

SUIVRE LA CONCEPTION DANS L'USAGE ? LE CAS D'UN DISPOSITIF DE FORMATION DE BASE

*Thomas DUMET,
maître de conférences, Université Lille 1,
membre de l'équipe Trigone du laboratoire
Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille, Cirel (EA 4354)*

RESUME

L'analyse des dispositifs éducatifs ou de formation peut se nourrir du principe de l'ergonomie selon lequel "la conception d'un dispositif se poursuit dans son usage". Cette heureuse formulation permet de soutenir l'idée d'une distribution de l'activité "ingénieuriale" entre les acteurs participant, de près ou de loin, au dispositif. En cela, elle opère une rupture avec la dichotomie classique entre conception et exécution. Elle permet aussi d'aborder les dispositifs de manière à considérer l'informel, l'imprévu et, plus largement, les événements inattendus qui émaillent la vie des dispositifs. Cependant, cette perspective peut aussi aboutir à masquer un aspect du rapport qui s'instaure entre dispositif et usagers d'un dispositif. Cette dimension, celle de la contrainte ou de la "technologie du pouvoir" (Foucault, 1975, p. 155), est celle qui a été initialement travaillée au travers du terme "dispositif" lui-même. Cette contribution propose, sur la base de l'analyse d'un dispositif de formation à destination d'adultes maîtrisant peu la lecture et l'écriture, de revenir sur cette dualité constitutive des dispositifs de formation.

MOTS-CLES

Dispositif de formation / conception / usage / rite de passage / efficacité symbolique / technologie du pouvoir

■ Lorsqu'il s'agit d'aborder le rapport qui s'instaure entre des usagers et un dispositif de formation, l'analyse peut utilement se référer à la maxime ergonomique selon laquelle "la conception d'un dispositif de formation se poursuit dans son usage". Cette phrase, simple en apparence, contient un potentiel heuristique important au regard des ruptures qu'elle permet avec certains *a priori* qui structurent aujourd'hui le sens commun. En effet, cette affirmation permet de dépasser l'opposition maintenant classique entre conception et exécution ou entre concepteurs d'une part, et exécutants d'autre part. Avec le dépassement de cette opposition, c'est une ouverture au principe d'une distribution collective de l'activité ingénieriale qui est offerte aux chercheurs. Les usagers deviennent alors, à côté de ceux qui ont conçu initialement le dispositif¹ eux-mêmes, des concepteurs potentiels des dispositifs de formation auxquels ils participent. Si cette idée est intéressante à plus d'un titre, elle possède un point aveugle sur lequel cette contribution propose de revenir : une propriété des dispositifs serait, pour reprendre une formule de Pierre Bourdieu, d'induire de l'ordre sans mot d'ordre. Afin d'interroger cette propriété éventuelle, la lectrice ou les lecteurs ont invités à interroger le rapport établi entre usagers et dispositif de formation en laissant, momentanément, la formule ergonomique en suspend. Il leur est proposé, de manière alternative, de partir d'un cadre théorique relevant des théories des rites de passage. A partir de ce cadre et en mobilisant une étude menée au sein d'un dispositif de formation à destination d'adultes maîtrisant peu la lecture et l'écriture, il s'agira d'interroger les rapports existant entre dispositif et usages du dispositif. Si, au premier abord, on peut supposer que les usages d'un dispositif permettent sa reconfiguration, un examen attentif nous amène à une autre conclusion. Les usages d'un dispositif permettraient sa reconfiguration *à condition* qu'elle ait été attendue ou soit congruente avec les normes et valeurs structurant le dispositif considéré. De ce point de vue, le dispositif de formation possède un potentiel d'induction, chez ceux à qui il s'adresse, de comportements attendus. Sous l'apparence d'une "distribution collective de l'activité ingénieriale", c'est un potentiel à *produire de l'ordre* qui transparait. Pour parvenir à cette conclusion, le propos est structuré en trois temps. Il s'agit d'abord d'exposer le cadre théorique et méthodologique qui a présidé à la production des données utilisées ainsi que de présenter brièvement le dispositif étudié. Cette présentation permet d'aborder ensuite les analyses produites. Ce faisant, c'est le terme d'offre, assez largement répandu dans le champ des sciences de l'éducation lorsqu'il s'agit d'exprimer "ce que le dispositif fait à ses usagers", qui deviendra central dans les propos tenus. C'est à partir de lui et en abandonnant l'usage flou de cette expression que, dans le troisième temps de la contribution, sera abordée la question des usages et de la manière dont, mis en relation avec une "offre", ils sont identifiables. Ce

