

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 6 — Fabriquer dans l'éclatement : dynamiques d'une chaîne de production

« L'artiste se trouve ainsi au centre d'un réseau de coopération dont tous les acteurs accomplissent un travail indispensable à l'aboutissement de l'œuvre. Chaque fois que l'artiste dépend d'autres personnes, il y a une chaîne de coopération. » (Howard S. Becker, Les mondes de l'art, Paris, Flammarion, 2010, p. 49)

I Penser un module à travers ses lieux : une première problématisation

[Extrait de journal, 14 décembre 2016] En ce mercredi de Décembre, je me trouve auprès d'un groupe d'étudiants de la filière ES. Nous devons travailler sur la vie d'équipe. Ils ont commencé la matinée avec 1 h 30 de travail en groupe. Ils devaient se présenter mutuellement des anecdotes de stage portant sur les conflits d'équipe et ayant un intérêt à être analysées. Il est maintenant question pour moi de leur demander de jouer ces situations pour que nous les analysions à travers la démarche du théâtre forum. [...]

Je suis dans cette situation suite à la proposition de Flora^a de m'occuper d'un groupe de TD dans ce module. L'idée me plaisait, jusqu'au moment où j'ai compris que j'allais devoir moi-même trouver des billes sur cette manière d'animer des discussions. Le déroulé de cours^b ne m'indiquait que le nom de la méthode à utiliser et non sa mise en œuvre précise. J'imaginai qu'en réunion, un peu plus nous serait dit sur cette pratique. Ce qui est encore plus « terrifiant » est que j'ai l'impression d'être le seul à ne pas maîtriser le procédé ! En même temps, je sais qu'il n'est qu'un prétexte pour Flora. Il ne s'agit pas de théâtre forum dans les règles de l'art. Mais de l'utiliser pour faire réfléchir les étudiants. C'est une médiation. [...]

J'ai donc des hésitations dans l'animation ; mais les étudiants jouent le jeu. Je crois que certains l'ont déjà pratiqué dans un autre cours l'année précédente. N'ayant aucun antécédent en la matière, il m'est difficile d'avoir une évaluation précise, mais le temps fonctionne me semble t-il. Nous arrivons à réfléchir aux situations ainsi présentées et à penser leurs solutions possibles. [...]

Au final, la matinée se déroule bien. Je peux souffler. Mais du fait de mon manque de maîtrise de départ, une question me travaille : qu'est-ce qui fait que ça a bien fonctionné ?

a Cadre pédagogique en charge du module.

b Le déroulé est le nom du document, souvent sous forme de tableau, qui indique les différents temps du module, résume les consignes et indique les salles, les formateurs impliqués, ainsi que les groupes d'étudiants concernés. De plus, sur un plan pédagogique, le terme désigne le fait qu'un module est pensé en tant que cheminement qui articule différentes modalités pédagogiques et contenus pour atteindre certains objectifs formatifs fixés à l'avance, avec des variations d'intensité. Par ce terme, l'institution cherche à s'opposer au déroulement de programmes qu'elle imagine fonctionner sur un rythme perpétuellement similaire, reproduisant les mêmes formes incessamment.

À travers ces lignes, les étudiants apparaissent, tour à tour, « agis » à travers mes demandes — j’ai dû les « faire travailler », — et agissant^a — ils ont travaillé seuls, en réponse à la consigne et ont porté la réalisation du théâtre forum. Sans leur coopération, je n’aurais pu réussir à mener ce cours à bien. Mais cette participation n’est pas de leur seul fait. Elle a été permise par un module que certains avaient suivi l’année précédente et qui utilisait le théâtre forum.

De plus, il paraîtrait que cette modalité d’expression demande aux étudiants d’être bien plus actifs qu’un simple cours magistral ou qu’un temps d’échanges autour des tables. C’est, néanmoins, l’hypothèse pédagogique de Flora. Au-delà du formateur et des compétences estudiantines, la méthode pédagogique elle-même serait en mesure de nous mettre en mouvement d’une manière inédite.

De surcroît, il ne faut pas oublier Flora qui m’a sollicité et qui a imposé le lien entre les étudiants, mon travail et la démarche théâtrale. Elle a choisi le théâtre forum et ce, par conviction quant à la manière de mener son module. Cependant, il n’en demeure pas moins qu’elle l’a fait en réponse à la demande institutionnelle qui impose des temps d’auto-formation et l’utilisation de pédagogies dites « actives ».

Pourquoi est-ce que cela fonctionne ? Tenant compte de ces éléments, la réponse n’est en rien évidente. Ce qui s’est passé en salle de classe fut permis par de nombreux acteurs, difficiles à démêler, et dont le complexe entrelacement nécessite de fournir une réponse nuancée qui indique que nos actions nous débordent toujours^b, qu’elles ne nous appartiennent jamais totalement. Quoi que nous fassions, nous sommes toujours pris dans des liens avec les autres, avec d’autres lieux et d’autres temps. Ce qui implique de mener l’analyse du face-à-face en prenant en considération les sites de fabrication de la formation où d’autres actants, en amont, ont configuré ce temps.

Il faut d’ailleurs noter que ce mode d’étude de la réalité est utilisé par les acteurs des formations eux-mêmes. Les moments d’échec et, dans une moindre mesure, de grande réussite^c, sont particulièrement intéressants à ce propos. Alors que la question du « pourquoi » est formulée, les situations se trouvent soudainement peuplées de nouvelles entités. Lorsqu’un

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

b Pour Latour, cette idée est l’intuition fondamentale de la sociologie. Voir le second chapitre de Bruno Latour, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2007, p. 63-89 ; Émile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2005, p. 3-14.

formateur est en cours avec les étudiants, il s'imagine être seul avec eux. Il perçoit ce qui se joue à l'échelle de la salle. Mais s'il en vient à interroger la réussite ou l'échec de son intervention, il est fort probable qu'il convoque alors la pédagogie, les évolutions générationnelles, les téléphones portables, l'inconscient, l'organisation du module, les choix institutionnels, les ratés d'organisation du cadre pédagogique, etc., pour expliquer ce qui se joue dans ce qu'il ne considérerait auparavant que comme un face-à-face. Les individus sont détaillés en différents processus et en diverses entités (rapport au savoir, implication, autonomie, inconscient, résistance au changement, etc.). Les situations se trouvent être habitées par des êtres qui les dépassent (culture du zapping, attitude de consommateur, etc.). La classe se transforme en un imbroglio d'actions et d'acteurs, de lieux et de temps.

