

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 7 — La part des étudiants dans le dispositif : une approche par le pouvoir

« Les classes et l'État ne sont pas des forces, mais des sujets qui les alignent, les intègrent globalement et en effectuent les rapports, sur et dans les strates. Ce sont des agents de stratification, qui supposent les rapports de forces avant tout sujet et objet. C'est pourquoi le pouvoir s'exerce avant de se posséder. » (Gilles Deleuze, Deux régimes de fous, Paris, Éditions de Minuit, 2003, p. 233)

I Définir le pouvoir

I.1 Pouvoir et trajectoire personnelle

I.1.a Première découverte

Pour Rancière, la politique est le processus de remise en question du partage du sensible^a en vue de l'égalité qui mène à une « émergence d'une part des sans-part^b ». Elle est un processus qui transforme les lignes de démarcation habituelles qui répartissent les légitimités, les droits à la parole et à la visibilité. Il l'oppose à la police^c dont l'objectif est, à l'inverse, de faire tenir à chacun les parts qui lui sont assignées^d.

À partir d'une telle appréhension, le concept de pouvoir, tel que je le définirai par la suite, n'est pas en lui-même politique, mais il le devient s'il permet de mettre en lumière certains types de relations basés sur l'inégalité des parts et de les remettre en question. Ainsi, il peut constituer un point de passage pour défendre d'autres formes de vie démocratiques basées sur la participation et la contribution de chacun^e, en partant du principe de la compétence de n'importe qui^f.

Dans ma pratique de recherche et de formation, je mobilise la notion de pouvoir pour rendre visibles les différences de parts entre les acteurs des dispositifs. Cette analyse participe de la volonté de réfléchir — et de faire advenir — d'autres formes d'être ensemble qui feraient de la formation un commun et non, un service ou une prestation, qui instaurent certains en usagers ou clients et d'autres, en professionnels responsables chargés de répondre à une demande ou une commande. Le concept soutient donc mon besoin de penser d'autres rapports à l'autre dans mes pratiques.

Ainsi, conscient de l'usage politique que je fais de la notion de pouvoir, je trouve utile de le préciser pour que le lecteur puisse situer la place de laquelle j'écris ce chapitre. À cette

a Jacques Rancière, *La méésentente : politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995, 187 p ; Jacques Rancière (éd.), *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, p. 213-218.

b J. Rancière (éd.), *Et tant pis pour les gens fatigués, op. cit.*, p. 216 ; Michael Hardt et Antonio Negri, *Commonwealth*, Paris, Stock, 2012, 512 p.

c Charlotte Nordmann, *Bourdieu, Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*, Paris, Amsterdam, 2008, p. 172-178.

d Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982, p. 130-131.

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

f Jacques Rancière, *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 2013, 240 p ; J. Rancière (éd.), *Et tant pis pour les gens fatigués, op. cit.*, p. 213-215 ; P. Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun, op. cit.*, p. 248-252.

première tentative de clarification succèdera un travail de définition à partir des apports de Foucault et Latour, ainsi que la transposition de ces questions sur mon terrain d'enquête.

J'ai découvert la question du pouvoir en master 1 à travers plusieurs enseignements qui visaient, entre autres, à nous amener à réfléchir aux relations asymétriques qui existent entre plusieurs binômes : le patron et les salariés, le travailleur social et l'utilisateur, l'homme politique et l'intervenant social, l'État et ses administrés, le capitalisme et la multitude^a. La description de ces asymétries était accompagnée de la réprobation de cet état de fait. Et souvent, des propositions d'avenirs alternatifs lui emboîtaient le pas. Elles portaient le nom de recherche-action — pour casser le rapport de pouvoir entre chercheurs et acteurs —, de diagnostic partagé — pour laisser entendre la voix des usagers —, de démocratie participative — pour changer l'équilibre entre populations, politiciens et technocrates. Nous étions appelés à nous questionner sur notre future éthique professionnelle au sein d'un ordre dit « dominant ». Les enseignants nous formaient à repérer les jeux de pouvoir en situation, puis à penser, en fonction des configurations, les outils pour les travailler. L'enjeu était de permettre aux personnes en situation d'infériorité de prendre une plus grande part dans l'élaboration de ce qui les concernait.

Deux pistes principales de travail revenaient. D'une part, il était question de la transformation des politiques publiques, par leurs agents de terrain et leurs textes cadres, afin de favoriser la participation des administrés. Nous étions alors sensibilisés aux enjeux de la démocratie participative institutionnelle^b. D'autre part, nous découvrions les projets directement portés par des citoyens, dans le périmètre de la loi ou de manière illégale, comme les squats ou l'investissement de friches en jardins communautaires^c. L'objectif était de réfléchir l'enjeu de ces transformations par le bas, ainsi que leurs accompagnements possibles

a M. Hardt et A. Negri, *Commonwealth*, *op. cit.*

b Marion Carrel, « Injonction participative ou empowerment ? Les enjeux de la participation », *Vie sociale*, 2017, n° 19, n° 3, p. 27-34 ; Loïc Blondiaux, *Le Nouvel Esprit de la démocratie. Actualité de la démocratie participative*, Paris, Le Seuil, 2008, 112 p ; Cécile Barnaud et al., « Dispositifs participatifs et asymétries de pouvoir : expliciter et interroger les positionnements », *Participations*, 2016, vol. 16, n° 3, p. 137-166 ; Élodie Férezin, *Développement du territoire, environnement et démocratie participative : le cas de la LGV Bordeaux-Toulouse*, Thèse de doctorat, Université Toulouse 3 Paul Sabatier, Toulouse, 2015, 334 p.

c Pierre Dardot et Christian Laval, *Le commun. Essai sur la révolution au XXIe siècle*, Paris, La Découverte, 2014, 400 p ; P. Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, *op. cit.* ; Collectif Mauvaise troupe (éd.), *Constellations. Trajectoires révolutionnaires du jeune 21e siècle*, Paris, L'Éclat, 2014, 702 p.

du côté des institutions par des intervenants sociaux. C'est à travers le terme d'intermédiation^a que cette posture, entre institutionnel et société civile, était désignée.

J'ai été fortement marqué par cette dynamique de pensée. Lutter contre les rapports de pouvoir et favoriser la prise en compte de tous sont devenus des objectifs centraux de mon devenir professionnel qui, à l'époque, hésitait entre les fonctions de chargé de projet et la recherche. Mais si ce concept sous-tendait une bonne partie des enseignements, il n'était que très peu défini et fonctionnait comme une évidence. Ou plus exactement, l'existence de rapports de pouvoir était décrite en montrant le manque de prise en compte de certaines catégories de personnes, en analysant le fonctionnement de l'action publique. Mais la théorisation de ces rapports, en revenant aux fondements conceptuels, n'était que très peu faite. Le travail de Foucault et d'autres restait en grande partie dans les coulisses intellectuelles des enseignants. Il apparaissait simplement que « rapport de pouvoir » qualifiait une situation dans laquelle une catégorie d'acteurs, du fait de sa place dans la structure sociale, était en mesure, plus que d'autres, de s'exprimer à propos d'une situation, d'être entendue et de peser sur les décisions prises.

J'ai donc commencé à critiquer ces rapports de pouvoir, tout en manquant d'éléments théoriques pour les expliquer et les analyser. Je reprenais les conclusions générales du philosophe, sans pour autant mener une analytique similaire, en situation. Par ailleurs, je mélangeais allègrement ses idées avec celles de contrôle social^b et de domination^c, sans que les nuances m'apparaissent précisément.

I.1.b La relation enseignant-enseigné : le pouvoir malgré moi

Durant le master 1, un enseignant nous a sensibilisés à l'idée que de tels rapports existaient dans le cadre de la formation, prenant leur source, notamment, dans l'asymétrie des savoirs. J'ai pris cette analyse au pied de la lettre, considérant que toutes les formations fonctionnaient

a « Intermédiation » était dans le nom du master, mais durant la première année, le concept n'était jamais clairement défini, d'où l'usage du terme « notion » dans mon texte. À l'heure actuelle, voici un article clé de conceptualisation de ce terme et des pratiques qu'il désigne, proche de la définition qui sous-tendait le master : Thomas Arnera, Régis Garcia et Olivier Noël, « L'intermédiation. Exploration d'une notion heuristique et pratique pour penser et agir la complexité », *Agencements*, 2019, n° 2, p. 78-116.

b Jeannine Verdès-Leroux, *Le travail social*, Paris, Éditions de Minuit, 2004, 272 p ; Michel Autès, *Les paradoxes du travail social*, 2ème édition., Paris, Dunod, 2009, 317 p.

c Pierre Bourdieu, *La domination masculine*, Paris, Points, 2014, 190 p. ; Pierre Bourdieu, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979, 670 p ; Max Weber, *La domination*, Paris, La Découverte, 2013, 426 p ; Éric Macé, « Paradigme du pouvoir vs paradigme de la domination » dans Hervé Oulc'hen (éd.), *Usages de Foucault*, Paris, Presses Universitaires de France, 2014, p. 193-206.

ainsi, sans chercher à analyser plus en finesse ce qu'il en était et les biais par lesquels ces rapports étaient rendus possibles.

Lors de mon travail de master 2 sur la formation des éducateurs spécialisés, j'ai repéré différents processus qui visaient à socialiser les étudiants à un ensemble de normes professionnelles, à travers un travail de discrimination des actes qui relevaient d'une posture professionnelle acceptable, ainsi qu'à les guider dans un type de subjectivité réflexive particulière. À première vue, je formulais ces processus en termes de rapports de pouvoir. Les formateurs jouaient un rôle tout particulier dans cet apprentissage d'une bonne posture professionnelle, cadrant ainsi les différentes possibilités du devenir des étudiants. Puis, j'ai appréhendé ces pratiques à travers la notion de contrôle social qui est l'une des facettes du concept de « travail sur autrui », que définit Dubet^a. Elle permet d'envisager un aspect des rapports de pouvoir, notamment dans les métiers de l'humain (cf. Chapitre 1, III.2). Ce fut le premier pas d'une formalisation théorique des relations asymétriques.

Le jour de la soutenance, une des formatrices rencontrées m'a indiqué qu'elle n'adhérait pas à mon idée de travail, car, selon elle, le formateur ne travaille pas *sur* l'étudiant, comme s'il était un objet ou une matière. Il l'accompagne dans sa construction personnelle^b. Ainsi, aussitôt dit publiquement, mon constat, durement fabriqué et formalisé au prix d'heures de lecture et de terrain, était récusé, comme si les formations sociales étaient en dehors des rapports de pouvoir du fait de la volonté des formateurs de permettre aux étudiants de se former. Et par la suite, lors de plusieurs discussions avec des personnes impliquées dans ces mêmes formations, j'ai reçu des réponses similaires. Si elles reconnaissaient la possibilité de l'instauration d'un rapport de pouvoir entre formateurs et étudiants, cette réalité relevait d'une dégénérescence du système, plutôt que de sa structure fondamentale. Ce faisant, elles considéraient qu'il relevait de leur responsabilité de veiller à maintenir pour les étudiants la possibilité de *se former* plutôt que d'*être formés* et elles évaluaient que leurs dispositifs d'intervention respectaient ce principe.

De mon côté, j'estimais probable que leur rhétorique professionnelle constitue un empêchement à voir les réels rapports de pouvoir entre eux et les étudiants. Je doutais d'autant plus de leur analyse qu'elle récusait mon propos sur la base d'une mauvaise

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

b Pierre Hébrard (éd.), « Le sujet et l'objet dans le travail des formateurs et le processus de formation » *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 117-128.

compréhension de ce que je décrivais. En effet pour Dubet le formateur ne travaille pas sur l'étudiant comme s'il était une matière à modeler. Bien au contraire, la notion de travail sur autrui implique la considération de la singularité de l'individu et donc de la spécificité de l'humain. Le rejet de mon propos se fondait aussi sur la difficulté à accepter la formulation de Dubet d'une action « sur » l'autre^a, renvoyant l'image d'une passivité totale de l'étudiant, face à un formateur tout puissant.

Lorsque l'année suivante j'ai commencé une première charge d'enseignement, la notion de pouvoir s'est déplacée de mon analyse du travail d'autres personnes à la réflexion sur ma pratique. Il n'était plus question de savoir s'il y avait ou non des rapports de pouvoir dans la relation que j'avais avec les étudiants. J'en étais persuadé. En devenant formateur, j'éprouvais ma fonction comme celle de celui qui :

- contrôle le temps en le rythmant sur les plans des heures (temps chronique) et des intensités (rythmes qualitatifs de la formation),
- tient l'espace en ayant le droit de se déplacer à sa guise, tout en autorisant ou non les déplacements des étudiants,
- gère l'espace public^b de parole en choisissant les contenus, leur ordre et en décidant des paroles légitimes, autorisées et correctes.

Mon idéal démocratique était si radical et naïf, ma détestation des rapports de pouvoir si intense, mes outils d'analyse et de pensée si peu développés qu'inconsciemment, je visais à « dissoudre » ma place pour que la classe ne soit gérée que par les étudiants. Je fantasmais, du moins durant les premières années, que le rôle de l'enseignant n'existe plus ou soit le plus effacé possible, comme si le renversement des rapports de pouvoir revenait à la destruction de ceux qui tiennent la place de dominants, pour déboucher sur une vie sociale hors-pouvoir. Mais je n'atteignais jamais ce but. Tout en aimant le travail d'enseignement, je ressentais une frustration continuelle à m'inscrire dans cette relation.

Je m'imaginai détenteur d'un pouvoir massif, dont j'étais seul responsable. Je ne réfléchissais pas à la manière dont j'étais moi-même l'objet d'une institution ou au fait que ma position s'inscrivait dans une structure de places qui me conféraient un pouvoir

a *Ibid.*

b Je reprends ici la distinction coulisses/scène que fait Scott pour décrire la variation de comportement des dominés lorsqu'ils sont face aux dominants (texte public) et lorsqu'ils sont dans leur dos ou hors de leur regard (texte caché) : James C Scott, *La domination et les arts de la résistance : fragments du discours subalterne*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, 270 p.

