

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 3 — Faire terrain

*« D’abord, nous affirmions que l’ethnographie représente un moment de vérité pour les sciences sociales, au sens où elle permet d’accéder à une forme spécifique d’intelligence des choses, des personnes et des faits ; et ce moment de vérité se joue non seulement en tant qu’opération d’objectivation, mais également comme travail d’inter-subjectivation par lequel une relation ethnographique se noue, parfois de manière heureuse, parfois dans le déchirement, toujours cependant comme ce par quoi le savoir arrive. » (Didier Fassin dans Alban Bensa et Didier Fassin (eds.), *Les politiques de l’enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte, 2008, p. 10)*

I Le désir de terrain

I.1 À propos du mot

« Terrain » est un mot dont j'ai usé de manière courante et intensive. Difficile de compter les fois où il a passé mes lèvres pour désigner ce que je faisais, ce qu'il y avait à faire ou bien ce que j'avais déjà réalisé. « Demain, je vais sur mon terrain ! », « Il faut que je m'organise pour le terrain. », « En ce moment, c'est ma période de terrain », « Je relis mes notes de terrain ». Par ce mot et ses utilisations, j'ai signifié la nécessité, pour le chercheur, de « s'immerger » dans une réalité pour l'étudier, ainsi que raconter à mon entourage mon expérience de l'enquête. Et la banalité de son usage portait une multitude d'enjeux pour la réussite de ma thèse. Inutile de dénombrer les fois où j'ai considéré — interrogateur — mon terrain, afin de savoir si j'avais choisi les bonnes orientations et mis en place d'intelligentes méthodes afin d'en tirer le nécessaire. Avais-je rencontré les bonnes personnes ? Avais-je pris note des bonnes observations ? Allais-je réussir à produire des analyses intéressantes à partir de mon enquête ? Serai-je dans les temps ? Le terrain était-il suffisant ?

L'immersion est souvent un moment à part entière, une période forte des recherches que l'on prépare, que l'on vit intensément pendant et qui constitue la base de notre travail par la suite. Étape décisive, c'est à ce moment que se met en place un ensemble d'éléments qui compteront grandement pour la suite. Son enjeu est simplement la réussite d'un travail de recherche.

Néanmoins, je — et par extension, les chercheurs — ne suis pas le seul à utiliser ce mot. Lorsque j'arpente les formations sociales, c'est une expression que j'entends continuellement. Les formateurs, comme les étudiants, le prononcent tout autant pour qualifier ce qui les préoccupe : « Professionnels de terrain », « terrain professionnel », « déconnecté du terrain », « on va enfin sur le terrain », etc. Les occasions où ces deux syllabes sortent de la bouche de quelqu'un sont nombreuses. Et ce d'autant plus si l'on considère certaines tournures quasi-synonymes lorsque prononcées par des travailleurs sociaux et des formateurs : « réalités professionnelles », « pratique », « concret ». Je les utiliserai par la suite de manière interchangeable.

Finalement, qu'est-ce que le terrain ? Ma réflexion à ce sujet a commencé avec l'apprentissage de la sociologie. Comme je l'écrivais au premier chapitre, la version des sciences sociales qui nous était proposée en master 1 impliquait une contribution à la

transformation de la société. Cette version du sociologue était donc immergée sur le terrain, comme participant grandement impliqué et non, seulement, en tant qu'observateur périphérique^a. De ce fait, dès le départ, mon regard portait principalement sur ce que le sociologue pouvait apporter. Je voyais sa présence essentiellement comme une contribution et non, comme un risque de perturbation ou de biais. D'ailleurs, dans cette perspective, les troubles pouvaient servir d'outils méthodologiques pour découvrir le monde social et y participer^b.

Puis ma réflexion sur le travail de terrain s'est approfondie à travers trois sources convergentes, chacune apportant son lot de nouvelles idées. Pour la sociologie de l'acteur-réseau, le chercheur s'associe avec la réalité à travers un dispositif sociotechnique (le laboratoire pour les sciences dures) dont l'enjeu est de faire parler le réel. La science est donc la création d'artifices permettant de révéler le monde. De son côté, Pascal Nicolas-Le Strat, dans une perspective de transformation sociale, conçoit le rôle de la recherche dans une approche similaire. La science sociale est une pratique, ainsi qu'un moment et un aspect potentiels des expérimentations sociales et politiques qui leur permettent de se révéler, de s'actualiser dans une certaine perspective pour produire des savoirs sur l'action et pour l'action. La recherche se greffe, s'ajoute, habite au cœur d'une expérimentation de manière à l'aider à penser le passé, le présent et le futur^c. Quant à moi, en considérant l'usage du mot « terrain » dans les formations sociales, j'ai pris conscience que ce que l'on désigne comme tel n'est pas tant une réalité dans laquelle on s'immerge qu'un rapport que l'on établit à un univers professionnel, qui permet de l'expérimenter d'une certaine manière, de le soumettre à certaines épreuves et d'être soumis nous-même, par la réalité, à certaines épreuves^d. Ainsi, de l'idée d'un chercheur participant^e à la réalité, je me suis décalé vers une focale plus large,

a Georges Lapassade, « Observation participante » dans Jacqueline Barrus-Michel (éd.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, Érès, 2002, p. 378-381 ; Pascal Nicolas-Le Strat, *Quand la sociologie entre dans l'action. La recherche en situation d'expérimentation sociale, artistique ou politique*, Rennes, Éditions du commun, 2018, 223 p.

b Sur cette problématisation de la perturbation, ma première source d'inspiration est l'analyse institutionnelle et sa notion d'analyseur : Christine Gilon et Patrice Ville, *Les arcanes du métier de socioanalyste institutionnel*, Sainte-Gemme, Presses Universitaires de Sainte-Gemme, 2014, p. 97-116.

Les sources secondaires sont la notion de *breaching* chez Garfinkel : Romain Louvel, « Ouvrir une brèche », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2011, vol. 2, n° 12, p. 171-184.

c J'ai développé ces idées dans Sébastien Joffres, « Les sciences sociales au travail du commun. Le savant fait politique », *Rusca TTSD*, 2016, n° 9, p. 94-106.

d Je dois cette piste de réflexion à une communication de Pierre-Alain Guyot dans le cadre du séminaire Fabriques de sociologie à Montpellier.

e Omar Zanna, « Un sociologue en prison », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2010, vol. 9, n° 1, p. 149.

réfléchissant le rapport que la recherche établit à la réalité, à travers son outillage méthodologique.

Pour la première partie de ce chapitre, je vais entrer dans le détail de ces analyses. Mon propos s'ouvre sur la présentation de la notion de terrain dans les formations sociales. Ensuite, je ferai le récit de la mise en place de mon enquête. La symétrie qui s'établira ainsi, entre les travailleurs sociaux et ma pratique scientifique, est intéressante à considérer. D'une part, ce rapprochement offre des exemples pertinents pour poser l'idée d'un rapport à la réalité, plutôt que celle de l'immersion. Cette perspective est productive pour la science, mais constitue aussi les premiers pas de l'analyse de la fabrication des formations sociales. D'autre part, en transformant ainsi « le terrain » en objet d'analyse, commun à deux univers, j'ouvre la possibilité d'étudier mes pratiques de recherche de la même manière que les pratiques de fabrication de la formation. Je construis une symétrie, ainsi qu'une continuité. Pour comprendre comment les centres de formation font exister le terrain, se mettent en rapport à la réalité, je dois me mettre, moi-même en lien avec cette réalité. Ma recherche devient alors une partie du monde à explorer, en même temps qu'elle me permet de le faire. Elle doit donc être présentée et analysée. Ce que je ferais en présentant les différents sites de fabrication de cette thèse.

1.2 ... des étudiants

À quoi bon donner des exemples « concrets » dans un cours de droit ? Pour quelles raisons favoriser des temps de travaux dirigés où les étudiants pourront mettre en scène par le théâtre-forum^a des expériences vécues durant leurs stages, plutôt que de se limiter à de simples cours magistraux ? Comment expliquer que les étudiants pestent souvent contre certains formateurs qui auraient un discours « trop théorique » ? Ces questions trouvent réponse dans une des caractéristiques fondamentales des formations analysées. Les étudiants en travail social réclament du « terrain ». Que ce soit sous la forme de stages, d'interventions

a Le théâtre-forum est une forme de théâtre qui vise à permettre l'expression des personnes impliquées sur une situation problématique, ainsi que sa transformation. Dans l'utilisation à laquelle je me réfère, il fonctionne en trois étapes. Un groupe d'étudiants sélectionne une situation de stage considérée comme problématique et la détaille suffisamment pour ensuite être en mesure de la jouer devant d'autres étudiants. Une fois que la scène est jouée, les « acteurs » et le « public » discutent de ce qui pose problème et proposent des solutions. La scène est rejouée en intégrant les propositions du public pour voir s'il est possible de résoudre ou de décaler le problème.

Ce type de théâtre est un outil d'intervention et de formation, à cheval entre les techniques d'animation démocratiques et les jeux de rôles. Il permet de coupler débat, réflexion collective, problématisation et ce, en utilisant d'autres méthodes que le simple langage.

de professionnels « de terrain » ou d'exemples « issus de la pratique » illustrant des propos scientifiques, ils aspirent « au terrain ». Ils espèrent que la formation leur permette de vivre et de voir des choses, de comprendre des mécanismes et de développer des aptitudes qui seront reconnues comme relevant de la réalité professionnelle à laquelle ils se destinent. Ce désir indique qu'ils ne sont pas en formation pour apprendre et développer des compétences, mais pour apprendre et développer des compétences liées à une sphère du monde, à une réalité concrète, vécue par d'autres professionnels au quotidien. Ils sont ici pour apprendre à faire ce que l'on fait lorsque l'on est « sur le terrain » en tant que professionnel d'une profession donnée. Dit avec les mots de la sociologie, ils espèrent se socialiser à un univers précis^a. Dit à travers l'ANT, ils souhaitent s'associer, de manière adaptée et par divers apprentissages, à une nouvelle sphère de vie.

Cette aspiration s'observe tout au long de la formation tant dans le plaisir dont ils font part à être « sur le terrain » ou à en entendre parler, qu'à la déception qu'ils expriment lorsqu'ils n'y sont pas, pas assez ou qu'ils ont en face d'eux des personnes qu'ils sentent « trop éloignées » du terrain. L'approche des départs en stage, de même que les temps de retours, sont des périodes où cette attente s'exprime fortement : « Vivement qu'on retourne sur le terrain ! », « Difficile de revenir en formation... En stage, on est vraiment dans le métier. » Si les étudiants ont d'autres attentes et s'ils peuvent apprécier un cours sans nécessairement voir son lien direct avec la réalité professionnelle, elle reste néanmoins la plus importante. S'il fallait dresser une hiérarchie des désirs, il serait possible de dire que l'envie du « terrain » est celle qui polarise ou soumet les autres.

1.3 ... des formateurs permanents

Pour les formateurs permanents, cette dimension est aussi fondamentale. Leur but est que le dispositif « confronte » les étudiants « au terrain » que cela soit par les stages ou les temps dans les Établissements de formation en travail social^b. Les stages sont une évidence dans leur capacité à former et permettre la confrontation aux réalités professionnelles. Les étudiants doivent passer du temps dans une structure, généralement aux côtés d'un professionnel du même métier, ou d'une équipe pluridisciplinaire qui relève de l'intervention sociale, afin de

a Claude Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 4ème édition, Paris, Armand Colin, 2014, p. 94-99.

b Je reprends ici une appellation mobilisée par C. Verron dans sa thèse : Christophe Verron, *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*, Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 2013, 350 p. Elle sera abrégée EFTS par la suite, selon son usage.

vivre leur réalité future de la place à laquelle ils se destinent. Ces expériences sont pensées comme une immersion dans la réalité et de ce fait comme — presque — nécessairement formatives. Ce modèle de formation sur le terrain est historique et fondamental pour ce secteur^a.

Depuis quelques années, les établissements rencontrent des difficultés pour trouver des stages — tels que définis ci-dessus — à tous les étudiants. Face à cette pénurie nationale, s'expliquant par plusieurs facteurs, les instituts de formation cherchent — et les orientations étatiques les ont rejoints en ce sens^b — à trouver de nouvelles formes pour contourner le manque. Est mise en place, par exemple, une étude collective d'un territoire sur le motif de l'enquête ethnographique, pour remplacer le stage classique de première année. Ou encore, il peut être envisagé, dans le cadre de stages collectifs, que des groupes d'étudiants répondent à des commandes d'institutions sociales comme travailler sur l'adaptation de la charte de la personne accueillie à destination des enfants de moins de douze ans dans une MECS. Ces nouvelles perspectives soulèvent des interrogations chez les formateurs. Ne passe-t-on pas à côté du cœur de métier^c ? Est-ce formatif ? Face à ces missions, les étudiants seront-ils égaux dans la possibilité de formation ? Il est possible de comprendre ces questionnements en considérant qu'ils manifestent la crainte que la formation ne mette pas, suffisamment ou réellement, les étudiants sur le terrain. Ils témoignent de l'importance pour les formateurs de l'immersion des étudiants dans une réalité professionnelle.

L'autre enjeu, tout aussi central et qui constitue leur quotidien, est de faire en sorte que le terrain vienne dans les centres de formation. Ils travaillent à ce que les différents espaces-temps aient un lien avec les réalités professionnelles. Cet objectif se construit par plusieurs matériaux. Il est d'abord question de trouver les thématiques pertinentes pour les métiers et celles qui sont d'actualité. Il est ensuite important de les présenter aux étudiants d'une manière qui les accroche et qui leur permette de comprendre le lien entre ce qui se vit ici et ce qui se passe là-bas, sur le terrain. Cet enjeu demande de penser les formes pédagogiques, mais aussi les personnes capables de les animer et de dire quelque chose du monde professionnel. Et il faut ensuite proposer des modalités d'examen qui permettent

a Marc Fourdrignier, « L'alternance dans les formations sociales », *Éducation permanente*, n° 190, p. 91-101.

b Voir par exemple : Instruction interministérielle DGCS/SD4A/DGESIP n° 2015-102 du 31 mars 2015 relative au nouveau cadre réglementaire de mise en œuvre de l'alternance intégrative pour les formations diplômantes du travail social.

c François Chobeaux, « Construire les professionnels par la pratique distanciée », *Empan*, 2018, n° 109, p. 106-109.

principalement, non de contrôler des acquisitions de connaissances, mais la mise au travail des étudiants, autour de questions qui les mobilisent en tant que futurs professionnels. De plus, plusieurs espaces spécifiquement dédiés à la réflexivité sur les expériences de stage doivent amener les étudiants à réfléchir entre le terrain et les savoirs appris.

Cet effort se résume à travers la thématique du lien^a. Le centre de formation doit réussir à établir des liens entre le terrain et ce qui est dit et fait dans ses murs, que ces relations soient faites par les formateurs qui les incarnent (un professionnel de terrain qui vient parler de sa pratique) ou les exposent (un sociologue qui essaie de choisir des exemples parlants), ou par les étudiants qui, activement, tissent des réflexions entre ce qu'ils entendent dans les différents cours et ce qu'ils ont vécu « sur le terrain ». Cette question du lien fonctionne avec la dimension réflexive des formations sociales. Pour qu'il se fasse, l'étudiant doit réfléchir et revenir sur sa pratique. Cours et mise en réflexivité accompagnent la présence sur le terrain qui, si elle est vue comme — presque — nécessairement formative, n'est pas conçue, du moins par les formateurs, comme suffisante à elle seule^b.

L'enjeu de faire exister le terrain dans les murs suscite une inquiétude récurrente de la part des formateurs. Elle se perçoit dans un travail constant d'évaluation de la nature « réaliste » des cours. Il y a, par exemple, des rappels réguliers quant à la nécessité que ces derniers ne soient pas « de la pure théorie » ou « trop théoriques ». Ou encore, pour certains modules, il est mis en avant qu'ils sont « vraiment » basés sur des questions professionnelles, comme s'ils apportaient un supplément de réalité au dispositif en étant plus axés que les autres sur des problématiques issues du terrain. Ainsi, certains échanges entre formateurs prennent des tournures superlatives pour qualifier le lien au terrain, de peur que l'énoncé simple du contenu ne soit pas suffisant ou paraisse trop irréal.