Lorsque Becker étudie l'art, il prête attention à toutes les collaborations nécessaires, en amont et en aval de l'œuvre, ainsi qu'aux associations qui lui permettent l'existence^a. Il parle à ce titre de chaînes de coopération^b, ensemble des liens et des actions conjointes et normées^c, construites dans le temps et fluctuantes, qui permettent à un monde social de fonctionner et de fabriquer ce qu'il est censé produire. En prenant l'œuvre pour centre de gravité, il reconstruit les coopérations qui fondent un monde de l'art.

L'exemple développé ci-dessus ouvre cette perspective d'étude pour les temps de face-à-face. Il montre qu'il est possible de considérer ces rencontres comme étant pré-formatées ou pré-occupées en amont et envahies d'un ensemble de « déjà-là ». Pour que le cours ait lieu, d'autres ont travaillé au préalable. Ils forment une chaîne de coopération qui mène au face-à-face « définitif^d ».

La pertinence et la qualité de ce dernier sont des objectifs importants, pour lesquels chacun orchestrera des contenus, des personnes, des consignes, etc. Chaque cadre le fait à l'intérieur du périmètre défini par le module dont on lui a donné la charge. La co-présence avec l'étudiant n'est donc compréhensible que prise dans cette unité organisationnelle qu'est le

c Latour présente les pannes comme des moments révélateurs des associations. Leur fonctionnement habituel étant perturbé, les évidences naturalisantes ne tiennent plus : Bruno Latour, *Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques*, Paris, La Découverte, 2014, p. 44-47.

L'évaluation peut être assimilée à une panne en ce qu'elle suppose que l'attention portée à un module change de régime, le temps de déterminer comment il s'est passé, essayant de mettre les évidences en suspens.

a Howard S. Becker, « Quelques implications de l'équation Art=Travail pour la sociologie de l'art » dans Marc Perrenoud (éd.), *Les mondes pluriels de Howard S. Becker*, Paris, La Découverte, 2013, p. 117-126.

b Howard S. Becker, *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 2010, p. 49-53.

c Cette idée est notamment développée dans le chapitre 2 de H.S. Becker, *Les mondes de l'art*, op. cit.

d *Ibid.*, p. 28.

module et dont nous avons déjà entrevu la production sur le plan temporel. Par ailleurs, qu'il soit question d'une responsabilité transmise, d'un périmètre tracé, d'une enveloppe-horaire fixée, les cadres sont missionnés sur des modules pré-pensés et prédéfinis par leurs responsables.

Ces quelques éléments articulent autour de l'entité « module » des aspects de la fabrication des formations sociales décrits dans les pages précédentes. Ils témoignent qu'à partir de ce point, il est possible d'explorer les différents espaces-temps et strates, articulés, qui ont permis son existence et d'envisager de naviguer d'un espace à l'autre dans une logique d'avancée de la production du dispositif.

Ainsi, ce chapitre est structuré autour de la chaîne de coopération qui permet aux temps de face-à-face d'exister. Mon propos se centre sur deux aspects, déjà entrevus dans les chapitres précédents. Je présente les différentes articulations et espaces-temps dans leur dimension descendante. Je montre comment des orientations émises par la direction arrivent auprès de ceux qui devront les mettre concrètement en acte et formate ainsi ce que sont les modules. Le lecteur retrouve alors des logiques entrevues au chapitre 5 dans la transmission de la trame temporelle, pensée par les responsables de filières, aux cadres pédagogiques en charge de la réaliser. Puis, je continue d'explorer le motif de l'éclatement en approfondissant la fonction du flou dans le cloisonnement des espaces-temps de production.

À l'instar du précédent chapitre, j'utilise le contexte de la réforme pour analyser la chaîne de production des modules. C'est essentiellement à travers l'étude de ces transformations que j'ai pu voir se dessiner les différents niveaux d'élaboration en suivant un même objet des décisions générales de la direction jusqu'aux propositions faites aux étudiants. Ce contexte a joué le rôle d'analyste^a par ce qu'il a condensé d'efforts de fabrication du dispositif, à travers des séries organisées de réunions. Par ailleurs, ce projet de transformation du cycle 1 permet d'articuler autour d'un même objet des processus que j'ai constatés au quotidien, en d'autres occasions.

Il est évident que bien d'autres thématiques auraient pu être traitées à partir du motif de la chaîne de coopération. Seulement, la mobilisation du contexte de la réforme a mis en avant ce qui relevait de la coopération entre les acteurs dans le cadre de l'organisation officielle du centre de formation. Cependant, mon propos ne s'inscrit pas dans une analyse classique des

a Christine Gilon et Patrice Ville, *Les arcanes du métier de socioanalyste institutionnel*, Sainte-Gemme, Presses Universitaires de Sainte-Gemme, 2014, p. 97-104.

hiérarchies, telle que pourrait la mener la sociologie des organisations. Je maintiens ma filiation avec Becker et les interactionnistes, tentant de saisir comment se produit l'ordre, au niveau même de l'activité^a.

II De réunions en réunions : produire une chaîne de coopération hiérarchisée

II.1 Un résumé de l'institution

II.1.a Une réunion institutionnelle

[Extrait de journal, 24 septembre 2015] Aujourd'hui a lieu ma première « matinée institutionnelle ». Cette réunion rassemble tous les cadres pédagogiques et les responsables de l'IRTS, ainsi que de l'institut de formation des chefs de service et de celui consacré au diplôme de directeur. Lors de certaines de ces rencontres, le personnel administratif et les chargés d'enseignement sont conviés, ce qui est le cas aujourd'hui. Pour ma part, j'y suis pour observer et pour présenter à l'ensemble du personnel mon projet de recherche, raison de ma présence dans les mois à venir. [...]

Le directeur commence par parler du rapport Bourguignon qui « permet de se faire une idée de la direction que prendra le plan d'action » encore attendu. Chaque semaine, sa sortie est dite imminente^b. Mais il relativise l'impact de ces perspectives qui n'atteindront probablement que 30 % de temps transversaux dans les filières de niveau 3, proportion que l'IRTS a déjà instaurée. Puis il continue sur différentes considérations politiques pour l'institution. [...]