I-Définir le pouvoir

indépendamment de ma volonté propre. Si je critiquais « la formation » en général pour expliquer le rôle que j'étais obligé de tenir, en situation, je ne voyais pas plus loin que ma salle de classe, me percevant comme seul responsable de l'asymétrie. Je vidais, par la même occasion, les étudiants de leur rôle dans la scène que nous jouions et de leur possibilité de résistance.

En parallèle de cette violente autocritique, je doutais de mon schéma d'analyse. Auprès des étudiants infirmiers, public de mes premières vacances, j'ai voulu aborder la relation de pouvoir entre le soignant et le soigné^a. Seulement, la démonstration de Strauss concernant la participation du patient à la production du soin et l'importance de la négociation à l'hôpital^b semaient le trouble. Dans l'approche du sociologue américain, centrée sur les activités de chacun, si la différence des places en termes d'implication dans la production du soin est prise en compte, l'analyse se centre essentiellement sur la participation de tous, plutôt que sur les capacités différentielles à influencer une situation.

Ainsi, pour mon jeune regard de sociologue, un questionnement émergeait, témoignant en négatif de ma conception du pouvoir. Si le patient est actif, comment peut-il être pris dans une relation de pouvoir ? J'imaginai ce phénomène comme une capacité, presque absolue, d'obtenir la conformation de l'autre. Ce qui se confrontait nécessairement à la réalité du terrain, d'autant que les étudiants me renvoyaient à quel point les soignés pouvaient être récalcitrants et leur causer des difficultés dans l'accomplissement des tâches. Je me demandais comment faire coïncider cette idée, pourtant répandue, de relation de pouvoir dans le soin et la réalité de la résistance des patients.

Par extension, je transposais cette question dans le domaine de la formation en constatant que, tout comme les infirmiers et leurs patients compliqués, malgré le pouvoir que je m'imaginai, il m'était impossible d'obtenir des étudiants l'absolue conformation à ce que je prévoyais. Ce qui finalement interrogeait ma conception même du pouvoir, et remettait en doute son usage et sa pertinence.

a Au-delà de ma lubie du moment, plusieurs auteurs me donnaient raison quant à cette thématique : Danièle Carricaburu et Marie Ménoret, *Sociologie de la santé : institutions, professions et maladies*, Paris, Colin, 2004, 235 p ; Erving Goffman, *Asiles*, Paris, Éditions de Minuit, 1968, 386 p ; Michel Foucault, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard, 2007, 688 p ; Josep Rafanell i Orra, *En finir avec le capitalisme thérapeutique : soin, politique et communauté*, Paris, La Découverte, 2011, 339 p.

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

Mon projet de thèse s'est construit à proximité de cette réflexion. J'envisageais de comprendre comment les formateurs se situaient dans le travail sur autrui. Je souhaitais focaliser mon attention sur le travail de face-à-face et me demandait comment les formateurs réussissaient à vivre cette position de pouvoir, tout en respectant l'idéal d'émancipation du travail social et de la formation. Puis j'ai reporté l'analyse sur la relation salariale. Plusieurs éléments du terrain montraient des formateurs en prise avec des décisions institutionnelles qu'ils réprouvaient, mais avec lesquelles ils étaient obligés de faire, tout en tentant de construire un sens à leur travail. Je souhaitais comprendre comment ils réussissaient à se ménager des interstices^a pour produire des dispositifs significatifs pour eux, dans un contexte de contraintes qui mettait en péril cet équilibre. Cette double focale en termes de pouvoir était centrale dans mon projet de départ.

Seulement, en déplaçant mes interrogations vers la fabrication d'un monde social, sous l'influence de Strauss, j'ai mis ces questions en arrière-plan d'un point de vue conceptuel. Je n'avais plus les mots pour en parler ni les outils pour penser le pouvoir. Pour autant, la question restait centrale dans ma réflexion.

1.2 Objectiver le pouvoir : une hybridation foucaulto-latourienne

1.2.a Le pouvoir chez Foucault

La place du pouvoir dans ma trajectoire de chercheur ne s'arrête pas au paragraphe précédent. J'ai cherché à formaliser cette notion pour en faire plus qu'un motif de fougue estudiantine. Face à la place tenue par ce questionnement, ainsi qu'au flou qui l'entourait, j'ai douté de sa pertinence et ce n'est qu'au prix d'un travail de conceptualisation, couplé à l'enquête de terrain que j'ai pu maintenir cette idée de rapport de pouvoir.

Ce travail de clarification était d'autant plus important que je trouvais la notion répandue dans de nombreuses bouches sans qu'elle soit définie avec un minimum de clarté. Foucault est régulièrement cité, mais il me semble que peu d'auteurs tentent de mener une analytique du pouvoir sur les sujets qu'ils traitent. Le philosophe est, d'une certaine manière, sous-exploité dans ce qu'il a apporté aux sciences sociales françaises. Les chercheurs et penseurs ne gardent souvent de lui que le résultat de ses travaux, à savoir l'affirmation de l'existence de rapports de pouvoir, déclinés en différentes modalités, ainsi que son attirail conceptuel qu'ils

a Yves Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, 296 p ; Pascal Nicolas-Le Strat, « La multiplicité interstitielle » dans *Expérimentations politiques*, Montpellier, Fulenn, 2009, p. 17-26.

extrapolent sur d'autres objets, sans toujours prendre la peine de reprendre la démarche du philosophe à zéro en décrivant dans le détail, pour leur objet, les dispositifs de pouvoir. Ainsi, Foucault relève, par moments, bien plus de la bannière politique qui rassemble, que de l'outil de pensée, mis au travail, de manière empirique et à nouveaux frais, sur de nouveaux objets.

Le travail de conceptualisation du pouvoir a été facilité par la proximité, sur de nombreux aspects, entre la théorisation du philosophe et l'ANT^a. J'ai aisément pu intégrer ce questionnement à mon étude de la fabrication des formations sociales. Ainsi, les pages qui suivent proposent une relecture de ma sociologie, à partir de la focale du pouvoir.

Voici ce que le philosophe écrit au sujet du pouvoir :

« Par pouvoir, je ne veux pas dire “le Pouvoir”, comme ensemble d'institutions et d'appareils qui garantissent la sujétion des citoyens dans un État donné. [...] Enfin, je n'entends pas un système général de domination exercée par un élément ou un groupe sur un autre, et dont les effets, par dérivations successives, traverseraient le corps social tout entier^b. »

Puis il complète :

« Par pouvoir, il me semble qu'il faut comprendre d'abord la multiplicité des rapports de force qui sont immanents au domaine où ils s'exercent, et sont constitutifs de leur organisation ; le jeu qui par voie de luttes et d'affrontements incessants les transforme, les renforce, les inverse ; les appuis que ces rapports de force trouvent les uns dans les autres, de manière à former chaîne ou système, ou au contraire, les décalages, les contradictions qui les isolent les uns des autres ; les stratégies enfin dans lesquelles ils prennent effet, et dont le dessin général ou la cristallisation institutionnelle prennent corps dans les appareils étatiques, dans la formulation de la loi, dans les hégémonies sociales^c. »

À partir de ces citations, il est possible de proposer une définition en négatif. Le pouvoir n'est pas simplement celui d'un groupe de personnes sur un autre ou d'une institution sur ses usagers. Cette négation posée, il faut immédiatement la nuancer par une définition positive.

a Olli Pyyhtinen et Sakari Tamminen, « We have never been only human : Foucault and Latour on the question of the anthropos », *Anthropological Theory*, 2011, vol. 11, n° 2, p. 135-152.

b Michel Foucault, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I*, Paris, Gallimard, 1984, p. 121.

c *Ibid.*

« Le pouvoir » désigne un ensemble de rapports différentiels^a. Il n'est ni une chose que l'on possède ou que l'on donne, ni un état statique^b. Il émerge fondamentalement de relations. Il est tributaire de ces dernières. Lorsque l'on parle du pouvoir de certaines personnes sur d'autres, pour Foucault, il y a au fondement une foule de relations différentielles, c'est-à-dire de rapports de pouvoir, s'exerçant dans différentes situations, qui font système et structurent un rapport asymétrique général. « Le pouvoir » permet de désigner un équilibre des forces : « c'est le nom qu'on prête à une situation stratégique complexe dans une société donnée^c. » Ainsi, l'étude du pouvoir de certaines personnes sur d'autres à l'échelle d'une institution, d'un pays, d'un dispositif est l'étude de relations de pouvoir qui ont pu se structurer avec une certaine stabilité et cohérence entre elles.

L'unité de départ d'une telle analyse est donc la relation différentielle en situation. Ces relations sont « les effets immédiats des partages, inégalités et déséquilibres qui s'y produisent, et elles sont réciproquement les conditions internes de ces différenciations^d ». Le pouvoir est la mise en action des possibilités que donnent ces rapports d'exercer une action sur les actions de l'autre^e en même temps que le travail de ce différentiel. Il est immanent^f à la vie sociale. Tout collectif implique du pouvoir au sens de Foucault : les distinctions portent sur sa structure, son équilibre dynamique, ses modalités et ce sur quoi il se concentre.

Je vais maintenant détailler ce que ces rapports de pouvoir entraînent et visent à produire, en suivant l'idée que « l'exercice du pouvoir est un ensemble d'actions sur des actions possibles » :

« En fait, ce qui définit une relation de pouvoir, c'est un mode d'action qui n'agit pas directement et immédiatement sur les autres, mais qui agit sur leur action propre. Une action sur l'action, sur des actions éventuelles, ou actuelles, futures ou présentes. Une relation de violence agit sur un corps, sur des choses ; elle

a Michel Foucault, « Le sujet et le pouvoir » dans *Dits et écrits*, Paris, Gallimard, 1994, vol. 4/4, p. 222-243, en ligne : <http://1libertaire.free.fr/MFoucault102.html> [consulté le 05/07/2017].

b *Ibid.*

c M. Foucault, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I, op. cit.*

d *Ibid.*, p. 122.

e M. Foucault, « Le sujet et le pouvoir », art cit ; Pascal Nicolas-Le Strat, « Pouvoir » dans *Fabriques de sociologie* (éd.), *Encyclopédie des fabriques de sociologie*, 2016, en ligne : <http://encyclopedie.fabriquesdesociologie.net/pouvoir/> [consulté le 09/02/17].

f M. Foucault, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I, op. cit.*, p. 122 ; Fabienne Brugère et Guillaume Le Blanc (eds.), *Judith Butler. Trouble dans le sujet, trouble dans les normes*, 1ère édition, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, 126 p ; É. Macé, « Paradigme du pouvoir vs paradigme de la domination », art cit, p. 200.

I-Définir le pouvoir

force, elle plie, elle brise, elle détruit : elle referme toutes les possibilités ; elle n'a donc auprès d'elle d'autre pôle que celui de la passivité ; et si elle rencontre une résistance, elle n'a d'autre choix que d'entreprendre de la réduire. Une relation de pouvoir, en revanche, s'articule sur deux éléments qui lui sont indispensables pour être justement une relation de pouvoir que "l'autre" (celui sur lequel elle s'exerce) soit bien reconnu et maintenu jusqu'au bout comme sujet d'action ; et que s'ouvre, devant la relation de pouvoir, tout un champ de réponses, réactions, effets, inventions possibles. [...] L'exercice du pouvoir consiste à "conduire des conduites" et à aménager la probabilité.^a »

Pris dans cette acception, le pouvoir a pour but d'orienter, de produire des actions chez un autre qui, sans cela, aurait adopté des comportements, des manières de penser et de ressentir, ainsi que des discours bien différents. Et Foucault précise bien que la personne n'est pas une marionnette dont on guiderait le moindre geste, mais un sujet chez qui l'on essaie de susciter des actions, des envies, des pensées, des postures.

Pour donner plus de précisions à ce propos, il est utile de parcourir l'œuvre du philosophe. Dans *Surveiller et punir*, Foucault s'est intéressé au passage de la punition, témoignant et exerçant le pouvoir du roi sur les corps, à la surveillance, visant à les produire et à les rééduquer en vue de leur docilité^b. Ce changement est le passage d'une forme principalement répressive, qui punit les écarts, à un pouvoir qui produit les comportements attendus.

À ce titre, le philosophe a parlé de disciplines, c'est-à-dire de stratégies, pratiques et techniques coercitives qui consistent en « un quadrillage systématique du temps, de l'espace et du mouvement des individus, et [qui investissent] particulièrement les attitudes, les gestes, les corps^c », utilisées dans les casernes, les hôpitaux, les prisons, les écoles, les monastères, en vue d'éduquer ou de ré-éduquer les corps. Ces derniers sont ainsi devenus, moins des surfaces d'inscription de multiples supplices, conçus de manière graduelle, suivant les écarts à la loi, que des entités à investir dans leur épaisseur, par différentes disciplines dont l'objectif est de leur faire rendre leur meilleure productivité.

a Michel Foucault, « Le sujet et le pouvoir », art. cit.

b Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 2008, p. 138 ; Judith Revel, *Michel Foucault. Expériences de la pensée*, Paris, Bordas, 2005, p. 147.

c J. Revel, *Ibid.*, p. 150.

À travers cette étude, Foucault offre une bonne appréhension de ce qu'il imagine par un fourmillement de relations de pouvoir. Chaque discipline qu'il décrit constitue une relation, médiée par un dispositif qui couple des savoirs, de l'architecture, des machines, des outils, etc. Et la nouvelle modalité du pouvoir qu'il tente d'appréhender n'apparaît que dans les liens, l'articulation, la résonance entre ces différentes disciplines mises en place dans divers contextes, institutions et situations. Le pouvoir disciplinaire est cet assemblage de disciplines qui le font fonctionner et non une essence qui se matérialiserait à travers elles.

