b>DC 4</b>	125 h	150 h	250 h
	125 h	50 h	

Pour les assistantes sociales, le découpage diffère. S'il y a bien quatre domaines de compétences, le cursus est détaillé en unités de formation (UF), chacune précisée en sous-unités. Alors que dans les autres filières, les domaines de formation correspondent à ceux de compétences, pour les AS, chaque UF peut se rattacher à plusieurs domaines de compétences, ainsi que le développe le tableau à la page suivante.

Les textes prévoient que les détenteurs d'autres diplômes puissent bénéficier d'allègements. Ils précisent, en fonction du diplôme et du DF, la proportion de temps de formation pouvant être allégée. Ils proposent aussi des dispenses qui consistent en la validation d'un DC du fait d'un diplôme antérieur. Pour cette seconde possibilité, les éléments de temps ne sont pas mobilisés.

---

a Les découpages des lignes DC pour le 2, 3 et 4 en deux sous-lignes indiquent que ces domaines de compétences sont redécoupés en deux sous-domaines.

<b>Durée globale</b>	3 années : 3530 heures	<i>Cette colonne précise le rattachement de l'UF ou de la sous-UF à un ou plusieurs DC</i>
<b>Formation théorique</b>	1740 heures, dont 450 h TP <sup>a</sup>	
<b>Stage pratique</b>	12 mois soit 1680 h et 110 h consacrées aux relations entre les établissements de formation et sites qualifiants	
<b>UF 1</b>	460 h	DC 1, DC 2, DC 3, DC 4
Intervention professionnelle en service social	250 h	DC 1
L'expertise sociale	74 h	DC 2
Communication professionnelle	68 h	DC 3
Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles	68 h	DC 4
<b>UF 2 Philosophie de l'action, éthique</b>	120 h	DC 1, DC 2, DC 3
<b>UF 3 Droit</b>	120 h	DC 2, DC 3, DC 4
<b>UF 4 Législation et politiques sociales</b>	160 h	DC 1, DC 2, DC 3
<b>UF 5 Sociologie, anthropologie, ethnologie</b>	120 h	DC 1, DC 2, DC 3, DC 4
<b>UF 6 Psychologie, sciences de l'éducation, SIC</b>	120 h	DC 1, DC 2, DC 4
<b>UF 7 Économie, démographie</b>	120 h	DC 1, DC 2, DC 4
<b>UF 8 Santé publique et communautaire</b>	120 h	DC 1, DC 2
<b>Approfondissement</b>	200 h	
<b>Préparation à la certification</b>	200 h	

### II.3 Unités de mesure et trame temporelle

L'étude des textes légaux est importante du fait de leur valeur prescriptive. Mon postulat est qu'ils pré-configurent<sup>b</sup> les formations ; ils sont de petits théâtres où la question du temps

a TP, c'est-à-dire travaux pratiques. Sur le plan légal, seule la circulaire des AS utilise ce terme.

b Alexia Jolivet et Consuelo Vázquez, « Reconfiguration de l'organisation : suivre à la trace les figures textualisées - le cas de la figure du patient », *Études de communication*, 2011, n° 36, p. 130.

est traitée, des scènes qui prétendent décrire tout le dispositif et fournir des éléments de cadre pour ce qui se fera ensuite dans les EFTS<sup>a</sup>. En regard de leur objectif de définition, ils font un premier tour d'horizon du temps des formations. Je pars donc du principe qu'ils ne sont pas lettres mortes, mais qu'ils mettent en action des principes temporels, qu'ils agissent sur la trame chronique, existante et à venir, dans les centres de formation.

Les circulaires présentent trois éléments : les heures, les semaines et les années. Elles relèvent du temps chronique et s'inscrivent dans la spatialisation temporelle par leur rôle de mesure : ce qu'elles désignent sont des intervalles de temps rationalisés dans lesquels la formation doit avoir lieu. Par ailleurs, les semaines et les années peuvent être envisagées en tant qu'agencements d'intervalles qui leur sont inférieurs (année > semaine > heure<sup>b</sup>), qui alternent temps de formation et temps hors-formation. Ainsi, 1 h de l'horloge équivaut à 1 h de présence sur le terrain ou dans l'institut de formation, alors qu'une semaine calendaire (7x24h) n'équivaut pas une semaine de stage. Cette dernière articule un certain nombre d'heures réparties sur 7 journées, en lien avec les rythmes de l'institution d'accueil, avec les attendus de la formation et, plus généralement, avec d'autres éléments juridiques, tel le droit du Travail. Il faut aussi noter que la mesure horaire s'agence sur 3 années de formation. Seulement, les circulaires ne précisent que très peu ces articulations, pour lesquelles il faut plutôt se référer à d'autres éléments du Droit. C'est pour cela, par exemple, que les instituts peuvent faire varier le nombre d'heures et de semaines à l'année, tant à propos des stages que des temps de présence dans leurs murs.

L'année et la semaine compartimentent la formation, selon des logiques différentes. La première donne une mesure, mais est aussi un repère de niveau dans le curriculum. Ainsi, elle a une valeur de reconnaissance sociale de l'avancement d'un étudiant — elle fixe un stade de la formation. La semaine n'a qu'un rôle de mesure. Il est possible de dire qu'en tant qu'agencement, les semaines et les années sont des éléments rythmiques en ce qu'elles sont une structuration de temps travaillés et de temps non-travaillés, puis qu'elles se répètent sous certains aspects.

Ces mesures constituent une ressource pour les centres afin de mettre en place la formation. Ils peuvent comptabiliser la quantité de temps dont ils disposent pour fabriquer des

---

a Cette force créatrice d'un ordre temporel n'existe pas seule. Elle s'appuie sur d'autres éléments juridiques qui cadrent le temps dans les formations et le travail.

b Au quotidien, l'heure est aussi un agencement d'entités plus petites : les minutes et les secondes. Mais pour les circulaires, les minutes et les secondes n'existent pas. L'heure est l'unité de temps la plus petite.

travailleurs sociaux. En même temps, elles sont attendues. Elles précisent des objectifs. Le dispositif doit durer le temps demandé. Ainsi, à propos de la difficulté croissante pour trouver des stages, le souci n'est pas, seulement, de proposer une formation amputée d'une expérience de terrain à certains étudiants. Le risque est aussi de ne pas atteindre la durée de stage fixée et qu'ainsi, l'étudiant n'ait pas le droit de se présenter au diplôme d'État du fait d'un parcours incomplet. Ces entités temporelles sont des stocks (ressources) à écouler nécessairement (objectifs). Et, à la question « qu'est-ce qu'un diplôme d'État ? », il est possible de répondre qu'il est une attestation de compétences, obtenue au terme d'une formation organisée dans « les règles temporelles de l'art », les circulaires définissant les canons officiels.

Le temps est une mesure fixe, rationnelle qui dit, avant même sa réalisation, la longueur de la formation, en rapport à un mètre qui n'est pas originaire de ce domaine de la réalité. Tout en définissant la formation de manière performative<sup>a</sup>, il empêche d'autres devenir qui s'inscriraient dans des durées différentes : il est impossible de faire la formation complète en moins de temps que fixé — sauf par l'obtention d'allègements — et un temps plus long n'est possible qu'à travers le motif de l'échec ou du report. Les textes définissent, sans équivoque, un temps spatialisé.

#### **II.4 Le temps-pédagogique**

Si les mesures sont des espaces, ces derniers ne sont pas vides. Ils ne sont pas de « pures mesures ». Dès qu'elles sont présentées, les textes les associent à des contenus, des objectifs, des compétences ou des définitions de logiques formatives. Les tableaux ci-dessus sont un premier témoignage de ces articulations. Les circulaires chargent les intervalles de diverses intentions. Je les appellerai, par la suite, intervalles-formatifs, pour rappeler que la loi ne donne jamais un temps vide ou pur, mais des temps pré-occupés par un ensemble d'éléments, qu'elle détaille et agence<sup>b</sup>.

Pour chacun des diplômes, les circulaires présentent deux formations : une dite « théorique » et une dite « pratique ». Chacune d'elle dispose d'un temps donné, ce qui, dans la logique spatialisante, les sépare : une heure de stage ne peut être une heure de cours. Il y aurait mauvais compte si l'on se mettait à organiser une heure de stage-cours. Ce découpage

a John Langshaw Austin, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 2010, 202 p ; Nicolas Brisset, *Performativité des énoncés de la théorie économique. Une approche conventionnaliste*, Thèse de doctorat, Université de Lausanne, Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne, Lausanne, 2014, 530 p.

b A. Jolivet et C. Vàsquez, « Reconfiguration de l'organisation : suivre à la trace les figures textualisées - le cas de la figure du patient », art cit.



## II-La loi donne le temps

appelle à répartir les heures, en fonction de la nature qui leur est prêtée. De fait, ce qui se déroule dans ces deux espaces-temps ne peut être pensé comme un même processus, car la spatialisation impose nécessairement une distinction de principe. C'est, peut-être, à ce niveau que l'utilisation du champ lexical de la spatialité par Bergson fait le plus sens. Deux lieux ne peuvent être au même endroit ; deux heures de temps chronique ne peuvent avoir lieu sur les mêmes 60 minutes.

Les tableaux montrent l'enveloppe-horaire<sup>a</sup> de la formation théorique, découpée en d'autres enveloppes-horaires, chacune étant spécifiée par un domaine ou une unité de formation et rattachée à un ou plusieurs domaines de compétences. Si les circulaires, en elles-mêmes, ne donnent que les intitulés principaux des domaines et unités, en annexe, elles les précisent à travers les référentiels de compétences et de formation. Les DF et les UF sont déclinés en thématiques et disciplines scientifiques, alors que les DC le sont en compétences et indicateurs de ces dernières<sup>b</sup>. Chacun des intervalles-formatifs, composant la partie théorique, est donc spécifié en termes de thématiques qu'il doit accueillir dans son espace, et de compétences que les étudiants doivent y développer. Le rattachement de la formation au temps spatialisé, dans une articulation à différentes thématiques, compétences, etc. crée des séparations entre divers aspects de la formation, qui ne pourront plus être confondus dans un même temps, du moins à l'échelle des textes. L'association des heures aux thématiques et compétences durcit la spatialisation posée par le temps.

Pour les éducateurs techniques, la circulaire précise :

« Les domaines de formation comprennent des apports théoriques et des temps "d'accompagnement de l'élaboration d'une posture et d'une méthodologie professionnelle". Les apports méthodologiques sont destinés à apporter des bases liées aussi bien au domaine de compétences qu'aux travaux demandés dans le cadre de la certification. "L'accompagnement de l'élaboration d'une posture et d'une méthodologie professionnelle" a pour objectifs de permettre au candidat d'être soutenu dans la démarche de l'alternance et d'être guidé dans son

---

a Cette expression désigne l'intervalle-formatif précisé en heures.

b Pour une analyse des référentiels de compétences : Pierre Hébrard, « Formation clinique et compétences relationnelles dans les métiers du travail social » dans Camille Thouvenot (éd.), *Former au travail social. Vers la professionnalisation, entre alternance et accompagnement*, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 35-52.

positionnement professionnel. L'analyse et l'évaluation des pratiques de stage constituent donc des aspects essentiels de cet accompagnement. »

Ces lignes nous apprennent que les enveloppes-horaires liées aux DF/DC contiennent des apports théoriques et méthodologiques, ces derniers portant sur des techniques professionnelles ainsi que sur la réalisation des travaux demandés à l'occasion de la certification du diplôme d'État. Ils concernent aussi des temps de construction d'une posture professionnelle. La formation prépare donc à un diplôme, mais aussi à un métier.

En termes temporels, ce texte précise que l'enveloppe-horaire de chaque domaine de formation doit contenir au moins deux types de temps. Le premier relève de l'accompagnement de l'élaboration d'une posture — et c'est le seul à être clairement nommé. L'autre est, de fait, consacré aux apports dits « théoriques ».

La circulaire qui concerne les éducateurs spécialisés organise, à l'intérieur des enveloppes-horaires, des apports théoriques et des « éléments d'accompagnement de l'élaboration d'une posture et d'une méthodologie professionnelle ». Les apports méthodologiques qui y sont rattachés visent les mêmes objectifs que pour les ETS. Cependant, ce texte ne lie pas directement l'idée d'accompagnement et de temps spécifiques. Par ailleurs, il introduit une notion supplémentaire en parlant de « suivi de formation », élément synonyme de l'accompagnement à l'élaboration d'une posture et d'une méthodologie professionnelle, car il vise aussi à « permettre au candidat d'être soutenu dans la démarche de l'alternance et d'être guidé dans son positionnement professionnel. » Ainsi, pour ce diplôme, l'enveloppe-horaire de chaque DF contient les mêmes éléments. Pour autant, le texte ne pose pas de distinction claire entre différents temps de la formation théorique. De ce fait, il ne les mesure pas.