¹ La dichotomie entre concepteur et usager mériterait que l'on s'y arrête plus longuement mais le format de cette contribution ne s'y prête pas. Ce schématisme momentané n'entame cependant en rien l'objet de la discussion qui suit.

cheminement nous permettra de proposer la conclusion suivante : si un dispositif de formation requiert bien un (ou des) usager(s) pour se réaliser, cette réalisation ne constitue pas en soi une conception nouvelle. Elle en serait plutôt une *continuité*.

BREVE PRESENTATION DE LA RECHERCHE INITIALE

Les analyses présentées ci-dessous s'appuient sur une étude, qu'il s'agit avant d'aller plus loin, de présenter succinctement². Cette étude portait sur ce que l'on désigne en France sous les termes d'illettrisme et de lutte contre l'illettrisme et qui, dans d'autres contextes nationaux, s'apparentent à l'analphabétisme fonctionnel et à l'alphabétisation. Le constat initial reprenait à son compte le *paradoxe de l'alphabétisation* formulé par Hautecoeur (1990) : malgré une offre de formation pléthorique, relativement peu des publics visés, les adultes maîtrisant peu la lecture et l'écriture, entraient effectivement dans ce type de formation. L'étude se proposait donc de revenir sur ce paradoxe apparent en interrogeant les rapports entre l'offre de formation d'une part et les usagers, réels ou potentiels, d'autre part. Pour ce faire, le choix a été opéré d'étudier les rapports entre un dispositif de formation dite "de base" et ses usagers.

Ce dispositif avait la particularité de s'inscrire au sein d'une "offre régionale de formation", structurée selon quelques principes communs. La formation reposait normalement sur une alternance entre un stage en entreprise de 175 heures et des enseignements en organisme de formation pour une durée de 270 heures. Ces derniers étaient partagés entre un enseignement de français (98 heures), de mathématiques (56 heures), de techniques de recherche d'emploi (42 heures), et des ateliers techniques (35 heures) ainsi que quelques séances d'initiation à l'informatique et à la photographie numérique (respectivement 14 et 35 heures). Les ateliers techniques étaient, pour leur part, organisés comme des initiations aux métiers du nettoyage industriel, de la restauration, du bâtiment, de la production industrielle, des espaces verts ou de l'aide à la personne³. Cette formation visait prioritairement les titulaires d'un *statut dérivé de l'emploi*⁴ (Schnapper, 1989) pourvus qu'ils aient été scolarisés en France ou en langue française et qu'ils soient en situation d'illettrisme.

² Pour une présentation plus détaillée de l'étude et de ses différents aspects, voir Dumet (2009).

³ Par un concours de circonstances, cette définition *a priori* du dispositif de formation ne s'est pas réalisée. Les ateliers techniques n'ont pas été mis en place et le stage en entreprise n'a quasiment pas été suivi. Ces deux éléments du dispositif ne sont donc pas pris en compte dans la suite de la contribution. Ils l'ont été dans d'autres contributions.

⁴ Comme celui de demandeur d'emploi et comme la myriade d'autres statuts qui lui sont associés de près ou de loin.