Le philosophe a aussi étudié le développement de pratiques qui visaient à contrôler des regroupements de personnes, perçus comme des « populations » et non des individus articulés entre eux. Ce contrôle s'est porté notamment sur le corps en tant que support de la vie, dans une logique de santé publique, dans un objectif, encore une fois, de produire des corps aux possibilités adaptées aux besoins du système économique. Ce processus de contrôle s'est fondé sur une pensée médicale^a qui tente de saisir la vie à travers la distinction entre le normal et le pathologique. Ainsi, dans son œuvre, la norme n'est pas la loi — au sens de ce qui doit être fait — mais un référent qui dit ce qui doit être, par nature, en termes de comportement, de force, de santé, d'équilibre psychique et qui ainsi, par distinction, définit différentes formes de déviance à rééduquer. Le pouvoir, à travers les disciplines et les biopolitiques, est alors le processus par lequel on tente de faire advenir la vie normale^b, telle qu'elle doit être. C'est d'une certaine façon un paradoxe : les corps sont produits de manière à respecter l'ordre de ce qui est. La norme joue alors le rôle de descriptif en même temps qu'elle soutient des processus de normalisation.

Foucault s'est ensuite intéressé au pouvoir qui s'exerce sur les formes de subjectivité^c. Il affecte des aspects de la vie comme le rapport à la sexualité^d, aux études^e ou encore l'implication dans le travail^f. Pascal Nicolas-Le Strat parle, à ce titre, d'une capacité d'un acteur à en affecter un autre. Il la précise ainsi :

« Notre attention portera principalement sur les dispositions que le pouvoir adopte lorsqu'il s'exerce et sur les capacités qu'il déploie. Ces capacités sont multiples, à

a *Ibid.*, p. 154-155.

b Stéphane Legrand, *Les normes chez Foucault*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007, 315 p.

c Vincent Gaulejac (de), *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil, 2009, p. 113-121.

d Michel Foucault, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I*, *op. cit.*

e P. Nicolas-Le Strat, « Pouvoir », art cit.

f V. Gaulejac (de), *La société malade de la gestion*, *op. cit.* ; Pascal Nicolas-Le Strat, *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, Paris ; Montréal, L'Harmattan, 2011, 172 p.

I-Définir le pouvoir

l'image de la diversité des situations sociales : une capacité attributive (le fait d'affecter une capacité d'action à un groupe ou à une personne donnée et d'en déposséder d'autres groupes ou d'autres personnes), une performance régulatoire (le fait d'affecter l'équilibre des forces au sein d'une organisation et ainsi d'en réguler la conflictualité), une fonction distributive (le fait d'affecter chacun à une place et de l'y assigner), une portée normalisatrice (le fait d'affecter les conduites de vie pour les rendre conformes ou compatibles). Nous pourrions résumer la diversité de ces modes opératoires en les rapportant à une capacité générique "d'affectation" — le pouvoir serait donc pouvoir d'affectation (d'influence) et sa puissance se révélerait alors dans l'exercice d'une capacité d'affecter ou d'être affecté^a ».

Ce pouvoir qui affecte est la capacité de jouer sur le partage du sensible en attribuant, ou non, la reconnaissance aux autres, de peser sur l'activité des acteurs, tant du côté du comportement que de la dimension psychique, mais aussi de réguler l'équilibre des forces.

Ce qui est fondamental dans les trois objets de pouvoir décrits ci-dessus est que ces processus relationnels ne jouent pas tant du côté de l'interdit (idée de la loi qui censure) que de la production du Sujet. Le pouvoir ne revient pas tant à mettre des barrières aux comportements qu'à les générer de l'intérieur même de l'individu par le dressage et l'auto-contrôle. En tant que « conduite des conduites », les relations de pouvoir visent à produire des individualités en rapport à la norme.

C'était d'ailleurs l'enjeu de Foucault que de considérer le sujet, non comme un universel, mais comme une production historicisée^b dont il faut comprendre les différentes formes et les dynamiques. Le pouvoir désigne ces processus à travers lesquels nous sommes et non, ceux qui nous interdisent d'être. Par exemple, concernant la réflexivité estudiantine dans les formations sociales, l'enjeu est de faire penser les étudiants d'une certaine façon (produire une capacité) et non de leur interdire certaines pensées (dimension négative du pouvoir). Ainsi, pour Foucault, il est impossible d'exister en dehors du pouvoir^c. Le sujet n'est pas une entité attrapée, puis aliénée. Elle naît à travers des relations asymétriques.

a P. Nicolas-Le Strat, « Pouvoir », art cit.

b M. Foucault, « Le sujet et le pouvoir », art cit ; O. Pyhtinen et S. Tamminen, « We have never been only human », art cit.

c Judith Butler, *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, Paris, Éditions La Découverte, 2005, 294 p.

De la même manière, son exercice suscite nécessairement des résistances^a. Ces dernières ne s'exercent pas en dehors, à l'image de personnes qui fuiraient une oppression en se réfugiant hors de la civilisation. Elles se font en plein cœur des rapports de pouvoir et sont conditionnées par eux, en même temps qu'elles les amènent à se reconfigurer^b. De ce fait, les patients récalcitrants que j'évoquais tout à l'heure, qui contribuent à l'élaboration de leur prise en charge, n'annulent en rien l'analyse en termes de pouvoir^c. La manière dont ils contribuent à la production du soin prend forme au cœur du système hospitalier qui tente de susciter un certain type de patient en acte et en pensée^d, un patient impliqué dans ses soins.

Il est maintenant intéressant de se poser la question des moyens du pouvoir. L'action de A sur B n'est possible que du fait d'un rapport différentiel. Cette relation s'établit par le biais de différentes médiations. Si le corps ou l'esprit humain peuvent être pris pour objets de pouvoir, c'est parce qu'ils sont conjointement objets de savoirs^e qui visent à leur donner de l'épaisseur et à en faire des entités sur lesquelles avoir prise. Ces connaissances outillent ensuite différentes pratiques et technologies dont l'objectif est de mettre en lumière l'état des humains et de proposer des actions pour affecter les comportements. La démarche diagnostic en médecine et en psychiatrie est un bon exemple. À partir de savoirs scientifiques, elle établit des procédures et des protocoles qui permettent de statuer sur la normalité ou la pathologie du corps et du psychisme, pour ensuite choisir les traitements adéquats.

La notion de technologies met en avant que le pouvoir n'est pas une relation d'humain à humain, et donc une compétence sociale et une capacité charismatique à susciter l'adhésion. Il est une relation où différents éléments font médiation et entraînent la capacité à conduire l'autre. C'est à ce niveau qu'il est possible de mobiliser la notion de dispositifs, lieu d'étude

a Michel de Certeau, *Arts de faire*, Nouvelle édition., Paris, Gallimard, 2010, 349 p ; Michel de Certeau, Luce Giard et Pierre Mayol, *Habiter, cuisiner*, Nouvelle éd. revue et Augmentée., Paris, Gallimard, 2006, 415 p.

b É. Macé, « Paradigme du pouvoir vs paradigme de la domination », art cit ; Judith Butler, *Humain, inhumain. Le travail critique des normes - Entretien*, Paris, Éditions Amsterdam, 2005, 160 p.

c À ce titre, l'ouvrage suivant est un bon exemple : Didier Fassin et Dominique Memmi (eds.), *Le gouvernement des corps*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2004, 269 p.

d *Ibid.*

e Cette idée est développée dans plusieurs ouvrages : M. Foucault, *Surveiller et punir*, op. cit. ; M. Foucault, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I*, op. cit. ; M. Foucault, *Histoire de la folie à l'âge classique*, op. cit. ; Michel Foucault, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 2008, 288 p.

Un autre auteur en développe un bel exemple : Philippe Artières, *Clinique de l'écriture. Une histoire du regard médical sur l'écriture*, Paris, La Découverte, 2013, 256 p.

Deleuze en fait un élément d'analyse fondamental des dispositifs : G. Deleuze, *Deux régimes de fous*, op. cit., p. 316-325.

I-Définir le pouvoir

des rapports de pouvoir et assemblage hétérogène de différents éléments autres que l'humain, qui permettent aux rapports différentiels d'exister.

I.2.b Du pouvoir à la traduction

Rappels sur la traduction

Pour rappel, la sociologie de l'acteur-réseau est fondée sur le concept de « traduction » qu'elle définit ainsi :

« Par traduction on entend l'ensemble des négociations, des intrigues, des actes de persuasion, des calculs, des violences grâce à quoi un acteur ou une force se permet ou se fait attribuer l'autorité de parler ou d'agir au nom d'un autre acteur ou d'une autre force : “vos intérêts sont les nôtres”, “fais ce que je veux”, “vous ne pouvez réussir sans passer par moi”^a. »

Mais encore, Callon et Latour écrivent :

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

La traduction est le processus à travers lequel un acteur (A) donne forme à l'action d'un autre acteur (B) ou s'arroge une supériorité quant à la possibilité de parler de l'action de ce dernier. Il joue sur différents aspects de l'action. A pousse B à transformer son comportement, sa pensée, son ressenti, ce qu'il énonce habituellement, son cheminement, etc. Il s'associe B qui prend alors une nouvelle direction, selon ce que A souhaite. Il est celui qui définit le monde et le propose à B qui devra y évoluer selon le temps, les ordres et les définitions de A.

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

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

Dit autrement, la traduction dépasse de loin le fait de pousser quelqu'un à adopter certains comportements définis comme des observables^a. Par la traduction, c'est potentiellement une part de l'expérience de vie d'une entité qui prend forme à travers l'association à une autre. Et ces deux définitions signalent également une dynamique qui vise à travailler et à asseoir la traduction de l'un par l'autre.

Finalement, la sociologie des sciences place au fondement de la vie sociale des dynamiques qui ne sont pas sans rappeler l'idée de conduite des conduites. Deux acteurs s'associent dans un rapport différentiel et ainsi, ils s'affectent l'un et l'autre de manière différentielle. L'ANT revient à étudier la manière dont nous existons dans nos rapports et donc, pourrais-je dire, dans nos relations de pouvoir. Latour, Callon et Foucault se rejoignent fortement sur l'idée que les ontologies des personnes et des entités qui composent le monde sont produites dans les associations^b et n'existent pas en elles-mêmes.

Stabiliser des associations : asymétrie dans les relations

Pour continuer de cheminer, il est intéressant de donner la suite de la citation qui définit ce qu'est un acteur :

« Cette lutte sur l'essentiel a souvent été décrite mais rares sont ceux qui ont cherché à savoir comment un acteur peut faire durer ces asymétries, imposer une temporalité, un espace, des différences. La réponse à cette question est pourtant simple : par la capture d'éléments plus durables qui se substituent aux dénivellations provisoires qu'il est parvenu à imposer. Les interactions faibles et réversibles sont remplacées par des interactions fortes. Les éléments dominés par l'acteur pouvaient s'échapper dans toutes les directions, ils ne le peuvent plus. Des éléments d'un raisonnement, d'un rite, d'un appareil étaient dissociables ; ils ne le sont plus. Au foisonnement des possibles se substituent des lignes de force, des points de passage obligés, des cheminements et des déductions^c. »

Ce propos indique que certaines traductions se stabilisent dans le temps, avec l'aide d'entités non-humaines (les « éléments plus durables »). Par ailleurs, il est possible d'établir une distinction de poids entre les différents processus de traduction. Un étudiant est, par

a Henri Bloch et Jean-Christophe Tamisier, « Comportement » dans *Le grand dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse, 2007, p. 98-99.

b S. Legrand, *Les normes chez Foucault*, op. cit., p. 2-3.

c M. Akrich, « La description des objets techniques », art cit.

I-Définir le pouvoir

exemple, en mesure de traduire son centre de formation lorsqu'il en parle dans une discussion de famille : il s'en fait le porte-parole et relate son fonctionnement et sa valeur. Ce type de traduction n'a *a priori* que peu de conséquences vis-à-vis d'un centre de formation si ce n'est celui de jouer sur son prestige auprès de ses proches. À l'inverse, en traduisant l'étudiant, l'établissement balise ses trois années de formation, est responsable de son accompagnement ainsi que de son évaluation. Et ce pouvoir qu'il a sur l'apprenant est multiplié par le nombre de personnes qu'il inscrit dans ses cursus. Là où l'étudiant n'a qu'une capacité infime pour faire courber la trajectoire de l'organisme, ce dernier a le pouvoir d'impacter la construction professionnelle d'autant de personnes qu'il a le droit d'en accueillir. Il se situe du côté de la conduite des conduites, là où l'étudiant n'est essentiellement qu'en mesure de parler pour l'institution, dans un espace social très restreint et avec, généralement, peu de conséquences pour l'organisation.

Cependant, pour l'ANT, à l'instar de Foucault, le pouvoir n'est pas une relation unique et massive qui irait, par exemple, du directeur aux étudiants, ou de l'État aux formateurs. Il est composé d'une multitude de processus, c'est-à-dire d'espaces-temps de traduction qui ne vont pas tous dans le même sens et ne se produisent pas simultanément comme nous le voyons depuis plusieurs chapitres. Dans cette diversité d'espaces et leurs articulations se produit un certain équilibre de l'asymétrie.

1.2.c Précisions finales

Latour développe une critique de la notion de pouvoir telle qu'elle est couramment utilisée par les sciences sociales et le sens commun^a. Il mène cette réflexion à partir du concept de traduction, témoignant ainsi du chevauchement des deux notions. Il montre que les relations basées sur le pouvoir/la traduction prolifèrent en tout endroit de notre société. Le simple fait d'activer mon écran de télé à partir d'une télécommande est une relation de pouvoir qui me rend puissant vis-à-vis de mes engins. J'affecte ainsi leur comportement. Ce faisant, je tombe sous le contrôle de grands empires médiatiques. Mais, ces derniers ont besoin de mon écran pour agir sur moi. Ainsi, qui a le pouvoir, si je considère toutes les traductions ?