Pour les éducateurs de jeunes enfants, la circulaire agence dans ses enveloppes-horaires des apports théoriques, méthodologiques et du temps de « suivi et d'accompagnement formatif », chacun de ces éléments ayant la même fonction que dans les autres circulaires. Cette formation théorique n'est pas clairement rattachée à un lieu, mais l'ensemble du texte laisse entrevoir qu'elle relève des temps que les étudiants passent dans les instituts.

Ces textes nomment la formation pratique « alternance ». Ils la désignent comme mode d'acquisition de « compétences professionnelles ». Elle se déploie dans plusieurs sites

## II-La loi donne le temps

qualifiants (ou lieux qualifiants, en fonction de la circulaire) permettant l'acquisition de compétences « dans au moins un des registres du référentiel ». En fonction des formations, l'enveloppe-horaire de l'alternance peut être précisée en plusieurs stages, en durées minimales pour chacun d'eux et en contraintes concernant les types de structures d'accueil (pour favoriser la diversité d'expériences). Et pour les EJE, chaque expérience de terrain est référée à un DC et donne, donc, lieu à des missions particulières. Il faut, par ailleurs, noter que chacune des circulaires fait état de la nécessaire reprise, en centre de formation, de ce qui se passe dans l'alternance, à travers l'analyse et l'évaluation des pratiques de stage. Cet élément est lié aux divers temps d'accompagnement.

La circulaire du DEASS présente certaines différences qui, pourtant, ne se distinguent que peu de l'agencement présenté jusqu'ici. Elle introduit, avant de préciser la théorie et la pratique, l'alternance comme principe fondateur et lui donne une plus grande portée que ce qu'établissent les autres textes qui la rabattent sur la seule formation pratique. La définition est introduite par le sous-titre évocateur « Entre théorie et pratique : l'alternance » :

« L'alternance est un principe majeur de la formation préparant au diplôme d'État d'assistant de service social. Ce principe est fondateur du socle d'acquisition des compétences nécessaires à la qualification professionnelle de l'assistant de service social. L'alternance est un mode dynamique d'intégration de connaissances et de compétences.

En effet, elle favorise la compréhension respective des deux registres (théorie, pratique) par le passage de l'un à l'autre.

Elle enrichit l'acquisition des savoirs et des savoir-faire par l'interrogation réciproque qu'elle suscite d'un registre sur l'autre. C'est un questionnement itératif qui aide à la progression de ces acquisitions.

Enfin, l'alternance illustre le lien incontournable et permanent entre théorie et pratique. Expérimenté au cours de la formation, ce lien pourra ensuite être reproduit tout au long des expériences professionnelles<sup>a</sup>. »

Cette alternance est le principe de jonction entre deux modalités de formation, qui correspondent à deux lieux (si l'on se réfère à l'ensemble du texte). Elle est un mouvement intellectuel, basé sur l'idée de liens à établir entre ce qui est présenté ici comme deux

---

a Cette définition est plus proche de celle que les sciences de l'éducation donnent de l'alternance que celle sous-entendue par les circulaires décrites précédemment.

registres, qui sont donc fondamentalement différents et différenciés<sup>a</sup>. Elle prend corps dans les détails donnés, par la suite, sur le dispositif, précisions qui recourent les circulaires précédentes. Par ailleurs, cette démarche intégrative dispose de 110 h par étudiant « prévues pour l’articulation entre les établissements de formation et les sites qualifiants » afin d’être facilitée.

Concernant l’enveloppe de la formation théorique, comme pour les autres, celle-ci se découpe en différentes unités qui se rattachent à des domaines de formation. Comme le montre le tableau ci-dessus, le croisement DC/DF est particulier. Chaque unité se rapporte à plusieurs DC. L’unité principale a une répartition précise entre les différents domaines, alors que les unités dites contributives peuvent se répartir comme le souhaite chaque institut. À l’intérieur des unités de formation est précisé un temps que les autres circulaires ne créent pas, à savoir celui des travaux pratiques, censés permettre « l’intégration professionnelle des acquis de formation » à travers des temps de travail individuel ou en petits groupes, avec le suivi d’un formateur ; ce qui rejoint finalement la méthodologie et l’accompagnement des autres textes. La circulaire précise ensuite deux autres enveloppes-horaires. L’une est de 200 h « d’approfondissement qui peuvent concerner l’organisation de colloques ou de journées thématiques tenant compte de problématiques rencontrées » et l’autre, du même montant, permet « la préparation à la certification, qui correspondent à des temps spécifiques de préparation théorique et pratique aux épreuves du diplôme d’État », temps rejoignant celui destiné à la méthodologie pour les autres diplômes.

## **II.5 Des temps pré-formés : contenant et contenu**

Ces textes légaux font de l’épistémologie. Ils établissent un ordre de la théorie, dont ils déterminent certains points de passage obligés. La pratique reçoit le même traitement. Ces ordres sont définis par des contenus thématiques et quelques précisions quant à ce qui doit s’y dérouler en termes de fabrication<sup>b</sup> des futurs professionnels. Il faut cependant préciser, qu’au sein de la formation « théorique », les textes distinguent, de manière plus ou moins claire, des temps où la théorie est communiquée et d’autres où elle est manipulée en lien avec

---

a Le texte sous-entend une nature différente de chacun de ces registres. Mais en gardant l’hypothèse que le texte agit, il faut alors concevoir qu’en prétendant se baser sur des différences, il devient celui qui différencie.

b Everett Hughes, « The Making of a Physician » dans *Men and their Work*, Glencoe, The Free Press, 1958, p. 116-130.

l'expérience pratique. L'étudiant se construit professionnellement à cheval entre ces deux pôles. Les textes font donc de la pédagogie en affirmant une logique formative.

Ces ordres sont inscrits dans deux types d'espaces. Le premier est géographique ou institutionnel<sup>a</sup>. Il s'agit de la distinction entre le centre de formation et les sites qualifiants<sup>b</sup>. Chacun de ces lieux se voit confier une portion de la formation en inscrivant les instituts résolument du côté de la théorie et de la fabrication de soi dans un travail de lien entre ici et là-bas. Avec l'utilisation du terme « site qualifiant » pour désigner les lieux de stage, les textes ont affirmé qu'ils étaient des espaces de formation. Cependant, ils maintiennent, malgré tout, que la théorie et les savoirs sont du côté des centres de formation. C'est ce qu'indique le rattachement de thématiques et disciplines au seul temps passé en institut.

Le second élément qui structure cet ordre est le temps spatialisé. En rattachant des manières de former, des thématiques à aborder et des compétences à développer, à des mesures temporelles, la formation s'éclate en divers espaces qui, à l'échelle des textes, ne peuvent se superposer. La forme des tableaux, avec leurs cases fermées, en témoigne. Chaque heure est due et doit être réalisée dans les liens qui lui sont imposés. Au final, les textes ne disent pas simplement : « Formez ! » Ils ordonnent : « pendant un certain temps, délimité de là à là, formez à ceci et à cela, puis, pendant un certain temps, formez de telle manière », etc. Dans cet agencement, le temps spatialisé permet de quantifier, en même temps qu'il assure les frontières du découpage de la formation. À ce titre, la notion de « spatialisation » prend tout son sens. Pour imaginer un processus commun à différentes mesures temporelles, il faudra alors mobiliser la rhétorique du lien, qui ne prend sens que lorsqu'il y a des frontières.

Les passages sur l'alternance et sur les apports méthodologiques permettent de comprendre que la formation peut être un mouvement dans lequel l'étudiant se construit et se développe. Ce faisant, ils sous-entendent l'existence de la durée en leur sein. Mais, pour autant, les circulaires donnent essentiellement une image statique de la formation. Ils fixent, mais ils ne mettent pas en scène son déroulement. Ils donnent des blocs pré-remplis, mais très peu d'éléments sur les durées qui pourraient y être vécues. Ils offrent à voir une formation en pièces détachées et non le cheminement existentiel que certains formateurs promettent aux étudiants. L'image qu'ils produisent est celle d'une feuille listant tous les acquis à développer,

---

a Clothilde Perrève et Marie-Odile Vilars, « Mind the GAP », *Empan*, 2014, n° 95, p. 60-69.

b Marc Fourdrignier, « Modalités de stage et formations du travail social », *Les cahiers dynamiques*, 2010, n° 48, p. 41-48 ; Marc Fourdrignier, « L'alternance dans les formations sociales », *Éducation permanente*, n° 190, p. 91-101.

sans aucune structure entre eux, si ce n'est la spatialisation temporelle. Ils fixent les finalités de la formation, à réaliser en un temps donné, rendant impossible l'appréhension de l'incertitude inhérente à chaque transformation humaine.

Ces textes ne rythment que très peu la formation, car s'ils ordonnent du temps, de l'espace et des objectifs de formation, ils n'indiquent qu'*a minima* la manière dont l'énergie y sera dépensée<sup>a</sup>. La rythmique reste, à l'échelle de ces lignes, en pièces détachées. Elles se contentent de fixer des objectifs finaux et se taisent sur les mouvements possibles. Le temps est spatialisé.

## **II.6 Reste-t-il du temps ?**

Il est intéressant d'étudier courtement le processus de mise en crédits ECTS. C'est en 2011 qu'il a été décidé que les formations sociales de niveau 3 s'inscriraient dans le processus de Bologne. Ainsi, elles ont dû exprimer leurs dispositifs en nombres de crédits, de manière à respecter la logique suivante :

- chaque année de formation permet à l'étudiant d'acquérir 60 crédits, à raison de 30 par semestre,
- chaque unité de formation est dotée d'un nombre de crédits, sa validation entraînant l'acquisition par l'étudiant,
- ainsi la somme des crédits des unités d'un semestre doit atteindre 30,
- la valeur en crédits d'une unité de formation est basée sur le temps de travail qu'elle demande pour atteindre les buts fixés, toutes modalités de formation cumulées, travail personnel inclus,
- ainsi la mise en crédits considère qu'en moyenne, une année de formation demande entre 1500 et 1800 h de travail par an aux étudiants et qu'un crédit équivaut donc à 25-30 h de travail.

Les centres de formation sociale ont donc dû mesurer et rationaliser leurs formations à l'aune de ce principe. Un « mode d'emploi » a été publié avec les circulaires afin d'accompagner ce travail. Il a fixé plusieurs règles :

- la formation se faisant par alternance, les stages sont pleinement liés aux domaines de compétences. Leur durée a donc été répartie entre chaque domaine de compétences, plutôt que de leur attribuer une enveloppe de crédits en propre.

---

a H. Lefebvre, *Éléments de rythmanalyse*, op. cit., p. 26.

## II-La loi donne le temps

- sur la base d'une enquête portant sur la charge de travail des étudiants en travail social, la valeur-horaire d'un crédit a été fixée à 28 h,
- il a été choisi de compter comme équivalentes 1 h de formation pratique et 1 h de formation théorique<sup>a</sup>.

Cette transformation a institué de nouvelles entités temporelles. La base est bien évidemment le crédit, dont la première fonction est d'établir une comparaison entre *curricula* à l'échelle européenne, dans la perspective de forger une équivalence des diplômes, pour un espace européen de l'enseignement supérieur<sup>b</sup>. D'autres éléments (niveaux LMD par exemple) permettent la comparaison, mais il est intéressant de noter qu'une telle conception instaure le temps spatialisé comme élément fondateur de la comparaison des formations.

Le second élément de cette mise en crédits est le semestre. Ce dernier fonctionne comme les années, en ce qu'il fixe une durée et un avancement dans le dispositif. Il découpe l'année en deux et délimite une certaine quantité temporelle de formation qui ne doit pas dépasser 30 crédits. Par ailleurs, les semestres doivent être validés pour passer dans l'année supérieure. Cette logique de temps et de validation force les modules de cours à être conçus à l'échelle de ces demi-années.

La logique ECTS indique clairement que les calculs doivent mesurer (de manière prévisionnelle) le temps de travail personnel des étudiants. La circulaire met donc en vue ce temps qui n'apparaissait pas dans les textes étudiés précédemment. Elle place sous la coupe de la mesurabilité une portion de la formation qui existait, mais qui n'était pas captée par la définition légale des cursus. Ainsi, les centres de formation ont dû réfléchir au temps de travail demandé par chaque module et procéder aux réorganisations nécessaires pour qu'il soit réparti, avec équité, en 6 semestres, chacun valant 30 crédits soit 30x28h<sup>c</sup> de travail de la part des étudiants.