1.4 Effet de réalité/effet de vérité

Jusqu'à présent, j'ai introduit l'importance du terrain dans les formations sans définir le terme. Et pour cause, malgré son caractère fondamental et son usage constant, il ne l'est jamais vraiment. Il fait partie de ces entités qui font évidence pour tout le monde sans avoir besoin d'être précisées. Si l'on définit les usagers, si l'on spécifie les lois, si l'on caractérise

a Jean Brichaux (éd.), « Vieillir sous le harnais de l'éducation spécialisée » dans *L'éducateur d'une métaphore à l'autre*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2004, p. 113-125.

b F. Chobeaux, « Construire les professionnels par la pratique distanciée », art. cit. ; Mireille Cifali, « Une pensée affectée pour l'action professionnelle » dans Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies (eds.), *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2008, p. 129-147.

telle ou telle avancée historique, on ne définit pas « le terrain ». En creux des propos de chacun, la notion désigne simplement la réalité « vraie », là où les choses importantes se passent.

Les étudiants réclament d’être confrontés au réel, d’en parler, d’apprendre sur lui. Et le premier critère important est de sentir que là, dans telle ou telle situation, on a été confronté, réellement, à la vraie réalité (les redondances sont voulues). Dans cette perspective, « Être du terrain », « être sur le terrain » veut dire : être dans le réel, vivre la réalité et surtout, ressentir que c’est bien le cas. La réalité de la formation s’appréhende sur un mode sensible. Si les scientifiques jugent du lien entre les observations qu’ils produisent et le réel, à travers la distinction faits/artefacts^a, les étudiants et formateurs font de même, à travers des procédures principalement informelles et inconscientes, qui analysent l’effet de réalité qu’offre, ou non, la formation.

Et le fait que l’évaluation se fasse au niveau de cet effet implique des paradoxes. Que fait un sociologue lorsqu’il expose le concept de matrice patriarcale^b pour expliquer la structuration des rapports de genre en Occident ? Il prétend parler de la réalité et donc, nécessairement, du terrain^c. Et probablement que la majorité des étudiants sera d’accord pour dire que ce que raconte le sociologue est vrai ou plausible. Mais, ce discours « vrai » ne sera pas pour autant frappé du sceau de « l’effet de réalité ». Il se peut que l’on dise de lui qu’il est « trop théorique » ou « pas assez concret » : c’est-à-dire « trop éloigné du terrain ». Bien qu’acceptée comme potentiellement vraie, la théorie manque régulièrement son objectif et « ment » : elle ne parle pas du monde aux étudiants ou parle d’un autre monde. Elle se perd en mots et en formulations. Elle peut dire vrai, mais ne pas donner à ressentir qu’elle dit la réalité. Ainsi, si la théorie a réussi, face à d’autres publics, à se faire reconnaître comme parlant de la réalité (pour les scientifiques par exemple), lorsqu’elle arrive dans le champ du social, bien souvent, elle se trouve être disqualifiée, toujours en rapport à ce réel.

a Bruno Latour et Steve Woolgar, *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte, 2013, p. 177-189.

b Dans le cadre d’un cours magistral sur le genre, fondé sur Judith Butler, *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*, Paris, Éditions La Découverte, 2005, 294 p.

c En clin d’œil, il est intéressant de se référer au numéro du Sociographe intitulé « Genre et travail social », preuve de l’existence de cette question sur le terrain. Et pourtant, son introduction est sous-titrée « De la “théorie” à la pratique », offrant en quelques mots la tension que je tente de décrire : Monique Jeannet et Vincent Tournier, « Genre et travail social. De la “théorie” à la pratique », *Le sociographe*, 2015, n° 49, p. 7.

Lorsque je parle d'effet de réalité, il n'est donc pas question de l'essence absolue des choses qui serait ressentie ; je suppose plutôt des ontologies multiples^a, différents ordres de grandeur et outils^b pour mesurer le lien au réel d'une situation. L'effet de réalité est un jugement.

1.5 De l'immersion au rapport

La formation en alternance est structurée en deux espaces-temps principaux : le centre de formation et les stages. Ils ne sont pas du même ordre. Durant les stages, les étudiants sont « sur le terrain^c » — au cœur du métier —, dans le centre de formation, ils travaillent sur leur expérience et sur de la théorie. Ils ne sont plus sur le terrain, mais sur du discours et du vécu issus de ce terrain, espérant que cela produise l'effet de réalité. Ils travaillent alors à établir des liens entre les deux lieux. Ainsi, le « vrai » terrain est dehors et l'expérience ultime qu'une personne peut en faire est celle de l'immersion : elle se plonge, par le biais de stages, dans cette réalité qui sera la sienne dans le futur. Sous cet angle, la réalité apparaît comme un lieu ou bien un contenant et un contenu dans lesquels l'étudiant pénètre. Là, il expérimentera, par son action, la vérité de ce lieu/contenu/contenant.

Tentons maintenant de nous décaler. La forme classique des stages apparaît comme l'immersion et le terrain par excellence. Cependant, et sans que cela ne remette en cause cette modalité dans sa pertinence et son évidence aux yeux des acteurs, régulièrement des accrocs amènent le doute quant à la qualité du terrain sur le plan formatif. Chaque année, des étudiants sont mis à l'écart de l'activité des lieux de stage ou bien, au contraire, sont placés trop au cœur de celle-ci comme s'ils étaient des professionnels accomplis. Dire quand l'un d'eux est dans cette situation n'est pas évident. Les formateurs peuvent considérer qu'il en est ainsi et l'étudiant en être tout à fait satisfait de sa position. Toujours est-il que ces appréciations laissent à penser qu'il existe une gamme de places justes, accordées aux étudiants et qu'aux deux extrémités du *continuum*, l'espace qui leur est ménagé est problématique, car il gêne la formation. Il empêche soit une confrontation suffisante à l'activité, soit le recul nécessaire pour prendre le temps de se former et réfléchir aux transformations vécues.

a Bruno Latour, « Les objets ont-ils une histoire ? Rencontre de Pasteur et de Whitehead dans un bain d'acide lactique » dans Isabelle Stengers (éd.), *L'effet Whitehead*, Paris, Vrin, 1994, p. 196-217.

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

c Ici « terrain » est entendu dans son usage courant par les acteurs des centres de formation.

L'autre facteur important de l'évaluation des stages pour les formateurs est la seconde face de la pièce, à savoir l'implication de l'étudiant à la place qui lui est proposée. A-t-il adopté la bonne attitude pour se former ? Est-il suffisamment impliqué et donc proactif pour être force de proposition et s'engager dans le travail ? Et malgré son implication, réussit-il à prendre suffisamment de distance pour penser son activité ? À nouveau, ces jugements n'ont pas de règles claires, mais montrent qu'en plus « d'être sur le terrain », il faut que l'étudiant le soit dans un certain état d'esprit qui implique à la fois la négociation d'une place et son investissement.

Par ailleurs, les nouvelles modalités de stage en cours d'invention suscitent plusieurs questions qui me permettent de poursuivre ma réflexion. Sont-elles susceptibles de faire terrain pour les étudiants ? L'étudiant ne passera-t-il pas à côté du cœur de son métier si ces nouvelles modalités peinent à rendre visible la relation à l'utilisateur ? Si elles sont centrées sur des projets, n'est-il pas en risque de n'être qu'un technicien ? Le terrain apparaît à nouveau compromis, en suspens, à cheval entre existence et inexistence.

Ces considérations amènent à douter du motif de l'immersion, car elles témoignent qu'il ne suffit pas d'être présent dans un lieu que l'on nomme terrain pour que l'expérience soit suffisante pour la formation. Il me semble plus probant de considérer qu'« être sur le terrain » est l'établissement de relations avec un milieu, liens qui déterminent l'expérience que l'on en fait. Ainsi, l'étudiant ne s'immerge pas dans une matière appelée réalité. Il prend place dans des relations qui font émerger une certaine expérience du réel. Ces relations peuvent être problématiques et entraîner une expérience qui ne conviendra pas.

Cette perspective de redéfinition du terrain porte aussi sur des situations en dehors du champ des formations sociales. Je peux citer une discussion avec une psychologue exerçant en institution. Elle me disait être « moins sur le terrain que les éducateurs ». Si l'on pense le terrain comme un contenant et un contenu alors, cette affirmation est aberrante. En quoi une cloison séparant le bureau d'un éducateur et d'une psychologue ferait que l'un serait plus sur le terrain que l'autre ? Ce n'est qu'en réfléchissant en termes de places ou de rapports à la réalité qu'un tel propos peut être compréhensible. C'est parce qu'elle a une place différente de l'éducateur, en référence à quelques normes obscures précisant le plus et le moins, qu'elle est en mesure de porter ce jugement sur son travail.

Pour conclure, il est intéressant de noter que ce décalage permet d'aborder les stages et les cours sur un pied d'égalité. Dans les deux cas, il est question de l'établissement de liens dont l'enjeu est de produire l'effet de réalité. C'est dans un second temps qu'il faut les distinguer pour voir en quoi ils constituent des rapports au réel différents l'un de l'autre. De manière plus générale, cette hypothèse m'amène à définir les formations sociales comme « dispositifs à présenter le réel » à des personnes. Le terrain, la réalité ne sont pas des entités dans lesquelles l'étudiant se plonge naturellement ou qu'il découvre. Ce sont les produits de l'établissement de liens qui en permettent une certaine expérience. Ainsi, tout comme la sociologie des sciences étudie la manière dont des scientifiques essaient de faire parler la nature à travers des protocoles inventifs^a, la formation peut être vue comme un dispositif visant à faire parler le terrain sous diverses formes, tout en s'assurant que l'étudiant jugera ce qui lui est présenté comme relevant bien du réel auquel il aspire, qu'il se l'appropriera et se transformera à son contact.

II Le terrain comme rapport

II.1 La recherche : produire et transporter le monde

Dans *Le « pédofil » de Boa Vista — montage photo-philosophique*^b, Latour relate l'expédition de plusieurs chercheurs (botanistes, pédologues, géomorphologues) qui tentent de déterminer qui, de la savane ou de la forêt amazonienne, gagne du terrain sur l'autre. L'intérêt du sociologue, philosophe par moment, est de comprendre le travail de la référence scientifique^c. Son texte suit toutes les étapes qui permettent de transformer cette jonction forêt/savane, faite de terre et de branches, en un objet scientifique en mesure de quitter le Brésil, pour rejoindre des laboratoires et, ensuite, la communauté scientifique internationale par le biais de revues, de manière à établir les transformations qui affectent le biotope amazonien. Face à cet imbroglio de nature et d'éléments géologiques, le sociologue met en scène des chercheurs qui ordonnent la réalité de manière à la rendre appréhendable pour un cerveau humain, qui plus est, scientifique.

a Christelle Gramaglia et Delaine Sampaio da Silva, « Des mollusques pour “faire parler” les rivières ? » dans Sophie Houdard et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2011, p. 221-233.

b Bruno Latour, « Le “Pédofil” de Boa Vista - Montage photo-philosophique » dans *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, p. 171-225.

c *Ibid.*, p. 172.

L'entrelacement de branches, le bruit de la forêt, les troncs à foison, l'étendue du sol sont captés par des parcellisations millimétrées. Les scientifiques quadrillent la forêt avec du fil qui permet de matérialiser un repérage orthonormé, offrant aux chercheurs de situer, dans cette nouvelle forêt-repère, les actions ultérieures.

Des prélèvements de sol sont ensuite faits dans cette matrice de fils qui permet, par abstraction, une matrice écrite et chiffrée, produite au fur et à mesure. Sur chacune des mottes soustraites au sol, des premiers constats qualitatifs sont énoncés par les spécialistes, puis consignés. Mais ils devront les emmener ailleurs pour approfondir les analyses. D'autres prélèvements, moins profonds, sont faits, eux aussi localisés dans la trame de fils et, ensuite, mis dans de petits contenants de carton. Chacun de ces récipients est ensuite placé dans une même boîte, selon un ordre logique, suivant leur lieu de prélèvement dans le repère orthonormé. Cette boîte est le pédo-comparateur. Il rend possible pour les scientifiques d'embrasser la transition forêt-savane d'un seul coup d'œil, sorte de schéma mi-abstrait/mi-concret. Chaque motte de terre est aussi transposée en codes-couleurs à l'aide de la classification Munsel, matérialisée par un nuancier en papier, dont le support a été modifié par les scientifiques pour servir au mieux l'expédition. De même, les spécialistes notent des premières appréciations sur la texture de chaque motte.

La forêt repart ainsi du Brésil sous la forme d'un pédocomparateur, de mottes, de notes, d'échantillons de la flore, etc. L'ensemble de ces opérations permet à la jonction forêt-savane d'être déplacée, traduite, dans le but d'être comprise. Chacune des étapes transforme la forêt. Chaque phase lui fait perdre en singularité et en complexité. Elle lui apporte ainsi la possibilité d'être mesurée, comparée et schématisée. Elle gagne une autre forme de complexité — scientifique — pour résoudre la question de son évolution.

Latour utilise cette enquête sur les chaînes de traduction pour remettre en cause l'approche philosophique classique qui place d'un côté le réel et de l'autre le langage avec, entre, un mur de séparation. Et il pose la question de la possibilité du parler vrai. Pour le sociologue, langage et réel ne sont pas séparés. Il faut plutôt appréhender une succession de traductions dans lesquelles le réel est transformé et ainsi compris. Si un seul de ces maillons se rompt, si les bords contenant les lombrics en partance pour la France se brisent, alors les chercheurs ne pourront plus parler de la forêt car la chaîne qui les relie à elle sera rompue.

Ce paragraphe résume avec force la manière dont le sociologue tente de saisir le travail de référence scientifique :

« Ce diagramme que René tient dans sa main est-il plus abstrait ou plus concret que les étapes précédentes ? Plus abstrait, puisqu'une fraction infime de la situation se trouve ici conservée ; plus concret, puisque nous saisissons dans nos mains, sous nos yeux, l'essence de la transition résumée en quelques lignes. Le diagramme est-il une construction, une découverte, une invention ou une convention ? Les quatre, comme toujours. Il est construit par le labeur de cinq personnes et par le feuilletage des constructions géométriques successives ; il découvre une forme cachée jusqu'ici mais dont nous ressentons rétrospectivement la sempiternelle présence, tout en sachant très bien que nous l'avons inventée — comme on dit d'un trésor — et que sans nous, pédologues, jamais elle ne serait apparue ; en même temps, nous le savons aussi, sans le codage conventionnel des jugements, des formes, des étiquettes, et des mots, nous ne pourrions voir dans ce diagramme extrait de la terre que des gribouillis informés^a. »

Latour montre par cette étude que la recherche développe des moyens pour se mettre en rapport avec le monde et le transporter de la même manière que les dispositifs de formation cherchent à faire exister le terrain pour les étudiants. Le chercheur n'est pas en immersion dans la réalité, tout comme les étudiants ne le sont pas durant le stage. En tout cas, ce n'est pas une immersion immédiate : elle passe par la médiation d'un dispositif qui affecte cette réalité et son vécu. Le terrain n'existe que parce que le chercheur s'en donne les moyens et qu'il le transporte ensuite de manière à le faire vivre dans des écrits^b.

Seules les entités que nous arrivons à capturer par diverses associations peuvent être comprises. Et cette compréhension passe nécessairement par une action sur ce monde. L'ANT ne s'inquiète pas que le chercheur perturbe la réalité qu'il observe. Les spécialistes ont, par exemple, quadrillé cette forêt et l'ont transformée en dessins et mottes de terre. La question est plutôt de réaliser des transformations qui permettent de réduire le bruit, de rendre appréhendable la réalité que l'on souhaite comprendre.

Latour termine le récit de cette expédition par les propos suivants, hautement représentatifs de sa démarche :

a *Ibid.*, p. 213.

b Bruno Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2007, p. 177-202.