Ce dispositif de formation a été appréhendé au travers d'une observation participante de la formation, associée à des entretiens semi-directifs de recherche avec les usagers (ou stagiaires) à l'entrée en formation, à la fin de la formation puis 6 à 10 mois après la formation. A titre indicatif, cette observation, menée sans grille d'observation préalable et sur le principe de l'observateur participant (*participant-observer*) (Gold, 2003), s'est étalée sur une durée de deux années et a abouti à ce qu'un tiers de la durée totale de formation soit effectivement observé. En complément, les entretiens de recherche réalisés avec les stagiaires de la formation portaient principalement sur l'engagement en formation pour la première vague, le rapport à la formation pour la deuxième et la troisième vague.

Les éléments théoriques mobilisés dans la recherche constituent un cadre relativement large d'analyse et d'interprétation. Ils reposent principalement sur le postulat d'une analogie entre les rites de passage chers à la discipline ethnologique et les faits éducatifs, qu'ils concernent la scolarisation des plus jeunes ou la formation des adultes. Sous cet angle, les faits éducatifs peuvent être définis comme l'ensemble des *actes spéciaux* (Van Gennep, 1969) permettant, à des acteurs, de passer d'une position, un statut ou un état à un autre, pourvu que ce passage soit reconnu par les membres de la société étudiée. Si ce postulat possède de nombreuses incidences théoriques à propos des faits éducatifs, celle qui aura été la plus importante pour la réflexion proposée touche à *l'efficacité symbolique* (Lévi-Strauss, 1958).

L'efficacité symbolique est un concept proprement ethnologique, élaboré initialement afin de rendre compte de l'efficacité éprouvée de certaines pratiques thérapeutiques exotiques. Selon la vision traduite par ce concept, si ces pratiques thérapeutiques possèdent dans certain cas une efficacité réelle, c'est qu'elles font appel à des éléments signifiants qui produisent, chez le patient concerné, des *effets de sens* permettant la guérison. Ces pratiques possèdent donc une dimension signifiante qui peut contribuer à la résolution des maux du malade. Si cette perspective a donné lieu à des applications thérapeutiques, comme celles relevant de l'ethnopsychiatrie (Nathan, 2001), elle a plus largement contribué aux développements de l'ethnologie au travers, par exemple, de l'analyse des rites (Turner, 1990). En mettant ce concept au centre des préoccupations de la recherche, celle-ci était donc nécessairement orientée vers des questions liées à l'articulation entre signification et sens (Barbier, 2000).

CARACTERISER L'OFFRE DE FORMATION

Après avoir posé ce cadre, une des premières tâches de l'étude a été orientée vers une identification de "l'offre de formation" de deux manières. La première revient à considérer le *passage* qu'elle tente d'organiser. Il s'agit, non pas de prendre la mesure

des éventuels passages effectifs, mais de considérer ceux qui, pour les promoteurs de l'offre, sont visés. Dans un second temps, peut être interrogée la manière dont ces passages peuvent se réaliser (ou non). Cela revient ici, dans la continuité des éléments théoriques précédents, à interroger l'offre de significations qui est faite et les effets de sens qu'elle tente de produire.

PASSER D'UNE POSITION A UNE AUTRE... MAIS LESQUELLES ?

S'agissant d'une action dite de lutte contre l'illettrisme, on pourrait s'attendre à ce que le dispositif de formation permette, pour les stagiaires, de passer du statut d'"illettré" à celui de "lettré". Cependant, la description précédente du public prioritaire de ce dispositif montre qu'il est orienté vers les personnes dites en situation d'illettrisme *et* ayant un statut dérivé de l'emploi. La formulation *a priori* du passage visé n'est donc pas suffisante. En outre, l'analyse documentaire des trois derniers bilans annuels de l'offre régionale de formation dans laquelle s'insérait le dispositif renforce ce constat. Elle montre que les passages valorisés par les promoteurs des dispositifs concernés sont de deux types. Le premier registre correspond au passage évoqué précédemment de "l'illettrisme" à la "maîtrise des savoirs de base" selon les termes institutionnels utilisés. Ce passage permet éventuellement la poursuite vers d'autres formations et peut conduire à l'obtention d'un titre scolaire ou professionnel. Le second registre correspond à un autre type de passage : celui qui va de la demande d'emploi à l'emploi. Si ces deux types de passage peuvent coexister "parallèlement" au sein d'un dispositif de formation, on peut aussi trouver une cohérence articulant l'un à l'autre. L'obtention d'un diplôme ou d'un titre professionnel est largement considérée aujourd'hui comme une étape importante d'un parcours orienté vers un emploi. Finalement, ces éléments laissent supposer que les dispositifs en question ne constituent pas, à proprement parler, des dispositifs de lutte contre l'illettrisme mais plutôt des dispositifs de lutte contre le chômage des personnes dites en situation d'illettrisme. C'est là un premier enseignement de l'étude menée. Reste à savoir comment le dispositif de formation contribue à ce passage et, pour ce qui nous intéresse, quelle offre de significations y est faite.