Le personnel administratif et les chargés d'enseignement sont appelés à nous quitter après ma présentation. Ne restent que les cadres pédagogiques et les différents responsables. Le directeur reprend la parole à propos du plan. D'après lui, celui-ci changera essentiellement le niveau 3^c car « pour le

a Anselm L. Strauss, « L'hôpital et son ordre négocié » dans *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 87-112 ; Pierre-Michel Menger, « Une analytique de l'action en horizon incertain. Une lecture de la sociologie pragmatique et interactionniste » dans Pierre-Jean Benghozi et Thomas Paris (eds.), *Becker et les mondes de l'art*, Palaiseau, Les Éditions de l'École Polytechnique, 2013, p. 143-165.

b Pour rappel, le rapport Bourguignon est paru en juillet 2015. Le plan d'action est sorti le 21 octobre 2015, soit un mois après cette réunion.

c Le niveau 3 en 2015 correspond aux actuelles formations de niveau 2.

5, la réarchitecture est déjà faite. Il invite ensuite les salariés à échanger à propos de ce futur flou. [...] Le directeur de l'institut de formation des cadres prend la parole pour s'inquiéter de ce que le rapport Bourguignon demande une plus grande évaluation des contenus de formation, ainsi que des profils des formateurs et que celle-ci soit faite par l'Anesm^a. Il s'étonne que ce ne soit pas le ministère de l'Enseignement supérieur qui s'en charge. Il perçoit un paradoxe : il est question de faire des formations sociales des cursus inscrits dans le LMD, mais l'évaluation serait suivie par un organisme du social. [...]

Les sujets de discussion se succèdent sur des considérations aussi générales que la première. Rien ne me parle de leur quotidien. Ce sont des débats en généralité, sur des grands monstres, tels que cette Université (celle avec une majuscule) qui risque de les dévorer. Je note que seuls les responsables et directeurs parlent. Les cadres pédagogiques n'ont-ils rien à dire de ces grands sujets ? Au final, seule Corinne s'essaiera à l'exercice. Je remarque aussi que le directeur a attendu le départ des chargés d'enseignement et du personnel administratif pour donner la parole à son auditoire. [...]

Le temps se conclut par l'annonce des différents groupes de travail pour la fin de la matinée. L'un d'eux doit rassembler les responsables de filière de niveau 3 et portera sur la préparation de la réforme. C'est une aubaine pour mon travail. Je m'y joins après avoir demandé l'autorisation à Claude qui animera le groupe^b. [...]

Il ouvre ce temps de travail par l'annonce des objectifs et des prescriptions. Assez rapidement, après ces quelques considérations générales, les responsables de filière entrent dans le pragmatique. [...] Me voici au cœur de l'action et de mon sujet.

a Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux : cet organisme avait en charge de promouvoir les bonnes pratiques et les critères d'évaluation pour les établissements du social et médico-social. Depuis le 1^{er} avril 2018, les missions de l'Anesm ont été reprises par la Haute Autorité de Santé, élargissant ainsi le champ de missions de cette dernière du sanitaire vers le social et le médico-social.

b Pour rappel : les responsables de filière sont Joanna, Pierre et Julie, déjà présents dans les chapitres précédents. Claude anime ce groupe de travail en tant que leur responsable hiérarchique.

II.1.b Plusieurs échelons

Dans la réunion relatée ci-dessus, il est possible d'observer un même objet — un plan étatique à venir, mais dont la mise en action commence — traverser trois temps de travail successifs qui mobilisent des personnes différentes et suscitent des activités diverses. Dans un premier temps, face à tous les salariés, le directeur exprime son point de vue sur l'avenir des formations de niveau 3. L'objet lui appartient, en même temps qu'il témoigne d'une dépendance vis-à-vis de l'État, de son rythme de publication et du contenu de ses décisions. Quant aux autres, l'écoute leur revient.

Dans un second temps, le directeur offre aux cadres pédagogiques et aux responsables de s'exprimer. Il propose ainsi aux personnes qu'il imagine concernées par la conception de cet avenir d'y travailler en pensée avec lui. Les chargés d'enseignement et les personnels administratifs ne sont pas conviés à cet exercice. Ce choix laisse apparaître une division dans le droit à discuter de ce plan, une différence de part^a. Leur rôle est fixé du côté de l'exécution d'une commande, plutôt que de la conception de la formation. Ils le savent, mais cet instant le réaffirme.

La possibilité de débattre ouvre un moment politique en ce qu'il serait question de travailler ce qui fait commun^b entre les personnes. Mais, force est de constater que seuls les échelons supérieurs de la hiérarchie se lancent et ce, pour un discours peu en prise avec les réalités concrètes de l'organisation. Il n'aboutit à rien de pragmatique pour l'avenir à l'échelle de l'institut. Si l'enjeu est d'échanger, il ne semble pas être de construire la suite à partir des échanges de cette rencontre. Chacun repartira avec ses idées, éventuellement enrichies de celles des autres.

L'une des cadres pédagogiques me livrera que, selon elle, dans ces instances, le directeur profère des « discours d'autorité » et « infantilise » les salariés, notamment en les interpellant publiquement et directement^c. À travers ces propos, elle qualifie ces espaces de factices, quant à l'échange, et de risqués, quant à la prise de parole. Ce vécu ouvre des perspectives pour

a Jacques Rancière, *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique, 2000, 74 p ; Sébastien Joffres, « Le partage du sensible : braconnages sociologiques sur les terres de Rancière. », *Rusca TTDS*, 2014, n°6, en ligne : <http://www.msh-m.fr/le-numerique/edition-en-ligne/rusca/rusca-territoires-temps-societes/les-numeros-108/numero-6-alterite/article/le-partage-du-sensible-braconnages> [consulté le 06/06/16].

b Pascal Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, Saint-Germain-sur-Ille, Éditions du commun, 2016, 308 p ; J. Rancière, *Le partage du sensible*, *op. cit.* ; Jacques Rancière, *La mésentente. Politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995, 187 p.

c Cet élément m'a été livré au cours d'un entretien informel faisant suite à une réunion de ce type (octobre 2015) durant laquelle le directeur m'a interpellé publiquement, de manière impromptue, quant à mon avis sur ce qui venait de s'échanger.

comprendre la faible participation des cadres pédagogiques. Ils évitent, peut-être, une discussion qu'ils vivent comme dangereuse et peu utile pour leur activité. Toujours est-il que ce silence signale une seconde frontière dans la distribution des parts.

Dans un troisième temps, le travail de quelques responsables de filière est commandé, toujours par le directeur, autour de la concrétisation de cet avenir, à l'échelle de l'IRTS. À cet endroit, le sociologue retrouve l'activité, bien concrète et quotidienne, des acteurs qu'il a commencé à observer quelques semaines auparavant. Seulement, les cadres pédagogiques en sont absents. Pour l'instant, il n'est question que de la fabrication du « cahier des charges » qui leur sera ensuite adressé pour qu'ils conçoivent les modules et précisent le déroulement de l'année. Ils devront ensuite assurer la transmission de ces projets auprès des intervenants qui les réaliseront.