« Enfin l’air conditionné ! Enfin une pièce qui ressemble un peu plus à un laboratoire. Nous sommes à Manaus, à l’INPA, dans une ancienne salle de travaux pratiques transformée en bureau. Sur le mur, la carte de l’Amazonie par Radambrazil et le tableau de Mendeleiev. Des tirés-à-part, des dossiers, des diapositives, des cantines, des sacs, des bidons d’essence, un moteur hors-bord. Armand rédige sur son ordinateur portable la version finale de notre rapport en fumant une cigarette. La transition forêt-savane de Boa Vista continue ses transformations. Rapport transcrit sur une machine, elle va maintenant circuler par fax, disquette ou courrier électronique précédant, sur les ondes, les lourdes valises de terre et de lombrics qui vont subir, dans les différents laboratoires sélectionnés par nos pédologues, une série de nouvelles épreuves dont les résultats, en retour, vont venir épaissir de notes et de dossiers le bureau d’Armand, lui permettant d’appuyer sa nouvelle demande grâce à laquelle il va pouvoir retourner sur le terrain. Ronde infinie du crédit scientifique, dont chaque passage absorbe davantage l’Amazonie dans la pédologie, et dont le mouvement ne saurait être figé sans perdre aussitôt sa signification^a. »

En fin de texte, l’auteur évalue son propre travail et écrit :

« Moi aussi, sur mon ordinateur portable, j’écris mon rapport en fumant un cigare, sur un bureau encombré de livres, de dossiers, de diapositives, devant l’immense carte du bassin amazonien. Moi aussi, à Paris, j’étends le réseau de la transition forêt-savane puisqu’il circule maintenant, grâce à moi, jusque chez les philosophes et les sociologues^b. »

À sa suite, concernant mon travail, je pourrais dire : « Moi aussi, à Montpellier j’étends le réseau des formations sociales puisqu’il devrait circuler un peu plus, grâce à moi, jusque chez les sociologues. » Par cette phrase, Latour nous indique la possibilité de considérer la science sociale dans la même perspective. Elle revient à la construction d’un attachement au monde qui en permet la compréhension et la circulation ailleurs que sur le terrain d’enquête.

Et à peine cette perspective posée, Latour la minore :

« Et pourtant, cette portion de réseau que je construis n’est pas faite de références mais d’allusions et d’illustrations. Mes schémas ne sont ni des diagrammes ni des

a B. Latour, « Le “Pédofil” de Boa Vista - Montage photo-philosophique », art. cit., p. 222-223.

b *Ibid.*, p. 223-224.

cartes. Mes photos^a ne transportent pas ce dont je parle comme les inscriptions d'Armand le sol de Boa Vista. Mon texte de philosophie empirique ne re-représente pas ses preuves à la manière de mes amis pédologues. La traçabilité de mes propos n'est pas si bonne qu'elle permettrait au lecteur de retourner sur le terrain. Légendes d'images, mon texte final ne saurait résumer la chose même dont elles parlent^b. »

Ainsi, Latour considère qu'il trace un réseau, un attachement entre Boa-Vista et la sociologie, en même temps qu'il critique la force du lien entre le terrain et son propos.

II.2 La portée constituante de la sociologie

Je trouve des idées similaires chez Pascal Nicolas-Le Strat bien que sur un terrain radicalement différent de la sociologie en apparence apolitique de Latour^c. En effet, lorsque l'auteur écrit sur le travail du commun, il ne le fait pas en tant que chercheur observant à distance mais en tant que citoyen-chercheur-impliqué qui réfléchit et appelle, avec exigence et passion^d, ce projet de société.

En antériorité, et en parallèle, de son travail sur le commun, il a développé tout un propos sur la manière dont la sociologie, et par extension les sciences sociales, peuvent et doivent participer à la construction d'alternatives^e. Ce faisant, il inscrit sa pratique de la recherche dans le cadre de ce qu'il appelle « expérimentations » à la suite de Dubost et Lévy :

« [les expérimentations sont] des actions ou des expériences concrètes, qui se veulent innovantes, prospectives (communautés, groupes autogérés...) et qui constituent en elles-mêmes une forme de recherche, une recherche en acte [...].

a Le texte contient plusieurs photos montrant les différentes situations et activités qu'il décrit.

b *Ibid.*, p. 224.

c En plus des reproches adressés à la sociologie critique, et déjà évoqués au chapitre 2, Latour trouve dommageable que cette sociologie parte d'objectifs politiques dès le commencement des enquêtes. Il considère qu'en voulant transformer la société à partir d'un schéma d'oppositions entre différents groupes sociaux, elle s'empêche de comprendre le fonctionnement du social et ses évolutions. Pour lui, le moment politique de la science sociale peut venir, mais en dernier lieu, une fois qu'elle a pris le temps de capter tous les acteurs et associations en jeu. Pour autant, plusieurs de ses écrits sont pétris de la volonté d'influer sur la manière dont nous vivons à plusieurs : Nathalie Heinich, « Une sociologie très catholique ? À propos de Bruno Latour », *Esprit*, 2007, n° 5, p. 14-26 ; Jérôme Lamy, « Les compulsions de Noé. Que peut (encore) Bruno Latour pour les sciences sociales ? », *Zilsel*, 2017, vol. 2, n° 2, p. 387-411.

d Pascal Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, Saint-Germain-sur-Ille, Éditions du commun, 2016, p. 23.

e Le lecteur peut se reporter à : Pascal Nicolas-Le Strat, *Quand la sociologie entre dans l'action. La recherche en situation d'expérimentation sociale, artistique ou politique*, *op.cit.* ; Pascal Nicolas-Le Strat, *Expérimentations politiques*, Montpellier, Fulenn, 2009, 114 p ; Pascal Nicolas-Le Strat, *Moments de l'expérimentation*, Montpellier, Fulenn, 2009, 155 p ; Pascal Nicolas-Le Strat, *Une sociologie des activités créatives-intellectuelles*, Sainte-Gemme, Presses Universitaires de Sainte-Gemme, 2014, 416 p.

Elles constituent des recherches non seulement parce qu'elles mettent à l'épreuve des idées ou des utopies, mais aussi parce qu'elles s'accompagnent d'une réflexion et d'une analyse, menées au fur et à mesure par leurs auteurs ou promoteurs (carnets de notes, échanges plus ou moins organisés, comptes rendus écrits...) pour mieux comprendre les conditions et les limites de leurs expériences et éventuellement pour les faire connaître^a. »

Dans cette optique, le chercheur prend part au projet de constitution d'un commun. Il le fait en tant que personne concernée, avec son expérience d'individu et, entre autres, avec ses outils et pratiques de chercheur. L'objectif est que la recherche s'intègre comme activité dans l'écosystème de l'expérimentation et qu'elle soit un outil de connaissance et de transformation.

Pour comprendre cette nécessité, il est important de saisir ce que fait la recherche. Elle est créative^b. Comme tout chercheur, Pascal Nicolas-Le Strat considère que la présence du sociologue perturbe. Mais à l'injonction faite de contrôler les biais, il répond que la présence du chercheur compte et que les perturbations qu'elle entraîne doivent être la force de son travail. Il est un créateur d'agencements^c qui permettent à la réalité de s'actualiser, tout comme le microscope offre à des tissus d'être rendus visibles pour l'homme, en agissant sur eux par le biais de révélateurs et de lentilles. La réalité se met en scène dans le cadre offert par le dispositif de recherche. Il faut donc que le collectif, porteur de l'expérimentation, et le chercheur pensent avec intelligence le dispositif pour qu'il mette en visibilité la réalité en fonction de ce qu'ils espèrent percevoir, comprendre et de ce sur quoi ils souhaitent agir. La perturbation est un outil et non le drame du scientifique.

Pour l'auteur, ce processus n'est pas simplement une dynamique de révélation, où la réalité apparaîtrait telle qu'elle est. En fait, la mise en vue est toujours une transformation. L'écologie de l'expérimentation est actualisée par la recherche, elle se constitue à travers elle. C'est-à-dire que la réalité se recrée, existe à nouveaux frais pour les objectifs de connaissance et d'action. La recherche participe à constituer la réalité de l'expérimentation sous un nouvel

a Dubost J. et Lévy A. dans Pascal Nicolas-Le Strat, *Une sociologie des activités créatives-intellectuelles*, *ibid.*, p. 263-264.

b Pour plus de détails, la lecture du chapitre suivant est intéressante : Pascal Nicolas-Le Strat, « La portée constituante (instituyente) d'une sociologie » dans *ibid.*, p. 319-330.

c Martine Bodineau, *La fabrique d'une sociologie de l'intérieur : regard ethnométhodologique sur un parcours d'apprentissage, de recherche et d'action*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII, Saint-Denis, 2017, p. 20.

angle de vue, avec de nouveaux mots, en offrant de nouvelles possibilités, de la même manière que le quadrillage de la forêt la transforme pour la connaître.

Cela crée un espace de pensée et de travail dans la réalité — il est inséré dans le quotidien de l'expérimentation — et sur la réalité — il vise à agir sur elle. Voir, dire et lire^a à nouveaux frais cette réalité en tension entre un présent et un devenir, un réalisé et un désirable qu'est l'expérimentation, est un des objectifs de la recherche. Elle entraîne un décalage pour mieux saisir les enjeux politiques et sociaux afférents et pour voir ce qui est produit. Il est à la fois question de penser l'existant, mais aussi de poser des hypothèses sur le possible. Et encore, penser l'existant ne pose pas une vérité, une explication, mais propose des centres de perspectives en espérant qu'ils soient opérants, qu'ils affecteront l'expérimentation en reconfigurant le voir, le dire et le lire des acteurs (le partage du sensible). La recherche constitue au sens fort. Elle permet à l'expérimentation d'exister dans un nouvel espace et de nouveaux processus.

Il en découle que dans la recherche-expérimentation, le savoir n'est pas « à côté » de l'action, mais a à voir avec elle et je suis même tenté de dire « est une action » qui a pour but de reconfigurer le pensable et le possible ; il construit le pouvoir d'agir des acteurs et offre de l'éprouver. Ce projet de connaissance n'est pas « à côté » de l'expérimentation, espace de réflexivité, où le chercheur accompagne un processus de pensée dont les autres acteurs seraient responsables du réinvestissement dans l'action. Il est pleinement dedans en tant que partie prenante, en tant que dimension et mode d'existence de celle-ci. De manière concrète, les dispositifs peuvent être des espaces-temps à part, mais pensés de manière à ce qu'ils puissent communiquer avec les autres parties de l'expérimentation. Le chercheur peut par exemple mener des entretiens sur l'histoire de vie et faire un retour sur ces entretiens. Ils peuvent aussi être des dispositifs couplés à des activités ne relevant pas strictement de la recherche. Par exemple, lorsque le chercheur introduit un concept dans une réunion pour tenter de qualifier la réalité, cet apport peut rebattre les cartes du voir, du dire et du lire.

Si la recherche est pleinement affirmée comme contributive, elle ne se suffit pas à elle-même pour faire l'expérimentation. Elle s'insère à côté d'autres dynamiques (les relations interpersonnelles, la relation avec les institutions, les temps de travail, etc.) et d'autres éléments (environnement, espaces, matériel, etc.). Le chercheur doit donc se préoccuper de ce que fait la recherche à la situation, de comment elle s'articule et affecte. Il n'est pas en charge

a P. Nicolas-Le Strat, *Une sociologie des activités créatives-intellectuelles*, op. cit., p. 329.

de la recherche, de son côté, en parallèle du reste. Il travaille à ce qu'elle ait sa place dans le quotidien de l'expérimentation, au même titre que d'autres aspects. Le chercheur est conscient que le processus de pensée, seul, n'affecte pas l'expérimentation. C'est parce qu'il s'articule aux autres dimensions des initiatives et aux autres acteurs qu'il contribue aux transformations. La démarche scientifique apporte, mais sans aucun automatisme, ni évidence. C'est à travers l'activité de chacun qu'elle pourra éventuellement s'inscrire dans les productions visées.

II.3 Le terrain comme construction

Ces deux auteurs m'autorisent à transposer, le propos précédemment développé quant aux formations sociales, vis-à-vis de la recherche. Le chercheur n'est pas en immersion dans un contenant qui serait la réalité, dans un face-à-face direct avec le monde. De même, il n'en réalise pas des prélèvements, au sens où il en soutirerait des bouts qui resteraient la réalité telle quelle. Est-il nécessaire de rappeler que même la médecine, lorsqu'elle réalise une biopsie, une prise de sang ou qu'elle regarde le corps entier pour une radiographie, ne se met pas nue face à la nature, mais utilise des révélateurs, des rayons, des lentilles, des milieux stériles, etc. ? En bref, un ensemble d'acteurs qui transforment le corps pour le rendre compréhensible en l'isolant et le recomposant^a sont mobilisés. De même, le sociologue n'est pas en immersion mais cherche à s'attacher à la réalité pour la rendre compréhensible et ce faisant, il la transforme, qu'il le veuille ou non, que cela soit pour la comprendre ou pour réaliser un projet politique. Ces transformations portent à la fois sur la version scientifique de la réalité (Latour) et celle quotidiennement vécue (Nicolas-Le Strat).

Il est intéressant de noter que tous les chercheurs acceptent l'idée qu'ils perturbent la réalité qu'ils observent. Cependant, alors que Bruno Latour et Pascal Nicolas-Le Strat présentent ce fait comme le moteur de la science, misant sur les dispositifs pertinents pour transformer la réalité de manière voulue, de nombreux scientifiques visent à contrôler ces modifications, pour les empêcher. Ils les qualifient de biais. Ce faisant, ils peuvent penser la réalité comme un contenant, indépendant d'eux, dans lequel s'immerger. Or le chercheur ne fait pas « du terrain ». Il le construit. Ce dernier émerge de son activité. Il est un metteur en scène, en ce qu'il tente de rendre possible une mise en visibilité du monde.

a Bénédicte Champenois-Rousseau, « Arrêt sur image, ou comment l'échographie renouvelle les frontières de l'humanité » dans Sophie Houdard et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2011, p. 49-56.

Avec ces deux auteurs, je peux dire que la recherche a pour but de mettre en place des dispositifs qui permettront à la réalité d'être traduite, actualisée, constituée et ainsi, de se déplacer sur d'autres terrains, afin d'être appréhendée, de la même manière que la formation le fait avec « la réalité ».

III Un éco-système de sites de construction

III.1 Introduire la notion

Si je regarde à l'échelle de ma trajectoire de recherche, je constate que « les formations sociales » ne sont pas une réalité à laquelle je me suis confronté seulement dans le cadre de ce que tout chercheur appellerait « mon terrain ».

Tel que je l'ai présenté au chapitre 2, le travail de théorisation m'a permis une première exploration des formations sociales à partir de mon salon. Par ailleurs, dans le cadre d'un groupe de réflexion sur les formations, dépendant du réseau des fabriques de sociologie, j'ai découvert l'univers des centres de formation à travers l'expérience des participants, formateurs permanents ou universitaires. Tous connaissaient bien un des centres de formation dans lequel j'ai par la suite fait mon terrain et ce depuis de longues années. J'y ai découvert la formation dans son évolution, appréhendée par l'expérience et à travers une focale fortement critique. Elle apparaissait comme ce bien dévoyé par la baisse des moyens économiques, l'affaiblissement d'une approche pédagogique au détriment d'une logique gestionnaire, etc. L'enjeu du groupe était de mettre en réflexion ces éléments et d'envisager des perspectives de lutte.

Il en fut tout autrement de ma participation à un second groupe de réflexion, accueilli au sein d'une des institutions de formation où j'ai enquêté et qui portait pour objectif de partager des recherches et éléments théoriques portant sur la professionnalisation des travailleurs sociaux, afin de penser la formation sous l'angle principalement pédagogique.

De plus, j'ai travaillé, pendant une année et demie, sur un poste administratif dans la filière universitaire qui assurait plus de la moitié des heures de cours des étudiants ASS en deuxième et troisième années d'un centre de formation de la région, ainsi que les trois quarts de celles du Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale^a. À partir de ce poste, j'ai pu regarder la fabrication des formations sociales d'un point de vue inédit par rapport au reste de mon travail de terrain.

a Abrégé DEIS.

Ces expériences, bien que non conçues comme « mon terrain », ont été des espaces-temps où j'ai été en rapport avec les formations sociales, sur des modalités différentes à chaque fois et où, j'y ai construit une partie de ma recherche.