COMMENT PASSER D'UNE POSITION A UNE AUTRE

L'identification de cette "offre" de significations du dispositif est basée sur l'ensemble des éléments observables (objets, mobiliers, espaces et temps, corps et acteurs, discours, etc.) contribuant au dispositif. Ces éléments ont fait l'objet d'interprétations orientées vers l'appréhension du *réseau de significations* (Geertz, 2003) dans lequel les stagiaires et les formateurs s'inscrivaient. Si le chercheur doit, à un moment de la recherche, formuler des interprétations, cela est justifié par l'existence de trois niveaux de signification : manifeste, latent et caché (Turner, 1972). L'offre de significations qui s'opère *via* le dispositif est donc une offre de significations ayant une large part implicite et dépassant

les échanges discursifs. Cette appréhension du dispositif *en objets, en corps et en actes* lorsqu'il "s'offre" effectivement à l'usage des stagiaires a permis l'élaboration d'un modèle du dispositif étudié. Sa présentation peut être faite en trois étapes⁵ : une première étape de contractualisation de la relation de formation ; puis, une autre consacrée à l'inscription, dans le dispositif, des rapports entre savoir et pouvoir ; et, enfin, une dernière étape consacrée au don de supports pédagogiques et à l'éventuelle modification de la place des individus dans les rapports entre savoir et pouvoir".

La contractualisation de la relation de formation : du "demandeur d'emploi" au "stagiaire de la formation professionnelle"

Le premier temps du dispositif peut être désigné comme la *contractualisation de la relation de formation*. Les titulaires de statuts dérivés de l'emploi arrivant pour la première séance à laquelle ils ont été conviés sont en effet reçus par le formateur responsable du dispositif afin qu'il leur propose, selon les termes mêmes du document, un "contrat de formation". En acceptant ce contrat de formation, ils obtiendront le statut de "stagiaire de la formation professionnelle continue".

Sans reprendre en détails cette séance, quelques éléments doivent être rapportés ici pour éclairer ce qui suivra. L'objet de ce temps de la formation est la contractualisation de la relation qui se réalise entre le centre de formation et le stagiaire. L'engagement contractuel instaure et garantit juridiquement les contreparties exigibles pour les deux parties liées. En outre, il explicite partiellement le régime des sanctions négatives associées à un manquement aux engagements pris, qu'il s'agisse d'assiduité ou de "respect" de l'équipe pédagogique. L'analyse du document permet de souligner que, dans ce contrat, le stagiaire s'engage notamment à être assidu sans, cependant, qu'il puisse opposer à l'organisme de formation un droit à l'enseignement ou à l'apprentissage. En échange de son assiduité et de son "respect", l'organisme de formation lui garantit le statut de stagiaire de la formation professionnelle continue et, avec lui, un ensemble de contreparties assurantielles liées à l'assurance-maladie et à l'assurance-chômage. Le contrat de formation sert donc en premier lieu, pour les stagiaires et pour l'organisme de formation, à garantir, pour les uns et pour l'autre, les conditions objectives de subsistance qui s'appliquent à eux⁶. Cependant, en obligeant les stagiaires à l'assiduité mais aussi au "respect de l'équipe pédagogique", le contrat de formation place les stagiaires au sein du dispositif et rend son "fonctionnement" possible.