Le sociologue joue ici sur l'ambiguïté du premier terme et sur l'extensivité du second. Dans son approche, la moindre inflexion que A produit sur l'action de B est une traduction, que B soit un scarabée, un État, une fleur, un sentiment ou une personne. Alors que dans

a B. Latour, « Où est le pouvoir ? Et une fois qu'on l'a trouvé, que peut-on en faire ? », art cit.

l'approche foucauldienne, le pouvoir définit un éventail plus restreint de processus. Il est alors intéressant de rappeler différents aspects de la notion de pouvoir afin de préciser où elle se distingue de la traduction ou ce qui en fait un type de traduction parmi d'autres.

Il est question de pouvoir lorsque l'humain est affecté à l'occasion d'un rapport différentiel. Ce processus touche aux capacités d'action, à l'équilibre des forces, aux places assignées et aux conduites^a. Il se définit donc premièrement par son objet et ses résultats. Ainsi, le fait qu'un paysage, qu'une matière ou qu'une entité immatérielle soit transformée n'est pas le centre de l'analyse en termes de pouvoir. Il faut pour cela montrer que ces changements affectent des humains. Par ailleurs, il implique d'autres humains qui exercent cette capacité d'affectation. Fondamentalement, il est une relation humaine.

Le rôle des objets, de l'architecture, des *faitiches*, etc. est du côté de la médiation. Ils sont acteurs en ce qu'ils participent pleinement de l'affectation, mais ils n'exercent pas le pouvoir eux-mêmes. Les dispositifs, ces agencements d'humains et de non-humains, sont constitutifs du pouvoir. Ils en sont aussi les fruits. Et le caractère asymétrique de la relation s'inscrit dans une certaine stabilité de ces associations. Cet aspect permet de se démarquer du paradigme de la négociation et du simple suivi de traductions non-structurées dans le temps.

La lecture de la relation de pouvoir se fait à une certaine échelle à déterminer, c'est-à-dire à l'intérieur d'un dispositif ou d'un réseau de dispositifs donnés. Le choix de ce périmètre joue le rôle d'étalon pour la détermination de la valeur du différentiel. La capacité à affecter est mesurée en rapport aux objectifs légitimés du dispositif.

Ainsi, si j'ai la capacité de changer les chaînes tout en restant assis sur mon canapé, ce n'est pas une question de pouvoir en ce que je n'affecte pas un être humain. Par ailleurs, centrer le regard sur ma capacité à changer des chaînes est probablement une erreur d'échelle quant aux dispositifs dans lesquels je suis pris et à leurs objectifs stratégiques^b. Si j'élargis ma focale à l'échelle des empires médiatiques, je considère qu'étant dans mon salon, je fais partie d'un immense agencement dont la fonction est de m'offrir certaines vues sur le monde, de me susciter certaines émotions, etc. Contrôlant mon téléviseur, je suis en plein cœur d'un rapport de pouvoir dont je suis l'objet et dont la capacité de choix, pensés par d'autres, qui m'est donnée est un facteur important.

a Pascal Nicolas-Le Strat, « Pouvoir », art. cit.

b Brigitte Albero, « Une approche sociotechnique des environnements de formation », *Éducation et didactique*, 2010, vol. 4, n° 1, p. 7-24 ; Giorgio Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Payot & Rivages, 2007, 50 p.

II Évaluer l'étudiant, évaluer le dispositif

II.1 L'antériorité du formateur

II.1.a Baliser les cheminements

Ronja

Demain, j'ai une intervenante très intéressante qui vient parler du partenariat-réseau. C'est une professionnelle, mais elle a fait un mémoire sur la question pour son master en sociologie. Elle couplera la recherche et la pratique, ça sera pertinent pour les étudiants. Par contre, elle n'est disponible qu'à partir de 14h30. Elle m'a proposé de passer un reportage sur la première heure, en attendant son arrivée. Il servira d'introduction à son cours. Elle m'en a conseillé un, apparemment très bien, monté par une école suisse de travail social.

Karine

Tu sais qu'on a une réunion demain après-midi. Tu ne pourras pas être avec eux durant la diffusion.

Ronja

Je sais. Je leur présenterai rapidement l'idée et je lancerai le documentaire. J'arriverai à la réunion avec quelques minutes de retard.

Karine

Le temps qu'ils rentrent. Qu'ils comprennent. Je pense que tu en as bien pour 15 minutes. Puis avec les documentaires, c'est bien de proposer des consignes. Sinon, ils regardent sans but, sans comprendre les raisons et ça ne produit rien de très intéressant, sauf avec ceux qui sont vraiment impliqués. Surtout si tu n'es pas là. Je te conseille de proposer des consignes, de bien expliquer qu'ensuite il y a une intervenante, qu'ils parleront du documentaire. D'ailleurs, il dure combien de temps ?

Ronja

... Une vingtaine de minutes...

Karine

Ça laissera le temps pour qu'ils en discutent en commun ensuite, par petits groupes. Quand l'intervenante arrivera, ils auront produit quelque chose.

Les étudiants doivent se former à un certain objet : les dynamiques de réseau et de partenariat. Cet échange se fait alors que le dispositif, à cet endroit, est en train d'être finalisé par Ronja. Mais Karine met en avant un balisage trop large qui risque d'entraîner un raté du temps, c'est-à-dire un manque d'implication des étudiants, un non-respect des consignes. Elle détaille alors les points qui lui semblent lacunaires, selon elle, pour proposer de nouveaux agencements. Ce qu'elle suggère détaille l'heure en différents points de passage, activités et consignes.

Malgré le désaccord, au fondement de cet échange, il y a une même préoccupation — que les étudiants se forment — et une même activité — l'établissement d'un séquençage du temps, de différentes prescriptions qui seront adressées aux apprenants, d'hypothèses quant à leur comportement, etc. Le travail du formateur correspond à l'établissement de cheminements à l'intérieur des enveloppes-horaires qui lui reviennent, de manière à produire certains effets sur les étudiants et à ce que ces derniers se produisent eux-mêmes en tant que professionnels, à propos de certains sujets et selon certaines dynamiques. Certes, les formatrices divergent sur le niveau de détail attendu, mais elles s'inscrivent toutes les deux dans une pensée, en antériorité de leur présence, de ce que les étudiants devront vivre.

Et cette dynamique n'est pas qu'une pratique factuelle. C'est ce qui est attendu. Les discours de l'IRTS à propos des déroulés appellent à des plans précis, construits par étapes, rythmés par des objectifs, alternant différentes activités et contenus. Se répondent une détestation de la vacance de l'implication des étudiants et un rejet du vide du dispositif. Ce dernier doit être précis, détaillé, son maillage doit être dense pour accrocher l'étudiant et l'amener à faire ce qui est attendu de lui. Et cette activité se mène avant le face-à-face, en l'absence de l'étudiant.

Ce que j'ai donné à voir de la fabrication des dispositifs depuis le commencement de cette thèse montre ce travail de fabrication d'espace-temps de travail par les formateurs, à destination des étudiants. Ces derniers sembleraient n'agir que dans un cadre qui est délimité en amont par les permanents et les intervenants. Leurs conduites sont toujours secondes. Elles s'exercent dans une topographie pensée à l'avance pour les faire advenir en tant que professionnels. Il semblerait donc que la formation ne soit jamais leur lieu en propre. Au contraire, son enjeu est l'affectation d'individus divers en plusieurs corps professionnels, rassemblés sous l'égide du travail social. Et même si l'individualité est une composante

importante de l'approche formative, cette dernière est imposée et recherchée à travers les dispositifs, notamment réflexifs, qui espèrent que chacun puisse développer un positionnement professionnel singulier.

Si les étudiants font le choix d'entrer en formation pour poursuivre un objectif personnel, il est intéressant de formuler quelques remarques rapides. Tout d'abord, selon le concept interactionniste de carrière^a, choisir un métier revient à sélectionner une orientation parmi plusieurs que l'environnement propose. Si ce choix dispose d'une face subjective, il s'inscrit en priorité dans un espace socialement défini qui délimite les possibles. Dans l'histoire du métier, l'étudiant n'est qu'une paire de petites mains. En s'aventurant dans une formation professionnelle, il s'introduit sur un terrain balisé par d'autres, à partir de savoirs, d'éthique, de normes professionnelles, de structuration des emplois, etc. Finalement, cette aventure « individuelle » est bien plutôt celle de l'intégration à un corps collectif déjà constitué, qui attend de nouveaux individus à faire entrer dans les rangs.

Ne pourront entrer en formation que les étudiants qui, à travers le processus de la sélection, sont reconnus comme aptes et se voient donc prêter des capacités, voire des dispositions^b, à être travailleurs sociaux. Elle marque l'étape d'une carrière morale : après s'être reconnu potentiellement apte à entrer dans un corps de métier, l'aspirant étudiant se voit prêter une reconnaissance de ces capacités par une institution.

Ensuite, l'objectif des formations professionnelles est de permettre à ces personnes de développer un ensemble de capacités considérées comme nécessaires à la réalisation d'un certain faisceau de tâches, dans un ensemble de contextes définis comme un champ professionnel relativement cohérent. Elle est une période de vie censée permettre une adaptation et le développement effectif de compétences, déjà présentes et nouvelles. Ce faisant, elle est aussi une période d'épreuves^c dont les issues positives permettent la reconnaissance par les pairs, du statut de personne adaptée. Dit autrement, il s'agit de partir

a Everett Hughes, *Men and their Work*, Glencoe, The Free Press, 1958, p. 11-22 ; Erving Goffman, « La carrière morale du malade mental » dans *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Les éditions de Minuit, 1968, p. 117-226 ; Muriel Darmon, « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », *Politix*, n° 82, p. 149-167.

b Édith Montmoulinet, « Le centre de formation : une courroie de transmission non négligeable dans la construction de la professionnalité des éducateurs spécialisés », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 2008, n° 6, p. 1-19.

c Danilo Martuccelli, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Colin, 2006, 478 p ; Vincent Caradec, « L'épreuve du grand âge », *Retraite et société*, 2007, vol. 52, n° 3, p. 11-37.

d'individus, pour qu'en bout de course ces derniers soient reconnus et se reconnaissent comme des professionnels de certains métiers.

Une fois dans les centres de formation, les étudiants se voient proposer un cursus rythmé, gradué, examiné, dans lequel il leur est demandé d'évoluer selon un ensemble d'attentes qui définissent le déroulement d'une bonne formation. À ce titre, les hypothèses de travail de Hughes sur la fabrication des médecins^a sont intéressantes. Selon lui, au cours de leur cursus, les impétrants passent d'une culture médicale profane à une culture médicale professionnelle^b. Selon lui, cette évolution n'est en rien l'ajout de nouvelles connaissances à un certain point de vue sur la santé. Il s'agit de l'incorporation d'une nouvelle manière de voir le monde, propre à l'univers médical.

Si l'on m'autorise la mobilisation de cette proposition dans le champ des formations sociales^c, elle me permet de penser que les étudiants entrent en formation pour certaines raisons, fondées sur la connaissance et les représentations profanes. Mais elles s'avèrent être finalement « fausses » du point de vue de l'univers professionnel. Ainsi, si l'étudiant continue à évoluer en formation, c'est parce qu'il développe la « bonne » vision du monde. Il incorpore celle qui est endogène à ce nouveau lieu de socialisation et il découvre ainsi de nouvelles raisons d'être un travailleur social^d.

Ainsi opère un des mystères de la formation : si l'on entre pour de mauvaises raisons, on y reste toujours pour de meilleurs objectifs qui nous sont donnés sur place. Loïc Le Pape décrit un processus similaire dans la conversion religieuse. Alors que les convertis évoquent une autonomie dans leur cheminement, les éléments de récits montrent que :

« À travers des cours, des rencontres entre futurs convertis, des entretiens avec les clercs, l'institution suscite les termes de l'adhésion, des étapes dans l'appropriation des nouvelles croyances et la production d'un discours formaté.

Les grandes religions monothéistes, dans leur rôle de “faiseurs” de convertis,

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

b Sont ainsi traduites les expressions « *lay medical culture* » et « *professional medical culture* ». Voir *Ibid.*, p. 117. Le terme anglais « lay » signifie dans son sens courant « profane » par opposition à « professionnel » et « laïque » par opposition à « religieux ».

c Hughes explique que si son propos est formulé à partir du monde médical, il n'en concerne pas moins toutes les professions : E. Hughes, *Ibid.*, p. 116.

d Fred Davis, *The Nursing Profession. Five Sociological Essays*, Hoboken, John Wiley & Sons, 1966, 220 p ; Emmanuelle Godeau, « Des carabins, des garçons et des macchabées : interactions et constructions culturelles autour des cadavres dans les leçons d'anatomie » dans Florent Schepens, *Les soignants et la mort*, Toulouse, Érès, 2013, p. 75-89.

effectuent un travail performatif de formation, d'éducation, d'apprentissage, tout au long du cheminement de l'individu^a. »

Un tel processus est observable du côté des formations sociales, et ce, tout au long de la formation. Certains modules sont spécialement pensés pour produire cette transformation. Par exemple, l'IRTS proposait pendant plusieurs années un module visant à faire réfléchir les étudiants, pendant plusieurs jours, sur leurs représentations du travail social et des différents métiers qui le composent, ainsi qu'à leur présenter le champ professionnel, de manière à les amener à remettre en question leurs conceptions premières. Le module impliquait de nombreux temps d'échange et de réflexion en collectif, animés par des formateurs, pour faciliter le travail de « déconstruction » des représentations et guider la reconstruction dans un sens adéquat au travail social. En parallèle, il était attendu qu'un enseignement sur les représentations sociales soit mené pour que les étudiants puissent saisir leur existence et apprennent à critiquer les leurs.