L'intérêt tout particulier de la présentation des crédits ECTS réside dans la captation qu'ils ont permis du travail personnel étudiant dans la mesure de la formation. De ce point de vue, et à l'échelle de ces écrits, rien de ce que les étudiants pourraient vivre en lien avec la formation ne se passe en dehors du temps rationalisé et écrit. Même le travail personnel est

---

a D'autres principes ont été précisés, mais surchargeraient le texte et ne sont pas directement pertinents pour le propos.

b Pauline Ravinet, « La construction européenne et l'enseignement supérieur » dans Renaud Dehousse (éd.), *Politiques européennes*, Paris, Presses de Sciences Po, 2009, p. 353-368.

c 28 h est la durée conseillée pour un crédit. Les centres sont ensuite chargés de fixer une valeur locale.

devenu une activité étalonnée, du moins en théorie. Par conséquent, toutes les actions pédagogiques sont censées s'inscrire dans le temps de la loi. Il n'y a pas de hors-temps<sup>a</sup> de formation.

### III L'expérience du milieu

#### III.1 L'arrivée du chercheur

« Et bien sûr, une telle étude n'est jamais complète : nous commençons au beau milieu des choses, *in media res* [...] nous avons ignoré ou mal compris la plupart des choses que nous avons étudiées ; nous avons pris le film en train, et il continuera lorsque nous aurons déjà quitté la salle<sup>b</sup>. »

Cette notion de milieu m'inspire plusieurs réflexions sur l'enquête et sa mise en forme écrite. La formule latine indique que le chercheur prend pied dans un monde déjà construit au sens de l'ANT : de nombreux acteurs sont déjà en association, de manière à stabiliser un certain ordre. Ainsi, lorsque je suis arrivé sur mon terrain avec le projet d'analyser la fabrication des formations sociales, j'ai compris qu'elles ne m'avaient pas attendu. Je n'ai donc pas observé une création *ex nihilo*, mais plutôt un fonctionnement quotidien, déjà en cours, incluant la production de réformes. Dès les premiers jours, j'ai été pris dans des processus commencés longtemps avant.

Au milieu de ces processus, j'ai côtoyé de nombreuses boîtes noires, ces dynamiques que l'on ne voit même plus, tant nous sommes obnubilés par les « choses » auxquelles elles donnent naissance. Mon travail a été de suivre les associations en train de se faire et de repérer les processus invisibles, voire de les ouvrir. En soi, mon projet de thèse est de déployer les « formations sociales » et d'explorer leurs boîtes noires, pour tenter de comprendre de quels processus et autres entités elles sont faites.

Pour Latour, leur intérieur n'apparaît qu'en cas de problèmes<sup>c</sup>. Selon Becker — il parle de *package* —, cette étude peut se faire<sup>d</sup> sans qu'il y ait une perturbation révélatrice<sup>e</sup>. Toujours est-il qu'à l'échelle d'une enquête, le chercheur ne peut ouvrir ni percevoir, toutes les boîtes

a S. Roulley (Le), « La saturation du temps social. Éléments de réflexion sur les conditions de possibilité d'un droit au temps comme modalité d'un droit à la ville », art cit.

b Bruno Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2007, p. 179-180.

c Pour un exemple de cette démarche concernant les ordinateurs : Manuel Boutet, « L'ordinateur à l'état sauvage. Une approche écologique » dans *Sociologie du travail et activité*, Toulouse, Octarès, 2006, p. 29-45.

d H.S. Becker, *La bonne focale*, op. cit., p. 159-169.

e Romain Louvel, « Ouvrir une brèche », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2011, vol. 2, n° 12, p. 171-184.



noires qu'il rencontre. Il devra, par moments, se contenter de les prendre pour acquises et, donc, faire comme si ces entités qu'elles constituent existaient telles quelles. Par exemple, si Latour a exploré la boîte « Conseil d'État » pour saisir la fabrique du droit<sup>a</sup>, il n'a pas tenté d'ouvrir celle de l'« État » : il a pris cette institution comme un tout, acquis. Par conséquent, être au milieu des choses, c'est s'intéresser à « ce qui est fait » au double sens de « ce qui est déjà fait » et « de ce qui est en train de se faire ». Le chercheur évolue entre stabilité et mouvements du monde social<sup>b</sup>, reconnaissant qu'il ne peut tout voir, de manière empirique, comme des processus. L'idée de milieu est donc synchronique : à l'instant *t*, le chercheur est pris entre les choses faites et en train de se faire.

Mais elle est aussi diachronique. En arrivant au milieu de la construction du monde, le chercheur ne prend jamais pied au commencement. Imaginons que j'aie réussi à entamer ma thèse au fondement d'un EFTS. Je n'aurais pas, pour autant, saisi le début des formations sociales. À chaque entité étudiée, il y a une antériorité qui implique que le monde n'est jamais vierge. Tout commencement est mythologique. Il isole un moment, en affirmant qu'il n'y avait rien avant et qu'ensuite, une nouveauté est apparue. Si cette idée tient pour la théologie, pour le sociologue de terrain, le commencement est toujours relatif à un point de départ choisi. Le chercheur ne saisit qu'une partie d'un flux temporel au milieu duquel il prend pied, de manière artificielle et plus ou moins pertinente.

Ce vécu du travail sur la base d'une antériorité n'est pas le propre du sociologue. Dans les instituts, j'ai côtoyé plusieurs formateurs en train de prendre leurs fonctions. L'arrivée sur un poste s'accompagne de la prise de responsabilités sur des modules et d'autres éléments de la formation déjà existants. Cette expérience est particulièrement saillante pour eux. Il est alors question de faire vivre une filière structurée par d'autres ou bien d'animer un module pensé et programmé l'année précédente par la personne remplacée. De manière plus générale, les formateurs présents de longue date rencontrent une situation similaire. Les responsabilités sont suffisamment labiles pour que chacun reprenne des éléments fabriqués par d'autres. Et la ligne hiérarchique, selon laquelle la formation s'élabore, implique que les formateurs permanents et vacataires soient, sans cesse, en train de mettre en forme une formation qui est déjà pré-formatée par les niveaux hiérarchiques supérieurs (cf. chapitre suivant).

---

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

b Bruno Latour, « Trois petits dinosaures ou le cauchemar d'un sociologue » dans *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, p. 130-143.

Pour terminer sur cette expérience et épistémologie du milieu, il n'est pas sans intérêt de revenir sur la notion de voie moyenne (cf. Chapitre 2, II.2.b). Cette modalité grammaticale grecque ne fait référence ni à un objet agi, ni à un acteur agissant<sup>a</sup>. Elle désigne des entités en relation qui se « font faire » différentes actions. Latour propose l'appropriation de cette voie comme schéma d'analyse sociologique pour en finir avec l'hésitation entre l'agent et l'acteur, l'objet et le sujet, n'ayant pour seule perspective de résolution que des balanciers éternels. Le problème fondamental est que nous souhaitons pouvoir attribuer une action à une personne, responsable et motrice du mouvement. Et nous réfléchissons en termes d'aliénation et d'émancipation. Pour l'auteur, grammairien-philosophe à ses heures, le sociologue gagnerait à changer sa théorie de l'action pour cesser de la rapporter à un vecteur de force d'une entité sur une autre, et la penser comme un mouvement conjoint, une action moyenne où « la cigarette-fumeur se font fumer<sup>b</sup> ». En elle-même, cette démarche relève bien d'une logique du milieu en ce qu'elle refuse d'attribuer un point de départ à l'action, pour saisir son caractère rhizomatique.

Poussée à l'extrême, elle entre en conflit avec l'idée d'arriver dans un monde déjà construit : les boîtes noires donnent l'impression qu'untel agit alors que tel autre subit, or il serait idéal d'aller au-delà. Mais le sociologue est condamné à rester au milieu, entre une logique de la voie moyenne radicale et ses possibilités concrètes de réalisation. La voie grecque reste nécessairement à mi-chemin des deux bords. D'autant qu'avec la notion de boîte noire, Latour et Callon ont tenté de comprendre comment un acteur réussissait à amasser plus de force que les autres, ce qui sous-entend une asymétrie de pouvoir (cf. chapitre 7), à articuler avec une lecture radicalement rhizomatique.

### **III.2 L'écriture du milieu**

Dire que j'arrive *in media res*, c'est signifier que je ne peux analyser la formation du commencement à la fin de sa fabrication. Ce que je vois, c'est la fin d'un module à l'échelle d'un semestre, les balbutiements d'un autre, ou encore une phase d'ingénierie et la réalisation de plusieurs cours. Je rencontre des étudiants qui commencent la formation, en même temps que je discute avec d'autres qui la terminent ou l'ont faite quatre années en arrière.

---

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

b C'est une façon de résumer l'article cité ci-dessus et ses conclusions sur les liens entre l'humain et la cigarette.

À propos du temps, je n'ai pas eu l'occasion de suivre l'écriture des textes. Je ne peux qu'analyser leur version finale. Même pour les éléments dont j'aurais l'impression de voir le commencement, rien ne m'indique que cette perception est juste, du fait des antériorités multiples<sup>a</sup>, souvent invisibles qui président à l'organisation. À l'instant *t* ou dans le temps, je ne capte qu'une portion de cette fabrication.

Pour mettre de l'ordre dans cette expérience du milieu, je suis pourtant obligé de commencer quelque part, d'ordonner différents points de passage, de faire le récit de la fabrication et donc de proposer un début et une fin. Pour ce chapitre, j'ai commencé par la Loi et je continue par les manipulations réalisées par les formateurs. Pour le chapitre suivant, je présente le travail de fabrication des modules, de l'énonciation d'orientations institutionnelles au bureau des cadres pédagogiques. J'ai donc suivi une logique *top-down*<sup>b</sup>. Le chapitre suivant donnera raison à ce mode de récit en montrant qu'il correspond bien à une logique institutionnelle de production de la formation. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que c'est aussi un choix d'écriture. Les paragraphes et sous-parties, les uns après les autres donnent l'impression que je déroule une chronologie. Celle-ci est en partie vraie. La Loi dit et, ensuite, les centres de formation accomplissent. Mais, elle est tout aussi fautive. En même temps que la Loi produit de nouvelles entités temporelles qu'elle imposera ensuite, les centres de formation construisent leurs propres repères chronologiques. Il ne faut pas oublier que pour l'ANT, la réalité émerge au milieu du travail qu'effectuent plusieurs sites de fabrication, même s'il existe des rapports de soumission entre eux. Il faut donc réussir à penser que, dans le fourmillement de la fabrication, la chronologie, que j'emprunte ici, a quelque chose de fictionnel. L'écriture de ce processus fait perdre des éléments de réalité à cette expérience du milieu.

## **IV Manipuler le temps**

### **IV.1 Produire une trame**

Déplaçons-nous maintenant à l'intérieur des centres de formation. Une nouvelle activité apparaît grâce à ce changement de site. Les textes donnent une répartition statique des quantités de temps. Le mouvement auquel j'accède par leur lecture est la description

---

a P. Nicolas-Le Strat, « L'écosophie du projet », art cit.

b Ignasi Capdevilla, « Les différentes approches entrepreneuriales dans les espaces ouverts d'innovation », *Innovations*, 2015, vol. 48, n° 3, p. 87-105.

performative<sup>a</sup> d'un ordre temporel. Mais, dans les pages qui suivent, je dépeins des acteurs qui travaillent activement à le produire. Le temps réparti de la loi fait place à une temporalité en train d'être construite et répartie par des humains.

Cette différence est un effet de place. J'étudie les circulaires en tant que produits, alors que les instituts sont analysés à travers l'activité. Si j'avais observé la fabrique des textes ou l'antériorité de leur écriture, j'aurais montré les processus dont ils sont l'aboutissement<sup>b</sup>, de la même manière que la suite s'intéresse plus aux mouvements des heures qu'à la trame finale qu'ils entraînent.

Je me propose de faire ce travail d'analyse en deux étapes qui suivent les deux temps de la réforme du cycle 1. Pour commencer, à partir d'un compte-rendu de réunion, je montrerai les responsables de filière en train de structurer la première année de formation en transversalité, en dressant sa trame temporelle. Ce récit me permettra de présenter plusieurs unités de temps et la manière dont elles sont manipulées. Ensuite, j'entrerai dans la fabrique des modules, afin de présenter de nouvelles unités temporelles fondamentales dans le travail des formateurs.

#### **IV.1.a Les semaines sur l'année : quand se retrouve-t-on ?**

Dans les pages qui suivent, je retrace une rencontre tenue en novembre 2015 par Claude, le responsable du pôle des formations de niveau 3, et les responsables des filières ES/ETS (Joanna), EJE (Pierre) et AS (Julie). Elle s'inscrit dans un groupe de travail (série de plusieurs réunions autour d'un projet particulier) visant à produire un cahier des charges à transmettre aux cadres pédagogiques (non choisis au jour de cette rencontre) qui formeraient le groupe-projet chargé de finaliser et de mettre en action le cycle 1. Du point de vue du temps, l'enjeu était de préciser :

- les semaines de présence conjointe,
- le nombre de jours par semaine en filière et en transversalité,
- les modules à mettre en place et les enveloppes-horaires attribuées à chacun.