J'en viens à critiquer les termes suivants : théorie, problématique, terrain, enquête, résultats. Ces mots donnent l'impression de matériaux différents ou de phases successives, axées chacune sur une orientation particulière. Si ce mode de description est utile, pour ma part, je trouve intéressant de décrire le travail de recherche comme une écologie de sites. Par cette notion, je signifie que ma thèse se construit dans différents espaces-temps, c'est-à-dire dans différents agencements de personnes et d'entités non-humaines, portés par et portant différents enjeux et dynamiques relationnelles, ayant une certaine durée, et existant selon un certain rythme. Dans chacun de ces espaces-temps, la réalité s'actualise d'une manière singulière, dépendante des caractéristiques du site, chacun produisant quelque chose de la thèse. Au cœur de ces espaces, ma recherche et les formations sociales existent et sont travaillées en fonction des contraintes et possibilités du site.

Dans le premier chapitre, j'ai essayé de proposer, à travers le motif du récit, un abaissement des cloisons entre les trois entités que sont la problématisation, le terrain et l'analyse. Par l'idée de sites de construction multiples participant à l'élaboration de la thèse, je continue sur cette lancée avec une notion qui permet de penser l'écologie d'une thèse de manière transversale — il n'y a que des sites et non, des phases de natures différentes —, tout en maintenant une distinction entre ces espaces-temps afin de respecter leur singularité.

III.2 Établir les origines

Pascal Nicolas-Le Strat utilise la notion de « site de problématisation » qu'il emprunte à Callon, Lascoumes et Barthe, afin de définir le type de recherche qu'il prône dans le cadre du travail de production des communs. Il écrit à ce sujet :

« Ce travail de problématisation est donc toujours situé, précisément construit à un carrefour d'enjeux et d'acteurs. Il représente un lieu où une question d'intérêt commun est éprouvée et mise en risque. Il déplie et déploie alors nombre de questions. Un site de problématisation n'a rien d'évident, ni de naturel ; il se construit de l'intérieur et par l'intérieur de la société, en rencontrant fréquemment

hostilité et défiance. Il peut rester indécis, voire se trouver complètement destitué par un rapport de force défavorable^a. »

Cette notion lui permet d'inviter les chercheurs à ne pas se sentir seuls détenteurs du savoir face aux questions que soulève la construction du commun. Ils doivent accepter qu'elles soient posées et débattues collectivement, en croisant différents savoirs issus de différentes expertises. « Site de problématisation » désigne alors cet espace, construit, afin de travailler certaines questions. Le terme rejoint la dimension constituante de la recherche.

De leur côté, Callon, Lascoumes et Barthe s'intéressent à la manière dont des entités, objets de controverse (OGM, nucléaire, nanoparticules, etc.), sont problématisées par divers acteurs. À travers la notion de problématisation, ils considèrent, à la suite de Foucault, qu'en même temps que ces objets sont expérimentés, ils sont questionnés. À travers des interrogations de natures diverses (scientifiques, éthiques, politiques, etc.) qui leur sont adressées, ils se constituent sur différents modes d'existence. Ensuite, les auteurs soulignent que le processus de problématisation mobilise des épreuves qui contribuent, en retour, à les définir sur le plan de leurs enjeux et de leurs limites.

Ils développent l'exemple des OGM qui ont été constitués dans des instances scientifiques, des syndicats d'agriculteurs, des arrachages de plans transgéniques, etc. Étudier la problématisation implique de tenir compte de ces sites dans lesquels les entités sont fabriquées à travers les interrogations et les épreuves qui leurs sont adressées. Il n'est donc pas question de s'intéresser seulement aux contenus de la problématisation, mais de voir qui problématise, avec qui, où et avec quels outils et procédures.

Quelques pages plus loin, les auteurs écrivent sur ce qui s'est fait en France autour du SIDA et qui est, pour eux, un exemple de ce qu'ils défendent en matière de démocratie. Ils décrivent ce qui se joue à l'échelle de chaque site (des associations, des médias, les pouvoirs publics) en prenant soin de relever les particularités de ces espaces. Et ils s'intéressent aussi aux liens, débats, tractations, alliances, complémentarités qui se sont établis entre les sites, qui permettent la création et le maintien d'acteurs divers, avec une grande variété d'avis et de causes défendues, le tout participant à l'exploration d'un univers commun. Ce foisonnement de sites et les rapports qui se sont établis entre eux ont porté un travail démocratique où

a P. Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, op. cit., p. 266.

chacun, avec ses particularités et dans l'échange, a constitué l'entité « SIDA ». Ce qu'ils nomment « forum hybride » existe dans cet enchevêtrement.

Ils clôturent leur propos en retenant un principe méthodologique :

« Il ne s'agit pas tant, en faisant participer les groupes concernés, d'assurer le lien avec une hypothétique prise de décision que de contribuer à l'organisation d'un espace public permettant la constitution des sites de problématisation, leur foisonnement, et assurant notamment aux plus faibles et aux plus fragiles d'entre eux les moyens de leur survie et de leur développement, tout en facilitant l'organisation de la recherche collaborative, ainsi que les confrontations et les négociations sur la composition d'un monde commun^a. »

Par ce biais, ils nous apprennent qu'étudier la problématisation et ses sites, c'est aussi prêter attention à ce qui se construit dans l'interaction entre ces différents espaces-temps et que le fruit de ces rapports de force et de collaboration est le monde commun et ses processus de construction. Cette idée renforce le fait qu'il ne s'agit pas seulement de saisir le contenu des questionnements, mais bien de situer les différents sites, leur organisation interne, leurs processus et leurs procédures ainsi que les liens, alliances, guerres, débats qui les lient ou les délient. L'enjeu est la compréhension de « l'écologie située » d'une entité.

III.3 Penser une écologie

Les lectures de Bruno Latour et Pascal Nicolas-Le Strat amènent à prêter attention à ce qui se crée dans le dispositif d'enquête et aux chaînes de traduction. Quant à eux, Callon, Barthe et Lascoumes appellent à considérer une écologie de sites. Cette idée est inspirante pour penser ma recherche, même si elle n'a rien de commun avec le SIDA ou les OGM. Elle est une entité incertaine que je constitue en quelques années. Et si l'enjeu premier n'est pas qu'elle soit débattue en de multiples endroits, je la mets au travail en diverses occasions, certaines ponctuelles, d'autres qui s'établissent dans le temps, volontairement ou non. Chacune d'elles participe à la faire venir à l'existence selon des modalités différentes. Ainsi, tour à tour, à travers les sites, ma recherche existe comme expérience de vie, comme écriture, comme pratique théorique, comme analyse des formations sociales, comme construction de ma trajectoire professionnelle, etc.

a Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe, *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Éditions Points, 2014, p. 316.

Callon et ses collaborateurs apportent une précision dans l'analyse. Les forums hybrides sont parcourus par une tendance réticulaire et une tendance à la centralisation. La multiplicité des sites joue le jeu du rhizome, permettant différentes appréhensions des entités questionnées, alors que certains espaces travaillent particulièrement à la centralisation par le biais de décisions, d'une légitimité pour instituer, le rassemblement des acteurs, etc. De même, malgré son découpage en plusieurs sites, la production d'une thèse nécessite de construire des espaces pour centraliser le travail. Le moment de l'écriture, ainsi que celui de l'analyse, moments essentiellement solitaires, jouent ce rôle d'unification de cette pluralité d'existences de la recherche. L'écrit qui en résulte est un nouveau site, mettant en scène de manière unie des productions réalisées en de multiples endroits.

Pour conclure, la notion de sites de construction est une manière de théoriser la recherche. Plus fondamentalement, elle joue le rôle d'outil descripteur. Elle propose une manière de rendre compte. Un chercheur, qui se centrerait sur sa trajectoire ou ses représentations, dirait quelque chose de sa recherche, mais s'inscrirait dans un récit mettant en scène un scientifique face au monde. Le récit par les sites de construction permet de montrer dans quelles configurations le chercheur se met en relation avec le monde. Il étoffe la recherche de ses médiations^a. Cela rappelle que la thèse ne s'élabore pas selon un processus uniforme, unique et sert ainsi les objectifs énoncés en introduction au chapitre 1.

Aussi cette proposition fait bouger les lignes du « partage du sensible ». Elle permet de suspendre — ne serait-ce qu'un temps — la distinction entre le terrain et la théorie, ou bien entre le noble terrain de la thèse et l'expérience de vie. Je peux envisager de présenter côte à côte ce qui se construit dans le cadre des temps d'observation participante pensés pour la thèse et ce qui se construit dans une correspondance où je socialise mon expérience d'enseignement. Je peux comparer ce que je construis dans mon fauteuil, un livre à la main, dans une discussion avec un collègue ou bien sur « le » terrain. La notion agit comme nouvel opérateur de description qui bouleverse les découpages normaux pour comparer des entités habituellement considérées comme radicalement différentes (la lecture et le terrain par exemple). Le chercheur est alors présenté comme un constructeur, un artisan qui agence ce qui provient de différents sites. L'enjeu principal est de savoir ce qui se fait dans tel espace, avec qui, selon quelles règles, selon quels processus, etc. La théorie, le terrain et l'analyse

a Antoine Hennion, « Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés*, 2004, n° 85, p. 9-24.

deviennent des produits de l'activité du chercheur et non des entités naturelles, *a priori*, du travail de recherche.

IV Un terrain, entre théorie et sites réels

IV.1 Être sur le terrain avant le « terrain-méthodologique »

IV.1.a L'expérience enseignante

J'ai commencé à enseigner la sociologie dès l'année où j'ai entamé ce travail, c'est-à-dire avant d'être inscrit en thèse. Mes premières heures — onze au total — se sont faites dans un IFSI^a, auprès d'étudiants infirmiers. J'attendais avec impatience cette expérience qui allait de pair avec le choix du doctorat. Dès l'année suivante, avec l'arrivée sur Montpellier, j'y ai donné suite auprès de l'Université et d'un nouvel IFSI, tout en maintenant ma première vacation.

Depuis, mes heures d'enseignement n'ont cessé d'augmenter et de se diversifier tant en termes de lieux d'intervention que dans les thématiques abordées et les modalités pédagogiques. Lors de la première et seconde année d'inscription, en plus des IFSI, j'ai commencé à intervenir dans la filière Développement Social de l'Université Paul Valéry pour un accompagnement d'enquête de terrain des étudiants du master 2, ainsi que dans la licence 1 de sociologie et auprès d'une promotion de moniteurs-éducateurs. La seconde année fut similaire. La troisième année de thèse, ma présence dans la filière développement social s'est accentuée avec l'accompagnement d'une enquête des étudiants du master 1 et s'est doublée d'une forte présence dans un DUT Carrières sociales option Services à la personne. J'ai aussi commencé à intervenir dans un établissement de formation en travail social (EFTS), proposition faite à l'occasion d'un entretien de recherche avec l'un des formateurs. L'année suivante, ma présence dans le master développement social s'est arrêtée et je suis monté en charge dans l'EFTS. Et pour les 5^{ème} et 6^{ème} années, cette structuration de mon activité s'est globalement maintenue avec pour seul changement mon embauche en tant que salarié par l'EFTS en question.

Le premier élément marquant de ma trajectoire d'enseignant est mon rapport au pouvoir. Je suis rentré dans l'exercice avec cette idée forte, m'obnubilant, d'être dans un rapport de pouvoir avec les étudiants du fait de ma place d'enseignant. Cette idée me venait d'un des premiers cours du master 1, lors duquel un enseignant nous avait expliqué comment il

a Institut de Formation en Soins Infirmiers.

concevait le rapport de savoir/rapport de pouvoir aux étudiants, à travers la pensée de Foucault et comment il tentait de faire bouger cette relation. L'idée d'être en position de pouvoir sur les étudiants me mettait en porte à faux avec mon idéal d'émancipation et je n'avais de cesse de chercher comment il m'était possible de le dissoudre.

J'ai donc construit dans le master une idée générale sur ces relations asymétriques et elle s'est ensuite incarnée dans ma pratique enseignante sous la forme d'un malaise, moteur d'une réflexion. Et sans cesse, la tension que j'éprouvais entre mon analyse de ma place et mes espoirs était présente, plus ou moins prégnante, motivant mes postures, mes propositions pédagogiques, mes essais, etc., me plaçant entre réflexion et action. C'est essentiellement durant ces quatre premières années d'enseignement que mon attention s'est focalisée sur ce sujet.

Cette question, je l'ai analysée avec les outils que je me fabriquais pour étudier comment les autres produisaient les dispositifs de formation. Le pouvoir a donc été le premier objet sur lequel, j'ai exercé mon attirail et le premier me permettant de me placer en symétrie de mes objets d'étude. Il faut aussi préciser que m'observant dans des organismes de formation et, bien que me concentrant sur la relation formateurs/étudiants, j'ai été amené à considérer en quoi mon pouvoir me venait d'une place dans un ensemble plus large. Cette expérience d'enseignant a donc été l'occasion de commencer à comprendre les formations, au-delà de ce qui se passait dans ma classe. Et comme j'intervenais essentiellement dans des dispositifs en lien avec le travail social, j'étais au cœur de mon sujet. Avec la réalisation du terrain-méthodologique^a, j'ai eu l'occasion de déplacer cet objet « pouvoir » de ma sphère d'expérience vers les pratiques des autres, pour en faire une question importante pour ma thèse.

La seconde dimension intéressante de mon expérience d'enseignement est la possibilité de comparaison qu'elle m'offre. Le fait de pratiquer la formation ailleurs que dans les EFTS permet de voir comment elle est construite en d'autres endroits. J'ai été particulièrement attentif à la division du travail entre les permanents d'une formation, le personnel administratif et les vacataires ou enseignants titulaires ponctuels, ainsi qu'aux conceptions de la pédagogie et des caractérisations des étudiants. Connaître d'autres univers formatifs crée un effet de contraste. Voir ce qui se fait ailleurs permet de mieux saisir certaines dimensions de

a C'est une des appellations que je fais du terrain mis spécialement en place pour la recherche.

l'objet qui nous intéresse^a. L'ailleurs donne des perspectives qui ne se trouvent pas de manière aussi évidente dans l'objet étudié.

Ainsi, en travaillant pour plusieurs formations, j'ai pu éprouver les différents rapports établis avec les vacataires allant de la prestation de service à une possible co-construction des contenus. Ou bien, j'ai pu aborder la question de l'ingénierie grâce à la différence de positionnement entre l'Université, où elle n'est pas nécessairement visible, chaque vacataire faisant de l'ingénierie de formation à son niveau, et les EFTS où les cadres pédagogiques s'en occupent officiellement et passent ensuite commande aux vacataires.

Le dernier point est qu'à travers ces expériences, je me suis socialisé à la formation avant même d'aller « sur le terrain » en tant que chercheur. J'ai appris un langage, j'ai appris des problématiques courantes, j'ai appris à discuter pédagogie, etc. Et pour ce qui était de l'univers du travail social, j'ai continué, au-delà de mes formations antérieures, à être confronté à son langage et ses normes. Cette socialisation m'a ensuite servi sur le terrain-méthodologique, ainsi que desservi par moments.

Dès le commencement de mon travail d'enquête dans un EFTS, je pense pouvoir dire que j'avais une bonne compréhension des éléments du quotidien et de certains enjeux des formateurs. Cette impression m'a souvent amené à croire que je saisisais les sous-entendus et à ne pas demander d'explication. D'une part, j'ai pu aisément échanger avec les personnes, sur la base de ma connaissance de ce qu'ils vivaient. D'autre part, il est probable que j'aurais pu apprendre de nouvelles choses si je m'étais forcé à une plus grande naïveté.

Mon expérience d'enseignant est un site de construction extrêmement complexe. Il mobilise de nombreuses institutions qui s'attachent à moi en fonction de besoins, d'occasions, de situations diverses et variées, et fluctuantes dans le temps. C'est aussi un site qui est, en fait, la mise en cohérence, à travers mon expérience, de plusieurs « sous-sites » du fait des multiples endroits où j'interviens en tant que formateur. Derrière cette complexité et son rôle dans ma thèse, c'est essentiellement ma socialisation professionnelle qui s'est faite à travers mon expérience enseignante. Elle pourrait fonctionner indépendamment de la thèse, si jamais celle-ci avait porté sur un autre sujet.

a Howard S. Becker, *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2016, 272 p.