Dit avec les termes de la traduction et du pouvoir, ce module avait pour but de transformer la subjectivité des étudiants de manière à leur faire intégrer le « vrai » travailleur social — celui qui est professionnel et non profane —, et à les lancer dans une démarche de réflexion, dans un rapport de soi à soi et de soi au collectif étudiantin, ensuite mobilisé tout du long de la formation^b. Une formatrice, dans le cadre d'un entretien informel m'a relaté les effets qu'elle percevait à ce travail de la subjectivité :

« Des fois je demande aux étudiants pourquoi ils sont ici en formation et ils me répondent que c'est parce qu'ils veulent être travailleurs sociaux. Alors je leur dis qu'il doit bien y en avoir qui sont là parce qu'ils ont raté l'IUFM par exemple. Mais ils me disent : “Ce n'est pas possible. Pour être travailleur social, il faut en avoir envie.” Quand ils te disent ça, c'est foutu. Ils ont adhéré à la subjectivité qu'il faut pour être travailleur social. »

De manière plus générale, à l'échelle de la formation entière, une attention toute particulière est portée aux motivations des étudiants quant à l'exercice du métier auquel ils se forment. Il est courant d'entendre qu'ils viennent se former avec l'envie « de sauver le

a Loïc Pape (Le), « “Tout change, mais rien ne change”. Les conversions religieuses sont-elles des bifurcations ? » dans Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grossetti (eds.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*, Paris, La Découverte, 2009, p. 212-223.

b Isabelle Chouinard et Jessie Caron, « Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité », *Phronesis*, 2015, Vol. 4, n° 3, p. 11-21.

monde » et « d'aider » les personnes, objectifs qui paraissent non seulement naïfs, mais aussi problématiques pour leur paternalisme. L'enjeu est de les amener à recalibrer leurs attentes dans des proportions plus adéquates et vers des objectifs plus nobles. En bout de course, les apprenants sont en mesure de préciser les différents publics auxquels ils peuvent s'adresser, répartis selon différentes lois qui définissent des secteurs d'action. Ils connaissent au moins les grandes lignes des problématiques rencontrées par chacune de ces catégories de personnes, ainsi que leurs droits, besoins et les institutions qui peuvent y répondre. Et pour plusieurs de ces groupes d'utilisateurs, ils les auront approchés et rencontrés dans le cadre des stages. Ainsi, entre « aider un handicapé » et « établir le PI^a d'une personne en situation de handicap accueillie dans le FAM^b dont on est coordinateur », il y a un monde, ou plus exactement un passage à travers le miroir durant lequel les formateurs tentent d'amener les étudiants à chasser leurs anciens schémas de pensée et à les remplacer par des grilles de lecture plus fines et adaptées.

Ces exemples ne sont qu'une sélection parmi la multitude de scènes formatives durant lesquelles les différents vacataires et autres formateurs essaient d'accompagner les étudiants dans un travail de questionnement sur le monde et sur leurs propres pratiques, cherchant ainsi à leur faire développer un mode de rapport à soi et à leur environnement bien particulier, érigé en norme professionnelle.

L'ensemble de mon propos tend à montrer que les étudiants n'agissent que dans un cadre qui est délimité en amont par les formateurs et qu'ainsi, leurs conduites sont toujours secondes dans le dispositif en ce qu'elles s'exercent dans une topographie pensée à l'avance pour les faire advenir en tant que professionnels. D'une certaine façon, le dispositif de formation ne sera jamais leur lieu : il est celui des formateurs. En cela, les formations apparaissent comme un dispositif de pouvoir. Son enjeu est l'affectation d'individus divers en plusieurs corps professionnels rassemblés sous l'égide du travail social. Et même si l'individualité est une composante importante de l'approche formative, cette dernière est imposée et recherchée à travers les dispositifs. Le dispositif de formation est bien cet outil

a Projet Individualisé : document réglementaire précisant le projet d'accompagnement de la personne accueillie. Il est établi à l'arrivée de l'utilisateur et régulièrement mis à jour sur la base d'un diagnostic croisé de l'équipe pluri-disciplinaire et en relation avec la personne concernée. Ce document est devenu obligatoire avec la loi 2002-2.

b Foyer d'Accueil Médicalisé.

stratégique, construit autour d'objectifs dont disposent (et que disposent) premièrement les formateurs.

Seulement, jusqu'à présent, je me suis concentré sur des instances d'où les étudiants sont absents, décrivant ce qui est produit en antériorité du face-à-face. Il est donc intéressant de mettre ces conclusions momentanées à l'épreuve en les confrontant à ce qui se produit suite aux situations où étudiants et formateurs sont en co-présence. Je postule qu'à partir de leur entrée dans le dispositif, un changement dans le rapport est possible. L'hypothèse 0 est qu'à cet endroit, s'il n'y a pas de relation asymétrique, alors ce que font les étudiants et les formateurs auront le même retentissement sur la fabrication du dispositif et donc sur la possibilité d'affecter les conduites futures. Dans ce cas, les formateurs ne feraient que préparer des espaces-temps, qu'ensuite ils gèreraient avec leurs usagers dans un rapport égalitaire, quitte à transformer les fondements de cette topographie.

II.2 Des évaluations continues

II.2.a Une activité similaire des étudiants et formateurs

L'interaction de face-à-face est continuellement évaluée par les différents formateurs qui cherchent à se faire une idée d'où les apprenants en sont de leur compréhension et de leur formation. Orientés par les objectifs du dispositif et leur propre sensibilité pédagogique, ils tentent de dire quotidiennement, là où les étudiants en sont de leur cheminement formatif, ainsi que la qualité avec laquelle le dispositif fonctionne.

Dans ce travail d'évaluation, ils se posent des questions diverses. Les apprenants ont-ils de bonnes questions ? Ont-ils saisi la dynamique professionnelle qu'on tente de leur transmettre ? Ont-ils compris les apports conceptuels et leurs implications sur le terrain ? Réalisent-ils suffisamment de « liens » entre la théorie et la pratique ? De même, ils évaluent les comportements estudiantins, statuant sur leur adaptation à l'espace de la classe. Ils posent des mots qualitatifs — il serait d'ailleurs plus juste de dire qualifiants — sur leur implication, leur écoute, leur compréhension, etc. L'attitude des apprenants est sous un scanner perpétuel, ce dont témoigne ce propos recueilli auprès de Tom, vacataire (journal de terrain, mai 2018) :

« Au début, j'ai eu peur concernant Pierre. Il restait en retrait. Mais assez rapidement, il a pris la parole lorsque les autres présentaient leurs avancées et il proposait des idées pertinentes, des informations que les autres n'avaient pas. Il leur donne à réfléchir. C'est donc plutôt positif. Encore faut-il qu'il écrive son

dossier. D'ailleurs, dans la même veine, il y a Hannah. dès que c'est son tour, elle dit que tout va bien, elle présente en quelques phrases son travail et ça rend bien, mais j'ai peur qu'elle cherche à cacher un écrit qui n'avance pas, que ça ne soit que de la façade. »

Cette citation suggère que pour évaluer la réalité qui l'entoure, le formateur prête attention à de nombreux éléments (situation, contenus des paroles, attitudes, expressions faciales, etc.) qui pour autant sont peu renseignés lorsqu'il expose ses conclusions. Le formateur s'inscrit dans une démarche réflexive^a quant à la situation. Il interroge et fixe la valeur du travail qu'il mène, arbitrant les responsabilités entre les apprenants et lui.

Les étudiants, de leur côté, sont aussi engagés dans ce travail continu d'évaluation de la formation et des formateurs qu'ils côtoient. Si l'on prête attention aux échanges entre eux, ils sont saturés de propos qui visent à apprécier ou à déprécier tel cours, à statuer sur la sympathie que provoque telle intervenante, à qualifier de manque de sérieux les multiples imprévus qu'ils vivent hebdomadairement, à comparer les enseignants entre eux, etc. Ils construisent un propos qualitatif sur la formation dans son ensemble et sur ce qu'elle leur permet en termes de professionnalisation.

Régulièrement, de l'avis des formateurs, ces évaluations estudiantines relèvent plutôt de l'émotionnel ou, encore, d'un manque de perception des éléments qui sont nécessaires à une bonne formation. Un doute subsiste quant à la pertinence de leurs propos. Seulement, malgré ces idées disqualifiantes, lorsque le temps de la discussion est pris pour comprendre, les étudiants sont en mesure de produire un discours argumenté à propos des nombreux jugements qu'ils portent.

Pour le chercheur, leurs évaluations sont bien similaires en qualité à celles des formateurs. Elles portent sur le fonctionnement de la formation et elles leur permettent d'envisager ce qui pourrait être mené différemment, en termes d'attitudes de leur propre groupe, des formateurs ou bien à propos des démarches et contenus. Ils sont en mesure de critiquer^b et de justifier^c,

a I. Chouinard et J. Caron, « Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels », art cit ; Donald A. Schön, *Le praticien réflexif*, Québec, Les éditions Logiques, 1994, 418 p.

b Luc Boltanski, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009, 294 p.

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

tout comme ceux qui les accompagnent. Je considère donc ces deux activités comme étant similaires.

II.2.b L'avenir des évaluations : un analyseur du pouvoir

Deleuze, dans sa lecture de Foucault, écrit sur les dispositifs :

« Chaque dispositif a son régime de lumière, manière dont celle-ci tombe, s'estompe et se répand, distribuant le visible et l'invisible, faisant naître ou disparaître l'objet qui n'existe pas sans elle. Ce n'est pas seulement la peinture, mais l'architecture : tel le "dispositif prison" comme machine optique, pour voir sans être vu^a. »

Je propose de considérer que cette pratique de l'évaluation relève de la production d'un savoir. En tentant de dire ce qu'il en est de ce qu'ils vivent et de ce que vivent les autres, étudiants et formateurs essaient de jeter la lumière^b sur le dispositif dans lequel ils sont pris, ils produisent un savoir à son égard.

À partir de Latour, il est possible de dire qu'en produisant des savoirs sur une situation, on s'arroge le droit de traduire les acteurs impliqués, c'est-à-dire de parler à leur place sur la qualité de ce qu'ils vivent et de ce qu'ils sont. Celui qui a l'autorisation de parler, dont les savoirs sont reconnus, et qui sera entendu a le pouvoir de déterminer la suite du dispositif et conduira ainsi les conduites des autres.

Ce même enjeu de légitimité se retrouve chez Foucault. Le savoir permet le pouvoir en ce qu'il est une forme de prise sur l'autre^c : en le connaissant, en énonçant des vérités à son égard, il est possible d'envisager la manière dont on le traitera et ce que l'on pourra faire advenir de lui, si tant est que l'on en ait les moyens. Il met en avant la manière dont des savoirs spécialisés fonderont la construction des dispositifs.

Dans une approche similaire, il est intéressant de rappeler que Goffman, dans son étude des institutions totalitaires, a laissé une place à l'analyse des interprétations des comportements des reclus par les professionnels à partir des rhétoriques qui dominent et dirigent les lieux. Il a ainsi montré que les professionnels détiennent le monopole de l'interprétation juste des

a G. Deleuze, *Deux régimes de fous*, op. cit., p. 317.

b Pascal Nicolas-Le Strat, « Pouvoir », art cit.

c M. Foucault, *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I*, op. cit. ; P. Artières, *Clinique de l'écriture*, op. cit.

comportements, rejetant ce que les reclus pourraient en dire en dehors des discours officiels^a. C'est un aspect important dans l'économie totalitaire institutionnelle.

Un élément fondamental dans la production du savoir, dans ses liens avec le pouvoir, est donc la légitimité, c'est-à-dire la reconnaissance et la mobilisation des vérités qui sont énoncées quant aux situations. Ainsi, je fais l'hypothèse qu'il est possible d'étudier le pouvoir dans les centres de formation en suivant ce qu'il advient des évaluations prononcées par les étudiants et les formateurs qui leur font face.

II.3 Le garant du cadre

La première distinction entre les idées du formateur et celles de l'étudiant débute à l'occasion même de l'évaluation menée au cœur de l'interaction de face-à-face. Tout ce que le formateur se construit comme savoirs sur ce qui est en train de se dérouler nourrit la manière dont il s'adapte à la situation. Si la logique de production de la formation implique qu'avant les temps pédagogiques soient prévus leurs déroulés, sur le moment, le formateur s'adapte pour que le cheminement choisi à l'avance ait lieu ou pour le réadapter aux besoins perçus *in situ*. Non seulement le formateur arrive en représentant des objectifs commandés par le centre de formation pour un temps pédagogique donné. Mais, il continue leur construction au sein même du face-à-face en tentant d'amener les étudiants dans la direction anticipée.

C'est par exemple ce que raconte cet extrait de mon journal de terrain, à l'occasion d'une intervention :

[Extrait de journal, novembre 2016] Il m'a été demandé un cours sur le pouvoir d'agir. Il est prévu aujourd'hui, lors de la semaine de regroupement, au milieu du stage d'étude d'un territoire. L'idée est d'attirer l'attention des étudiants sur les capacités des populations rencontrées dans le cadre du stage. Et qu'ils soient en mesure de penser la restitution de leur étude sur les territoires en fin de stage, dans une dynamique de développement du pouvoir d'agir et non d'expertise. [...] Pour ma part, j'ai fait le choix d'essentiellement centrer mon propos sur les rapports différentiels. Je trouve difficile de penser le « pouvoir d'agir » de manière pertinente et de travailler en ce sens de manière effective, sans savoir analyser avec un peu de précision les rapports de pouvoir. [...]

a E. Goffman, *Asiles*, op. cit., p. 131-141 ; 210-218.

Nous étions au travail depuis 1 heure et demie environ. J'avais pris le temps de définir le concept en général avant d'en venir à la question de l'empowerment. Mais j'ai senti que ça restait trop théorique pour les étudiants et surtout, qu'il y avait quelque chose d'étrange à parler de l'émancipation pour les usagers sans même commencer par poser la question au cœur de notre situation. Je crois que ce que la formation défend comme principes, elle doit se les appliquer à elle-même ou, du moins, ne pas tenter de cacher qu'elle vit des processus similaires à ce qui se passe en dehors.