⁵ Les étapes s'imposent comme un mode de présentation nécessaire pour clarifier et schématiser le propos. Leur schématisation ne correspond cependant pas au dispositif tel qu'il se met effectivement en œuvre.

⁶ Si le contrat est réalisé, les stagiaires obtiennent, pour leur part, des contreparties assurantielles (ou leur maintien) alors que l'organisme de formation obtient le paiement d'une formation rémunérée selon le nombre de stagiaires par heure.

Lorsque "savoir, c'est pouvoir"

En effet, être présent en formation correspond, pour les stagiaires, à adopter, à mettre en acte une discipline, c'est-à-dire une codification largement implicite des postures corporelles et des pratiques de formation. Le contrat renforce en outre le caractère obligatoire de cette discipline en offrant à l'équipe pédagogique un recours possible si les stagiaires "ne la respectent pas". En tant que codification des postures et des pratiques de formation, elle donne à l'observateur la possibilité d'assister à des séances de formation marquées par une étonnante régularité où chaque protagoniste se conforme à un ordre collectif donné. Cet ordre inscrit matériellement et physiquement la distinction entre, d'une part, les formateurs et, d'autre part, les stagiaires. Les premiers sont mobiles, maîtrisent le temps des séances (tant sur le plan de leur commencement et de leur fin que sur le plan des activités qui leur sont associées), ont par principe la parole dans la salle de cours et rendent public ce qu'ils souhaitent en utilisant le tableau qui leur est alloué. Les seconds sont, pour leur part, immobiles, tributaires du temps et du rythme que les formateurs impulsent, ne prennent la parole qu'après autorisation du formateur et produisent le plus fréquemment des écrits qui restent privés. *De facto*, sauf quelques situations exceptionnelles marquant des ruptures momentanées dans le dispositif et sur lesquelles nous reviendrons ci-dessous, les événements suivent ce cours régulier et interprétable en termes de relation entre savoir et pouvoir.

En effet, ce qui justifie, au regard des situations observées, l'asymétrie statutaire entre les formateurs et les stagiaires, c'est la distribution inégale de savoirs entre les uns et les autres⁷. Or, cette distribution inégale des savoirs entre les protagonistes des situations observées correspond, trait pour trait, à la distribution inégale des pouvoirs entre ces protagonistes. En effet, les formateurs peuvent (et, d'une certaine manière, doivent) se mouvoir, dire publiquement, montrer aux autres et donner le rythme des séances. En un mot, ils peuvent. D'un autre côté, les stagiaires ne peuvent pas (et ne doivent pas) se mouvoir, dire publiquement, montrer aux autres et donner le rythme des séances. En quelques mots, ils ne peuvent pas. De ce point de vue, les significations objectives qui s'inscrivent dans le dispositif et, par la même, qui *s'incarnent* par ses participants consacrent que "savoir, c'est pouvoir" et que certains protagonistes "ne sachant pas, ne peuvent pas".

⁷ A ce titre, l'usage des documents par les formateurs observés est très instructif. La plupart d'entre eux vient enseigner avec une quantité de documents dépassant largement la quantité exploitée et exploitable dans le cadre de la séance. Les documents "inutilisés" restent donc sur la table du formateur et constituent, relativement aux documents en possession des stagiaires lors des séances, une *re-présentation* de cette distribution inégale des savoirs.