De manière schématique, ces points ont été traités successivement, selon une logique d'entonnoir, pour spécifier la trame de l'année avant de définir les modules à y répartir. Cependant, selon les besoins, des décisions prises antérieurement pouvaient être amendées.

---

a Beatrice Fraenkel, « Actes écrits, actes oraux : la performativité à l'épreuve de l'écriture », *Études de communication*, 2016, n° 29, p. 69-93.

b Selma Bendjaballah, « La fabrique des compromis à la Chambre des représentants américaine et au Parlement européen », *Revue internationale de politique comparée*, 2014, vol. 21, n° 3, p. 65.

La réunion relatée dans ce chapitre est intéressante, car elle témoigne de la finalisation du travail sur les semaines, de la réflexion sur le nombre de jours en filière par semaine et ouvre la construction des modules. En deux ou trois heures, elle résume le travail mené en plusieurs rencontres pour produire le cahier des charges. C'est une réunion charnière, représentative de la dynamique générale animant ce groupe de travail.

La veille de la rencontre, Claude avait distribué à chaque responsable de filière un tableau étalé sur deux feuilles A4 scotchées dans leur largeur. Chaque ligne représentait l'année à venir d'une filière concernée par la transversalité. Chaque colonne était une semaine du calendrier. Les couleurs dans les cases indiquaient si une filière était présente dans le centre, en stage ou bien en vacances. Lors de la réunion, le tableau servait de base de départ, chacun devant vérifier au préalable si la simulation de Claude fonctionnait pour sa filière.

### **Claude**

Hier, j'ai présenté notre travail à la réunion de direction élargie. Globalement, ils approuvent. Ils attirent seulement notre attention sur le fait que la linéarité ne doit pas être trop rigide. Il faut qu'il puisse y avoir des temps forts certaines semaines et non, simplement, le même module, le même jour, à la même heure, chaque semaine, avec un déroulé pédagogique linéaire. Il faut donc varier les intensités sur les semaines et à l'intérieur des modules. Sinon, le directeur est d'accord. Pour le cycle 1, il faut cette linéarité et non du modulaire.

*Lors de la première réunion du groupe de travail, Claude s'est fait porte-parole de la direction, demandant que l'organisation modulaire disparaisse sur la première année. Elle souhaitait qu'un module ne soit plus réalisé en quelques jours regroupés, mais que ses différentes demi-journées soient étalées tout au long du semestre, sur un créneau hebdomadaire relativement fixe. Il faut d'ailleurs noter le choix de l'IRTS que chaque demi-journée soit, généralement, consacrée à un seul cours.*

*Cette transformation de l'organisation des modules est le fruit de choix institutionnels. Organiser la formation en modules sur quelques jours rendrait, selon l'ancien directeur, plus facile l'accès à des professionnels en formation continue, désirant ne suivre que ce cours. Or il considérait que ces derniers n'avaient pas besoin des cours de première année. Il était donc possible d'abandonner, pour le cycle 1, la modularité construite au prix de grands efforts, d'après les cadres, devant aujourd'hui « défaire » (Joanna) cette organisation antérieure.*

*Ainsi, la direction a son mot à dire sur le temps. D'ailleurs, elle demande à ce qu'à l'intérieur de la linéarité, il y ait des moments forts (notion qui n'a jamais été clairement définie), mêlant ainsi temporalité et pédagogie. Cette idée a ceci*

*d'intéressant qu'elle inscrit, d'une certaine façon, la formation dans la durée au sens de Bergson. La variation d'intensité ne pointe pas tant sur le temps spatialisé que sur un mouvement qualitatif inscrit dans le temps.*

**Claude**

Le module à la semaine, ce sera plutôt pour la seconde partie de la formation<sup>a</sup>. À part cela, je n'ai pas travaillé plus. Qu'en est-il de votre côté ?

**Julie**

J'ai une question sur le nombre de semaines à l'année. Pour l'instant il est inférieur à ce que l'on a l'habitude de faire.

*Le centre fonctionne sur la base de semaines de 35 h de cours — du lundi au vendredi, de 8 h 30 à 12 h et de 13 h 30 à 17 h — sans aucune variation d'une semaine à une autre sauf lorsque, occasionnellement, une semaine est partagée entre vacances et cours ou stages et cours.*

*Dans les années précédentes, des personnes ont fixé le nombre de semaines par année, pour atteindre les objectifs des textes. Julie se réfère ici à ce nombre pour sa filière et non au texte juridique.*

**Claude**

(se tournant vers Joanna) Est-ce que les ES peuvent bien être là pour toutes les semaines déjà inscrites ? Il faut y veiller... Mais je note que les AS ont plus de semaines à faire que ce que j'ai mis dans ma simulation. Il va falloir trouver comment en rajouter. Peut-être sur la semaine 25 ? C'est à voir.

*Le temps inscrit dans les textes est lisse, raccord, articulé. Mais, à l'échelle d'un centre, son fonctionnement est plus complexe. Les ES ont moins d'heures de formation que les AS. Organiser de la transversalité demande de faire coïncider ces divergences. Ici, il est question de trouver une semaine du calendrier qui n'est pas déjà occupée par des vacances ou du temps de stage, de manière à augmenter le nombre de semaines à l'année des AS, pour tenir ce qui se faisait antérieurement.*

**Pierre**

De mon côté, j'ai essayé de faire la simulation pour les EJE, en répartissant les semaines, les temps en filières et transversaux. Je n'ai pas bien réussi.

**Joanna**

Pour les ES, toutes les semaines de présence sont prises par la transversalité. On a moins de semaines que les autres sur la première année. Du coup, ce ne sera que pour la transversalité ! On n'aura pas de semaines centrées sur notre filière. On a

---

a Donc la deuxième et la troisième année.

même trop d'heures en fait. Je propose que pour la semaine 24, les ES ne soient présents que sur les jours filières. Puis, en janvier, il y a une semaine qu'on pourrait leur laisser pour réviser chez eux. Pendant ce temps, les AS pourraient être là, sans transversalité, ça leur donne du temps filière.

### **Claude**

Je rappelle qu'actuellement, mais ça peut se discuter, sur une semaine il y a 2 jours pour la filière et 3 pour la transversalité. Mais tu dis qu'il y a trop de transversalité ? Soit, on la baisse à la semaine... Il faut bien réfléchir à ce qu'on veut. Ma position est que l'on ne perde pas le TIA<sup>a</sup>. On risque de manger le TIA si on baisse ce nombre de jours. Je préfère donc qu'on diminue le nombre de semaines avec de la transversalité.

Il me faut préciser que je réalise un bond dans le processus de concrétisation des formations sociales. Entre les textes de loi et la réunion racontée ci-dessus, qu'y a-t-il ? C'est un exemple frappant de mon arrivée au milieu des processus. Déjà de nombreux choix ont été réalisés antérieurement dans d'autres espaces que ce groupe de travail. Alors qu'il est ici question d'une réforme et que l'on pourrait s'attendre, comme pour le protestantisme, à un retour aux textes<sup>b</sup>, il est notable que la nouvelle organisation temporelle se fait selon des consignes institutionnelles (linéarité contre modularité), ainsi que des antériorités locales. Les formateurs travaillent dans un cadre posé par la direction, de même qu'en mobilisant des habitudes d'organisation. Par exemple, la durée des semaines et leurs horaires ne sont pas questionnés. Et le nombre de semaines de formation pour la première année n'est changé qu'à la marge.

L'intérêt d'étudier le temps dans les textes et tel qu'il est travaillé au quotidien, malgré cette impossibilité de retracer toutes les étapes du cheminement entre les textes et cette réunion, est de montrer les liens entre ce que font les textes et ce que font les centres de formation. Je mets ainsi en avant la grande complexité qui découle du passage des formations de leur version écrite à leur version réalisée. Ce faisant, je me rapproche aussi des conditions

---

a Travail Individuel d'Approfondissement : sur la première année, les étudiants doivent mener un travail de réflexion sur leur métier, en partant d'une thématique qui les intéresse. C'est une invention qui a commencé chez les ES et qui s'est ensuite généralisée non sans mal, car elle a pris du temps sur des modules existants.

b Gérard Siegwalt, « Le principe scripturaire (sola scriptura) à l'épreuve de notre temps », *Études théologiques et religieuses*, 2014, vol. 89, n° 1, p. 39.

réelles de travail des formateurs : ils manipulent le temps, sans nécessairement connaître tous les maillons de la chaîne qui les relie à la loi.

Dans l'ordre de la réforme, la première entité temporelle à partir de laquelle la formation a été travaillée est la semaine. L'enjeu était de se mettre d'accord sur les semaines où les filières seraient présentes dans le centre, afin qu'elles le soient le plus souvent ensemble, tout en gérant la quantité de semaines à l'année, différente d'une formation à l'autre. Ce fait est le fruit conjoint des textes de loi, qui donnent des durées divergentes pour chaque diplôme, et de l'antériorité des filières de l'IRTS dans leurs choix organisationnels.

Par rapport aux textes de loi, la semaine ne qualifie plus seulement le stage. Elle devient une unité pour la formation théorique. Par ailleurs, elle n'est plus seulement une mesure, elle constitue un repère chronique qui doit s'inscrire dans le calendrier précis d'une année d'étude donnée. Les semaines-mesures sont placées dans les semaines-calendaires numérotées de 1 à 52, selon le rythme civil. L'enjeu est alors de trouver des semaines-calendaires où l'ajout sera possible, c'est-à-dire des temps sans formation pratique ni vacances et qui puissent tomber au bon moment par rapport aux autres déjà fixés. Ce travail a été entamé par Claude sous la forme d'une première version du calendrier qu'il soumet ensuite à ses responsables de filière. À partir de leurs retours, des semaines ont été déplacées, d'autres annulées, de manière à faire tenir entre elles toutes les exigences.

Par cette inscription dans le calendrier, les semaines-mesures, calculées d'après la loi, voient leur spatialisation se renforcer. D'un simple intervalle en général, elles deviennent un intervalle localisé dans le grand écoulement rationalisé du temps calendaire. Ainsi, chaque semaine devient unique, tout en prenant place dans une succession temporelle. Entre les deux extrémités de cette transformation, il y a la même différence qu'entre les deux ordres suivants : « tu as 60 secondes pour faire telle chose » et « tu as 60 secondes pour faire telle chose lorsqu'il sera 15 h 50 ». Une coordonnée s'ajoute dans la spatialité et rend le temps plus réel, mais aussi plus contraignant. Maintenant qu'il est situé, il pourra se faire ; il devra se faire ; et il empêche un autre temps de se dérouler au même moment. C'est ce que laissent apparaître les arbitrages autour des semaines de présence conjointe.

De plus, cette spatialisation prend un sens littéral : en associant des filières aux semaines, il s'agit de créer de la co-présence entre diplômes dans un même lieu. Ce souci de manipulation



des semaines-mesures dans le calendrier nous parle de la temporalité dans laquelle l'IRTS s'inscrit : il a fait le choix du présentiel comme modalité principale de formation et utilise le temps comme moyen d'articulation entre les personnes pour les assembler<sup>a</sup>. De ce fait, manipuler une semaine revient à manier des groupes entiers d'individus — ici les futurs étudiants — pour organiser leur présence conjointe dans le centre de formation. En inscrivant le dispositif dans la temporalité d'une année-calendaire précise, les responsables de filière fixent, en fait, le temps à venir de plus de cent personnes et les spatialisent dans un lieu donné, autour d'activités, pour l'instant, faiblement définies (théorie ou pratique, filière ou transversalité).

Et il me faut rappeler que, comme tout travail réalisé en réunion, l'agencement ainsi produit reste incertain. Il faudra ensuite le confirmer en le vérifiant, en l'inscrivant dans le logiciel qui centralise toutes les interventions, tous les intervenants, etc. Dans les réunions qui suivront, les responsables de filière auront l'occasion de demander encore quelques transformations.

À l'instar des textes juridiques, dès que l'on tente de suivre le fil du temps dans les instituts de formation, d'autres entités se manifestent. L'attention aux échanges révèle que derrière cette manipulation du temps ne résident pas seulement des considérations organisationnelles (comment fait-on ?), mais aussi des problématiques formatives (que fait-on ?). La quantité de semaines en transversalité n'affecte pas seulement l'atteinte des objectifs temporels. Les formateurs se demandent si autant de temps inter-filières présente un réel intérêt<sup>b</sup>.