Alors j'ai proposé aux étudiants qu'on applique la notion de pouvoir à la situation même de l'amphithéâtre pour la réfléchir et que l'on imagine ce qui pourrait permettre à l'équilibre des forces de se transformer.

Dans cet extrait, les faits relatés montrent comment, en situation, un formateur est en mesure de changer les orientations de l'activité de toute la promotion en fonction de ce qu'il perçoit. Il s'attribue le droit de savoir ou du moins, d'émettre des hypothèses quant à l'état des étudiants et d'agir en conséquence. L'évaluation est immédiatement investie dans l'action pour affecter les étudiants d'une certaine façon, afin d'obtenir certains effets quant à leur implication, leur réflexion, leur compréhension, etc. Elle entraîne des actions pédagogiques, aussi bien que des actions très prosaïques comme la gestion des pauses, l'appel au silence, etc.

Il est intéressant de noter que les temps où une forte participation des étudiants est attendue — c'est-à-dire les travaux dirigés où ils sont mis en situation de production plutôt que d'écoute — sont ceux où, ce pouvoir discrétionnaire du formateur est particulièrement important. Devant animer un temps dont le déroulement dépend autant des étudiants, il doit être très attentif à la dynamique pour tenter de peser sur elle selon les objectifs fixés et ce, d'autant plus que ces temps n'ont souvent que quelques consignes générales^a qui laissent une large part à l'improvisation de l'intervenant sur le moment.

Pourtant, la rhétorique professionnelle tend à parler d'animation dans ce cadre-là, signifiant un rôle, relativement neutre, de régulateur de paroles. Alors qu'en réalité, la mission première est de faire penser et donc d'induire un rapport subjectif au monde et aux pratiques

a Pour rappel, les modules sont pensés principalement par les cadres pédagogiques qui en délèguent la réalisation aux vacataires et chargés d'enseignement. Pour les travaux dirigés, ils proposent quelques consignes, exercices, jeux, textes qui servent de lignes directrices à l'animation de ces temps.

professionnelles, et ce, dans le cadre d'une attention continue aux échanges de manière à les réguler et à les guider de manière effective.

Qu'en est-il du côté des étudiants ? Que peut-il se passer si l'un d'eux trouve l'enseignant peu attentif aux questions qu'il pose ? Ou si l'une d'entre eux considère que le propos est trop flou pour être aisément compréhensible ? Ou encore, si plusieurs pensent que la thématique abordée est inintéressante et qu'il faudrait plutôt parler d'un autre sujet ? Untel reposera plusieurs fois des questions espérant se faire entendre. Unetelle demandera au formateur des précisions, exprimant qu'elle ne comprend pas le propos. Et la promotion énoncera son manque d'intérêt ou en témoignera par des discussions entre eux, gênant la prise de parole du formateur.

Cependant, aucun ne pourra dire soudainement : « Maintenant, je propose que nous arrêtions de parler de la coordination. Ce n'est pas une fonction qui m'intéresse. Je suis là pour me former au travail de terrain. Alors, on va plutôt parler du transfert dans la relation éducative. Je souhaite approfondir ce sujet. Céline pourrais-tu me raconter la relation la plus forte que tu aies eue avec un usager dans ton dernier stage. »

À l'échelle du face-à-face, un formateur le peut. Mais l'étudiant doit s'en remettre à ce dernier pour valider les orientations qu'il pourrait proposer. Le formateur détient les objectifs et l'orientation officiels du temps et il est ainsi le médiateur entre eux et les étudiants qui doivent lui soumettre leurs propositions. Le collectif estudiantin ne peut prendre les commandes sans l'aval ou la demande du formateur. Il est celui qui fixe l'étalon des légitimités, tant dans les questions et les propositions que dans les comportements qui expriment un certain avis sur le face-à-face.

Pour autant, les étudiants ne sont pas des personnes dociles. Les adaptations du formateur témoignent du poids des comportements estudiantins sur ses conduites. Seulement, leur possibilité de peser sur la situation relève de la négociation. C'est dans un jeu interactionnel qu'ils contraignent le formateur, dans un équilibre fragile de questions-réponses. Alors que ce dernier est mis en position de faire des choix qui les engageront tous.

II.4 Des évaluations qui circulent

II.4.a En latéralité

Pour avancer dans l'analyse, je retrace, sous forme de dialogue, un échange qui a eu lieu entre plusieurs formateurs (journal de terrain, décembre 2018).

Cynthia

(lors de la pause d'un TD, aux formateurs ayant les autres groupes) C'est difficile aujourd'hui. Mildred me ruine toutes mes propositions. Elle est agressive...

Anthony

Je l'ai dans un autre TD. C'est vrai qu'elle peut être compliquée.

Cynthia

C'est dur. Elle me met à mal devant tous les étudiants. Et elle empêche le TD de se faire. Voire elle en entraîne certains dans sa dynamique. Ça fait peur pour la formation quand même. Sur le plan professionnel, c'est très inquiétant. J'espère qu'elle ne fait pas ça dans le stage...

Sébastien

Je l'ai croisée l'année dernière sur l'étude de territoire. Je n'ai pas souvenir de cette attitude d'opposition.

Sonia

(à Cynthia) Je ne sais pas ce que tu as essayé de faire. Tu as envisagé d'essayer de l'impliquer dans l'animation du temps avec toi ?

À l'échelle de ce court échange, ayant pris place lors du rendez-vous café de la pause médiane d'un TD, les différents formateurs présents donnent à voir une dynamique fondamentale : les évaluations s'échangent. Les formateurs se racontent, mais aussi, confrontent leurs expériences et points de vue, tant sur l'évaluation que sur les possibilités d'action. À travers ces échanges, le formateur continue la construction de son évaluation mais aussi, potentiellement, de la manière dont il la réinvestira dans le temps de face-à-face ou dans d'autres contacts avec les mêmes étudiants. Il se nourrit du regard des autres sur sa pratique, mais aussi de leur évaluation des personnes.

Ces discussions sont menées de vive voix durant les pauses, mais aussi au cours de rencontres au grés des couloirs, ainsi que par téléphone ou par courriel. Les formateurs sont prolixes dans leurs échanges en la matière. Et les facettes des étudiants qui sont abordées sont

diverses. Ils parleront de l'implication, de l'écoute, de la compréhension, des dynamiques collectives et relationnelles, de même qu'ils tenteront des analyses psychologiques, pour comprendre les motivations profondes de certains, tout en échangeant, par moments, des éléments de vie qui leur sont confiés. Et si dans cet exemple il est question d'un problème ponctuel qui ne concerne qu'une étudiante, les échanges peuvent aussi bien porter sur le fonctionnement général d'un module et sur des perspectives de transformation, que sur le quotidien de la formation.

II.4.b En verticalité

Il faut présenter une autre facette de l'échange. Cynthia s'adresse aux intervenants dans le bureau de Sonia, responsable du module. Ses paroles sont aussi l'occasion, peut-être malgré elle, de faire remonter de l'information auprès de cette dernière et donc, de nourrir ses fonctions d'ingénierie. Sonia, qui n'anime pas le face-à-face pour ce cours, profite des expériences des vacataires pour se faire une idée de la dynamique d'ensemble de son module et du vécu de chacun. Sur cette base, elle pourra transformer l'organisation pour l'année suivante ou, du moins, tenir compte des différentes remontées et agir en conséquence. Par exemple, elle a proposé de rencontrer Mildred pour discuter du comportement relaté. Son statut de cadre pédagogique et de référente du module lui offre cette possibilité. De la même manière, d'une année sur l'autre, elle a pu faire des ajustements conséquents dans l'organisation des séquences pédagogiques, sur la base des retours faits par les différents intervenants à propos de consignes qui manquaient de clarté ou d'intérêt.

À travers les échanges d'évaluations entre un cadre pédagogique et un intervenant, c'est donc une autre production qui se fait. Sur le plan latéral, les croisements d'expériences retentissent potentiellement dans les situations de face-à-face, vécues par chacun et ce, directement. Tous élaborent une vision propre par rapport à celles des autres et en tirent des conclusions pour leur action. En verticalité, une personne en responsabilité produit une vue d'ensemble d'une réalité qu'elle n'expérimente pas nécessairement et travaille à des changements pour la suite qui impliqueront toutes les personnes qu'elle mobilise dans le face-à-face, formateurs comme étudiants.

Certains cadres sont impliqués dans les temps de face-à-face et, de même, certains intervenants ou chargés d'enseignement participent, à la marge, à l'élaboration de modules.

De ce fait, dans ces échanges informels, il peut se jouer un travail sur sa pratique dans le face-à-face, en même temps que la récolte d'informations pour le réajustement de l'ingénierie.

Au-delà du périmètre d'un module, les évaluations des formateurs remontent jusque dans les réunions qui sont principalement occupées par les permanents. Elles y sont exprimées directement par ceux qui les formulent ou par le biais d'un permanent qui se fait le porte-parole d'autres personnes ou bien de la vision qu'il a construite à partir des propos des autres.

Lorsqu'un sujet est introduit dans ces rencontres, chacun s'y applique à partir de la vision qu'il en a, citant son expérience ou les propos de tel ou tel autre formateur. Par ailleurs, ces instances formelles appellent la construction d'une évaluation commune, à l'inverse des échanges informels, fondés sur l'individualité. Mais pour autant, la mise en commun en réunion ne crée que très rarement une seule évaluation collective.

Un exemple intéressant est celui de Gabriel, étudiant en première année. Plusieurs vacataires ont interprété ses comportements en cours comme relevant de l'agressivité. Ils en ont fait part aux cadres qui, suffisamment inquiétés, en ont parlé en réunion. Plusieurs en sont arrivés à la même conclusion et la décision fut prise de le convoquer. Pour autant, d'autres cadres présents ce jour-là et d'autres intervenants avaient une interprétation divergente. Ainsi, son agressivité fut actée comme interprétation officielle de cet étudiant, mettant en péril sa formation. Cependant, ceux qui s'inscrivaient en divergence d'avec cet avis ont continué, à leur échelle, à aborder cette personne de la même manière qu'auparavant.

Les réunions centralisent donc les évaluations et créent l'occasion de décisions à la prétention communautaire, actant des positionnements d'équipe et pouvant, de ce fait, retentir par la suite sur l'ensemble du dispositif ou du moins sur plusieurs de ses endroits. Le retentissement sera différent en fonction de leurs objets respectifs.

Ce processus révèle une certaine structure pyramidale qui va des temps de face-à-face aux espaces de gestion des filières et vice-versa. Pour autant, un même objet peut rester perçu différemment, chacun profitant des réunions pour se construire une position, entre décisions institutionnelles et choix individuel. Ces divergences et ces différences de niveau dans la prise de décision peuvent entraîner qu'une même entité, module ou personne, soit traitée

différemment en fonction du niveau d'élaboration du dispositif et des espaces de fabrication de la formation.

Ce qui vient d'être dit peut être schématisé en quatre niveaux d'élaboration d'une évaluation à propos des étudiants :

- Chaque formateur impliqué dans le face-à-face produit pour lui-même une évaluation de la situation qu'il traverse, évaluation qu'il mobilise pour réadapter son action.
- Cette évaluation peut être partagée avec d'autres formateurs, permettant un croisement des expertises et nourrissant la pratique de chacun pour ses propres espaces de face-à-face.
- De plus, l'évaluation peut être échangée avec la personne responsable du module qui en devient alors dépositaire et sera potentiellement amenée à la mobiliser pour l'ingénierie qu'elle a en charge.
- L'évaluation peut être rapportée en réunion et entraînera, potentiellement, la nécessité de se mettre d'accord sur la situation et de prendre des décisions collectives :
 - La personne ayant vécu le face-à-face avec l'étudiant peut porter elle-même le propos évaluatif.
 - Mais bien souvent, il sera rapporté par le référent du module, qui a compilé les points de vue des différents intervenants, parlant alors en leur lieu et place.

Ces éléments sont bien des niveaux d'élaboration et non une succession d'étapes. Une évaluation peut être directement partagée en réunion, sans d'abord être passée par les couloirs. De même, ce qui est dit en réunion, indépendamment d'une décision collective, peut être réinvesti par qui le voudra dans les instances qu'il a en gestion.

II.5 Une parole estudiantine formatée, déléguée et resignifiée

En dehors du face-à-face, pour que l'avis des étudiants soit entendu et pris en compte, quelques instances leur sont proposées dans l'année pour se rassembler, croiser leurs évaluations et les transmettre. Dans ces espaces, l'étudiant ne s'exprime pas de son fait. Il est sollicité par les cadres pédagogiques qui lui fournissent un dispositif de parole — une réunion, animée par un responsable, où la présence étudiante est assurée par des délégués — pensé en amont.

Par exemple, une fois par semestre a lieu un temps d'évaluation de la formation qui se déroule en deux parties, dans le cadre des filières. Lors de la première, les étudiants sont rassemblés

pour échanger entre eux sur leurs avis sur le semestre qui vient de s'écouler. Ensuite, des délégués, porteurs de ces idées, rejoignent les cadres pédagogiques en réunion afin de partager ces différents éléments.

Ces temps donnent lieu à des échanges de points de vue dont les formateurs seront ensuite maîtres, ainsi que le témoigne l'échange suivant (extrait du journal de terrain, février 2016) :

Simon (étudiant éducateur spécialisé, 2e année, délégué)

Pour le dossier partenariat/réseau, sauf pour un groupe d'étudiants, le premier retour a été tardif ! Nous aurions aimé savoir plus tôt ce que valait notre travail. Puis certains groupes n'ont pas eu droit à d'autres relectures de la part du référent^a. Ils le vivent comme une injustice, bien que le mot soit fort.