Le mouvement que trace l'objet « plan d'action » à l'échelle de ces trois temps successifs et des autres moments qu'il prépare peut être détaillé sur deux aspects. Le premier est descendant. Il part de la direction pour rejoindre l'activité des cadres pédagogiques. Il laisse présager une poursuite de cette descente le long des échelons de l'organigramme. Non seulement, petit à petit, les salariés sont mis à contribution, mais encore, les plus hauts échelons se retirent, physiquement, de l'équation. Ce déplacement relève d'une mise au travail : chaque niveau prépare, formate et appelle l'activité de ceux qui lui sont inférieurs^a. Le second mouvement relève des transformations de l'objet qui est travaillé. Si l'objet « plan » descend hiérarchiquement, il change aussi de nature dans les configurations d'activités qu'il appelle (quoi, qui et comment) et dans ce qui est fait de lui. Il se transforme ainsi dans ce qu'il est.

Cette matinée esquisse la structure de sa trajectoire. Cette simple réunion est dite institutionnelle et, en cela, elle porte son nom avec pertinence. En une matinée, elle a produit, aux yeux du chercheur, une forme réduite de l'institution et de plusieurs de ses strates. En guise de conclusion de mon premier mois de terrain, elle m'a offert un condensé de la ligne hiérarchique, me donnant à imaginer quelques bribes de l'activité déployée par chacun pour fabriquer la formation, ainsi que les articulations entre les différents niveaux.

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

II.2 Dire, inventer, traduire la Loi : la place de la Direction

L'habitude est de dire que nul n'est censé ignorer la Loi^a. C'est qu'en notre démocratie, tous ont accès aux textes juridiques et, par extension, à ceux produits par l'État. Ainsi, dans l'univers que j'étudie, il n'est pas étonnant de voir un cadre pédagogique sortir le référentiel de compétences pour s'orienter dans son travail, car il juge cette source prescriptive utile pour penser. D'autant que, tel qu'écrit au chapitre précédent, les textes fournissent déjà de nombreux éléments pour cadrer la question des modules. Cette pratique laisse entrevoir un accès direct aux écrits juridiques, ces derniers étant des contraintes et des ressources pour l'action, des entités en surplomb, mais aussi des compagnons de travail qui proposent ce que la formation peut être.

Pour entamer l'exploration de la réalité, Becker propose d'établir une hypothèse 0^b. Son principe est d'affirmer un fait dont on est à peu près sûr qu'il soit faux, mais qui a pour mérite d'offrir un point de départ pour interroger et comparer les données. L'idée que les formateurs ont un accès direct à la Loi et qu'ils sont en mesure de l'interpréter seuls joue ce rôle pour le propos qui suit.

Lors de la réunion présentée ci-dessus, à l'occasion de quelques paroles du directeur, l'IRTS est entré dans une nouvelle phase de production de la formation. Le plan en travail social était attendu par les cadres pédagogiques. Tous se demandaient ce qu'ils devraient encore changer dans les dispositifs et le temps dont ils disposeraient pour cela. En l'état, seuls les textes précurseurs, à l'instar du rapport Bourguignon, indiquaient la tendance des transformations attendues, mais aucun élément officiel — c'est-à-dire publié et accessible par tous — ne précisait ce que les ministères retiendraient. Malgré tout, en ce 24 septembre 2015, le directeur décréta que les réflexions à propos de ce plan inexistant et les transformations qui en procèderaient débuteraient à l'échelle de l'IRTS.

La surprise — en tout cas pour le sociologue — fut que la Direction ait été en mesure de donner des orientations sans même que le texte gouvernemental n'existe. Le directeur s'est mû en source de « plan d'action », en énonciateur de l'avenir, étant donné qu'il a déclenché un travail autour d'un texte absent et qu'il l'a orienté selon certaines prescriptions. Une fois le plan sorti, les orientations locales sont restées identiques, malgré leur décalage d'avec le texte,

a Gérard Cornu, « L'art d'écrire la loi », *Pouvoirs*, 2003, vol. 107, n° 4, p. 5-10.

b Howard S. Becker, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2007, p. 51-73.

témoignant ainsi de la place du directeur en tant que point de passage^a entre l'État et les cadres pédagogiques.

Il me faut relever que la temporalité de cette réforme aurait pu être autre. Les échéances décidées par la direction (mise en place pour la rentrée 2016) n'étaient en rien celles que l'État affirmerait un mois plus tard lors de la publication du plan. Par ailleurs, les orientations étatiques étaient essentiellement destinées aux institutions publiques. Ainsi, l'IRTS aurait très bien pu choisir d'attendre 2018 pour changer son fonctionnement ou bien entamer un travail de réflexion, sans lancer de grandes transformations pour la rentrée suivante. Les réformes promises autour du grade licence auraient pu être anticipées sans, toutefois, instaurer des délais vécus comme trop courts. Et ce, d'autant plus qu'annonçant le passage au grade licence pour 2018, l'État laissait entrevoir de nouveaux changements.

Du fait de ce choix, durant l'année 2017-2018, les cadres pédagogiques ont dû penser la création de la troisième année, pour les étudiants qui étaient entrés en formation dans le cadre de la réforme locale. En parallèle, ils intégraient les changements sollicités par la Réforme du grade licence pour accueillir les apprenants qui arriveraient en septembre 2018. Il est par ailleurs notable que cette particularité locale, de par son ampleur, fut appelée réforme, alors qu'elle ne répondait à aucune injonction étatique de cet ordre.

Jusqu'à présent, les formateurs s'étaient retenus de travailler en lien avec le plan. À partir de cette rencontre, quelques personnes choisies ont dû se mettre à la tâche, les autres attendant leur tour pour s'articuler au futur encore en gestation. En ordonnant les perspectives institutionnelles, le directeur a affirmé son rôle de point d'entrée^b du texte étatique à l'intérieur du centre de formation, quitte à l'inventer. Il s'est placé entre les textes officiels et ses salariés. Au-delà de cette puissance de traducteur, cette réunion témoigne de sa capacité à diriger une force de travail en lui indiquant où, quand et comment entamer l'activité. La direction n'a pas simplement été un point d'entrée, montrant le sens de ce qu'écrivait l'État. Elle a organisé la rencontre entre ce texte et l'activité de ses subordonnés.