Convoquant les entités temporelles à venir, les responsables représentent ce qu'ils feront dans l'espace qu'elles offriront. Pour chacun, l'arbitrage transversalité/filière fait référence aux différentes possibilités qu'offrent ces deux modalités de regroupement. Seulement, aucun ne dit ce à quoi il se réfère pour juger de cet équilibre. Cette réalité à venir, que chacun imagine, n'est que sous-entendue. Les formateurs manipulent donc les semaines, en référence

---

a Une formation totalement numérique comme celles proposées par la plateforme Open Classroom permet de se former à différentes pratiques sans que le projet de formation ait besoin de s'inscrire dans le temps de manière précise : chacun accède aux contenus quand il le souhaite.

Dans le réseau des Fabriques de sociologie, nous avons fait l'hypothèse que nous pouvions nous co-former à la recherche à travers des séminaires, temps de formation impliquant d'être inscrit dans le calendrier commun, mais aussi par les correspondances, les journaux en ligne ou encore les articles publiés sur les différents sites du réseau. Ces modalités, excepté le séminaire, ne nécessitent pas une inscription dans le calendrier de tous : la formation peut se faire au rythme de chacun.

b Rose Goulven, « L'«encrage» des identités professionnelles », *Empan*, 2014, n° 95, p. 56-59.

à des éléments quasi-fantasmagoriques pour lesquels il est impossible de savoir si ne serait-ce qu'entre eux, à mots couverts, ils imaginent les mêmes choses (cf. chapitre 4).

Ainsi, comme pour les textes, les semaines manipulées ne sont pas de pures temporalités. Les déplacements se font en référence à un contenu qui, pour autant, reste quasiment tu, laissant le principal du travail du côté du temps spatialisé. Et, à la préoccupation des responsables à propos du mouvement formatif, s'ajoute celle de la direction qui, elle aussi sans plus d'explications, prescrit du mouvement sous la forme d'une variation d'intensité à l'échelle de chaque module.

Il est maintenant possible de conclure à propos de ce qu'est une semaine. Cette entité est protéiforme. Elle varie en fonction de l'opération effectuée. Elle est tantôt une brique temporelle que l'on déplace dans un calendrier de papier, tantôt un contenant de temps pédagogiques presque indescriptibles, mais significatifs pour tous, tantôt une enveloppe de cinq journées de formation à découper en différents regroupements, etc. Dans leur travail, les acteurs de la formation touchent à ces différents aspects, successivement et simultanément.

Avec cette activité de répartition dans le calendrier, les semaines prennent une dimension rythmique. De fait, leur agencement à l'année crée un mouvement d'alternance entre les stages, la présence à l'école et les vacances, instaurant en filigrane diverses activités. De même, l'alternance des temps en filière et en transversalité, qui sous-entendent des contenus qualitativement différents, amène aussi à pressentir la pensée d'une évolution des étudiants dans ces espaces. Mais pour autant, le rythme qui commence à prendre forme reste, pour le moment, essentiellement pensé d'un point de vue spatial : la qualité des activités qu'il implique n'est que sous-entendue.

#### **IV.1.b Répartir les jours, tracer la transversalité**

*Les discussions précédentes mobilisaient les jours en filière ou en transversalité et, donc, le découpage des semaines. Mais elles étaient, malgré tout, centrées sur la répartition, à l'année, des semaines. Maintenant, la discussion se concentre sur le rythme hebdomadaire. Après avoir aménagé l'année, c'est au tour de la semaine type d'être discutée.*

**Claude**

Je rappelle qu'actuellement, mais ça peut se discuter, sur une semaine il y a 2 jours pour la filière et 3 pour la transversalité. Mais tu dis qu'il y a trop de transversalité ? Soit, on la baisse à la semaine... Il faut bien réfléchir à ce qu'on veut. Ma position est que l'on ne perde pas le TIA. On risque de manger le TIA si on baisse ce nombre de jours. Je préfère donc qu'on diminue le nombre de semaines avec de la transversalité.

**Julie**

Ça a vachement augmenté entre la réunion précédente et hier<sup>a</sup>... Si on augmente le nombre de jours filière par semaine, il va falloir repenser les contenus, car cela fera trop de temps ensemble et nous devons donc gérer, par diplôme, des choses actuellement faites en transversalité... Il va falloir en assurer plus de notre côté.

*Julie est la responsable qui dans le chapitre précédent a demandé à parler des contenus avant les contenants temporels. Ici, fidèle à elle-même, ou plus exactement en préparation de sa demande, qui viendra plus loin dans la discussion, elle attire l'attention sur les conséquences du jeu avec la répartition filière/transversalité : il ne s'agit pas que de mesures, mais aussi de contenus de cours.*

**Claude**

Il ne faut pas s'inquiéter ! En ce moment, on discute, on travaille ensemble. On n'est pas en train de négocier. De combien de jours par semaine avez-vous besoin en filière ?

*En réponse à Julie, Claude lie des besoins aux mesures temporelles, confirmant qu'elles ne sont pas pures. Mais il refuse d'accorder trop d'attention à cela, il souhaite surtout délimiter les espaces temporels de la semaine.*

**Pierre**

Avec les EJE, on n'a pas besoin de 2 jours par semaine toute l'année. Par contre, à partir du 2<sup>d</sup> semestre, oui. Pourrait-on envisager maintenant de commencer à répartir les contenus ?

*Pierre répond à la question de Claude, mais le fait en ne donnant qu'une conclusion sur son besoin. Il tait les éléments qui l'amènent à cette décision. Personne ne saura précisément ce qui est fait en filière.*

---

a La veille a eu lieu une réunion avec les formateurs de l'autre site de l'organisme de formation afin de mettre en commun le travail sur le cycle 1.

**Claude**

Je note pour les 2 jours au 2<sup>d</sup> semestre. Pour ce qui est du contenu, pour le moment on travaille les heures en priorité, on définit les enveloppes-horaires d'abord.

**Julie**

Si le stage est commun à tous les étudiants, en effet, on n'a peut-être pas besoin de 2 jours par semaine dès le 1er semestre, vu qu'en filière on traite, entre autres, des stages.

**Claude**

C'est vrai. On peut se dire 1 jour pour la filière et une demi-journée pour le stage, mais qui sera comptée comme transversalité.

**Joanna**

J'ai une proposition. Si le stage est commun, nous les ES, on n'a pas besoin de journée en filière. Ce que l'on peut faire c'est que l'EEP<sup>a</sup> soit, elle aussi, en transversalité. On la met en lien avec le stage. Et au second semestre, 2 jours par semaine pour la filière. Mais si on procède ainsi, ça risque de nous décaler et on aura besoin de transversalité au 3e semestre. En fait, toute la transversalité sur une seule année, ça nous gêne. La proportion attendue est élevée, et tout sur la première année, ça fait beaucoup et c'est dommage de ne plus en avoir par la suite.

*Joanna reformule la proposition de Claude et Julie en la liant avec le module d'élaboration de l'expérience professionnelle qui porte sur les stages ES. Elle désigne ainsi un contenu qui peut passer du temps filière aux temps transversaux. Mais elle s'inquiète d'un possible manque de transversalité sur les années à venir. À nouveau, le temps apparaît comme une ressource manquante et appelle un jeu de vases communicants.*

**Julie**

Je souhaite 1 jour par semaine au 1er semestre. Avec l'équipe, nous voulons de la transversalité, mais aussi pouvoir entrer par le métier dès le départ, être entre AS.

---

a L'Élaboration de l'Expérience Professionnelle rassemble des étudiants par groupes de petite taille, avec un formateur permanent ou un vacataire. Ces espaces sont des temps de réflexivité, notamment sur les expériences de stage et la professionnalité. Jusqu'à présent, ils n'étaient pas en transversalité.

### Pierre

C'est bon pour moi comme cela si le stage est commun. D'ailleurs, il faudra réfléchir aux certifications, car les nôtres diffèrent des vôtres. Nous, le premier stage doit absolument relever du DC 4<sup>a</sup>.

Alors que les semaines sont en grande partie établies, Claude ouvre la question du nombre de jours par semaine en transversalité. Ici, les manœuvres sont moindres, il s'agit de choisir entre une ou deux journées hebdomadaires, puis de distinguer le premier et le second semestre. Ce travail continue de jouer sur la répartition des étudiants en les réunissant ou les séparant, autour de motifs toujours peu définis.

En descendant à l'échelle de la semaine type, les formateurs se réfèrent à de nouveaux éléments. Là où, pour le calendrier général, ils mobilisaient essentiellement la filière et la transversalité, ils entrent dans des détails plus concrets pour construire la semaine, en évoquant, par exemple, le module d'EEP. Les contenus du temps se précisent donc. Toujours est-il que pour l'observateur, ce à quoi ils se réfèrent pour établir les arbitrages reste profondément flou. J'ai écrit précédemment que les réunions étaient des lieux de représentation du dispositif extérieur, permettant de le travailler. Ici, presque rien de cet ailleurs n'est représenté, si ce n'est sa future trame temporelle. Les acteurs se contentent de représenter, par simple évocation, sans prendre le temps de préciser s'ils parlent bien des mêmes choses et donc, de se mettre en accord sur les significations. Pour l'observateur, l'étonnement est alors total : qu'est-ce qui permet les choix pris en commun alors que ce à quoi chacun se réfère n'est que peu mis au centre des discussions ?

Le placement des semaines dans l'emploi du temps a essentiellement rendu réel l'écoulement du temps de la formation, dans une succession d'intervalles fixes. En filigrane, car peu discutés en réunion, ce sont l'alternance et son rythme, et donc des variations dans le temps, qui se sont instaurés, entre les stages et le centre de formation. En descendant à l'échelle des semaines et en distinguant filière et transversalité, un nouvel élément faisant varier le temps est apparu. Mais surtout, en supposant une transformation des besoins entre le premier et le second semestre, les éléments temporels et leur organisation permettent de porter une logique d'avancement dans la formation. Les responsables de filière font ainsi apparaître

---

a La discussion continue sur les modalités du stage, mais n'implique pas de dimension temporelle. Elle a donc été enlevée du compte-rendu pour l'alléger.

la formation et les transformations<sup>a</sup> qu'elle entraîne : petit à petit, le mouvement est rendu possible et prend place.

Encore une fois, manier le temps implique de nécessaires références à ce qui se passe en son sein. Ces éléments se précisent, mais restent fuyants. Ce constat renforce l'importance perçue du temps spatialisé, à défaut de pouvoir comprendre la qualité de ce qui se déroule dans les heures, les jours, les semaines, etc.

#### **IV.1.c Traiter des enveloppes « vides »**

**Claude**

Rentrons par module maintenant. Il me semble qu'il y a trop de Droit (*tous approuvent*)<sup>b</sup>.

**Julie**

Puis 42 h de méthodo... Ça me semble beaucoup...

**Claude**

35 h pour le premier semestre ça irait ?

**Joanna**

Avec le départ en stage, ça serait bien. Il faudrait que l'essentiel soit avant.

*Le mouvement continue d'apparaître. Jusqu'à présent les étudiants étaient soit présents, soit absents, ensemble ou en filière. Maintenant ils sont situés dans un processus de transformation qui implique qu'apprendre la méthodologie avant le stage est plus pertinent — d'après les responsables — qu'après. En pensant des successions, les responsables imaginent et créent les possibilités d'un cheminement et, donc, de transformations.*

**Julie**

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

---

a M. Alhadeff-Jones, « Pour une conception rythmique des apprentissages formateurs », art cit.

b Le dialogue qui suit ne reprend qu'une part des échanges pour ne pas trop allonger le récit. Cet extrait a été choisi pour sa représentativité.

c Sur le premier semestre, ils pensent à la méthodologie en sciences sociales et pour le second, aux méthodologies d'intervention.

d Intervention Sociale d'Intérêt Collectif.

e Intervention Sociale d'Aide à la Personne.

**Claude**

On peut faire deux interventions communes. Si on fait cela, est-ce que la quantité globale baisse ?

*Claude rappelle les difficiles équilibres généraux. Ils travaillent les modules en transversalité, Claude ayant demandé qu'ils soient fixés en premier pour voir ensuite ce qu'il faudrait faire en filière. Ce qui est enlevé comme heures à ces modules pourra être ajouté à la filière.*

**Julie**

Pour nous, actuellement, ça ne demande pas autant de temps que ça (*Claude le note en amendant un nouveau tableau listant les modules actuels et leurs durées*).

**Pierre**

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

*À nouveau, du mouvement se crée en se déplaçant sur une réflexion plus qualitative : placer des contenus avant ou après d'autres contenus afin de permettre un certain cheminement.*

**Julie**

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

**Claude**

Ça fait court... Peut-être peut-on décaler le départ en stage de 1 semaine. On aura plus de temps comme ça.

*Les considérations de Pierre entraînent une modification des semaines travaillées en début de réunion. En un coup de crayon sur son tableau, Claude déplace des étudiants et ainsi change leur cheminement : ils pourront voir certains apports avant d'être confrontés à leur mise en pratique sur le terrain.*

En fait, j'ai réduit le nombre de semaines à l'année, car je pensais que vous trouviez qu'il y avait trop de semaines de formation. Mais si je comprends bien, c'est plus la proportion de transversalité à l'année qui vous gêne. On peut donc rajouter des semaines pour les filières sans souci.