IV.1.b En être ou pas ?

J'ai longtemps complexé, face aux travailleurs sociaux, d'être un sociologue. Je sais que ce secteur professionnel est autant attiré par la théorie qu'il la déteste pour son manque d'effet de réalité et d'utilité. J'imaginai n'être qu'une personne extérieure au champ et qui en faisait un simple objet d'étude et non de pratique. Seulement, en retraçant l'écologie des sites qui constituent cette thèse, je prends conscience des liens que j'entretiens avec le travail social et ses formations depuis quelques années maintenant.

J'ai découvert ce champ en me projetant en tant que futur intervenant social, puis, si je me suis détourné vers la recherche, c'était pour être en prise avec la question sociale par d'autres démarches. Ce faisant, j'ai appris à parler de cet univers et à me projeter dans des pratiques de recherche qui le serviraient, dans une perspective d'implication. Puis devenant enseignant, j'ai commencé à réfléchir la place de la sociologie dans ces études et à l'enseigner comme outil permettant de penser les pratiques. Jamais je n'ai vu les cours en sciences sociales comme de la culture générale. J'ai toujours tenté de communiquer aux étudiants ce qu'elle pouvait contenir comme éléments éthiques et pragmatiques. Se faisant, je me suis aventuré sur le terrain de la définition des métiers du social et de l'humain. Par exemple, parler de Goffman et du stigmaté présente un intérêt si les étudiants prennent la mesure de ce qu'ils peuvent communiquer aux usagers sur le plan identitaire et qu'ils saisissent l'expérience quotidienne du porteur d'un stigmaté pour l'accompagner dans cette gestion. Ce faisant, je ne porte pas une discipline pour elle-même, mais je la porte pour ce qu'elle permet de réfléchir, en termes d'éthique professionnelle et politique.

À travers cette conception de ma pratique de formation, ainsi que de mes attentes vis-à-vis d'une recherche émancipatrice, je me suis retrouvé en lien avec d'autres chercheurs et acteurs en désir de réfléchir leurs pratiques et leurs mondes^a. Je n'ai alors plus été seul, de mon côté, à imaginer ma sociologie comme formatrice, mais j'ai pu renforcer mon attachement aux formations sociales en tant que lieu professionnel pour moi, ainsi que mon attachement aux métiers du social.

Aujourd'hui, cela fait cinq ans que j'ai entamé des interventions en tant que sociologue auprès d'institutions sociales (accompagnement de projet, diagnostic) et de professionnels (formation, analyse des pratiques). Ces éléments couplés à ma vision de l'enseignement et de

a Josep Rafanell i Orta, *Fragmenter le monde*, Paris, Éditions Divergences, 2018, 95 p.

la recherche m'amènent à dire qu'être sociologue est, pour moi, ma contribution à l'intervention sociale, ce qui fait de moi, d'une certaine manière, un professionnel du champ.

IV.2 Projet de terrain

IV.2.a Quelques éléments sur les différents centres de formation

Pour rendre la suite de mon propos aisément compréhensible, il est intéressant de présenter quelques éléments de description concernant les centres de formation en travail social. En 2011, Christophe Verron dénombre 460 centres de formation^a. En 2017, ces derniers accueillent 60 455 étudiants venant d'entrer en formation, étant en cours de cursus ou obtenant un des 15^b diplômes inscrits dans le code de l'action sociale et des familles. Ces diplômes vont du niveau V au niveau I.

Il est intéressant de noter qu'en fonction de leur taille, de leurs filières, de leurs rattachements institutionnels, etc., il est possible de repérer différents types de centres de formation en travail social. Pour les distinguer, je reprends la liste qu'en dresse Verron à travers son travail sur le groupe professionnel des cadres pédagogiques dans les établissements de formation en travail social :

- les établissements de formation « traditionnelle », les plus nombreux, sont agréés pour dispenser, exclusivement, un ou plusieurs des 14 diplômes du CASF. Leurs appellations peuvent varier : établissement de formation en travail social, institut d'enseignement du travail social, institut de formation de travailleurs sociaux... ;
- les Instituts Régionaux de Travail Social (IRTS) qui ont été agréés dans le cadre de l'arrêté du 26 août 1986 ;
- les Instituts de Formation Sanitaire et Sociale (IFSS) qui dispensent à la fois des formations sanitaire (infirmières, aide-soignante...) et sociale (ASS, AMP...) ;
- les lycées se sont tournés principalement vers le diplôme de Conseillère en Économie Sociale et Familiale, notamment du fait d'une formation qui débute par un BTS pour aboutir sur une année de formation de conseillère ;

a Christophe Verron, *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 2013, p. 109.

b En 2016 a été créé le diplôme d'État d'Accompagnant Éducatif et Social, remplaçant les diplômes d'Accompagnant Médico-Psychologique et d'Auxiliaire de Vie Sociale. Ce nouveau diplôme a aussi proposé un parcours de spécialisation dans l'accompagnement à l'éducation inclusive et à la vie ordinaire. Ainsi en 2017, la DRESS a dénombré les étudiants des anciens diplômes en train de terminer et les étudiants du diplôme naissant.

- les Greta sont les structures de l'Éducation nationale qui organisent des formations pour adultes dans la plupart des métiers et se sont presque exclusivement orientés vers les formations du social de niveau V ;
- les Maisons Familiales Rurales qui développent des formations en alternance de niveau V et IV, mais également au sein des Centres de formation et de promotion (CFP), des formations supérieures ;
- les Collèges Coopératifs sont des organismes de formation associatifs, liés à des universités publiques et membres de l'Université coopérative européenne. Ils sont plutôt orientés vers des formations supérieures (DEIS, CAFERUIS, DHEPS), mais peuvent également proposer des formations de niveaux inférieurs ;
- les universités et les IUT qui sont principalement organisateurs de Licence ou Master professionnel, mais peuvent également préparer à des diplômes en travail social ;
- les organismes de formation professionnelle sont des établissements qui dispensent, parmi un ensemble de formation, une ou des formations du CASF. La formation en travail social n'est donc qu'une branche d'une activité principale de formation professionnelle des adultes^a.

IV.2.b L'observation comme démarche centrale

Le moment du terrain-méthodologique n'est pas seulement l'occasion d'enfin confronter ses questions à son objet. Il est aussi un temps de traduction où ce dernier se transforme en passant du salon et de l'ordinateur du chercheur à un autre rapport, dit « empirique », à la réalité. À travers les pages suivantes, j'espère rendre compte de ces évolutions, des divers choix et multiples contingences qui les ont portées.

Au commencement, ma focale était l'activité des formateurs permanents, prise dans son contexte organisationnel, ainsi que ses prescriptions. Par contexte organisationnel, j'entendais le centre de formation et pour les prescriptions, je les comprenais comme des appropriations^b, par les directions, d'ordres et de contraintes venant d'autres acteurs (terrains professionnels, Région ou Ministères). De ce fait, je souhaitais sélectionner les formateurs à rencontrer en passant au préalable par une sélection de centres de formation, imaginant qu'il y aurait des différences à observer.

a C. Verron, *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*, op. cit., p. 111-112.

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

J'écrivais donc dans mon projet de thèse :

« En partant de l'idée que le centre de formation est un niveau d'étude pertinent, nous souhaitons réaliser de 3 à 5 études de cas, chacune portant sur une école de travail social différente. Les critères de sélection des centres ne sont pas encore déterminés précisément. Nous pouvons cependant présenter quelques pistes : peu de filières/nombreuses filières, types de relations avec l'Université, favoriser la variété des modalités de formation mises en place. Suite à l'analyse de chaque cas, nous les comparerons afin de mettre en avant les tendances similaires et les particularismes. »

Je projetais une première phase d'enquête basée sur une vingtaine d'entretiens semi-directifs avec des formateurs permanents, ainsi que d'autres acteurs des centres de formation, afin d'obtenir des données sur leur activité. Cette première phase devait mettre en exergue des points à développer dans la seconde phase, ainsi qu'aider à une sélection des instituts, en fonction des critères pertinents qui émergeraient. À la suite, je prévoyais de réaliser une soixantaine d'entretiens semi-directifs avec des formateurs et d'y associer, éventuellement, des temps d'observation de leur activité.

La clinique de l'activité propose ses propres outils méthodologiques^a. J'ai envisagé de les mobiliser, cependant, de la compréhension que j'en avais à l'époque, ils centraient l'étude sur une tâche en particulier ou bien un groupe de tâches circonscrit, délaissant l'ensemble de l'activité. Par exemple, un formateur de ma connaissance avait analysé, dans son mémoire de master 2, les visites de stage^b, par le biais de l'auto-confrontation^c. L'avantage d'un tel procédé est de pénétrer en profondeur l'activité déployée à un moment donné et de l'utiliser comme centre de perspective pour parler du travail. Seulement, je souhaitais développer une compréhension plus large et générale. Ces méthodes me semblaient trop restreintes^d. De ce fait, je ne trouvais pas pertinent d'appliquer tels quels les outils de cette clinique, mais j'envisageais de m'en inspirer dans les questions à poser en entretien. Ainsi, ce que

a Yves Clot et al., « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, vol. 2, n° 1 ; Yves Clot, « Action et connaissance en clinique de l'activité », *Activités*, 2004, vol. 1, n° 1, p. 23 ; Brahim Hemma, « Travailler avec les familles : entre désirs et concrétisation » dans Joëlle Libois et Kim Stroumza (eds.), *Analyse de l'activité en travail social*, Genève, ies éditions, 2007, p. 84-87.

b Alexandre Leenhardt, *Analyse d'une activité de formation : la visite de stage*, Mémoire professionnel, CNAM, Paris, 2008, 100 p.

c Il est demandé à un travailleur de commenter une séquence de travail où il a été filmé.

d Mon avis diffère aujourd'hui. Parler d'une tâche précise est l'occasion d'étudier le travail en général et son écologie quotidienne, au sein de l'organisation et du collectif de travailleurs.

j'imaginai pour ces temps d'enquête croisait la démarche de la clinique de l'activité et l'entretien compréhensif de Kaufman^a, auxquels j'ajoutais aussi la méthode de l'explicitation, elle aussi porteuse pour son étude intensive d'un moment de travail^b.

Au fur et à mesure de l'avancée dans la thèse, c'est une autre démarche qui m'est apparue plus pertinente d'un point de vue méthodologique, mais aussi plus désirable sur le plan de l'expérience. La meilleure démarche me paraissait de m'inspirer de Strauss et de Latour, à travers le motif de l'enquête ethnographique, en position d'observation participante, c'est-à-dire de mener :

« une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées [...]. Les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences^c. »

Au sein de l'observation participante, j'avais sélectionné celle me plaçant en périphérie de l'action. Dans cette démarche, le chercheur ne joue pas de rôle actif dans les situations où il est présent. Il est simplement identifié comme observateur, au nom de ses propres objectifs et non pour participer, avec les autres, à l'atteinte d'un but commun. Faire de l'observation participante périphérique^d le point central de mon terrain m'apparaissait plus pertinent que les entretiens, car elle me permettait d'accéder au quotidien des acteurs de la formation^e, directement au cœur de leur activité, là où les entretiens m'obligeaient de m'en remettre à la capacité des acteurs à parler de leur quotidien.

IV.2.c À propos des études de cas

Le chapitre précédent a montré la manière dont mon objet s'est étendu. En me décalant des formateurs permanents à la production de la formation comme univers social, j'étais intéressé par sillonner l'ensemble des espaces-temps de fabrication et par la rencontre de tous les acteurs. Choisir l'observation plutôt que les entretiens comme mode d'appréhension principal de mon objet revenait à préférer vivre l'éclatement des sites par mon déplacement plutôt qu'à

a Jean-Claude Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2013, 126 p.

b Pierre Vermersch, « L'entretien d'explicitation », *Les cahiers de Beaumont*, 1991, n°52 bis - 53, p. 63-70.

c Bogdan et Taylor dans G. Lapassade, « Observation participante », art. cit., p. 375.

d G. Lapassade, « Observation participante », art. cit. ; Raymond Gold, « Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique » dans Daniel Cefaï (éd.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003, p. 340-349.

e Alexis Spire, « Histoire et ethnographie d'un sens pratique : le travail bureaucratique des agents du contrôle de l'immigration » dans *Observer le travail*, Paris, La Découverte, 2008, p. 61-76.

travers le récit des acteurs. Puis, je me fondais aussi sur une méfiance quant à la parole recueillie en entretien : cette situation d'élocution risquait d'agir comme un site centralisateur, amenant les formateurs à produire un propos généralisant et écrasant la singularité des divers sites de production.

Dans l'absolu, un tel projet impliquait de remonter jusqu'à l'Assemblée Nationale ou au ministère des Affaires sociales et de la santé (appelé depuis 2017 ministère des Solidarités et de la santé) pour y observer ce qui s'y tramait en matière de formation. Pour ma part, j'ai fait le choix de rester à l'échelle de mon projet de départ. Malgré l'élargissement théorique de l'objet, mon intérêt est resté porté sur le niveau le plus directement impliqué dans la mise en place concrète des dispositifs de formation, à savoir les établissements de formation. Ces derniers sont des entités propres pour l'ensemble des acteurs du secteur. Que l'on regarde dans les textes de loi, auprès des institutions publiques ou dans les discours des individus, ils ont des limites définies, repérables par leurs pratiques, leurs méthodes pédagogiques, voire même le profil des professionnels qu'ils forment.

Latour impose de ne pas découper le terrain *a priori*, mais de se laisser guider par les acteurs pour savoir jusqu'où aller dans l'étude d'une réalité. Cette démarche de suivi est censée se dérouler au sein même de l'enquête. D'une certaine manière, en me focalisant sur les centres de formation, j'ai concilié mon intérêt et les recommandations de Latour. Le découpage s'est fait à l'avance, sur la base des frontières de la réalité qui sont portées par les acteurs des formations sociales. Malgré tout, j'ai maintenu la possibilité que mon investigation m'emmène ailleurs qu'à l'intérieur de l'enceinte des instituts.

Dans le cadre de l'ANT, la monographie, que l'on peut définir comme l'étude intensive d'une unité de lieu, de collectif ou de projet, est une démarche centrale. Trois des livres très connus de Latour sont écrits sur cette base. *La vie de laboratoire* est le fruit de l'étude d'un laboratoire californien d'endocrinologie, *La fabrique du droit* de celle du Conseil d'État et *Aramis ou l'amour des techniques* est une enquête sur les revirements d'un projet de transport

en commun à l'échelle de plusieurs années. Par ailleurs, d'autres auteurs du courant ont produit des travaux centrés sur la monographie ou l'étude de cas^a.

Du côté des interactionnistes, ce même procédé a joué un rôle important. Par exemple, le très célèbre *Asiles* de Goffman, malgré son projet exigeant de théorisation, semble essentiellement basé sur une enquête de terrain dans un hôpital psychiatrique (Ste Elizabeth de Washington^b). Et dans son dernier ouvrage en français^c, Becker développe l'intérêt pour le chercheur d'étudier des cas pour leur singularité et il encourage la comparaison entre eux. Dans cette dynamique, le chercheur réussit à faire émerger de nouvelles dimensions à étudier qu'il peut ensuite adresser à d'autres situations, de manière à dessiner, de manière progressive et itérative, une représentation de la réalité de plus en plus pertinente et détaillée. Cet effort est porté sur le long terme, par étapes, autorisant ainsi la centration sur une situation à l'échelle d'un travail qui, dans une phase ultérieure, sera mise en discussion avec de nouveaux travaux. Mon projet de départ consistant en la réalisation d'études de cas était donc cohérent avec les développements ultérieurs de mon objet, ainsi qu'avec les cadres théoriques utilisés.

Il a nécessité de procéder à la sélection des centres de formation. Le premier critère était pragmatique. J'envisageais l'observation participante, à la fois, comme longue et intense, c'est-à-dire étalée sur un grand nombre d'heures, sur de nombreuses semaines, de manière à suivre la production de la formation. Étant impliqué à ce moment-là dans une activité régulière d'enseignement sur ma ville de résidence, je ne pouvais pas m'éloigner sur de longues périodes. Puis je n'avais pas les moyens d'investir dans de nombreux et longs déplacements. Il me fallait donc trouver des centres de formation qui soient proches pour que je puisse articuler le terrain à mes enseignements, ainsi que mes présences sur les différents lieux.

a Je pense notamment à : Michel Callon, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. », *L'année sociologique*, 1986, n° 36, p. 169-208 ; 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 ; Edwin Hutchins, « How a Cockpit Remembers Its Speeds », *Cognitive Science*, 1995, n° 19, p. 265-288 ; John Law (éd.), « On the Methods of Long Distance Control : Vessels, Navigation, and the Portuguese Route to India » dans *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge ?*, London, Routledge, 1986, p. 234-263.