Par ces différents gestes, le sociologue a appris que les formateurs n'attendaient pas tant un plan étatique qu'un texte traduit par leur directeur, à l'intention de leur propre activité. Ainsi,

a 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. 183.

b *Ibid.*

si nul n'est censé ignorer la Loi, nul n'est censé s'y soumettre en dehors de la forme que sa Direction y donne, voire de celle qu'elle « invente » à l'avance. Le travail individuel de lecture et d'interprétation qui fait suite doit nécessairement s'inscrire dans ces orientations institutionnelles, bien qu'elles puissent dénaturer le propos étatique d'origine.

II.3 Un nouvel espace-temps de travail : réinstaurer les responsabilités

Revenons maintenant à la troisième phase de la réunion dont j'ai entamé le récit et qui rassembla les responsables de filière et Claude, le responsable du pôle dit « Formations initiales » :

[Extrait de journal, 24 septembre 2015, suite] Ce temps de travail est introduit et animé par Claude. Il replace, politiquement et historiquement, l'arrivée de cette refonte, comme quelque chose d'attendu, mais de retardé par la succession des états généraux, du rapport de la CPC et des soucis autour des stages.

Il explique la manière dont ce projet sera mené : « Les responsables de filière seront maîtres d'œuvre de la réforme et il y aura une équipe-projet, composée de formateurs permanents qui auront pour mission de concevoir et de préparer l'année sur la base de ce que les responsables demanderont. Cette équipe-projet sera missionnée à travers un cahier des charges qui est déjà légèrement rempli.

Ce n'est pas la quantité de transversalité sur les formations qui doit bouger, elle est suffisante. Mais c'est son organisation, sa répartition dans les différents cours et les différentes années. Cette transversalité ne devra pas être considérée comme un plus, mais comme quelque chose à travailler ensemble, quelque chose de central dans la formation. De même, dans ce travail, il faudra, sur la première année, mettre fin à l'organisation en modules concentrés sur une semaine. Le rythme devra se rapprocher de celui du lycée où chaque semaine, le même jour, au même moment, a lieu un même cours. Une dernière exigence est que le nombre d'intervenants extérieurs baisse. Aujourd'hui, sur un module, les étudiants voient facilement plusieurs intervenants, seulement pour quelques heures, chacun venant parler de sa

spécialité. Maintenant, il faudrait que, pour un module, les étudiants n'aient qu'un intervenant principal. »

Cette prise de parole de Claude a poursuivi le mouvement initié dans les deux premiers temps. Elle participe à instituer le responsable de pôle dans son rôle de médiateur entre la Direction et les cadres pédagogiques. « Le Plan attendu » (premier temps de réunion) est devenu « le Plan encore attendu, mais déjà lancé par la Direction » (annonce qui clôturait le second temps), puis « le Plan encore attendu, mais déjà lancé par la Direction, dont la mise en action est pilotée par Claude qui anime un groupe de travail de responsables de filière qui, eux-mêmes, piloteront les cadres pédagogiques » (troisième temps).

Ce faisant, à l'instar du directeur, il prend la parole et projette l'avenir, tout en précisant l'activité à mener :

« Les responsables de filière seront maîtres d'œuvre de la réforme et il y aura une équipe-projet composée de formateurs permanents qui auront pour mission de concevoir et de préparer l'année sur la base de ce que les responsables auront demandé. Cette équipe-projet sera missionnée à travers un cahier des charges qui est déjà légèrement rempli. »

Ce propos de Claude est intéressant pour la complexité et le réalisme qu'il exprime des rapports entre personnes au sein de l'organisation. Dans le temps précédent, le directeur a annoncé la mise au travail des responsables de filière. Dans ce groupe de travail, il continue d'exercer son pouvoir en les assignant à la place de « maîtres d'œuvre ». Mais c'est l'intervention de Claude, missionné en ce sens, qui transmet l'ordre et doit le réaliser. Cette phrase d'introduction vaut pour « au nom de la loi » ou bien pour la célèbre expression « par les pouvoirs qui me sont conférés ». Elle est même une mise en abîme. Par les pouvoirs qui lui sont donnés, Claude transfère une capacité : celle d'ordonner le travail d'autres personnes. Son propos introductif est l'écho d'une décision, déjà faite par le directeur, ainsi que la poursuite de sa concrétisation. Il est performatif et fait advenir ce qui est décrit. Claude est bien porte-parole du directeur qui lui a prêté ses mots^a. Mais il ne faudrait pas se limiter à y lire la seule matérialisation d'un pouvoir déjà là. En parlant, Claude se met en activité — au sens de Clot^b — pour réaliser cette autorité qui lui est donnée et la prêter, à son tour, aux autres.

a Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982, p. 105.

b Yves Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, p. 89.

Les responsables de filière, quant à eux, sont déjà responsables de filière. Le pouvoir que leur annonce Claude n'est donc pas une nouveauté. Quelques années auparavant la fonction de coordination est devenue un rang hiérarchique supérieur qui impliquait un lien de subordination pour les cadres pédagogiques. Mais, par ses mots, Claude produit de nouveaux territoires à cette responsabilité et la porte en l'orientant dans certaines directions.

Les responsables de filière ne sont maîtres que d'une œuvre déjà esquissée. Tout comme un maire n'a le pouvoir de marier que dans le champ défini par la Loi, les responsables ne sont maîtres que dans l'espace que trace la Direction, relayé par Claude. Par cette annonce, Julie, Joanna et Pierre sont confirmés dans leur fonction (répétition de l'existant), à propos d'un nouvel objet (nouveau territoire), sur lequel ils devront l'exercer. Le propos de Claude est alors tendu entre l'existant et l'avenir. En paraphrase de Bourdieu, il est possible de dire que se réalise une « réinstitution », c'est-à-dire la confirmation d'une distinction, à l'échelle d'un nouveau territoire d'activité^a.