Concernant les consignes... Beaucoup d'entre nous les ont trouvées floues... On se retrouve avec une commande conséquente, qui participe à la certification du diplôme, mais on ne comprend pas clairement ce qui est demandé... Et cela prend du temps, pour certains, pour saisir l'attente. Difficile d'être serein.

Antoine (cadre pédagogique, référent du dossier en question)

Des référents ne font pas de retour ? Je vais voir ça avec eux, à travers un mail collectif ! Il faut que chacun fasse les retours obligatoires.

Joanna (responsable de la filière)

Dans l'équipe on s'est beaucoup amélioré sur la formalisation des consignes. On en discute en équipe, mais après, chaque formateur rédige les consignes pour son module, avec son style. Puis, chaque référent se les approprie malgré que l'on fasse des réunions collectives pour expliquer les attentes. Obtenir une même présentation des consignes dans chaque groupe de suivi n'est pas évident.

a Pour ce type de travail, les promotions sont découpées en plusieurs groupes d'étudiants, chacun accompagné par un référent. Il a pour rôle de les rencontrer durant des travaux dirigés, afin de les guider dans leur travail de réflexion et d'écriture, ainsi que de leur faire des retours sur leurs écrits, à certains points d'étape prévus. Ces retours sont explicitement demandés dans le cadre de la mission du référent et, de ce fait, payés. Chaque écrit accompagné de la sorte rentre dans un module (ou plusieurs, si étalé sur différents semestres) dont un cadre pédagogique est en charge de la coordination.

Antoine

Vous parlez beaucoup de flou. Nous, les formateurs, devons travailler à la formulation des consignes pour plus de précision. Et vous, les étudiants, à la dédramatisation ! On ne peut pas toujours tout cadrer. J’entends bien que vous en avez besoin. Mais je ne me vois pas préciser plus que je ne le fais pour ne pas vous mettre de barrières mentales ! Je souhaite que ce travail soit l’occasion pour vous de penser, de vous construire, de faire preuve d’initiative, de réfléchir par vous mêmes.

Peut-être que ce que l’on peut faire c’est organiser une séance pour des questions. Vous venez avec vos référents et j’y réponds en votre présence. Comme ça, tout le monde a les mêmes informations.

Nina (étudiante éducatrice spécialisée, 2e année, déléguée)

Ce que les étudiants veulent, c’est un plan type !

Antoine

Mais il y a un plan différent pour chaque dossier. Cela dépend du sujet traité, de la sensibilité de chacun, de l’argumentation mise en place et d’autres choses. Ici, nous voulons que vous vous construisiez un positionnement professionnel. Ce n’est pas que dans le formalisme que cela se crée. Après, je vous sens inquiets. Je vais voir avec l’équipe pour faire une réunion. Que vous travailliez dans l’inquiétude, ce n’est pas top !

Cette instance permet aux étudiants de défendre leurs points de vue face aux personnes responsables de leur dispositif de formation. En cela, elle est intéressante pour eux. Elle reconnaît leur capacité à tenir un discours évaluatif et à l’argumenter^a. Elle leur attribue une capacité à parler et à tenir une parole de valeur. C’est un espace fait pour prendre en compte. Par ailleurs, cette idée d’une parole de valeur se retrouve dans les TD, fondés sur la démarche réflexive, ou dans les rendez-vous individuels. Les mots de l’étudiant sur son expérience, sur le métier, sur son ressenti sont valorisés et attendus dans de nombreux espaces-temps.

Pour autant, les formateurs sont seuls maîtres dans la valeur qu’ils attribueront aux propos une fois recueillis. La capacité des étudiants à dire des choses pertinentes est reconnue dans

a Jacques Rancière, *La méésentente. Politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995, 187 p ; Sébastien Joffres, « Le partage du sensible : braconnages sociologiques sur les terres de Rancière », *Rusca TTSD*, 2014, n° 6, en ligne : <http://www.msh-m.fr/le-numerique/edition-en-ligne/rusca/rusca-territoires-temps-societes/les-numeros-108/numero-6-alterite/article/le-partage-du-sensible-braconnages> [consulté le 19/02/16].

l'absolu, mais réévaluée constamment en situation. Dans l'échange ci-dessus, il est visible que les formateurs neutralisent une part du poids de l'évaluation prononcée en affirmant leur vérité sur ce qui est nécessaire au processus formatif : dans ce cas-ci, le flou. Le point de vue étudiantin est mesuré en rapports aux objectifs et à la logique du face-à-face ou du dispositif en général et la réponse vise à le situer vis-à-vis de ce qui est légitime, attendu, valorisé, etc. L'expérience de l'apprenant est donc rapportée aux valeurs du dispositif, aux objectifs des formateurs, dans un travail de dialogue. Il est même particulièrement recherché et travaillé, à l'heure actuelle, que les intervenants extérieurs puissent mener ce travail, plutôt que de prendre le parti des étudiants, contre l'institution.

Par ailleurs, tout en recevant le propos des étudiants et en leur opposant les logiques du dispositif, les formateurs tentent d'amener un changement de point de vue. Ils tentent de raccrocher les apprenants à leur acception de la formation. Par exemple, l'un d'entre eux peut refuser le lieu de stage qui lui est proposé par l'institution et, pour ce, mettre en avant des éléments de son intimité qui justifient, de son point de vue, son positionnement. En réponse, les formateurs peuvent être amenés à expliquer la logique du dispositif, ses contraintes dans les propositions des lieux pour la formation pratique, ainsi que d'argumenter pour montrer à l'étudiant l'intérêt qu'il y a pour lui à se confronter à un lieu qui le met en difficulté. Ce n'est pas un simple travail d'argumentation d'égal à égal. Il est question de travailler le rapport subjectif de l'étudiant à lui-même et aux perspectives de la formation, afin qu'ils puissent s'y joindre en abandonnant son refus. Le formateur cherche à accompagner un travail de resignification de l'expérience.

Par ailleurs, il peut arriver qu'une évaluation négative donnée par un étudiant soit transformée par un formateur en un jugement de travail insuffisant, d'inadaptation à la formation, etc. L'étudiant qui refuse un stage pour motifs personnels a tendance à devenir aux yeux du dispositif un étudiant dont le mode de fonctionnement passe par l'opposition ou, encore, les comportements de Mildred se sont transformés en une évaluation d'agressivité. Si le formateur tente d'accompagner l'étudiant dans une resignification de son vécu, il interprète pour lui-même ce qui lui est dit, indépendamment du contrôle de l'apprenant.

De même, il est possible qu'une parole de l'étudiant soit prise en compte, sans même que ce dernier n'ait eu la volonté d'être entendu. Ce qui renvoie aussi au constat de départ d'un travail constant d'évaluation. Le formateur peut percevoir une demande des apprenants là où

il n'y en a pas. Une de leur parole peut alors être utilisée dans un autre lieu, sans qu'ils ne puissent exercer sur elle le moindre contrôle. C'est la base même du travail d'évaluation du formateur que de dire ce que vivent les apprenants, sans nécessairement qu'ils s'expriment.

De plus, dans l'échange ci-dessus, lorsqu'est proposée par Antoine l'organisation d'une réunion d'explication, la solution peut paraître toute trouvée. Mais elle n'existe qu'à l'état d'idée et devra être mise en place par Antoine, au sortir de la réunion. Cet exemple banal témoigne du fait que toute solution pratique concernant le dispositif est à réaliser par un formateur. La réunion n'est qu'un espace de parole. La suite appartient à ceux qui ont la main sur les différents agencements. Dans ces espaces-temps, les propos estudiantins ont un devenir similaire aux évaluations qu'ils formulent dans le face-à-face. Ils doivent être remis aux formateurs qui en disposent.

II.6 La chair, les os et les faitiches

Il me semble que les théories pédagogiques décrivent et affirment, implicitement ou explicitement, une définition de ce qu'est l'étudiant. Chaque théorie propose une figure de cet individu ou alors, éventuellement, une classification des possibles, en se basant sur les objectifs que chaque démarche pose au processus formatif. Les différentes appellations étudiant/apprenant/élève témoignent des divers points de vue sur ce qu'est la formation.

Mais mon travail ne se positionne pas sur ce champ à la fois descriptif et normatif. Je préfère être attentif à ce qui est fait et à son retentissement dans le quotidien. C'est pour cela que j'utilise indifféremment les termes d'« apprenant » et d'« étudiant », reprenant ainsi les usages indifférenciés faits sur le terrain. Ce qui attire mon attention n'est pas l'étudiant des théories, mais celui qui est pratiqué chaque jour. Et si quelquefois les formateurs se lancent dans quelques joutes sur les termes, elles sont rares et communément, ils utilisent les deux mots.

Lorsque l'on part de l'activité, la vision de la formation qui émerge est plus complexe que ce que les définitions peuvent en sous-entendre. Il faut voir ce que chaque formateur énonce sur chaque étudiant ou promotion ou groupe, puis suivre les croisements d'informations et les nouvelles représentations qui en émergent, individuelles ou collectives. Il faut ensuite saisir les répercussions sur les agencements de formation. De ce point de vue, les figures et les

ontologies des étudiants sont en réalité multiples et il est impossible de les définir à la façon des théories pédagogiques, de manière univoque.

Finalement, de ce que je développe depuis le chapitre 4 ressort un point fondamental pour comprendre la fabrication des formations sociales : « les étudiants » sont essentiellement une entité immatérielle. De ce qui a été montré des échanges en réunion, ils sont un objet central de préoccupation, mais pour autant, ces derniers en sont quasiment absents. Ils ne sont que représentés par les prises de parole de chacun des formateurs et par les élaborations, plus ou moins communes, qui en émergent. De même, lorsqu'un formateur est à son bureau, occupé à préparer un cours, il pense constamment aux étudiants qu'il aura face à lui, à leurs besoins, leurs caractéristiques. Pour autant, aucun d'eux n'est présent à ses côtés pour le guider. Ils sont un public intérieur^a et invisible auprès de qui il simule le dispositif à venir. C'est d'ailleurs ce qui fait sa compétence : il est censé savoir s'adapter à ces étudiants absents, savoir en avance ce qu'ils seront, penser à leur place pour les faire penser. Et même lorsqu'il met en avant la nécessité de se laisser surprendre par les propositions estudiantines, il est en train de leur attribuer une certaine nature et certaines compétences qui affectent ensuite le face-à-face.

Ce fait est particulièrement saillant lorsque les formateurs mettent en place l'année à venir pour les nouveaux entrants : ils projettent ce qu'ils feront pour des étudiants qui ne sont pas encore là. Ainsi, des « non-encore » apprenants les mettent au travail. Mais cette projection se fonde malgré tout sur l'expérience antérieure et donc sur les promotions déjà existantes qui céderont leur place à d'autres. Le fait de mobiliser les connaissances, issues d'étudiants déjà présents et passés, implique que les formateurs pensent qu'au-delà de chaque singularité, il est possible de parler « des étudiants » en général et de produire un savoir à leur égard.

Ainsi, ils travaillent à partir d'usagers faits de représentations et de mots qu'ils manipulent cérébralement et en parole à longueur de journée. Leur faible présence dans mes chapitres précédents n'est pas tant un manque de mon terrain qu'un décalque de la réalité : en dehors des cours et des rendez-vous individuels, les formateurs travaillent avec des étudiants immatériels.

Ce constat peut paraître anodin si l'on mise sur la compétence et le savoir-faire du formateur à s'adapter de manière pertinente pour produire les effets attendus de la formation.

a Francis Lesourd, « Public intérieur » dans *Fabriques de sociologie* (éd.) *Encyclopédie des fabriques de sociologie*, 2016, en ligne : <http://encyclopedie.fabriquesdesociologie.net/public-interieur/> [consulté le 05/08/17].

Néanmoins, du point de vue d'une sociologie de la traduction, il est nécessaire de pointer cette double nature, charnelle et immatérielle, de l'étudiant et de préciser que le dispositif, du fait de la séparation des fonctions entre les étudiants et les formateurs, n'est fondé que sur l'immatérialité, c'est-à-dire sur l'étudiant tel que capté et reconstruit par le formateur.

En faisant appel à l'ANT, il est possible de dire que ces versions immatérielles relèvent du *faitiche*. Pour rappel, par ce terme, Latour désigne ces constructions que nous faisons et dont nous oublions être l'origine et qu'ainsi nous naturalisons en leur donnant une forme d'autonomie et en nous soumettant à elles^a (cf. Chapitre 2, II.3). Les formateurs produisent un savoir sur les étudiants en général et sur chacun en particulier. En même temps que cette connaissance est leur création, ils négocient avec cette figure les modalités d'intervention à mettre en place dans le cadre d'un dialogue intérieur en tension entre soumission et transformation. Les formateurs se soumettent lorsqu'ils répondent aux demandes et besoins qu'ils prêtent aux étudiants. Mais malgré cela, ils refusent de céder à certaines exigences de ces êtres imaginaires. Ils réfléchissent aux manières d'attirer ces individus à leurs conceptions de ce qu'est un bon apprenant. Régulièrement, les choix qui sont faits sont une mise en tension de ces deux facettes. Par exemple, lorsque les cadres pédagogiques mettent en place, en début de première année, un module qui vise à permettre aux étudiants de se situer dans leurs capacités d'apprentissage, c'est le fruit du constat de leur difficulté à se repérer dans le dispositif, mais aussi l'envie de produire chez eux une certaine forme d'implication dans la manière de se former.

Les formateurs oscillent ainsi sans cesse entre suivre la figure tutélaire (s'adapter) et essayer de la rendre clémente à leurs intentions (l'amener à rejoindre les exigences du dispositif). Finalement, leur propre construction les met en mouvement, par anticipation, sans qu'ils ne puissent être sûrs de ce que seront réellement ces étudiants une fois qu'ils seront de chair et d'os. Et dire qu'ils sont mis en mouvement par cette figure estudiantine n'est pas peu dire si l'on prend en considération le fait que dans le social, l'utilisateur est au centre. Le formateur se pense au service de l'étudiant d'où l'usage du terme, certes fort, de « figure tutélaire ».

a Voir par exemple Bruno Latour, « Factures/fractures : de la notion de réseau à celle d'attachement » dans André Micoud et Michel Péroni (eds.), *Ce qui nous relie*, La tour d'Aigues, Éditions de l'aube, 2000, p. 189-208. Ou pour une approche plus développée : Bruno Latour, *Sur le culte moderne des dieux faitiches [sic] ; suivi de Iconoclash*, Paris, La Découverte, 2009, 203 p.