**Joanna**

Oui, ce qui me dérangeait, c'était la répartition des semaines sur l'année. Mais c'est mieux là. Nous les ES, nous n'avons pas besoin de semaines en plus.

**Pierre**

Par contre nous... 2 semaines, c'est possible ?

**Claude**

Alors si je rajoute une semaine en janvier pour les AS et EJE et que j'en enlève une en juin pour la transversalité. Comme ça, les ES ont le bon nombre et les EJE et AS, cela vous fait 2 en plus.

*Les tractations sur les modules amènent à repenser l'équilibre général des semaines et à revenir à la première tâche de la réunion.*

**Julie**

Parfait. Par contre, le TIA, est-ce qu'on peut le baisser ?

**Claude**

J'y tiens !

**Julie**

Mais avant c'était à 49 h, maintenant c'est 63... Rappelez-vous que les AS on n'a pas eu le choix de mettre en place ce module créé chez les ES. Et qu'on n'a pas eu d'heures en plus pour le faire... On a dû enlever des heures à nos autres modules filières.

**Claude**

Je défends l'importance de ce module ! Puis l'augmentation des heures, ici, est normale. Du fait de ce qu'on bouge sur les autres, ça augmente là.

**Joanna**

Je comprends ce que tu dis. Quand j'ai proposé aux ES de le faire, j'ai dû défendre mon idée. D'ailleurs sur ce module, c'est important que l'on répartisse les heures de manière régulière sinon les étudiants décrochent.

**Claude**

On outillera ces temps. Dès la première semaine. Sinon, la méthodo, au premier, je la baisse ? (*ils approuvent*) Bon, très bien. Et la socio-anthropologie ? Je la passe de 24 h à 21 h ?



**Julie**

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

**Claude**

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

*Et les tractations continuent.*

*Après la réunion, je suis allé dans le bureau d'un des responsables pour solliciter un rendez-vous. Nous avons pris le temps de débriefer : « Tu vois, on doit repenser tout en 4 réunions. On a une grande responsabilité ! J'ai peur qu'on fasse n'importe quoi et qu'ensuite les terrains nous critiquent. Puis on doit statuer sur des nombres d'heures sans avoir plus de détails sur les contenus. Je ne sais pas ce qu'il y a derrière ces heures ! Du coup on choisit un peu comme ça... Moi, j'aurais aimé faire des allers-retours avec les collègues. J'ai une vue d'ensemble, mais c'est mon équipe qui connaît mieux le contenu de chaque module ! »*

L'établissement des semaines s'est fait à partir d'un tableau les représentant sur l'année. Le travail qui s'opère ensuite s'extrait en grande partie du calendrier et est mené sur la base d'un tableau dont chaque ligne renseigne un intitulé de module, basé sur ceux qui existent déjà, et la durée afférente pour l'année en cours. Ce que souhaite Claude, c'est qu'ils puissent travailler ces durées et réfléchir aux modules nécessaires. S'ouvre alors un jeu de vases communicants. Toutes les heures étant déjà prises par les modules, toute augmentation de l'un implique que l'autre baisse. C'est ce que l'échange ci-dessus montre.

Et encore une fois, si ce mouvement implique un rapprochement de la formation réalisée et une plus grande sollicitation des contenus concrets, c'est toujours à partir d'un grand flou que les formateurs marchandent les heures, à tel point que Julie et Pierre demandent s'ils ne peuvent changer de point de départ et travailler à partir des contenus dont ils ont besoin, plutôt que d'un découpage horaire peu palpable.

Pour donner la mesure de ce flou, il est intéressant de préciser qu'une fois que l'on m'a demandé d'être le sociologue du module, héritier de ce qui était appelé, lors de cette réunion, « socio-anthropologie », aucune thématique, ni aucun ordre de mission ne m'ont été donnés.

Je n'ai eu droit qu'à un intitulé pour me dire ce qu'il fallait faire. Le cadre pédagogique responsable du module, censé porter la commande institutionnelle, ne disposait pas de plus de détails. Pourtant, au préalable, j'avais observé les responsables de filière, le plus sérieusement du monde, décider du nombre d'heures nécessaires et le diminuer de 3 heures sans que cela ne fasse débat.

Sur le moment, et encore aujourd'hui, j'éprouve une certaine fascination quant à cette capacité dont ont fait preuve les responsables et Claude. Comment ont-ils pu manipuler ces durées, pour répartir avant et après le stage, des heures rattachées à des modules résumés sur un tableau en quelques mots ? Comment ont-ils réussi à déplacer des semaines, en n'ayant que très peu d'informations sur leurs contenus ? Étaient-ils parfaitement au clair sur l'existant, dans le détail, pour réaliser ces manipulations en toute connaissance de cause ?

Je ne pense pas. La remarque que m'a faite un responsable en aparté sur sa frustration quant au fait de fixer des durées, sans savoir quels en seraient les contenus et en privilégiant la forme, plutôt que le fond, en dit long. De même, un sentiment de déprise quant à ce qui était fait dans les modules a été évoqué à plusieurs reprises. J'ai, par ailleurs, régulièrement constaté en réunion, le besoin des cadres de savoir ce que les autres faisaient, pour préciser leur compréhension du dispositif.

Il me semble donc difficile de penser que les responsables, même s'ils disposent d'une vue d'ensemble de leurs filières respectives, en aient une connaissance suffisamment précise pour manipuler du temps en sachant ce dont il est précisément fait. De plus, des modules sont créés au cours de cette réunion. Ce qui implique que les responsables travaillaient nécessairement à partir de vides nombreux. Ces nouveaux modules n'ont pas vu leurs contenus précisément détaillés avant que leurs enveloppes-horaires ne soient fixées. Ils le seront plus tard (cf. chapitre 6).

Pour terminer — s'il est réellement nécessaire de poursuivre l'argumentation — la suite du chantier sur ce cycle 1 sera menée essentiellement par les formateurs permanents dont la tâche a consisté à déterminer les contenus des cours. À l'heure où les responsables de filière manipulent du temps, celui-ci est donc, *a priori*, en grande partie vide d'un contenu (apports théoriques et méthodologiques, accompagnements, diverses modalités pédagogiques, etc.) précisément fixé. Ou, du moins, ils ne maîtrisent pas dans le détail ce qui est actuellement fait.

Il y a donc là une compétence étonnante, à savoir celle de manipuler du temps pédagogique tout en restant dans le flou quant à ce dont il est fait. Et cette compétence offre une hypothèse intéressante quant à l'ordre dans lequel le dispositif se crée. Le travail ne part pas des contenus et modalités pédagogiques, mais de leurs enveloppes temporelles, à travers un travail d'emboîtement de plus en plus précis de divers temps.

Malgré cette centration sur des enveloppes et des intitulés relativement vides de sens précis, il faut noter que les discussions débordent nécessairement les attentes de Claude, pour commencer à répartir dans le temps les portions de modules. À titre d'exemple, c'est ainsi que la méthodologie se trouve concentrée avant le départ en stage, pour que les étudiants découvrent l'enquête de terrain, avant de la pratiquer. Ainsi, le temps continue de prendre du rythme sur la base d'une intrication plus fine entre unités temporelles et contenus. S'il quantifie la formation, sa capacité à la mouvoir va croissant.

Que mon lecteur comprenne bien la portée de ces changements d'heures. Les discussions ont, certes, mobilisé très peu d'éléments sur les contenus réels des modules existants, mais, pour autant, par les décisions qu'elles ont entraînées, elles sont venues contraindre le travail à venir. Par exemple, derrière l'enveloppe de départ du cours de socio-anthropologie se trouvaient les années de travail de Corinne, impliquant des ajustements d'une promotion à une autre pour parfaire sa proposition et trouver les contenus les plus adéquats. C'est aussi un travail d'articulation de plusieurs intervenants, de leurs emplois du temps et compétences, pour mettre face aux étudiants les personnes les plus adéquates. Et là, en une réunion, le fruit de ce processus est amputé de plusieurs heures et se voit attribuer un nouvel intitulé pour de nouveaux objectifs, ce qui implique qu'il devra changer, quitte à rendre obsolète une partie de ce qui a été fait par Corinne.

Ce travail de réforme arrive au milieu de l'action et est lui-même un intermédiaire entre une année en cours et sa reproduction l'année suivante. Ces déplacements de blocs de temps sur un calendrier conditionnent en réalité les possibilités d'actualisation d'un dispositif, lui indiquant là où il devra changer. S'il ne mobilise que peu d'éléments de contenus, il aura pourtant un grand impact sur le devenir des contenus déjà réalisés.

Enfin, la dernière facette temporelle qui apparaît est le fait que le temps soit une ressource limitée et un objectif quantitatif à atteindre. Si une des questions fondamentales de ces

différentes manipulations est « De quoi a-t-on besoin ? », les autres sont « A-t-on atteint ? » et « De quoi dispose-t-on encore ? »

Les échanges qui entourent les semaines, en trop et en moins pour chaque filière, sont les premiers éléments qui rendent ces questions visibles. De même, ce questionnement est mis particulièrement en vue par le jeu de vases communicants. De nombreuses fois, ce qui est enlevé quelque part doit réapparaître ailleurs et, de même, ce qui s'ajoute dans une enveloppe doit se soustraire à une autre. D'une certaine manière, une fois la quantité globale et maximale de temps atteinte, alors ce dernier ne fait que se déplacer d'une enveloppe à une autre. L'organisation temporelle devient un entrelacement d'éléments tous reliés, le déplacement de l'un entraînant la nécessité d'un rééquilibrage de l'ensemble.

## ***IV.2 Le temps des modules***

### **IV.2.a Continuer la mise en rythme en collectif**

Après ce travail de mise en rythme, les responsables de filière ont tenté de préciser les contenus de chaque module, de manière à compléter le cahier des charges. Ils se sont attelés à définir, avec plus de précisions, ce qui devait se dérouler dans les enveloppes-horaires. Pour autant, comme je l'ai déjà indiqué ci-dessus, ces détails sont restés relativement généralistes. Ils n'ont donné que les lignes principales, affirmant par exemple l'importance de joindre l'économie à la sociologie, sans plus de cadrage quant aux concepts ou aux directions thématiques à tenir.

Suite à ce travail, les responsables de filière ont transmis le cahier des charges aux formateurs permanents sélectionnés pour constituer l'équipe qui porterait la nouvelle première année. Chacun a hérité de la responsabilité de plusieurs modules, certains continuant de s'occuper des mêmes, transformés par la réforme.

Sur cette base, à l'échelle de chaque semaine<sup>a</sup>, les formateurs et les responsables ont réparti sur le calendrier les demi-journées qui seraient consacrées à chaque module. Ils ont établi ainsi un premier emploi du temps, précisé à la demi-journée, sans pour autant décider des thématiques traitées et de leur répartition à l'année.

Ils ont ainsi créé un semainier type qu'ils faisaient varier certaines semaines avec la plus grande importance donnée à un module ou un autre. Ce jeu a concrétisé la demande, faite par

---

a J'ai manqué cette réunion, dont je n'ai eu le résultat qu'à travers le calendrier finalisé qui m'a été transmis.

la direction, d'une intensité fluctuante. À nouveau, cette précision de la temporalité s'accompagnait d'éléments de contenus, sans qu'ils soient définis outre mesure. Par exemple, la méthodologie de l'enquête de terrain a été prévue de manière intensive avant le stage, à raison d'un jour par semaine, contre une demi-journée après. Mais lors de cette rencontre, les aspects de la démarche de recherche à présenter aux étudiants n'étaient pas encore établis.

#### **IV.2.b Produire le contenu en rythme**

Puis, les cadres ont dû, à partir d'enveloppes-horaires, de demi-journées réparties dans le temps, d'intitulés et de quelques consignes, monter leurs modules. Ils ont débuté la définition des contenus, des dynamiques pédagogiques, des consignes de travail, etc. De nouvelles unités temporelles ont commencé à peupler le paysage : les cours magistraux (CM), les travaux dirigés (TD) et l'auto-formation (AF).

Du point de vue institutionnel, ce sont les plus petites entités temporelles et pédagogiques mobilisées pour programmer et mesurer la formation. C'est-à-dire qu'indépendamment des thématiques et des contenus, l'institution demande que chaque heure soit classée dans une de ces trois catégories. Cependant, elles ne font pas l'objet d'une modélisation concrète. Je vais donc tenter de les présenter et de les définir à partir d'exemples.