II.4 Analyse des prescriptions

Voici, de manière organisée, les prescriptions d'ingénierie exposées lors du propos introductif de Claude :

- Les transformations porteront sur la première année de formation dans sa dimension transversale, puis se reporteront sur les années suivantes^b.
- La proportion totale de transversalité (AS, ES, ETS, EJE) ne bougera pas (30%), mais elle sera répartie différemment sur les années, avec une concentration sur la première.
- L'organisation modulaire devra prendre fin sur la première année, afin de laisser place à des modules étalés sur l'ensemble du semestre, lors de créneaux hebdomadaires relativement fixes.
- Le nombre d'intervenants par module devra baisser.
- Les disciplines mobilisées devront ressortir plus clairement : cette consigne fut énoncée plus tardivement, en réaction au plan d'action qui prévoyait une

a P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, op. cit., p. 103-119, 121-134.

b C'est la logique de transformation des dispositifs de formation. Les changements commencent en première année, pendant que ceux qui ont déjà entamé leur cursus continuent avec l'ancienne version. Puis les transformations continuent sur la seconde puis la troisième année du diplôme. Cela structure le travail des formateurs de manière singulière. Par exemple, alors que certains sont en train d'accompagner la rédaction d'un écrit certificatif, ils doivent penser les consignes pour la nouvelle version de la formation qui se lancera l'année suivante. Lorsqu'il y a ce type de changements, les formateurs sont toujours en tension entre ce qui se fait et ce qui se fera.

reconnaissance au niveau licence pour 2018. La direction souhaitait alors favoriser la reconnaissance du niveau universitaire de leurs formations de niveau 3 en mettant en avant les « approches disciplinaires^a » mobilisées. Je l'indique dans cette liste car elle sera mobilisée dans la suite du chapitre.

- La possibilité de nouvelles modalités pour le premier stage, sur le modèle de l'étude de territoire des ASS, devra être considérée.
- La transversalité ne doit pas être vécue comme une contrainte, une charge supplémentaire. Elle doit être pensée, conjointement, en tant que ressource et fondement de la formation.

Voici les exigences portant sur l'organisation du travail :

- Dans un premier temps, les responsables de filière prépareront un cahier des charges pour cette nouvelle année,
- qu'ils transmettront à un groupe de cadres pédagogiques (à sélectionner),
- qui devront concrétiser la commande en créant les modules et en les mettant en action.

Comparé à d'autres secteurs professionnels, tels que le sanitaire où une simple prise de sang fait l'objet d'un protocole précis^b, le caractère relativement simple et pauvre de ces commandes est flagrant. La liste est courte, peu articulée et chacune des demandes, prise individuellement, est peu prolixes sur l'activité réelle qu'elle souhaite entraîner^c.

La première liste fixe des objectifs peu détaillés. Il faut en distinguer deux types. L'injonction qui concerne la transversalité porte directement sur le rapport que les formateurs doivent développer avec elle, à savoir un investissement subjectif quant au sens de cette modalité pédagogique^d. Ils sont sommés d'arrêter de la penser comme un surplus, afin de la vivre en tant que ressource fondamentale. Les autres résultats visés sont à l'image de ce que j'ai écrit à propos du temps. Ils inscrivent l'année à venir dans une temporalité spatialisée : ils

a Dans un premier temps, le terme « discipline » a été utilisé avant de faire place à celui d'« approche disciplinaire », probablement préféré parce qu'il sous-entendait que le but n'était pas d'apprendre une science pour elle-même, mais d'approcher les différentes thématiques du travail social à travers différentes focales, ainsi soumises aux objectifs professionnels.

b Voir par exemple M.-A. Dujarier, *L'idéal au travail*, op. cit. pour la liste vertigineuse de prescriptions qu'elles détaillent.

Par ailleurs, les infirmiers disposent, au niveau international, d'une liste des diagnostics qu'ils peuvent faire et des prises en charge qui en découlent.

c Je rappelle à ce titre qu'une prescription vise à « faire faire ». (Cf. *Ibid.*, p. 46.) en indiquant des résultats, des modes d'action, mais aussi certains états subjectifs à avoir.

d M.-A. Dujarier, *L'idéal au travail*, op. cit., p. 68-70 ; V. Gaulejac (de), *La société malade de la gestion*, op. cit., p. 113-121.

n'indiquent qu'une comptabilité finale à atteindre. La dimension pédagogique de ces mesures n'est que sous-entendue, à travers la notion de transversalité. Mais celle-ci n'est présentée que sous son aspect organisationnel. Dans la seconde liste, les consignes portent sur l'organisation du travail. Sont proposées différentes étapes pour concrétiser les demandes. L'ensemble est, lui aussi, avare en détails. Ces prescriptions se limitent à indiquer une forme d'ensemble du travail, mais laissent l'activité réelle sans repère concret.

Autrement dit, ces énumérations ne définissent, avec précision, que des délais et des quantités, c'est-à-dire du temps spatialisé. Elles forment donc, avant tout, un ensemble de règles organisationnelles et rationalisantes qui visent à quantifier la formation et à la structurer, indépendamment d'éléments de sens et de la question du devenir des étudiants.

De manière générale, au quotidien, les formateurs vivent cette dynamique comme une inversion des valeurs qui importent. Comme décrit dans le chapitre précédent, ils souhaiteraient plutôt entamer le dispositif par une réflexion sur les devenirs. Seulement, ils sont obligés de les penser à l'intérieur d'une structure organisée au préalable. Le cœur de leur activité est ainsi soumis à des considérations et des contraintes, vécues comme étrangères au formatif. En réponse, ils expriment régulièrement le souhait d'être associés à la fabrication du cadre prescriptif, pour que leur activité réelle, leurs préoccupations et leur expertise soient reconnues. Seulement, ce démarrage de la réforme témoigne de la place fondamentale de l'organisationnel sur le formatif, et du fait que cet ordre semble imposé par la direction.

II.5 (Comment) en être ou non ?

II.5.a Les étapes d'une transmission

Suite à la matinée relatée jusqu'à maintenant, Claude et les responsables de filière ont travaillé pour produire la trame temporelle, proposer des modules et choisir l'équipe de cadres qui réaliserait le tout et en porterait la gestion quotidienne. Le chapitre précédent présente plusieurs de ces éléments et le III de celui-ci les approfondira.

Pour cette sous-partie, j'avance dans le temps, au moment où Claude, Joanna, Pierre et Julie convoquent l'équipe de cadres choisis pour mettre en place le cycle 1. Cette année en réforme est donc au milieu du guet. Son organisation d'ensemble est tracée. Il faut maintenant qu'elle se concrétise, du projet contenu dans un cahier des charges, à neuf mois complets de formation, prêts à se réaliser.