Ce deuxième temps du dispositif permet de montrer que "l'offre de significations" qui s'y réalise, peut être caractérisée comme étant à la fois un élément contraignant et un vecteur potentiel de socialisation. En effet, elle est un élément contraignant en ce sens que l'adhésion visible et perceptible des stagiaires à cette "offre"⁸ est garantie par le règlement intérieur et, de proche en proche, par le contrat de formation renvoyant chaque stagiaire aux contreparties assurantielles auxquelles il peut prétendre. Le refus éventuel de cette discipline et des significations qu'elle promeut (par l'absentéisme ou par des comportements décalés par exemple) peut être synonyme de perte de ces contreparties. Ce ne sont cependant pas ces règles explicites et les sanctions qui leur sont associées qui expliquent la majeure partie des comportements observables. Il s'agit plutôt, comme a pu le montrer l'étude, de la concordance entre les significations objectives qui s'expriment dans le dispositif et le sens attribué par les protagonistes aux situations vécues. De ce point de vue, le dispositif est un vecteur de socialisation puisque, en traduisant la maxime "savoir, c'est pouvoir" en un ensemble cohérent de pratiques et de postures, c'est-à-dire en une norme implicite et collective, il véhicule un *axiome culturel de base* (Turner, 1990). Cet axiome culturel traduit un principe de vision et de division (Bourdieu, 1980)⁹, c'est-à-dire à un élément constitutif du "réseau de significations" dans lequel s'insère chaque acteur (Geertz, 2003). C'est cet axiome culturel, principe objectif, largement partagé, de vision du monde social, qui justifie par exemple au sens commun l'emprise des diplômés sur la distribution des positions sociales et, plus largement, la valeur objective des produits scolaires dans la société française contemporaine. En ce sens, être usager du dispositif, c'est, bon gré mal gré, faire corps avec cet axiome culturel de base.

Si ces analyses du dispositif permettent d'ores et déjà d'insister sur la socialisation et l'éventuelle contrainte qui s'y opèrent, le cheminement peut être poursuivi afin d'établir comment ces significations objectives s'articulent à un possible apprentissage par les stagiaires.

Donner des savoirs

A ce stade, l'offre de significations qui se réalise au travers du dispositif de formation peut en effet sembler contreproductive au regard de l'idée même d'un apprentissage. Si le dispositif cristallise, marque implicitement au travers des objets et des corps une division sociale entre ceux qui savent (et peuvent) et ceux qui ne savent pas (et donc ne peuvent pas) comment peut-il, dans le même temps, rendre l'apprentissage possible ? Sous l'angle du dispositif, c'est-à-dire des significations objectives qui

⁸ C'est-à-dire sa traduction *via* leurs postures corporelles et leurs activités.

⁹ On trouvera fréquemment d'autres principes de vision et de division dans les distinctions entre féminin et masculin, bas et haut, intérieur et extérieur, etc.

structurent les situations qui le composent, l'apprentissage est identifiable au passage de la catégorie de "ceux qui ne savent pas (et ne peuvent pas) à celle de ceux qui savent (et peuvent)". En tant que tel, l'apprentissage constitue donc une transgression de la discipline identifiée précédemment, transgression permettant à des stagiaires de se mouvoir, de dire publiquement, de montrer au tableau, etc.

Ces transgressions régulières ont pu être observées. Cela a permis de montrer qu'elles avaient lieu à des moments particuliers dont l'élément commun est le suivant : elles étaient, de près ou de loin, des réponses à des *dons* de supports pédagogiques. Sans reprendre ici une synthèse des nombreux travaux portant sur ce concept (Mauss, 1950 ; Godbout, 2007), nous allons nous borner ici à insister sur ce qu'implique le don. Contrairement à certaines idées reçues, les travaux de sciences sociales ont permis de souligner que le don n'est pas, au sens strict, un geste gratuit (Bourdieu, 1994). En effet, cet acte s'inscrit dans un processus en trois temps : *donner* certes, mais aussi *recevoir* pour celui à qui l'on donne et, toujours pour lui, *rendre*. De ce point de vue, donner, c'est céder un bien sans pouvoir prétendre juridiquement à une contrepartie, au contraire de l'échange et du contrat (Testart, 2001). Recevoir, c'est, pour celui à qui l'on donne, faire usage de ce qui lui est donné *dans la direction attendue, même implicitement, par celui qui donne*. Enfin, rendre, c'est, dans une dénégation propre au don, faire un contre-don sans exprimer qu'il est lié au don initialement reçu. Le don de support pédagogique est donc, par la réception qu'il sous-tend, ce qui permet aux stagiaires de transgresser légitimement la discipline exposée ci-dessus. Recevoir ces supports, dont l'usage attendu est lié à la fois aux savoirs enseignés et au pôle "savant" de la discipline identifiée précédemment, c'est se déplacer dans l'ordre des situations et incarner, momentanément, "celui qui sait et qui peut".