Dans le cadre du module « Équipe », les étudiants ont eu plusieurs cours magistraux portant sur « les rôles, les statuts, les fonctions » ou encore « la communication non-violente ». Il était demandé aux intervenants d'exposer les fondements conceptuels de ces thématiques afin que les étudiants puissent les comprendre et qu'ils établissent des liens avec leurs pratiques. Par ailleurs, Flora a organisé la projection d'une conférence sur la communication non-violente (CNV) que les étudiants ont regardée à l'occasion d'une auto-formation. De même, afin de préparer le temps de théâtre forum, elle avait donné pour consigne à chaque groupe de TD, de sélectionner des situations qui relevaient de conflits d'équipe pour ensuite les travailler collectivement. Pour les TD, elle avait demandé aux vacataires d'animer un temps de discussion autour de la conférence, afin de préparer le CM qui allait suivre avec une spécialiste de la CNV ; puis, à partir des situations choisies, il fallait accompagner les étudiants à travers un jeu de rôle.

Cours magistral, travaux dirigés, auto-formation : chacune de ces appellations correspond à des modalités pédagogiques différentes<sup>a</sup>. Le CM est un temps principalement consacré à

---

a Dans la suite du texte, j'exposerai les facettes économiques et bureaucratiques de ces appellations.

dispenser un cours de nature théorique face à un ensemble d'étudiants. Une personne est alors chargée de leur exposer différents savoirs formalisés, issus de diverses disciplines universitaires, de l'expérience professionnelle ainsi que de différentes méthodologies d'intervention. Cependant, il est attendu qu'ils ne soient pas excessivement « théoriques », mais accessibles, exemplifiés, compréhensibles. Les cadres pédagogiques expriment régulièrement cette attente, inscrivant les cours dans une opposition de la théorie à la pratique. Les CM rassemblent tous les étudiants d'une promotion ou de plusieurs filières. Ils sont la principale modalité à travers laquelle les étudiants reçoivent les apports théoriques et méthodologiques dont parlent les circulaires.

Les TD rassemblent de plus petits groupes. Les promotions présentes pour un CM sont réparties en plusieurs TD, ayant chacun un animateur, chargé de les accompagner à travers différentes consignes, pensées pour les faire réfléchir, de manière croisée, sur leurs expériences de stage et les apports magistraux. Le terme d'accompagnement est ici important. Il signifie que le chargé de TD ne doit pas apporter les réponses aux questions. Sa fonction est d'aider les apprenants à se questionner, de faciliter l'élaboration individuelle et collective. Cette modalité se rapproche de ce que les circulaires nomment aussi « accompagnement ». Il faut noter que certains de ces temps ne sont pas rattachés à un CM, mais peuvent être des espaces pour guider les étudiants, toujours en petits groupes, dans la rédaction des écrits certificatifs, ou bien dans un travail réflexif sur le parcours de formation et l'expérience professionnelle.

Enfin, la troisième modalité pédagogique est celle de l'auto-formation. Les apprenants sont amenés, individuellement ou collectivement, à travailler sur une consigne, sans la présence d'un formateur ou avec un simple soutien à la compréhension de la tâche demandée. L'AF est, le plus souvent, rattachée à un CM ou bien un TD. Elle est pensée comme un temps d'appropriation ou d'approfondissement de ce qui est traité ailleurs, ou au contraire, un temps de préparation, dans une logique de classe inversée. Chacune de ces modalités agence des formateurs, des étudiants et certains processus pédagogiques et d'apprentissage<sup>a</sup> en des formes différentes, basées sur diverses approches de la formation (magistrale, maïeutique, etc.)

---

a Brigitte Albero, « Une approche sociotechnique des environnements de formation », *Éducation et didactique*, 2010, vol. 4, n° 1, p. 7-24.

Lorsqu'une personne indique préparer un CM ou des consignes de TD ou un temps d'auto-formation, immédiatement, l'interlocuteur en face, s'il connaît l'institution, peut avoir ne serait-ce qu'une vague idée de la dynamique d'ensemble. Cependant, les éléments définitionnels ne vont pas au-delà. Lorsque j'ai participé pour la première fois à des temps de face-à-face pédagogique, il ne m'a pas été expliqué ce que devait être un temps de TD ou de CM, si ce n'est concernant quelques éléments minimalistes portant sur la démarche. La discussion s'est plutôt centrée sur ce que l'on allait faire dans tel ou tel moment particulier : mon interlocuteur parlait du principe que je connaissais ces modalités. Et j'en ai fait de même. Mais qu'est-ce que la théorie ? Qu'est-ce qui serait trop théorique ? Quelle serait une bonne animation de TD ? Qu'est-il possible de demander en AF ? S'il est possible, à l'échelle des modules, que certains collectifs de formateurs prennent le temps de la construction de bases communes, à l'échelle de l'institution, ces questions restent relativement sans réponse.

Ce flou permet une grande souplesse dans ce qui est fait. Ainsi, durant un temps de CM, je peux donner des consignes de travail en groupe, de la même manière que je peux, en TD, proposer un temps d'exposition d'une théorie. Ce que sont les CM, les TD et l'AF se définit avec précision dans les interactions quotidiennes entre acteurs impliqués dans un même module, et surtout, au niveau individuel, dans la préparation que chacun fait des temps qu'il doit assumer avec les étudiants. On ne définit pas « le » Cours Magistral, « le » Travail Dirigé ou « l' » Autoformation. On ne définit, potentiellement, que leurs réalisations concrètes. Régulièrement, lorsqu'il est question des TD, les consignes restent souvent générales. Chaque intervenant a le soin d'accompagner la réflexion comme il l'entend. De même, pour les cours, la demande adressée à l'intervenant se limite souvent à une thématique, laissant ce dernier définir, dans le secret de son bureau, ce qu'il souhaite faire et la manière dont il l'amènera aux apprenants. Mais, malgré cette tendance, l'institution travaille à normaliser les modalités d'intervention en demandant aux formateurs permanents d'assurer un cadrage plus important de l'activité des vacataires et des prestataires.

Face à un intitulé de module, la tâche des formateurs et des vacataires travaillant avec eux est de décider quelles sont les sous-thématiques qui seront traitées, puis de penser un cheminement à travers ces différents points, comme j'ai pu le montrer au chapitre précédent lors de mon travail avec Antoine sur le module DST. Ce tracé entre sous-thématiques implique d'imaginer les grandes lignes de ce qui sera dit aux étudiants et de se projeter sur le

voyage intellectuel et expérientiel qu'ils feront, à savoir les questions qu'ils se poseront, les tensions qu'ils vivront, les envies qu'ils déploieront, etc. Ce chemin, organisé et imaginé, est directement intriqué avec les différentes modalités pédagogiques. Une fois les thématiques fixées et déployées en un déroulement, il faut les inscrire dans les heures-pédagogiques.

Le déroulé doit, de manière générale, emprunter les trois modalités décrites. Elles sont des pièces détachées que l'institution met à disposition des formateurs pour leur ingénierie de formation. Ces derniers savent donc qu'ils doivent organiser un module à partir d'enveloppes-horaires qu'ils découperont en heures-pédagogiques. Et l'institution ajoute une précision quant à l'utilisation de ces entités : pour chaque module, il doit y avoir environ 40 % de TD et d'AF. Les formateurs ne disposent pas seulement d'un nombre limité de cadres d'action, ils doivent en plus les mobiliser dans une certaine mesure, fixée à l'avance, en dehors de toutes considérations pédagogiques propres au sujet traité.

Je retrouve à ce niveau la même dynamique que précédemment. Une grande partie du temps est fixée avant que ne soit précisé ce qui s'y déroulera. Les cadres doivent faire avec des enveloppes-horaires. Mais ils doivent aussi respecter des quantités d'heures-pédagogiques, fixées indépendamment de leurs objectifs propres en termes formatifs. Et à l'intérieur de cet espace déjà habité, la tendance est de partir de thématiques, puis de sous-thématiques, ensuite réparties dans des temps définis *a minima*, avant de s'intéresser à ce qu'elles traiteront réellement et à la manière dont cela sera fait. Si je me mets d'accord avec un cadre sur l'importance de définir le développement social pour le module DST, nous choisissons que cela se fera sur 2 h de temps, sans savoir plus précisément ce que je dirai pour atteindre cet objectif. Nous nous mettons en accord sur un vide qui ne sera comblé qu'après. Généralement, seule la personne qui anime concrètement le temps décide dans le détail de ce qu'elle y fait.

L'absence de définitions rigides de ces trois types d'heures-pédagogiques permet de mettre en place des éléments variés, ce qui annule presque la contrainte de choisir parmi une de ces trois modalités. Le problème réside principalement dans les proportions à tenir et le raisonnement économique qui les sous-tend.

#### **IV.2.c « Le temps, c'est de l'argent »**

Les modalités pédagogiques sont rattachées directement à des mesures temporelles qui impliquent une dimension économique. La formation théorique, pour se réaliser, demande de



mobiliser des ressources humaines. Le travail d'ingénierie revient normalement aux cadres pédagogiques qui sont salariés par l'institution sur des contrats de travail classiques. De plus, une partie de leur temps doit être dédiée à l'animation du face-à-face avec les étudiants. Les chargés d'enseignement ont aussi pour mission principale d'assurer cette présence auprès des apprenants, sur la base d'un contrat de travail classique. Cependant, la quantité totale de temps que ces salariés peuvent consacrer à la pédagogie directe est loin d'être suffisante. La réalisation de la formation à l'IRTS mobilise principalement des personnes extérieures.

L'institution a produit une grille de rémunération<sup>a</sup> qui propose cinq montants : les TD et les CM se déclinent en deux tarifs. Un prix unique est attribué aux travaux pratiques (TP), catégorie qui permet essentiellement de rémunérer les temps de lecture des travaux des étudiants et les moments de réunion<sup>b</sup>. Le tarif 1 est moins élevé que le 2 pour chaque catégorie. Le classement d'un temps dans un de ces deux tarifs est basé sur le nombre d'étudiants présents face aux formateurs. Les CM sont payés plus cher que les TD qui sont payés plus cher que les TP, en rapport au travail de préparation supposé de l'intervention. Sauf exception, les auto-formations ne mobilisent pas de formateurs extérieurs. La préparation et l'animation en reviennent aux cadres pédagogiques et aux chargés d'enseignement. Le cas échéant, l'intervenant extérieur ou le vacataire sera payé en TP.

Le temps a donc une valeur économique qui est d'ailleurs problématique à l'heure actuelle pour les centres de formation du fait des budgets restreints. Pour pallier ce manque, les instituts développent différentes stratégies. Celle qui intéresse mon travail touche aux heures pédagogiques. Elle peut être exemplifiée à partir du module « Approche socio-économique des populations ». Il a une durée globale de 28 h, réparties entre 17 h de CM, 8 h d'AF et 3 h de TD (4 groupes), et est réalisé auprès des premières années en transversalité, soit environ 110 étudiants. Ainsi, ce module coûte 17 h CM Tarif 2 + 4X3h TD Tarif 1, soit 29 h facturées dont 17 au tarif le plus élevé. Il faut bien noter que le nombre d'heures payées ne correspond pas à la quantité horaire de formation vécue par un étudiant.

- 
- a Certains intervenants extérieurs le sont à titre gratuit lorsqu'ils interviennent auprès des étudiants dans le cadre de leurs missions professionnelles, pour leur employeur habituel. Le coût financier du temps passé avec les étudiants est alors assuré par les lieux dont ils sont les salariés et non, par le centre de formation. Mais cette configuration reste relativement minoritaire. Les intervenants extérieurs viennent principalement en leur nom et non, missionnés par leur employeur.
- b Peu de formations mobilisent cette dernière catégorie, essentiellement utilisée pour payer les temps de réunion et non, des moments pédagogiques.

Du fait de la baisse de moyens, les centres de formation jouent donc sur l'articulation de ces modalités de manière à réguler le coût. Si, par exemple, la Socio-économie ne prévoit plus de TD, mais seulement de l'AF, l'IRTS ne doit alors facturer que 17 h de travail pédagogique pour les CM. Les heures de TD coûtent très cher, car elles demandent, pour 1 heure de formation vécue par les étudiants, de faire appel à plusieurs intervenants et donc d'en facturer plus d'une. Réguler le nombre d'heures de TD en développant l'auto-formation, en diminuant le nombre de sous-groupes ou en favorisant le cours magistral, de préférence inter-filière, est donc une stratégie qui dispose d'une dimension économique importante et qui cadre les possibilités pédagogiques. Il en est de même de l'auto-formation. Plusieurs considèrent que la création de cette modalité formative est uniquement motivée par la baisse des coûts qu'elle permet. Elle implique de ne payer que du temps de préparation des consignes, puis de laisser les étudiants faire, sans besoin de rémunérer un interlocuteur présent à leurs côtés. À partir des données recueillies, il est évident que la contrainte économique est présente et qu'elle n'est pas cachée. Cependant, tant l'auto-formation que la prégnance des cours magistraux sont aussi justifiées sur des bases pédagogiques.