La rencontre a eu lieu le 9 mars 2016. Claude et les autres responsables ont commencé par exposer la trame prévue, ainsi que la répartition des responsabilités des modules et des promotions entre les différents cadres présents. En réponse, les formateurs ont demandé des précisions et ont formulé plusieurs remarques acerbes quant à cet énième travail de changement, commandé en un temps jugé trop court. Les éléments de forme ont été transmis par le biais de calendriers et de tableaux qui précisaient des quantités-horaires rattachées à des intitulés. Les responsables ont aussi exprimé plusieurs intentions pédagogiques, résumées à des injonctions générales et imprécises : réaliser des déroulés précis et articulés, mobiliser plus fortement les étudiants dans la construction de leurs savoirs, mettre en place des moments forts, etc. À nouveau, la formation a donc avancé sur la base d'éléments à définir par la suite, principalement tenus par une définition temporelle spatialisée.

Pour conclure ce temps de co-coprésence, un des responsables de filière a proposé aux cinq formateurs de continuer à travailler seuls, puis de fixer une rencontre ultérieure pour leur soumettre leurs productions. Cette suggestion a permis d'affirmer la division du travail pour la suite. Elle a instauré un espace entre cadres et un espace qui rassemblerait ces derniers et les responsables, unis dans un rapport asymétrique. Cette demande n'a fait que reprendre l'ordre indiqué par Claude le 24 septembre quant à la fonction de « maîtres d'œuvre » et continuer la logique hiérarchique descendante.

Les responsables se sont donc retirés, laissant cours aux réflexions des cadres pédagogiques quant à ce qui leur était demandé, ainsi que le relate cet extrait de journal :

[Extrait de journal, 9 mars 2016] Il y a plusieurs incompréhensions sur ce qui lie les choix de contenus et de quantité horaire. Pourquoi autant de méthodologie de la recherche ? Quel est son lien avec les métiers ?

Pourquoi une baisse aussi forte des heures dont disposait Flora pour ses modules jusqu'à présent ? Tous sont d'accord sur le manque de temps pour mettre en place ces changements et le faire en collaboration. L'idée d'une équipe interfilière qui gère le cycle 1 en transversalité est approuvée. Mais aucun ne considère avoir le temps pour... Si ce n'est à l'occasion des repas.

Ils essaient de comprendre les demandes qui leur sont faites, les logiques qui les sous-tendent. Plusieurs interprétations sont proposées. Certains sentent que les responsables sont obligés d'appliquer des orientations auxquelles ils

ne croient pas nécessairement. Ce qui expliquerait leurs difficultés à justifier certaines décisions.

L'un d'eux indique même qu'un responsable, en aparté, a été en accord avec ses réticences. Il propose aussi d'appréhender les prescriptions comme « une proposition que l'on peut se réapproprier avec une bonne marge de manœuvre en ce qui concerne les contenus ». Un autre formateur sous-entend qu'ils devraient réagir en refusant de mettre en place ce nouveau cycle 1. L'hypothèse de demander un report d'un an est soulevée car il apparaît à plusieurs qu'il est impossible d'y parvenir pour le 1er Juillet.

À nouveau, la relation entre deux niveaux hiérarchiques introduit des cloisonnements selon des principes similaires à ce qui s'est produit entre la direction et les responsables. Tout d'abord, d'après les cadres pédagogiques, les responsables n'explicitent pas suffisamment les prescriptions qu'ils leur transmettent. Ils sont les porte-parole d'ordres de la direction, travaillés et concrétisés à travers un ensemble de tableaux et d'actes de parole, mais une grande partie de l'activité qui a été la leur, ainsi que leurs propres doutes restent tus, au moins en partie. Par ailleurs, après avoir transmis ces ordres, les responsables laissent les cadres pédagogiques réaliser ce qui leur est demandé en collectif. Un nouvel espace-temps est ainsi instauré, en plus de celui qui les rassemble tous.

Il est intéressant de voir qu'à cette étape, et dans un premier temps, le plan n'avance pas avec facilité. Il est remis en cause dans sa temporalité et sa faisabilité. Lui qui était en travail et en progression depuis 6 mois se heurte ici à la résistance des cadres pédagogiques. Mais cette rencontre s'achève dans cette incertitude, sans qu'aucune décision ne soit prise quant à la suite à donner.

Les formateurs planifient une autre rencontre pour le 24 mars. Une partie des échanges se concentre alors sur la réponse qu'ils apporteront aux demandes qui leur sont faites :

Corinne

Quelqu'un sait si nous sommes vraiment obligés de le faire pour cette année ?

Flora

J'ai demandé à Joanna. Oui... Pas le choix ! Elle a demandé pour nous, mais la réponse a été négative.

Karine

En fait, ils nous demandent de repenser toute la formation ?

Corinne

On pourrait insister pour un report !

Karine

Ils nous ont dit qu'on pouvait prendre une demi-journée par mois, mais pour l'instant, on se voit entre midi et deux, pendant le repas, pour avancer dessus.

Est-ce que ça va être ça à chaque fois ?

Ils prennent du temps pour vérifier leurs créneaux communs afin de savoir s'ils se verront toujours au repas. C'est le cas pour un certain nombre de fois.

Corinne

Hors de question ! On pourrait refuser et tenir cette position ?

Antoine

Je suivrai le groupe dans sa décision. Moi ces changements me plaisent ! Mon contenu est déjà prêt. Et actuellement, je ne fais que du droit aux étudiants et ils n'aiment pas. Donc avoir un contenu plus proche des sciences politiques, cela me va parfaitement. Mais très sincèrement, refuser, je n'y crois pas.

Flora

Pareil. Si ce n'est pas nous qui réfléchissons les contenus plus en détail, ils nous les imposeront. Par contre, nous pourrions demander le paiement des heures supplémentaires !

Camille

C'est une idée. Autre question sur la manière dont on travaille. C'est eux qui valideront nos idées. Ne faudrait-il pas que l'un d'entre eux soit là sur les premières réunions pour qu'il explique comment ils ont procédé ?

Corinne

Ppffff, pendant 5 mois, on n'a aucune information. Et là d'un coup, il faut faire. Mais le flou, c'est aussi bien, on peut y mettre ce que l'on veut.

Antoine

J'ai une autre proposition. Il faudrait essayer de faire en sorte que les disciplines traitent de la même chose, la même semaine. Par exemple, la semaine où je parle de décentralisation du point de vue juridique, dans un autre module, il est question du territoire et dans la méthodologie, on traite des statistiques sur un territoire. C'est important que l'on s'articule...

Après, c'est compliqué. Ils ont traduit les attentes du directeur. Ce qu'ils proposent est difficile mais ça s'entend. Puis ils n'avaient pas toutes les réponses. Sur l'articulation DC/discipline par exemple, ils ne savent pas trop ce qui est attendu.