Il est aussi possible de se reporter à Sophie Houdart et Olivier Thiery (eds.), *Humains, non-humains. Comment repeupler les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2011, 368 p.

b Erving Goffman, *Asiles*, Paris, Éditions de Minuit, 1968, p. 37.

c H.S. Becker, *La bonne focale.*, op. cit.

Le second critère était la cohérence territoriale. Les formations sociales sont financées depuis 2004 par la Région pour ce qui est des personnes en formation initiale. De même, les organismes formateurs d'une même Région doivent traiter avec le Rectorat ainsi que la Direction Régionale de la Cohésion Sociale sur certaines questions qui les concernent individuellement, mais aussi collectivement. De ce fait, le territoire administratif régional, comme échelle de sélection, apparaissait pertinent pour observer différents modes de construction, confrontés à un même territoire.

Au-delà de ces aspects institutionnels, à l'échelle de ma Région, certains centres entretenaient de nombreux liens ou, encore, pouvaient être concurrents sur certains bassins d'activité pour les stages. Ainsi, de fait, le territoire régional semblait former une entité cohérente sous certains aspects. Il permettait des comparaisons ainsi que l'observation de questions communes ou de lieux d'affrontement. Il m'offrait aussi l'hypothèse d'une histoire ou d'une culture commune.

Il aurait pu paraître plus judicieux de favoriser la comparaison inter-régions. Cependant d'autres arguments jouaient en la faveur d'un tel choix. Pour les présenter, il me faut auparavant faire un détour par la présentation des types de centres de formation.

Dans ma région de résidence, deux centres de formation à proximité présentaient une différence intéressante. L'un d'eux, un IRTS, proposait de nombreuses formations, était en lien avec des Universités et était une grande et complexe organisation. Il disposait, par ailleurs, de deux sites de formation relativement indépendants, dans deux villes différentes. Il me semblait assez représentatif des principales évolutions de ce secteur. L'autre était un institut jusqu'à récemment centré sur la seule filière éducative, s'ouvrant depuis quelques années au service social et de taille bien moindre. Ainsi, je pouvais faire appel à une comparaison quant à l'histoire ainsi qu'aux types d'établissements^a.

Puis, ces deux centres entretenaient des projets communs, offrant de s'intéresser à ce qui peut se tisser entre institutions dans la logique des plateformes régionales de l'Unaforis. J'ai donc fait primer cette cohérence territoriale sur la comparaison inter-régions. Ce qui me permettait par la même occasion de tenir un autre critère, à savoir la différence de taille et de variété des formations proposées. C'est ainsi qu'à l'issue de ce moment de choix, j'ai projeté

a C. Verron, *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*, op. cit.

d'aller rencontrer les acteurs de trois sites de formation : les deux lieux de l'IRTS et le second centre.

IV.3 Principe de réalité : quand faire terrain n'est pas faire ce qui était prévu

IV.3.a Débuter : apprendre à réduire

À partir d'ici commence le récit du terrain-méthodologique « réalisé », la concrétisation de ce qui était prévu, passage de l'autoprescription au réel. Jusqu'à ce que j'engage effectivement une demande auprès d'un premier centre de formation, j'étais dans une vision idéalisée de l'observation participante. Inconsciemment je m'imaginai pouvoir être partout, à observer tout le temps la moindre activité, du moindre acteur qui contribuait à fabriquer la formation. C'est le désir auquel ma théorisation me poussait : repérer chaque site, chaque acteur, chaque traduction. Mais, une fois venu le moment de l'envoi des demandes auprès des directions des deux centres, ainsi que les premières rencontres, j'ai pris conscience qu'il me manquait l'ubiquité pour mener mon terrain tel que je l'entendais. J'avais, au préalable, traduit mes questionnements en une sélection de centres de formation et les grandes lignes d'une démarche d'observation. J'allais devoir, à nouveau, poursuivre cette traduction si je souhaitais faire de mes questionnements une activité réalisable. Parler d'observation participante n'était plus suffisant, il me fallait préciser où, quand et comment.

Mon premier choix pour réduire le champ d'investigation a été de découper l'enquête en deux phases, la première visant à préciser mon objet, quitte à le restreindre ensuite à la fabrication de seulement quelques aspects de la formation. Mon second choix a été de me centrer sur un seul lieu pour une période d'un à deux mois. Plutôt que de mener une exploration sur trois instituts de manière conjointe et de prendre du temps à découvrir trois institutions en parallèle, avant d'être en mesure de préciser la suite de ma démarche, j'ai préféré me consacrer à la découverte d'un seul lieu et de penser la suite à partir de lui. Le pari était que les questions que j'y repèrerais vaudraient pour d'autres espaces de formation. Je me suis concentré sur le site le plus important de l'IRTS. Ces premiers choix ont rétréci mon champ d'enquête, mais ce n'était pas suffisant : à l'intérieur de ce seul site, le problème de l'ubiquité se posait toujours.

Ma demande d'accès à l'IRTS a été discutée en comité de direction, temps de réunion rassemblant plusieurs des responsables de ses différents pôles. Elle a été acceptée et s'est vue

dotée d'un ajout : la mise en place d'un comité de pilotage. Son but était de faciliter mon immersion et de m'accompagner dans mon questionnement pour que je puisse appréhender la réalité quotidienne. Ainsi mes premiers pas sur le terrain se sont faits le 28 août 2015, dans le cadre de ce comité, auquel étaient conviés les responsables des filières jugées intéressantes pour m'accueillir, à savoir le CAFERUIS, les ES/ETS et les ASS. Les EJE ayant vu leur équipe quasiment renouvelée dans sa totalité après des années d'un fonctionnement problématique, il m'a été demandé d'attendre avant d'aller à leur rencontre, afin de ne pas ajouter une activité supplémentaire aux temps de reconstruction dans lesquels ils étaient.

Ainsi, malgré mon souhait de ne pas entrer par la focale « filière », c'est ce que ce comité, de par sa composition, m'a suggéré : tout le centre n'y était pas, mais seulement quelques diplômés. J'ai donc fait un troisième choix de réduction de mon objet en me concentrant sur les filières ES/ETS^a et AS, laissant de côté le CAFERUIS, gardant ainsi une cohérence de niveau des diplômés.

Ce choix est critiquable. J'aurais pu m'adresser à d'autres filières, en perdant simplement le bénéfice d'avoir dans le comité de pilotage les responsables concernés et donc des facilités d'entrée. Mais d'une certaine manière, il était une forme de découverte. Là où je souhaitais de la transversalité, le centre m'a proposé des compartiments. Cette situation était significative et me mettre au diapason, « jouer le jeu^b » était une manière d'intégrer ce résultat à ma recherche. Par la suite, mon travail a pu s'inscrire dans une plus grande transversalité, dans le cadre du projet de refonte de la première année en un tronc commun plus affirmé entre les ES, les ETS, les AS et les EJE. À nouveau, cette évolution s'est faite en m'inscrivant dans ce qu'on me proposait. Dans le second centre de formation où je suis allé, dont la structuration est différente, je n'ai pas eu à me préoccuper de filières, sauf pour une qui se trouvait fonctionner en relative autonomie. La manière dont s'est construit le dispositif de recherche est bien, en soi, une découverte. Il entre en résonance avec des processus qui habitent les institutions^c et tente de se mettre à l'unisson.

Le quatrième choix a été une sélection d'espaces-temps sur lesquels être pour observer la formation en train de se fabriquer. Commencant rapidement des entretiens exploratoires après

a Dans cet IRTS, les éducateurs techniques spécialisés suivent de nombreux cours avec les éducateurs spécialisés et l'organisation du travail rapproche ces deux filières.

b Jean-Pierre Olivier de Sardan, « Le “je” méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain », *Revue française de sociologie*, 2000, vol. 3, n° 41, p. 427.

c Muriel Darmon, « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain », *Genèses*, 2005, n° 58, p. 98-112.

mon arrivée à l'IRTS, j'ai entendu de nombreuses références faites à différents temps de réunion, traitant de différents sujets. Et pour que je découvre un aspect de la formation, il m'était souvent proposé de me joindre à ces temps. Ils étaient intéressants, car ils se concentraient autour d'une certaine focale — la filière, l'alternance, l'évaluation d'un semestre, etc. —, en donnant à voir les acteurs, en collectif, travaillant à ces objets et évoquant leurs activités réalisées ou à réaliser dans d'autres espaces. Les réunions étaient donc des lieux de fabrication, en même temps que des postes d'observation de ce qui se passe ailleurs. J'ai considéré que, pour une phase exploratoire, ces espaces seraient pertinents pour observer avec une large focale la fabrication des formations sociales. Il faut noter que les réunions où j'étais convié rassemblaient principalement des formateurs permanents, auxquels s'associaient par moments des professionnels, des vacataires, des étudiants, etc. Ils apparaissaient comme des intermédiaires, des points d'articulation avec les autres acteurs. Et, de fait, ce choix recentrait mon regard sur les formateurs permanents.

Assez rapidement, deux thématiques m'ont paru constituer des « points chauds^a », en transition, pour la formation. Le premier était l'alternance. Comme évoqué précédemment, le système de stages classiques étant en péril, les EFTS et les terrains professionnels cherchaient à inventer de nouvelles formes et avaient mis en place un groupe de travail pour cet objectif. Le second était la transversalité. Depuis plusieurs années, l'IRTS avait instauré, comme de nombreux centres de formation, des cours communs à différentes filières. Avec le plan d'action pour le travail social fraîchement sorti, cette dimension était réaffirmée, avec en arrière-plan la possibilité d'un nouveau diplôme qui engloberait toutes les filières et qui serait reconnu au grade de licence. Dans la mouvance de ce plan, la direction avait fait le choix de mettre en travail la manière dont fonctionnait la transversalité en ses murs.

J'ai donc choisi de me centrer particulièrement sur ces deux thématiques. Le projet était de suivre ce qui se passait autour de ces points chauds, tout en effectuant un travail de suivi du quotidien et ce, toujours dans les réunions, celles organisées autour des filières. Mon but n'était pas d'étudier ces thématiques pour elles-mêmes. Je postulais qu'elles me serviraient d'analyseurs. Je parlais de l'hypothèse de l'analyse institutionnelle selon laquelle certains événements, émergeant naturellement ou provoqués intentionnellement pour la recherche, peuvent permettre de révéler l'ordre social au-delà d'eux-mêmes^b.

a Bruno Latour, *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, 256 p.

b C. Gilon et P. Ville, *Les arcanes du métier de socioanalyste institutionnel*, op. cit., p. 99-102.

Puis, pour compléter ce travail exploratoire, j'ai réalisé des entretiens compréhensifs^a avec 8 formateurs permanents, 3 de la filière ES, 4 de la filière AS et un qui n'était pas rattaché à une filière et dont le temps de travail était consacré à l'enseignement. J'ai aussi rencontré deux des responsables de pôle de l'IRTS et un vacataire. Conscient que l'observation impliquait un cheminement lent et une forte contextualisation des données, les entretiens me paraissaient être de bons outils pour découvrir, à travers chacun, une vision d'ensemble d'un poste et d'une institution en une ou deux heures.

Au final, à mon objet-théorie englobant tout, réduit à la taille d'un centre de formation pour sa traduction concrète en travail d'enquête, j'étais en train de substituer un objet-dispositif-méthodologique construit au croisement de filières, d'une catégorie de professionnels et d'un certain type de temps, du moins, pour la phase exploratoire. Réduire est une évidence des livres de méthodologie. Le travail de terrain ne fait qu'échantillonner la réalité que cela soit dans les temps observés, à travers les personnes rencontrées ou par les questions traitées. J'en étais conscient. Mais cette période a été l'occasion d'une compréhension différente. J'ai pu mesurer l'écart qu'il y avait entre mon cadre théorique qui définissait un bel objet total, et le travail de terrain, dispositif d'actualisation de cet objet, qui tout en le rendant concret, le rendait aussi plus circonscrit.

En termes de site de fabrication, la production de mon cadre théorique m'a permis d'envisager un objet sur le plan discursif. Il était alors possible de faire tenir sur le papier sa très grande complexité à travers les généralités abstraites développées dans le chapitre précédent. Mais lorsqu'il a fallu le construire sous la forme d'observations et d'entretiens, le faire advenir dans un lieu autre que les livres et le salon, il a perdu de sa complexité. Moins de dimensions étaient appréhendables. Dans cette perte, il gagnait une autre forme de complexité. Des lieux réels, des situations vraies, des processus précisés. Il n'était plus question des mots qui saisissent tout le réel, du concept de traduction qui embrasse tous les mouvements, mais de propos plus contextualisés, en mesure de dire quelles traductions, avec quels acteurs. En perdant de l'étendue du monde, je gagnais pourtant en clarté. C'est l'expérience concrète de la traduction d'un objet, de la théorie au terrain^b. Le chercheur doit accepter de vivre avec ce gouffre irréductible entre « la théorie » et « le terrain » qui permet

a J.-C. Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, op. cit.

b Bruno Latour, « Le "Pédofil" de Boa Vista - Montage photo-philosophique » dans *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007, p. 171-225.

aux objets de vivre sous deux états, presque en parallèle, même s'ils interagissent entre eux à travers l'activité créative du chercheur. Et c'est probablement grâce à cet écart que la recherche se fait.

Par la suite, à la fin de la phase exploratoire, j'ai choisi de continuer selon les mêmes modalités, à savoir la présence dans les réunions portant sur les quotidiens des filières, de l'institution ainsi que dans des groupes de travail sur l'alternance et la transversalité. Ces espaces-temps de travail s'avéraient pertinents du fait de la dimension collective de l'activité, ce qu'ils permettaient de saisir de ce qui était fabriqué dans la solitude des bureaux, ainsi que leur nombre et leur importance dans le quotidien.

IV.3.b *Devenir formateur*

Lors de l'entretien semi-directif avec Antoine, un nouveau cadre pédagogique de la filière ES, je me suis présenté à travers mon parcours de formation, évoquant mon passage par le master « Développement social ». Ayant hérité d'un module sur cette thématique, il m'a proposé de le construire avec lui pour étudier, de l'intérieur, le travail du formateur. J'ai accepté la proposition et ainsi, quelques heures durant mon année d'observation, j'ai quitté la périphérie pour fabriquer la formation à travers des temps de travail avec Antoine, des réunions avec les autres permanents pour recueillir leurs besoins et soumettre nos propositions, des rencontres pour communiquer le fonctionnement aux chargés de TD, des préparations de cours ainsi que des temps pédagogiques. À cette contribution s'est ajoutée une demi-journée d'intervention avec le même formateur sur le thème du travail. Seulement, à côté du nombre d'heures passées en observateur périphérique, cette expérience était mineure à mes yeux et, pour tous, j'étais simplement « le chercheur ».

À l'occasion d'une réunion, j'ai appris qu'un sociologue allait être recherché pour assurer des cours dans le cadre de la nouvelle version de la première année. J'ai fait part de mon intérêt pour ces vacances. Pendant plusieurs mois, ma proposition est restée sans réponse. Puis, dans le cadre d'une réunion où j'étais présent en tant que chercheur, ce besoin a été exprimé à nouveau. Ma proposition a été rappelée par une formatrice qui a, par ailleurs, affirmé le manque d'intérêt à chercher une autre personne. L'établissement étant dans une logique de limitation du nombre de ses intervenants extérieurs, un responsable a objecté qu'il fallait favoriser, en priorité, les sociologues qui étaient déjà habitués à enseigner ici. La liste

des personnes concernées fut passée en revue pour arriver à la conclusion qu'aucune n'était disponible. C'est ainsi que j'ai hérité d'un cours de sociologie, d'un autre de méthodologie, couplé à l'accompagnement de l'enquête sur un territoire qui remplacerait le premier stage pour toutes les filières.