## **V Le temps bureaucraté**

### **V.1 Échanger des formes**

Ce chapitre décrit le processus à travers lequel, les formateurs — d'abord les responsables de filières, puis les cadres pédagogiques et les intervenants — établissent, en différentes étapes, l'organisation temporelle de la formation. Je mets en tension un temps rationalisé et les projections quant aux contenus de celui-ci. J'y analyse que, sur la base de thématiques, d'intitulés, de principes faiblement précisés, les formateurs commencent par fixer des délimitations mesurables et quantifiables au temps, avant de réfléchir ce qui s'y déroulera. Les entités temporelles sont avant tout des coquilles vides. Cette logique fonctionne à tous les échelons et toutes les étapes de production. Le pédagogique, c'est-à-dire ce qui concerne la transformation de l'individu au cœur de la formation<sup>a</sup>, apparaît essentiellement second lorsque le déroulement de la fabrication des dispositifs est étudié. L'établissement d'un cadre temporel préoccupe les esprits avant qu'ils ne puissent se consacrer aux contenus. Mais toute la créativité des formateurs réside dans les essais quotidiens pour penser la qualité du devenir, à l'intérieur des périmètres temporels qui leur sont imposés.

---

a M. Alhadeff-Jones, « Pour une conception rythmique des apprentissages formateurs », art cit.

Le qualificatif de « coquille vide » sied aussi aux contenus et aux modalités pédagogiques. Ils sont constamment entourés de flou. Les acteurs se mettent en accord sur des thématiques, sur des modalités esquissées à grands traits, sur des concepts, etc. Mais pour autant, un travail précis de définition et de mise en accord est rarement mené. En tous les cas, il est souvent second quant aux décisions prises à leur égard et qui impactent sur la trame temporelle.

Les échanges entre personnes durant des temps de co-présence ont occupé la majeure partie de ce chapitre. Cela sous-entend donc que le pédagogique est essentiellement travaillé au niveau individuel, lorsque chacun rejoint son bureau. Si l'on extrapole à partir des analyses présentées ici, je continue de dépeindre un édifice balkanisé. Lors de l'étude des réunions en tant qu'espace-temps de travail, l'absence d'outillage collectif fondait ces frontières. Ici, le temps ajoute un paramètre de clôture. Chacun hérite d'un module, d'heures de cours ou de face-à-face et y construira en son sein du devenir pour les étudiants, tout en tenant les différentes contraintes topographiques qui lui sont données.

## **V.2 Le temps, outil bureaucrate**

### **V.2.a La bureaucratisation à l'époque néolibérale**

Dans son questionnement sur la société, Weber s'est tout particulièrement intéressé à la domination qu'il a définie de la manière suivante :

« Par “domination”, nous entendons donc ici le fait qu'une volonté affirmée (un “ordre” du ou des “dominants”) cherche à influencer l'action d'autrui (du ou des “dominés”) et l'influence effectivement, dans la mesure où, à un degré significatif d'un point de vue social, cette action se déroule comme si les dominés avaient fait du contenu de cet ordre, en tant que tel, la maxime de leur action (“obéissance”)<sup>a</sup>. »

Ce faisant, il s'est intéressé aux différentes structures de relation et aux divers principes de légitimité<sup>b</sup> qui permettent d'expliquer le fondement et le fonctionnement de la domination. C'est ainsi qu'il a étudié l'ordre bureaucratique ou encore dit rationnel-légal. Ce dernier se fonde sur l'existence d'un système de règles rationnelles<sup>c</sup> qui définissent des principes de fonctionnement. Ces derniers impliquent, notamment, l'établissement d'un découpage des

---

a Max Weber, *La domination*, Paris, Découverte, 2013, p. 49.

b *Ibid.*, p. 59.

c *Ibid.*, p. 60 ; Max Weber, *Le savant et le politique*, Chicoutimi, Les classiques des sciences sociales, 2014, p. 88.

compétences bureaucratiques, réparties entre plusieurs professionnels, organisés hiérarchiquement<sup>a</sup>. Ces règles sont une abstraction. Elles définissent un fonctionnement à partir de différents statuts qui court-circuitent les enjeux relationnels d'individu à individu. Elles entraînent ainsi la création d'un système qui peut se perpétuer au-delà du départ de ses individualités, même les plus importantes<sup>b</sup>.

Le propos de Weber a souvent été compris comme désignant les grandes bureaucraties que furent les administrations publiques ou les grandes entreprises capitalistes industrielles de son époque. Par la suite, dans la perspective néolibérale, ce mode de fonctionnement a été fortement critiqué pour prôner, en lieu et place, une déconstruction des systèmes rigides, le règne de la fluidité et de la liberté, notamment des marchés. Ainsi, le capitaliste actuel se croit anti-bureaucratique. En parallèle, il fustige l'État, ses « maudites procédures » et travaille ardemment à sa déconstruction<sup>c</sup>.

Plusieurs analystes, dont Hibou et Graeber, proposent une critique de cet autoportrait. La formule la plus marquante en est peut-être la citation mise à l'honneur sur la couverture de l'ouvrage de l'anthropologue américain : « Il faut mille fois plus de paperasse pour entretenir une économie de marché libre que la monarchie absolue de Louis XIV<sup>d</sup> ». L'idée sous-tendant leurs propos est que sous le vernis d'une critique des bureaucrates, le néolibéralisme actuel se caractérise par un processus, sans cesse grandissant, de bureaucratisation. Le premier élément de preuve est que chaque action qui vise à garantir la liberté des marchés demande le déploiement de structures, de protocoles, de règles, en bref d'un système de formalisation qui correspond à l'essence de la bureaucratie. Le second axe de l'argumentation est que les entreprises et les administrations actuelles sont de plus en plus envahies par les procédures, les formalités, les normes, les protocoles, les critères, le chiffrage, etc. qui font qu'une grande partie de la réalité doit pouvoir entrer dans des cases prévues à cet effet et que le travail de tout un chacun est de plus en plus gagné par ce besoin de renseigner son activité à partir de ces éléments formels.

Ces auteurs postulent que s'il n'est plus possible de parler de grandes organisations bureaucratiques, il est nécessaire, pour comprendre le monde actuel, d'analyser le processus

---

a M. Weber, *La domination*, op. cit., p. 63.

b *Ibid.*, p. 102-103.

c Béatrice Hibou, *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*, Paris, La Découverte, 2012, 223 p ; David Graeber, *Bureaucratie*, Paris, Les liens qui libèrent, 2015, 300 p.

d D. Graeber, *Bureaucratie*, op. cit.

de bureaucratisation qui traverse tout un chacun — d'une certaine façon, nous désirons ce phénomène pour nous assurer la justice, la sécurité, etc. — et toute organisation. Il se caractérise par la multiplication des abstractions formelles qui visent à capter le réel pour le comprendre. Et cette préhension se fait généralement en décalage du vécu des travailleurs dont on essaie de capturer l'activité<sup>a</sup>. Une telle analyse revient en fait aux fondements de Weber qui ne considérait pas tant les bureaucraties, qu'un phénomène polymorphe<sup>b</sup>, pouvant être plus ou moins avancé<sup>c</sup>.

Pour le monde du travail, cette thématique de la bureaucratisation des différents aspects de nos vies<sup>d</sup> s'inscrit en résonance avec les notions de managérialisation ou du développement exponentiel de la gestion. De Gaulejac expose cette dernière avec intérêt. Il décrit et analyse le monde de l'entreprise qui, suite au passage d'une logique industrielle à financière, s'est vu traversé par la montée de l'idéologie gestionnaire. Cette dernière se caractérise par la centralité de la mesure rationnelle, perçue comme ultime outil de compréhension de l'*homo economicus*, des processus qui le caractérisent, ainsi que des organisations humaines. Ces dernières, dans une telle perspective, sont approchées de manière fonctionnaliste, dans une vision opposant un état stable et fonctionnel à des mécanismes « pathologiques ». Cette démarche de tri est soumise à la volonté gestionnaire, sans pour autant rendre visible cette idéologie qui permet d'évaluer les situations. Au cœur de cette volonté de compréhension pour l'action — une « meilleure » gestion pour de plus grands résultats financiers —, l'expert règne en maître, en tant qu'extérieur qui offre les solutions pertinentes aux gestionnaires. Plus fondamentalement, cela implique que l'activité quotidienne soit envahie d'un travail conséquent pour renseigner ce qui a été réalisé.

Là où l'appréhension classique voit derrière la bureaucratie un corpus de règles, Béatrice Hibou permet d'envisager plutôt une prolifération des processus de normalisation qui se jouent sous la forme de corpus de normes (par exemple, la Haute Autorité de Santé et ses « bonnes pratiques ») ou simplement par la mise en place d'un protocole de certification à l'échelle d'une filière pour s'assurer que les étudiants ne passeront plus à travers des attendus formels quant à leurs dossiers. Elle ne comprend pas, sous ce terme, l'idée d'un mouvement massif et uniforme de normalisation de la vie, mais plutôt une multiplication des lieux et des

---

a Marie-Anne Dujarier, *L'idéal au travail*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, 237 p.

b B. Hibou, *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*, op. cit., p. 20-21.

c M. Weber, *La domination*, op. cit., p. 104-105.

d Voir les exemples étudiés dans Béatrice Hibou (éd.), *La bureaucratisation néolibérale*, Paris, La Découverte, 2013, 324 p.

situations dans lesquels, des formalisations plus ou moins étendues, systématisées et articulées régissent une organisation, un pays, une vie, une équipe, etc.

### **V.2.b Formaliser le temps**

Le propos autour de la bureaucratisation et du développement gestionnaire permet, me semble-t-il, de caractériser ce que décrit ce chapitre. Les formateurs auraient, probablement, tendance à souscrire à l'approche de Zarifian en ce qui concerne la durée et à désirer une formation qui s'inscrive dans le devenir. Le travail social se fonde, entre autres, sur un idéal de l'émancipation et de la construction de l'individu selon sa propre singularité. La formation est pensée comme l'occasion de se construire un positionnement propre, de développer sa réflexion, de découvrir de nouveaux aspects de soi et du monde, etc. L'idéal de ce processus est celui d'une intensité du questionnement, non dans une perspective productiviste, mais existentielle et expérientielle. Pour ce, les formateurs mettent régulièrement en avant la nécessité de penser le sens, les dynamiques à susciter, les questionnements à amener, avant de créer le dispositif qui le permettra.

Or mon suivi du temps montre qu'il est toujours formaté de manière spatialisée avant que ne se pose, avec précision, la question de ce que l'on pourrait y faire. Et dans leur travail en collaboration, les formateurs décident souvent dans une logique de « coquille vide ». Ils se mettent en accord autour de mots, de catégories, de temps qui devront être définis ensuite, bien souvent individuellement, une fois que chacun occupe le territoire temporel qui lui revient.

Lorsque je m'intéresse à ce qui se produit dans les réunions et dans ce qui circule d'un site à l'autre, il apparaît une version bureaucratisée de la formation. Les acteurs se mettent en accord sur des aspects formels et se transmettent des éléments de cadrage qui disent rarement quelque chose de la qualité de ce qui pourrait être vécu dans ces espaces. Et souvent, lorsqu'ils prétendent aller sur ce registre, le propos reste fondamentalement flou et incantatoire, toujours dans cette même logique de creux. Ce phénomène est particulièrement marqué dans les instances officielles de réunion. Le sens collectif se construit plutôt en dehors, entre deux portes, au cours des pauses, dans les rendez-vous impromptus ou prévus qui rassemblent seulement deux ou trois formateurs autour d'une question. C'est d'ailleurs pour cela que la construction collective peut être plus intense à l'échelle d'un module si, toutefois, les formateurs prennent le temps.

## V-Le temps bureaucratisé

La formation est ainsi balkanisée, séparée par ces segmentations chroniques qui découpent les éléments de sens que tous espèreraient bien plus globalisant. Le premier rôle du temps est finalement d'assurer une tenue organisationnelle de l'ensemble, d'articuler les personnes entre elles, indépendamment de la qualité des activités. Il est un outil bureaucrate qui permet de formaliser la formation, de l'étaler par étapes et d'en établir ainsi un programme à vivre nécessairement. Il n'est en rien un outil pour servir la liberté et l'incertitude des devenirs.

Mais il faut reconnaître que ce temps bureaucratisé fait l'objet d'une formalisation relativement faible, si nous la comparons à d'autres secteurs. Mis à part les quelques ratios imposés et les enveloppes-horaires définies et inamovibles, il n'est pas l'occasion d'une série complexe de procédures techniques. C'est essentiellement dans l'ordre de la pratique (la trame avant le contenu) qu'il est instauré comme forme. Mais ce faible outillage n'en est pas pour autant peu puissant dans sa capacité à bureaucratiser.