POUR CONCLURE : L'USAGER, DERNIER "ENGRENAGE" DU DISPOSITIF ?

Revenons maintenant à notre interrogation initiale : le dispositif tel que nous l'avons identifié permet-il une distribution collective de l'activité de conception ou constitue-t-il plutôt une forme de contrainte à l'attention des usagers ? Cette question ne saurait admettre de réponse monolithique et, encore moins, de réponse *a priori*. Au regard des éléments précédents, nous pouvons considérer que le dispositif étudié se réalise schématiquement en trois temps. Le premier temps est celui de la contractualisation de la relation de formation. Vient ensuite le deuxième temps, celui de l'inscription disciplinaire de l'axiomatique culturelle de base. Enfin, le troisième et dernier temps est celui des dons répétés et réguliers de supports pédagogiques induisant (normalement) des réceptions toutes aussi répétées et régulières de ces supports. Ces

trois temps ne sont pas équivalents : si le premier est assez rapidement passé "en arrière-plan"¹⁰, les deux autres temps se recouvrent l'un et l'autre et perdurent tout au long du dispositif. Les trois concourent chacun à leur manière à la réalisation du dispositif lui-même. En articulant contrat de formation, discipline, axiomatique culturelle de base et économie des supports pédagogiques, ce dispositif de formation repose sur une logique double :

- la logique du contrat de formation et de l'échange et, avec lui, du registre juridique ou légal (relativement) explicite et impersonnel associé à des *sanctions organisées* (Radcliffe-Brown, 1968) ;
- la logique des dons de supports pédagogiques relevant du registre implicite et interpersonnel et associée à des *sanctions diffuses* (Radcliffe-Brown, 1968).

Entre eux deux, la discipline, codification des pratiques liées au dispositif, assure l'articulation de l'un à l'autre : elle est garantie et impliquée juridiquement par le contrat de formation et elle permet à l'économie des supports pédagogiques de se réaliser. Sur cette base, les rapports particuliers des stagiaires au dispositif et leur traduction en parcours de formation peuvent être déterminés.

Pour sa part, le rapport des usagers au dispositif diffère. Le recours aux situations respectives de deux stagiaires nous permettra de l'évoquer et, dans le même temps, de conclure. Chacun d'eux incarnent les pôles de la dualité inhérente au dispositif étudié. Ils permettent de souligner que, si le dispositif de formation peut s'apparenter à un moyen de satisfaction pour ce qui concerne le premier stagiaire, il constitue une double contrainte pour le second. Dans ce cas, la contrainte juridique et explicite du contrat de formation est doublée de la contrainte diffuse, interpersonnelle et implicite liée à l'économie des supports pédagogiques. Ce qui distingue l'un et l'autre stagiaire au regard du dispositif étudié ? C'est leur adhésion (ou non) aux valeurs et aux significations objectives qui le structurent. Dans ce dispositif, ceci se traduit par le rapport particulier qu'ils entretiennent chacun aux savoirs académiques¹¹. Ce sont ces savoirs qui, faisant l'objet de dons réguliers *via* les supports pédagogiques, permettent le passage de la position de "celui qui ne sait et ne peut pas" à la position de "celui qui sait et qui peut". Ce sont eux aussi ou, plutôt, leur distribution inégale qui justifie et légitime la division statutaire entre formateur et stagiaire et, avec elle, la codification des pratiques de formation. Ce sont eux enfin, ou plutôt leur absence qui justifie auprès des institutions et professionnels de l'accompagnement des demandeurs d'emploi, l'engagement en formation des personnes concernées. Les savoirs

¹⁰ Sans, pour autant, disparaître. Il ressurgit en effet lorsque les contreparties économiques ou en nature attribuées à un stagiaire ne sont pas suffisantes ou lorsqu'un stagiaire fait défaut à ses obligations d'assiduité ou de "respect".