Mon passage de « chercheur » à « vacataire » m'a entraîné dans une situation particulièrement intéressante. J'ai été impliqué dans des cours dont j'avais observé la genèse à travers plusieurs réunions. Mon changement de rôle s'est inscrit dans la continuité des sites de construction observés et ce, dans une logique d'avancée dans la réalisation des modules. J'avais pu observer une première phase rassemblant des responsables autour de la trame générale de l'année, puis une seconde les associant aux cadres pédagogiques pour concrétiser les orientations choisies (cf. chapitres 5 et 6). C'est à ce moment que je suis entré dans la chaîne de production pour contribuer à poursuivre la vie des modules imaginés par les responsables et portés par les formateurs permanents. J'ai participé à leur élaboration en jouant un rôle dans l'ingénierie de formation, sachant que cette dernière est normalement réservée aux formateurs permanents.

Avec cette transformation, j'ai préféré délaisser ma dynamique d'observation participante périphérique. J'ai mené mon travail de recherche à partir de mon activité de vacataire. Par exemple, j'avais entamé une série d'entretiens avec des étudiants pour les solliciter sur leur expérience des études. Leur rencontre ne me semblait pas interférer avec mon activité de formateur sur ce lieu, minime à ce moment-là. Seulement, en devenant la personne en charge de deux modules et porteuse de l'accompagnement méthodologique du premier stage, je me suis avant tout pensé comme un acteur et non plus, un observateur en périphérie. J'ai trouvé délicat de solliciter des entretiens auprès des étudiants qui, potentiellement, m'avaient eu en cours ou pourraient m'avoir par la suite en fonction des nouvelles vacances que l'on me proposerait. Par contre, j'ai pu observer, de l'intérieur, la relation pédagogique, à partir de mes propres interventions, ainsi qu'en discutant avec d'autres intervenants rencontrés en réunion ou dans les couloirs de l'institution. De même, avec les formateurs permanents, je n'ai plus sollicité d'entretiens ou de temps d'observation. J'ai laissé ma nouvelle fonction me fermer certains lieux et m'ouvrir de nouvelles configurations de travail collectif ainsi qu'une nouvelle implication. Plus concrètement, je n'ai plus accédé qu'aux espaces où les vacataires sont conviés.

Du côté des autres centres de formation, c'est à la moitié de la première année de terrain que j'ai commencé à participer à des réunions et à rencontrer les formateurs. Deux dynamiques ont pu être possibles. Je suis allé régulièrement sur le second centre de formation pour assister à des réunions de l'ensemble de l'équipe pédagogique ou bien de l'ensemble des personnels de l'institution. J'ai par ailleurs réalisé des entretiens avec certains des formateurs (4), le responsable des études, la documentaliste, ainsi qu'une personne de l'administration. Sur l'antenne de l'IRTS, je me suis déplacé pour des entretiens avec les permanents (3), la direction et la documentaliste. Du fait de la distance et de mon emploi du temps, je ne pouvais y rester pour des temps longs d'observation.

À la fin de cette année de terrain, j'avais donc accompli une étude approfondie d'un centre et deux études, moins développées, sur deux autres sites de formation. Sur l'année suivante, ma charge de travail en tant que vacataire m'a empêché de continuer l'exploration. Ce qui fait que mon enquête est essentiellement un travail monographique qui porte sur le site principal de l'IRTS. Il mobilise une année d'observation périphérique et deux années et demie en tant que vacataire.

Ce travail d'enquête s'étale ainsi d'août 2015 à décembre 2018, date à laquelle la trame principale de ce manuscrit fut finie. Mais depuis, mon imprégnation par les formations sociales continue. J'ai été recruté en février 2019 dans un IRTS et j'y travaille encore à ce jour. Ces nouvelles missions ont nourri l'écriture et permis quelques nuances, mais le cœur de mon travail reste autour de la période 2015-2018.

Par ailleurs, durant l'année 2018 de nouveaux textes, promis par le plan de 2015 ont réformé la formation au niveau national, de manière à ce que l'année 2018-2019 voie s'ouvrir les premiers cursus menant à des diplômes d'État au grade licence. De ma place de vacataire, le travail entourant cette réforme était relativement peu visible d'où la faible présence de cette Réforme dans mon travail.

IV.3.c Précisions à propos de l'IRTS

Il me semble important de donner quelques précisions sur l'IRTS où ce travail a été mené, afin que le lecteur ait une vue sur la toile de fond organisationnelle dans laquelle s'inscrivent les actions dont il sera ensuite question.

Sur le plan pédagogique, l'IRTS propose :

- des formations accessibles sans le baccalauréat : Accompagnant Éducatif et Social, Préparation au CAP Petite enfance, Moniteur d'Atelier, Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale, Médiateur Social Accès aux Droits et Services,
- des formations de niveau III (devenu niveau 6) : ES, EJE, ETS, ASS et CESH,
- deux BTS : Économie Sociale et Familiale, Services et Prestations des Secteurs Sanitaire et Social.

Lorsque j'ai commencé le travail d'enquête de terrain, l'IRTS disposait d'un site principal et d'une antenne dans une autre ville. Le site principal était aussi occupé par un centre de formation aux fonctions d'encadrement intermédiaire, géré par la même association. Par ailleurs, il hébergeait, dans le cadre d'un conventionnement, un centre de formation des directeurs d'établissements sociaux et médico-sociaux.

L'organisation était engagée dans un processus de restructuration de ses différentes fonctions en pôles. Par exemple, les formations dont il est question dans ce travail étaient incluses dans un pôle « formations initiales » qui impliquait plusieurs niveaux de diplôme. Mais encore, un pôle articulant la formation en ligne et le centre de documentation a été mis en place, de manière transversale aux différents services pédagogiques du site principal. Successivement, ces pôles ont adopté plusieurs configurations, jouant sur les périmètres des missions et les formations concernées, ainsi que sur les articulations hiérarchiques. Il a toujours été difficile de trouver des délimitations pertinentes du fait de la prolifération des activités de l'IRTS, ajoutées aux formations principales (le suivi des inscriptions, la formation continue, la validation des acquis, de petites formations, etc.).

Récemment, l'organisation s'est encore complexifiée. L'association a réalisé une fusion avec deux autres entités associatives, dont celle qui gérait le centre de formation des directeurs. Ce choix politique a entraîné la création d'une direction générale, au-dessus de celle de l'IRTS. Dans une telle logique, chaque centre de formation, ou service d'un centre de formation, est pensé comme un pôle de l'association avec, à terme, le projet d'en faire des établissements indépendants qui disposent d'un plus fort pouvoir décisionnel. Par exemple, il

est envisagé un pôle de l'enseignement supérieur et de la recherche qui s'occuperait des formations post-baccalauréat, ainsi que de l'activité scientifique de l'association. Les formations infra-baccalauréat, quant à elles, pourraient être rassemblées dans un autre pôle, alors qu'actuellement, elles sont toutes gérées à l'intérieur de l'IRTS.

Il est intéressant de noter qu'historiquement, le centre de formation était structuré en différentes filières, coordonnées par des formateurs qui n'étaient pas hiérarchiquement supérieurs aux autres. Un directeur occupait le sommet de cette courte chaîne hiérarchique. Mais, en quelques années, le centre a vu se développer cette dernière. Les coordinateurs de filière sont devenus des responsables en charge du management des cadres pédagogiques et la logique de pôle a entraîné la création d'un responsable qui coordonne les différentes filières, en lien avec la direction, elle-même répondant à la direction générale. On assiste donc à un allongement de la chaîne hiérarchique, ainsi qu'à un éloignement de la fonction politique de l'association d'avec la réalité quotidienne des cadres pédagogiques.

Jusqu'à présent, j'ai essentiellement utilisé le terme de formateur permanent. Dans la logique des centres de formation, il permet de signaler l'opposition entre les personnes engagées sur du long terme pour gérer la formation et la réaliser, et les formateurs occasionnels, prestataires externes ou vacataires, auxquels un centre de formation fait appel pour réaliser des cours, des accompagnements d'étudiants, etc.

Dans l'IRTS en question, l'essentiel des salariés qui relèvent du pédagogique sont appelés cadres pédagogiques et appartiennent à la catégorie 3, niveau 2 de la convention collective de 66, actuellement en vigueur. En accord avec ce texte régulant les conditions de travail et son appropriation en interne, les cadres ont pour mission de penser, d'organiser et de coordonner l'ingénierie de formation. Leur travail est donc de réfléchir, dans le temps, l'articulation entre différents apports, différentes consignes pédagogiques et divers intervenants, et d'en gérer la réalisation dans le quotidien. À côté de cette activité principale, ils sont aussi occupés par le face-à-face avec les étudiants, que cela soit dans le cadre de cours, d'accompagnements d'écrits ou dans le suivi individuel des parcours de formation.

Depuis quelques années, l'IRTS a créé un second statut, celui de chargé d'enseignement. Ces personnes sont essentiellement dans le face-à-face avec les étudiants, dans le cadre de cours ou de travaux dirigés, à la demande des cadres pédagogiques. La fonction d'ingénierie

les distingue. Le chargé d'enseignement répond à la commande passée par le cadre pédagogique qui a conçu l'organisation d'un module. Dans les faits, cette frontière est négociée constamment.

Dans la suite de mon propos, les personnages principaux sont le cadre pédagogique, le responsable de filière et le responsable du pôle « formations initiales ». Ils sont appelés par ces fonctions ou par le terme générique de « formateur » lorsque l'analyse ne nécessite pas de distinguer outre mesure. Il sera aussi régulièrement question des vacataires et des prestataires extérieurs, formateurs occasionnels dont la fonction est censée ne se limiter qu'à l'exécution d'une commande pédagogique formulée par un cadre.

V État du travail social à l'entrée sur le terrain

V.1 Les états généraux du travail social et la formation

V.1.a Intentions générales

Pour clôturer ce récit de la trajectoire de ma problématique, je propose un état des lieux des mouvements en cours dans les formations sociales à l'époque où j'ai commencé le terrain-méthodologique. Je procède à partir de la présentation de quatre documents officiels qui se sont succédés et découlent les uns des autres.

Le 21 janvier 2013, Jean-Marc Ayrault, alors Premier ministre a annoncé son plan pluriannuel de lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale. Au milieu des différentes mesures, des assises de l'intervention sociale ont été prévues pour 2014. Elles devaient découler d'ateliers interrégionaux de réflexion. Le plan fixait des axes de travail : la coordination des acteurs des territoires, la revalorisation des métiers du social et la modernisation des formations. Dans son propos, la thématique de la « refondation » tenait une place centrale. Le travail social était présenté comme inadapté aux multiples évolutions des problématiques sociales, notamment du fait de son organisation. Face à ce décalage, il nécessitait d'être refondé pour une meilleure adaptation, de meilleures compétences et une plus grande valorisation de ses métiers. Ce constat négatif alimentait une longue tradition de déconsidération et de critiques du travail social qu'Autès repère dès les années 70-80^a. Ce champ professionnel est régulièrement présenté comme insuffisant et inadapté aux réalités qu'il est censé combattre. Par ce motif de la « refondation », les assises promettaient un avenir nouveau, fait de transformations et d'une force nouvelle.

a Michel Autès, *Les paradoxes du travail social*, 2ème édition, Paris, Dunod, 2009, 317 p.

C'est ainsi qu'en 2014 ont eu lieu les États Généraux du Travail Social^a. Des réflexions régionales qui rassemblaient des professionnels, des politiques et des usagers se sont déroulées. Puis, elles ont été synthétisées à l'occasion de six groupes de travail nationaux qui portaient sur :

- la coordination des acteurs,
- le développement social et le travail social collectif,
- la formation initiale et continue,
- les métiers et leur complémentarité,
- la place des usagers.

Les rapports produits par les groupes de travail mettent en avant une multiplication et une complexification des situations de précarité auxquelles les pouvoirs publics et l'intervention sociale répondent par une multiplication des dispositifs dans la logique d'une action pour une problématique. Ce cloisonnement entraîne une prise en charge inadaptée des personnes, ainsi disséquées en autant de dispositifs que de difficultés repérées. Ces dernières peinent à se retrouver dans cette jungle de prestations dites « en tuyaux d'orgue ». En réponse à cela, les rapports opposent la nécessité de simplifier l'action publique pour permettre une prise en charge globale des personnes. Ils relèvent ainsi une responsabilité politique et institutionnelle dans la production de cette complexité, gênante pour les usagers et les professionnels.

En trame de fond, le travail social est caractérisé par la perte de sens, ressenti dont les professionnels font état. Ils mesurent un écart entre leurs valeurs professionnelles et leurs actions quotidiennes, prises dans cette logique de dispositifs en tuyaux d'orgue. Associée à l'augmentation du nombre de personnes précaires, elle entraîne un travail de « gestion de “stocks” d'individus mis sous contrôle de manière implicite sans que soit véritablement ni voulu, ni énoncé cet objectif^b ». Or, à la place, les professionnels espèrent des actions qui favorisent « le renforcement du pouvoir d'agir, dans une perspective d'inclusion sociale et de développement de la personne ». Ce constat d'impuissance, au sein d'un contexte incapacitant, répond à l'interrogation et au doute de la société quant à la légitimité et à l'efficacité de l'action sociale. Il confirme ainsi le diagnostic d'inadaptation exprimé par le plan pluriannuel.

a Abrégés EGTS par la suite.

b *Développement social et travail social collectif*, rapport remis par Michel Dagbert dans le cadre des EGTS, 2015, en ligne : https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/D_R_veloppement_social.pdf [consulté le 20/09/2018].

Les rapports y opposent une définition de ce qu'est, par essence, le travail social et ce qu'il devrait, ainsi, manifester dans sa version réalisée :

« Le travail social, quant à lui, dans sa fonction générale, est un processus organisé d'accompagnement des personnes et des groupes vers la résolution de leurs problèmes matériels ou relationnels, visant, plus généralement, à leur faire retrouver leur autonomie. La singularité de ce travail réside dans sa fonction de médiation entre les besoins des individus et l'ensemble des réponses des institutions. Sa vocation l'incline alors à favoriser, voire à consolider, le lien social, là où il semble en déshérence. Il contribue à "restaurer" l'identité de la personne et ses liens avec la société, ce qui permet l'accès à la citoyenneté. De ce point de vue, le travail social est fondamentalement une offre de contact, de présence, un service de la relation : il s'agit de la spécificité de son acte professionnel. Ce serait même sa véritable mission, son essence^a. »

Ainsi, ils réaffirment avec force ce qu'il est pour redonner légitimité et sens. Ils axent son rôle sur le développement de l'autonomie des personnes. C'est la circulaire de 82 de Nicole Questiaux, dernier grand texte étatique^b, qui définit un rôle politique au travail social, qui est donné en exemple du signe qu'il faudrait adresser aux professionnels du champ.

V.1.b À propos des formations et des métiers

Les formations sont analysées à partir de ces évolutions, tout en rappelant qu'elles s'insèrent dans deux autres champs, eux-aussi en transformation, à savoir l'enseignement supérieur et la recherche^c, ainsi que la formation professionnelle. La réflexion menant à l'écriture du rapport s'est structurée à partir de la notion de « formation tout au long de la vie ». À la manière dont les autres rapports portent une affirmation du sens politique du travail social, elle définit ainsi un horizon souhaitable pour les formations sociales, à cheval entre adaptation perpétuelle aux évolutions de la précarité et émancipation personnelle des professionnels.