Ce processus de négociation continue une fois que les étudiants bien réels sont présents. Les promotions successives sont en continu évaluées, testées, sondées, analysées de manière à savoir où en sont les étudiants et quelles sont leurs caractéristiques. Ce mouvement continu permet d'adapter ce qui a été pensé. Et bien qu'incarnés en différents individus, « les étudiants » continuent d'être une entité pertinente pour les formateurs pour discuter et penser la formation, entité qu'il ne faut toujours pas confondre avec les individus nouvellement arrivés dans le centre pour incarner « les étudiants ». En fait, les nouveaux venus rendent les relations avec le *faitiche* plus complexes, car ils prétendent eux aussi être en mesure de participer à la construction de ce dernier. Mais comme je l'ai déjà indiqué, leurs contributions sont toujours déléguées à l'appréciation des formateurs.

Les théories pédagogiques et leurs définitions de l'élève/apprenant/étudiant font partie de ce *faitiche*, elles en sont un aspect. Elles dressent une figure de cette personne en définissant ce qu'elle est. Sous les airs descriptifs d'une ontologie, elles détaillent en fait des normes qu'ensuite, les formateurs cherchent à travers leurs usagers. Préférer un terme à un autre, une modalité pédagogique à une autre est une forme d'intercalaire entre les personnes en chair et en os et le formateur qui les comprendra à travers ce prisme et cherchera à les faire être ce qu'elles doivent être.

Par exemple, le terme d'apprenant mise sur l'activité que la personne mène pour se former, il est censé avoir une connotation moins passive que le terme étudiant. Il en découle que le formateur doit penser des pédagogies actives. Pour autant, dans le quotidien, les formateurs cherchent à rendre les individus actifs dans leur formation, signe que ce n'est pas une réponse à une nature, mais bien plutôt une tentative de produire un certain rapport à la formation. De même, en fonction de ce qu'ils perçoivent des promotions et des étudiants pris individuellement, ils adaptent la manière de susciter l'activité. Selon eux, certains sont passifs alors que d'autres s'impliquent d'eux-mêmes. Les personnes sont parfois des apprenants et parfois manquent à cette appellation. Ce réel du travail témoigne que l'« apprenant » n'existe pas en tant que tel. Il n'est pas la nature des personnes inscrites en formation. C'est plutôt une catégorie qui aide à penser et qui permet, quotidiennement de traiter les personnes réelles, par rapport à cet idéal.

Il me semble que cet intermédiaire joue un rôle conséquent dans le fait que les rapports de pouvoir ne soient pas perçus. En travaillant à partir du *faitiche*, le formateur se dit qu'il réalise

un ensemble de choix pour les étudiants, pour qu'ils puissent se former, en les prenant pour centre et mesure de son action. Et la tension vécue entre soumission et transformation de l'étudiant donne l'impression d'une réelle négociation avec les usagers et l'impression que ce dernier encombre tout autant qu'on le contraint. De ce fait, les rapports de pouvoir disparaissent. Et ce d'autant plus que la rhétorique est organisée autour de l'idée de l'autonomie de celui qui se forme et donc de la mise à disposition et de la liberté.

Ce *faitiche* est produit, en même temps que producteur du cloisonnement entre la place du formateur et celle de l'étudiant. Il participe à fonder le principe de l'antériorité qui n'est pas tant chronologique que topographique. Le formateur et son *faitiche* occupent les espaces de face-à-face avant les étudiants, même si ces derniers sont présents dans l'IRTS, voire dans la salle attenante au bureau du cadre pédagogique ou de l'intervenant. Il n'existe pas d'espace-temps, reconnu comme formatif, en dehors de ce qu'un formateur aurait balisé au préalable, même *a minima*.

III L'étudiant face au dispositif finalisé

Pour conclure à propos des développements précédents, il est intéressant de revenir vers Mildred, l'étudiante dite « agressive » ou encore vers Gabriel. Ces situations nous montrent que les étudiants « ont le pouvoir » de mettre à mal ce que les formateurs leur proposent comme travail dans les différents espaces de face-à-face. Mildred a, par exemple, mis Cynthia en échec en l'empêchant de répondre comme elle l'entendait à la commande faite par Sonia pour ce temps de travail dirigé. Mais ce pouvoir n'est pas celui dont Foucault parle. Il est une capacité interactionnelle. L'individu, à travers son comportement, pèse sur les objectifs de l'autre, le force à s'adapter dans la relation de face-à-face. Une telle dynamique s'analyse plutôt dans le paradigme de la négociation^a.

Malgré cette mise en difficulté, le pouvoir reste du côté du formateur. Lorsque Mildred entre en TD, elle arrive sur un territoire qui n'est pas le sien. C'est un espace qui a été balisé en amont par les formateurs, sur la base de ce qu'ils imaginaient nécessaire à la fabrication de travailleurs sociaux. Elle entre dans un dispositif — cet assemblage hétérogène de dits et de non-dits^b, d'humains et de non-humains^c — qui ne lui appartient pas. Sa création, sa gestion et

a A.L. Strauss, *La trame de la négociation*, op. cit.

b Michel Foucault, « Le jeu de Michel Foucault (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufrey, J. Livi, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajeman) » dans *Dit et écrits, 1954-1988 T. III*, Paris, Gallimard, 1994, p. 62-93.

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

son animation relèvent de la mission des formateurs^a. Le dispositif est stratégique : il est pensé par certains à destination d'autres, pour produire certains effets^b. Et à en croire Hughes^c, ces effets ne sont pas ceux attendus par l'étudiant, car arrivant profane dans la formation, il ne connaît pas, en premier lieu, les bonnes raisons professionnelles qui doivent l'animer. Il les construira dans l'accompagnement réalisé par le dispositif, à l'occasion des divers contenus, réflexions et exercices qui lui seront proposés.

Et au sein de cet espace balisé en antériorité, par une chaîne de coopération formée de formateurs aux différents degrés de responsabilités, ce n'est pas du côté de l'étudiant qu'est reconnue la capacité à gérer le temps et à le diriger. Ainsi, toutes ses propositions, doivent passer par le formateur qui décide, ou non, d'en faire quelque chose pour le dispositif, dans le face-à-face immédiat ou dans l'ingénierie d'ensemble, et qui choisit le sens du propos étudiantin, pouvant y lire des réalités bien différentes de ce que l'apprenant essaie de dire. Les formateurs sont en position de déterminer ce qui est légitime, ce qui est dicible, ce qui peut être discuté, ce qui peut être fait^d. L'attitude de Mildred n'est pas considérée comme signifiant quelque chose de la qualité du dispositif, elle indiquerait plutôt quelque chose de sa qualité et de son agressivité, en tant qu'étudiante. Et on se demande alors si elle peut devenir une bonne professionnelle.

Dans l'analyse qu'il propose des institutions totalitaires^e, Goffman amène le lecteur à considérer deux faces de ces lieux de réclusion. La première est officielle, elle relève du discours médical, religieux, militaire, etc., et justifie l'existence de l'institution totalitaire, ses objectifs, etc. Elle est définie par la mission des professionnels, leurs cadres d'interprétation, leurs justifications, etc. À l'inverse, la face officieuse est celle du texte caché des reclus^f, celle de leur justification propre et de leurs pratiques. Ainsi, tout en montrant le pouvoir que

a P. Hébrard, « Le sujet et l'objet dans le travail des formateurs et le processus de formation », art cit.

b M. Foucault, « Le jeu de Michel Foucault (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufrey, J. Livi, J. Miller, J. — A. Miller, C. Millot, G. Wajeman) », art cit ; Giorgio Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, op. cit. ; Brigitte Albero, « La formation en tant que dispositif. Du terme au concept » dans Bernadette Charlier et France Henri (eds.), *Apprendre avec les technologies*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010, p. 47-59.

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

d Jacques Rancière, *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique, 2000, 74 p ; J. Rancière, *La méésentente*, op. cit.

e E. Goffman, *Asiles*, op. cit.

f James C. Scott, « La prise de parole sous la domination : les arts de la dissimulation politique » dans *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, op. cit., p. 153-198.

l'institution a sur les reclus, il donne à voir la manière dont, dans ce cadre totalitaire qui prétend gérer toute leur vie et l'expliquer, ces derniers réussissent, tant bien que mal, à maintenir une forme de gestion sous contrainte.

Sans prétendre au caractère totalitaire de la formation, la lecture de Goffman est pertinente pour nous. Il est possible de lire le travail des formateurs comme une succession de jugements et d'actions en mesure d'intervenir directement sur ce qui est reconnu, officiellement, comme étant le dispositif de formation. Ils sont là pour mettre en place des cheminements qui seront effectifs dans leur capacité à faire bouger les étudiants.

Face à ces territoires balisés, ces derniers proposent des pratiques non-anticipées ou, au contraire, attendues. Bien souvent, c'est d'ailleurs dans une complexe intrication de ces deux aspects qu'ils se situent : ils écoutent, mais pas assez, rendent un écrit, sans respecter les normes de présentation, sont présents, mais arrivent en retard. Le travail des formateurs consiste alors en une multitude de tentatives pour raccrocher les apprenants au cadre ou en une transformation du dispositif pour qu'il contienne les pratiques.

La fabrication de la formation, si l'on se concentre sur ce qui relève du dispositif formatif, se caractérise donc par son antériorité et sa postériorité par rapport à la présence de l'étudiant. L'agencement est travaillé avant ou après qu'il soit dans les murs, ou en parallèle de sa présence, dans des activités auxquelles il a peu accès. Si l'on en revient à l'idée que l'apprenant « se forme », notion qui mise sur son autonomie vis-à-vis des formateurs, il est important de mettre en avant que cette dernière est bornée par le dispositif. Elle n'est en rien un pouvoir sur ce dernier. L'étudiant doit construire cette capacité en réponse à l'autonomie pensée et attendue.

La vision d'ensemble qui se dégage de l'étudiant est qu'il est un usager inséré dans un dispositif finalisé, au sens où il n'a pas à participer à son élaboration dont pourtant, une partie se déroule en parallèle de sa présence. Certains utilisent la notion de cadre pour définir la formation. Elle mise sur la clôture et l'espace de liberté qu'il y a entre, voire l'espace vide, à construire.

Pour ma part, le dispositif ne fixe pas un cadre mais une topographie, c'est-à-dire un espace plein, un espace en dur, dans lequel plusieurs cheminements sont tracés. Et l'étudiant, dans cet espace plein, doit se construire. Il ne construit en rien le dispositif. La seule chose inachevée qu'il doit produire, c'est lui-même. Évidemment, le choix est un facteur important

de la formation. Mais bien souvent, ce dernier est appelé par le dispositif qui implique de décider d'un sujet, de prendre une option, etc. Ou encore, l'étudiant choisit fondamentalement qu'elle est son implication, mais cette décision est clandestine en ce que tout est fait pour que chacun se donne pleinement à chaque instant de ses trois années à l'IRTS.

Maintenant, il me faut nuancer ce propos. Ce que j'ai dit écrit montre des formateurs qui, selon leurs fonctions dans le centre de formation, sont en mesure d'investir leur évaluation des étudiants à différentes échelles et ce, régulièrement, en soumettant leur décision à l'approbation d'une personne du niveau supérieur de fabrication du dispositif. Si l'on prend l'exemple d'une personne vacataire, simplement engagée dans les face-à-face, sa capacité à légitimer la parole de l'étudiant et à la réinvestir dans la fabrication du dispositif de formation ne se joue qu'au niveau du temps qu'elle passe avec les étudiants, à partir du moment où elle respecte la commande qui lui est passée. Pour le reste, elle aussi arrive sur un terrain balisé par d'autres et doit déléguer sa parole au cadre pédagogique gérant le cours. En cela, son évaluation suivra le même chemin que celle des étudiants. Elle est déléguée à un autre, qui selon son appréciation et son interprétation peut en tenir compte. Par ailleurs, ce que le chapitre précédent analyse peut être exprimé en termes de rapports de pouvoir. Chaque échelon du dispositif configure ce que doit et peut être la formation, selon des contraintes qui diffèrent, amenant ainsi les cadres pédagogiques, les chargés d'enseignement et les vacataires à travailler sur des terrains déjà balisés par d'autres.

Il n'est donc pas question d'un pouvoir des formateurs sur les étudiants, mais bien plutôt de différents territoires, hiérarchisés et imbriqués dans lesquels chacun est en mesure d'affecter l'action des étudiants selon une certaine mesure que lui confère le dispositif. Il serait donc probablement plus juste de parler d'une relation de pouvoir d'ensemble qui émerge de divers rapports de pouvoir entre formateurs, ainsi qu'entre formateurs et étudiants. Ces derniers sont pris par la capacité du dispositif à conduire leurs conduites de fabrication d'eux-mêmes et d'un métier pour eux-mêmes.

Cependant, si les formateurs sont liés entre eux par des relations de pouvoir, du point de vue des objectifs du dispositif, elles diffèrent de celles établies avec les étudiants. En effet, affecter les conduites des autres formateurs n'a du sens qu'en rapport avec l'accompagnement des apprenants dans leur processus formatif. Il est question de mieux conduire et contrôler le travail des cadres et intervenants pour que les étudiants se voient proposer des instances

pertinentes, égales entre elles dans la qualité, avec un contenu clair, etc. Les relations entre les formateurs ne sont qu'un moyen pour affecter les apprenants.