¹¹ Sur le rapport au savoir, voir par exemple Charlot (1997).

académiques et leur valeur fondamentale sont donc, à plus d'un titre, au centre du dispositif de formation. Or, de ce point de vue, les deux cas évoqués se distinguent clairement. Pour le premier, les savoirs ont à la fois une valeur objective incontestable¹² mais aussi, au moins pour certains de ces savoirs, une valeur personnelle extrêmement forte. Pour le second stagiaire, les savoirs ont bien une valeur dans d'autres "compartiments sociaux" que le sien mais ne constituent pas des éléments importants pour lui.

Au regard de la question initialement posée, celle qui pose l'alternative entre une éventuelle distribution de l'activité "ingénieuriale" ou un potentiel contraignant du dispositif envers ses usagers, que nous apprennent ces analyses ? Assez simplement que le dispositif de formation étudié permet à ceux qui souhaitent en user de manière cohérente avec les axiomes culturels de base qui le structurent de parvenir à leur fin. Cependant, les analyses montrent aussi que, si le dispositif a à faire avec des usagers opposés à ces normes et valeurs, il devient alors une entrave extrêmement forte et pesante pour ces usagers. Plus qu'une poursuite de la conception dans l'usage, il s'agirait donc d'une suite, d'une continuation du dispositif dans les usages qu'il permet ou non.

BIBLIOGRAPHIE

Barbier, J.M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In Barbier J.M., Galatanu O. (eds). *Signification, sens, formation*. (p. 61-86). Paris, France : Puf.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, France : Seuil.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, France : Economica.

Dumet, T. (2009). *Illettrisme et formation de base. L'épreuve des contradictions*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Villeneuve d'Ascq, France : Université Lille 1.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, France : Gallimard.

Geertz, C. (2003). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. In Cefaï D. *L'enquête de terrain*. (p. 208-233). Paris, France : La Découverte.

Godbout, J.T. (2007). *Ce qui circule entre nous. Donner, recevoir, rendre*. Paris, France : Seuil.

¹² A titre d'exemple, cette valeur objective interdit à la personne concernée d'exprimer explicitement, lors d'un entretien de recherche, qu'elle envisage de jeter certains supports pédagogiques après la fin de la formation.

- Gold, R.I. (2003). Jeux de rôle sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique. In Cefaï D. *L'enquête de terrain*. (p. 340-349). Paris, France : La Découverte.
- Hautecoeur, J.P. (1990). Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation. In Hautecoeur J.P. (ed.) *Alpha 90. Recherches en alphabétisation*. (p. 121-139). Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Lévi-Strauss, C. (1974). *Anthropologie structurale*. Paris, France : Plon.
- Mauss, M. (1950). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. In Mauss M., *Sociologie et anthropologie*. (p. 142-279). Paris, France : Puf.
- Nathan, T. (2001). *L'influence qui guérit. Une théorie générale de l'influence thérapeutique*. Paris, France : Odile Jacob.
- Radcliffe-Brown, A.R. (1968). *Structure et fonction dans la société primitive*. Paris, France : Editions de minuit.
- Schnapper, D. (1989). Rapport à l'emploi, protection sociale et statuts sociaux. *Revue française de sociologie*, 30(1), 3-29.
- Testart, A. (2001). Echange marchand, échange non marchand. *Revue française de sociologie*, 42(4), 719-748.
- Turner, V.W. (1990). *Le phénomène rituel: structure et contre-structure*. Paris, France : Puf.
- Turner, V.W. (1972). *Les tambours d'affliction. Analyse des rituels chez les Ndembu de Zambie*. Paris, France : Gallimard.
- Van Gennep, A. (1969). *Les rites de passage. Etude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement, des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc.* Paris, France : Editions Mouton & Co / Maison des sciences de l'Homme.