Sa première partie s'ouvre sur des recommandations en termes de contenus et de modalités pédagogiques. Sans attendre la prochaine ré-ingénierie, les formations sociales doivent revoir

a *Ibid.*, p. 34.

b Michel Autès, *Les paradoxes du travail social*, *op.cit.*, p. 52-53.

c À ce titre, les liens entre recherche et travail social ont été questionnés peu avant les EGTS dans le cadre d'une conférence de consensus : Marcel Jaeger, *Le travail social et la recherche : conférence de consensus*, Paris, Dunod, 2014, 316 p.

les apports qu'elles donnent, afin de mettre en avant trois thématiques : la participation des personnes, le travail social collectif et l'intervention à l'échelle des territoires. Les deux motifs centraux de ces thématiques sont résumés par ces deux phrases :

« C'est ce positionnement professionnel fondé sur la mobilisation des personnes concernées, leurs ressources et leurs capacités d'agir qu'il y a lieu de promouvoir comme positionnement permettant de sortir d'une situation de dépendance/assistance au profit d'une émancipation citoyenne^a. »

« La prise de conscience de l'intérêt de la participation des personnes accompagnées évoquées précédemment conduit le travail social à s'appuyer non seulement sur les ressources potentielles des individus et des collectifs, mais aussi sur celles du territoire local^b. »

Pour porter cette dynamique, le développement de l'implication des personnes accompagnées dans les formations est conseillé. À cela, le groupe de travail « Formations » ajoute la nécessité de travailler à une amélioration de la formation des cadres issus des formations sociales, en matière de management, d'accompagnement au changement et, pour ceux issus des filières universitaires, à la connaissance des publics.

L'alternance intégrative, quant à elle, est mise sur l'établi : elle doit être repensée pour faire face à un épuisement du modèle classique. Il est mis en avant la difficulté croissante pour trouver des offres de stage sur le modèle classique qui associe un étudiant et un professionnel. De plus, il est constaté que les réalités professionnelles rendent, en partie, caduque cette formule. Les dynamiques complexes, territoriales, partenariales et mouvantes, dans lesquelles les travailleurs sociaux sont pris, les amènent à se rattacher à d'autres référents que leur famille de métier. Ils doivent s'adapter à ces réseaux fluctuants, les ouvrant sur l'extérieur, dans une perspective de pratiques plus ancrées dans le contexte territorial que dans le métier. Par ailleurs, face à l'enjeu du développement social et du travail social collectif, ce sont d'autres pratiques que celles historiques, relevant des métiers, qui doivent être inventées. Le rapport propose alors l'expérimentation de stages pluri-institutionnels — sans délaisser ceux auprès d'un professionnel de métier — pour explorer un public, une politique, une

a *Formation initiale, formation continue*, rapport remis par Florence Perrin dans le cadre des EGTS, 2015, en ligne : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/154000132.pdf> [consulté le 02/02/2018], p. 10.

b *Ibid.*, p. 11.

problématique, le tout sur un territoire, ou encore des stages collectifs, en réponse à une commande institutionnelle sur un projet, un territoire, etc.

De manière plus générale, le groupe recommande que soient repensés le sens, les objectifs et les rythmes de l'alternance, pour produire « un parcours diversifié, appuyé sur une synergie et des partenariats approfondis entre établissements de formation et champ professionnel^a. » L'autre modalité formative qui est mise en exergue, et dont le développement est espéré, est l'apprentissage. Le rapport le présente comme entravé par un ensemble d'éléments appelés à changer : manque de financement, définitions inadaptées des formations, etc.

La seconde partie du rapport se concentre sur le développement des compétences pour les professionnels du social. Dans le cadre d'une maîtrise et de la mobilisation de la loi sur la formation tout au long de la vie, le rapport appelle au développement d'une démarche de GPEC (Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences) à la fois au niveau des organismes, mais aussi des schémas territoriaux des politiques publiques et régionaux des formations sociales, dans une logique commune territoriale.

La troisième partie met en avant la question de la qualité des formations qu'elle déploie autour de deux axes d'action. Le premier propose le développement de la qualité à l'échelle de chaque organisme de formation. Le premier point d'attention est la qualification des formateurs employés. Les cadres pédagogiques attirent particulièrement l'attention, car ils sont généralement cooptés et issus du travail social et sans formation dans le domaine pédagogique. Le groupe de travail suggère, pour assurer la qualité des cursus, de développer la formation tout au long de la vie à destination des formateurs, ainsi que de diversifier les profils par le biais des recrutements. Puis, il discute de l'intérêt du développement des relations avec l'Université, de manière équilibrée, ainsi que de l'implication dans des dynamiques de recherche, processus important pour la qualité des formations, la participation au travail social et les relations avec l'Université. Et en phase avec son époque, le groupe conseille la mise en place de critères d'évaluation des formations, fixés en accord entre l'État et les Régions.

Pour le second axe d'action, le groupe de travail recommande une meilleure structuration de ce qu'il nomme l'appareil de formation. Il revendique ainsi la mise en relation entre les

a *Formation initiale, formation continue, op. cit.*, p. 16.

centres de formation, déplorant le trop grand nombre d'entités dont une bonne partie n'aurait pas la taille suffisante pour produire des dispositifs de qualité.

De son côté, le rapport « Métiers et complémentarités » a analysé, sur le terrain, les différents métiers, leur caractérisation et leurs différences, afin de questionner ce qui fonde leur existence distincte, mais aussi ce qui les rassemble et permettrait d'imaginer le développement d'une transversalité. À ce titre, ce rapport consacre quelques lignes aux formations. Il les considère comme un outil d'action sur les métiers et de revalorisation de ce travail social malmené. Il propose, sans les détailler, des transformations dans l'architecture des formations, de manière à :

« Éviter les risques de segmentation des interventions, favoriser une intervention globale, faciliter et renforcer les complémentarités entre professionnels, tels sont les principaux objectifs des spécialités. Celles-ci faciliteront une “déliation” entre l'appellation des diplômes et celle des emplois pour privilégier un lien plus ouvert entre un diplôme et une famille d'emplois^a. »

Et il continue :

« L'un des buts de la nouvelle architecture des diplômes consiste à disposer d'une ossature cohérente et homogène entre les niveaux de diplôme, donc simple et lisible. [...] Il n'est pas possible de définir de façon théorique et uniforme le volume du socle commun. Les travaux ultérieurs de la CPC^b permettront d'en fixer le périmètre, pour chacun des niveaux de diplôme. »

Ces différents rapports sont particulièrement intéressants, car ils proposent un discours d'avenir sur le travail social, ses métiers et la formation. Ils sont une prise de position politique qui défend un futur possible et désirable. Concernant les cursus qui mènent aux diplômes, c'est la thèse de la formation tout au long de la vie qui signe cette connotation politique du propos et ouvre sur une réelle proposition qui travaille la manière de faire société à l'échelle d'un champ professionnel.

a *Métiers et complémentarités*, rapport remis par Didier Tronche dans le cadre des EGTS, 2015, en ligne : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/154000133.pdf> [consulté le 04/03/2018], p. 17.

b Commission Paritaire Consultative.

V.2 À propos du socle commun

V.2.a L'audacieuse proposition de la CPC

La CPC a été porteuse du groupe de travail sur les métiers et leur complémentarité. Avant la publication de son rapport, elle a sorti un court document, plus audacieux que celui présenté ci-dessus et qui fera date. Après un exposé de leur mission, ainsi que de leur mode de fonctionnement, et un court exposé de l'histoire des métiers du travail social et de l'intervention sociale^a, les auteurs écrivent :

« La logique d'un diplôme pour un métier et un emploi semble devoir être revisitée si l'on veut développer, reconnaître et promouvoir la qualification en travail social et éviter la prolifération de titres ou CQP qui pourrait avoir pour effet de conforter une organisation taylorienne du travail social et de l'intervention sociale. [...] Ceci étant, nous constatons une forte convergence des différents acteurs sur les finalités du travail social et de l'intervention sociale : promouvoir la citoyenneté des personnes et par là favoriser leur autonomie, leur permettre l'accès aux droits, aider à la mobilisation des ressources. [...] À cet égard, nous percevons la nécessité de reconnaître l'existence d'une culture commune propre aux travailleurs sociaux et ce quelle que soit la qualification et le champ d'intervention^b. »

Ils continuent en affirmant la nécessaire reconnaissance « d'une culture commune propre aux travailleurs sociaux et ce quelle que soit la qualification et le champ d'intervention^c. » Ce préambule à leurs propositions s'inscrit au cœur des constats des EGTS, à savoir le besoin de remettre de la transversalité dans les dispositifs, les pratiques et les formations. Et la « nécessaire mutation » des formations est présentée comme un levier d'action permettant de jouer sur les pratiques, dans une approche intégrative des métiers, et de revaloriser le travail social.

Les propositions concrètes de la CPC s'insèrent dans un ensemble d'invariants :

- le caractère générique des diplômes qui doivent permettre d'exercer dans tous les secteurs d'activité où les compétences dont ils attestent le permettent,

a Jean-Noël Chopart (éd.), *Les mutations du travail social : dynamiques d'un champ professionnel*, Paris, Dunod, 2000, 303 p.

b *Métiers et complémentarités. Architecture des diplômes de travail social*, Commission Paritaire Consultative, 2014, en ligne : <https://www.unaforis.eu/sites/default/files/public/fichiers/telechargements/rapport-architecture-des-formations-cpc-151214.pdf> [consulté le 12/04/2017], p. 5.

c *Ibid.*

- le caractère national des diplômes,
- le caractère professionnel des diplômes,
- l'importance de l'alternance intégrative.

Ils proposent alors de créer un seul diplôme par niveau de qualification. Chacun serait organisé autour d'un socle commun de compétences, justifié par les évolutions déjà évoquées. La répartition des compétences entre les différents niveaux serait retravaillée, notamment du fait de la création d'un niveau II (équivalent licence) remplaçant le niveau III actuel et ce, autour de trois types de capacités : transversales, éthiques et techniques.

Le socle commun représenterait, pour chaque diplôme, un volume de 50 % des heures de formation. À côté de lui, plusieurs spécialisations seraient proposées : accompagnement social, accompagnement éducatif, etc. En dernier, s'ajouteraient des parcours optionnels qui permettraient aux étudiants de développer une expertise plus poussée sur une thématique, une problématique ou un secteur, dans la perspective de faciliter la première embauche. Et, à l'image des EGTS, ils ouvrent la réflexion sur l'alternance intégrative devant être repensée dans sa totalité, face aux nouveaux enjeux et du fait de son épuisement. Dans le milieu professionnel, ce rapport a été fortement décrié au nom des singularités de chaque métier.

V.2.b Le rapport Bourguignon

Le rapport Bourguignon fera suite à ceux des EGTS et il répond, tout particulièrement, à l'audacieuse proposition de la CPC. Sur la base d'une commande du Premier ministre M. Valls, Mme Bourguignon, dans le cadre d'un travail de concertation, est chargée « de récapituler les besoins et les contraintes du travail social aujourd'hui, vérifier en particulier si le projet de la CPC répondait à ces attentes et proposer plus globalement les grandes lignes d'une réforme du travail social avec une attention particulière pour les métiers de la petite enfance^a. »

Il propose d'accompagner la transformation des dispositifs sociaux d'une simplification des formations sociales, sur le principe du socle de compétences et connaissances communes. Là où la CPC proposait un seul diplôme par niveau, avec 50 % de temps commun aux différents parcours de chaque niveau, Brigitte Bourguignon recommande de maintenir les métiers, les travailleurs sociaux n'étant pas « culturellement » prêts à un tel changement. Elle préfère recommander un entre-deux composé de seulement 30 % de formation commune qui

a Brigitte Bourguignon, *Reconnaître et valoriser le travail social*, 2015, en ligne : https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2015/09/rapport_brigitte_bourguignon.pdf [consulté le 04/10/15], p. 4-5.

serait réalisée en commun ou séparément, mais bien autour d'un socle de connaissances communes.

Cette proposition, au-delà du besoin de simplification pour l'accompagnement des usagers et de flexibilité pour les employeurs, espère régler la question de l'identité professionnelle compliquée des travailleurs sociaux qui, selon son rapport, n'est justifiée par les professionnels qu'en faisant référence au secret ou bien au diplôme. Un socle commun de compétences devrait alors servir de base identitaire aux travailleurs sociaux. Il serait organisé autour de trois pôles de compétences : des compétences transversales, des compétences éthiques et des compétences techniques^a. Le rapport met en scène des formations sociales faites de métiers qui compartimentent, mais qui pourraient devenir plus simples et adaptées si elles passaient par une réforme de l'architecture, au nom des compétences et des connaissances communes.

Autour de ces métiers et de leur architecture formative floue, il fait apparaître différents protagonistes — les employeurs essentiellement — qui se rejoignent autour de l'existence de compétences communes, bien que les professionnels et syndicats professionnels s'opposent aux cadres sur la nécessaire existence des métiers. De ce fait, Mme Bourguignon semble avoir prêté une plus grande attention aux demandes des employeurs et cherche, par cette mise en scène, à décrédibiliser le point de vue des professionnels réticents à l'unification des métiers et au renforcement de la logique des compétences.

V.3 Le plan d'action en faveur du travail social et du développement social

Sur la base des rapports précédents, le 21 octobre 2015, l'État publie son plan. Il se développe selon 4 axes qui reprennent, en grande partie, les éléments apportés par ses prédécesseurs :

- Faire participer les personnes et mieux les accompagner,
- Promouvoir le développement social pour simplifier les politiques publiques et les organisations,
- Mieux reconnaître le travail social et moderniser l'appareil de formation,
- Renover la gouvernance du travail social.

À l'égard des formations sociales, les auteurs proposent trois axes de changement :

a *Ibid.*, p. 35.

- une revalorisation des métiers au sein de la fonction publique,
- une entrée dans le processus LMD,
- une évolution de l'appareil de formation en relation avec les Régions.

Concernant les aspects qui intéressent tout particulièrement ma recherche, le constat suivant est posé :

« Si l'on veut, pour les formations sociales, viser un haut niveau de compétences en combinant étroitement un parcours de formation professionnalisant et l'acquisition de connaissances théoriques, le développement des coopérations avec les universités est indispensable pour les diplômes post-bac^a. »

La perspective proposée couple à la fois le contenu de la formation, son objectif de professionnalisation et son existence au sein du système de formation européen. Les maîtres-mots sont « transversalité » et « ouverture ». La transversalité à l'intérieur des formations sociales servirait à dépasser une logique cloisonnée de métier. Cela doit aussi faciliter l'ouverture sur d'autres formations, notamment universitaires, à la fois sous la forme de partenariats et de passerelles. Ce rapprochement devrait se baser sur une mise en avant des sciences de l'éducation et des sciences sociales, cognitives et économiques.

Ainsi, par les mesures 14 et 15, le plan propose de systématiser les passerelles avec l'Université et d'adapter les diplômes de manière à ce qu'ils puissent être reconnus aux niveaux de qualification licence et master. À leur suite, la mesure 18 commande à la CPC de poursuivre la réflexion sur le socle commun, en reprenant la proposition de 30 %, mesure dont la possibilité a été affirmée par le rapport Bourguignon. Les perspectives ouvertes sur l'apprentissage et l'alternance intégrative sont reprises, avec l'ordre de repenser les dispositifs. Les stages doivent ainsi se « moderniser » et l'apprentissage se « développer ». Cependant, la formation tout au long de la vie, thème cadre du rapport des EGTS, n'est reprise qu'à l'échelle d'une simple mesure, parmi les autres, reformulée en termes de « formation continue » : il est question de fixer les priorités quant aux contenus de ces formations et non d'affirmer un principe structurant pour les trajectoires de vie.

a *Plan d'action en faveur du travail social et du développement social*, Conseil des Ministres, 2015, en ligne : https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/plan_d_action_egts_maquette_20102015_web.pdf [consulté le 26/02/2017], p. 24.

Par contre, deux thématiques d'actualité font leur apparition à savoir la nécessité de « mieux préparer à la transmission des valeurs républicaines^a » et la question de la mixité dans les métiers du social qui sont fortement féminisés.

À la lecture successive de ces rapports, dans leur ordre chronologique, un élément important me semble apparaître. Les rapports des groupes de travail se placent à un niveau politique, où il est principalement question de décrire l'état actuel du monde et l'état désirable de l'avenir, servant de projet de société. À partir du rapport Bourguignon, et de manière plus franche dans le plan d'action, les éléments politiques passent en coulisses pour que soient mis en avant des éléments plus techniques et rationnels, détaillant ce qui doit être fait, plutôt que le sens de ces transformations. Ainsi, le plan étatique est un écrit tourné vers l'action, dont les soubassements politiques ne sont plus bien clairs et visibles, préférant énoncer la réalité sur un registre fonctionnel. La thématique de la formation tout au long de la vie disparaît ainsi du discours général sur le travail social pour se transformer en une seule et unique mesure.

a *Ibid.*, p. 31.