Après cette discussion durant laquelle est soulevée la question de leur rapport à la commande et de leur organisation de travail, l'équipe entame de penser l'année à venir. Karine se met au tableau, fait une colonne par semestre et ils commencent à discuter des modules et des contenus. Des heures vont à nouveau circuler.

La réunion se termine sur la prise de rendez-vous pour les prochaines rencontres et d'une date pour voir les responsables. Puis un ordre de travail se fixe : finir la programmation des dates et des créneaux associés aux thématiques. Ensuite, ils pourront alors discuter plus précisément des contenus.

II.5.b Jouer du flou pour s'autonomiser

Claude et les responsables ont hérité d'un pouvoir et d'orientations à concrétiser, produits de l'activité d'un directeur. De la même manière, les cadres se sont vus confier le fruit du travail de leurs responsables, afin d'en faire un dispositif concret de formation, c'est-à-dire un ensemble de commandes adressées à des intervenants et à des étudiants. Seulement, cette passation ne s'est pas faite sans secousses. Les formateurs ne se sont pas contentés de pointer les difficultés qu'ils percevaient. Ils ont remis en question la demande qui leur était faite et ont envisagé une forme de défection. Ils n'ont pas accepté d'être placés, sans mot dire, à leur poste.

Leur effort de travail ne s'est réellement engagé qu'à partir du moment où ils ont réussi à formuler un mode d'articulation à la prescription qui leur semblait convenable. Ce n'est qu'en envisageant le fait d'articuler collectivement les modules, à l'échelle de chaque semaine de formation, qu'ils ont trouvé une perspective sur le travail, adaptée à leurs attentes. Ils ont ainsi mis en résonance l'ensemble des modules à l'année, réussissant à trouver un sens formatif,

dans la trame spatialisée qui leur a été transmise. Ils ont aménagé les prescriptions de manière signifiante pour eux, reconstruisant le sens qui ne leur avait pas été donné, en accord avec leurs valeurs et leurs priorités.

Flora a formulé à merveille la tension dans laquelle ils se sont trouvés suite aux prescriptions, dans l'hésitation entre la défection ou l'investissement des missions : « Si ce n'est pas nous qui réfléchissons les contenus plus en détail, ils nous les imposeront. » Corinne a proposé de refuser la commande, essentiellement sur une question de temporalité et donc, d'accepter le changement, tout en le transformant dans une opposition visible et officialisée. Flora, de son côté, a souhaité accepter toutes les contraintes posées, de manière à garder la main sur ce qui se construirait en leur sein. Le dilemme s'est donc posé entre deux articulations possibles entre contrainte et marges de manœuvre. Et Corinne a rejoint la perspective de Flora parce qu'elle a pu envisager que le flou est un avantage pour son autonomie. Au niveau des cadres pédagogiques, la progression de la réforme a donc, tout d'abord, consisté, en une construction d'un mode d'attachement aux consignes imposées, de manière à se ménager un espace de liberté, plutôt que de tout y perdre.

Ce positionnement est un rapport aux prescriptions que j'ai retrouvé quotidiennement auprès de ces professionnels. Nombreux sont ceux qui évoquent des contextes d'activité difficiles. La première donnée concerne le temps de travail conséquent qui place l'urgence au cœur du métier. Ils ont ainsi le sentiment de se consacrer à gérer des problèmes et des demandes qui affluent sans cesse, plutôt que de pouvoir consacrer le fond de leur travail à permettre un dispositif au service du devenir des étudiants et à accompagner ces derniers dans leur formation. Par ailleurs, ils mettent en avant la difficulté à penser collectivement au sens et aux modalités de la formation. À l'instar d'Antoine qui, dans ses premières intentions, propose un déroulement du cycle 1 harmonisé à plusieurs, les cadres pédagogiques valorisent souvent l'élaboration collective. Cependant, ils constatent la difficulté qu'ils éprouvent à trouver le temps de le faire et, quand cela est possible, à aller suffisamment en profondeur dans la construction d'un commun. Pour terminer, la montée en puissance de la rationalisation des dispositifs de formation caractérise aussi la difficulté des contextes de travail. Elle est principalement symbolisée par le manque de moyens, la montée en charge des tâches administratives et par ce qui est vécu comme des empêchements réguliers qui émanent de la direction au nom des deux premiers éléments. Mais si les formateurs continuent de travailler au cœur de ces contextes, c'est parce qu'ils éprouvent, malgré tout, la possibilité de produire

du dispositif tel qu'ils le souhaitent, dans les interstices des contraintes qui sont les leurs. Cette réforme a même été, à cet instant, l'occasion de réaffirmer l'importance du travail collectif et d'en faire un motif qui valorisait l'acceptation des prescriptions.

Par ailleurs, il est intéressant de relever ce que produit le croisement entre la trame organisationnelle et le flou des éléments pédagogiques (intitulés, thématiques, modalités formatives, etc.). Jusqu'à présent, je l'ai présenté comme un manque dans la construction des collectifs de travail, comme un élément qui entraîne du cloisonnement. Or ici, les formateurs s'en saisissent comme une ressource collective. Ils projettent de l'investir pour rendre habitable une organisation qu'ils ne comprennent pas et jugent hostile. Ils se proposent de faire du flou que leur transmet l'échelon supérieur une occasion de produire collectivement du sens, ce qu'ils peinent à faire au quotidien.

II.6 Le cloisonnement des échelons

La direction de l'IRTS place-t-elle l'organisationnel avant le formatif ? En réalité, rien ne peut être dit de ses motivations. Je n'ai pas recueilli d'informations à cet égard. Le directeur a très bien pu entamer sa réflexion sur l'avenir par des considérations ancrées sur le vécu de la formation par les étudiants. Il n'en reste pas moins que ce qu'il a transmis aux salariés ne faisait pas mention de ce type de préoccupations, mais se concentrait sur les dimensions organisationnelles^a. De même, il n'a donné que très peu d'informations quant aux contraintes qui ont été les siennes. En ordonnant diverses quantités et articulations à réaliser, sans rien indiquer du processus de décision en amont, il a invisibilisé sa propre activité, marquant une frontière entre lui et ses salariés.

De la même manière, le fait de séparer les espaces-temps où il a demandé à Claude de mener ce travail, où il a officialisé ses orientations et où le responsable de pôle a travaillé avec Joanna, Pierre et Julie, lui a permis de ne pas être directement pris dans la concrétisation des prescriptions qu'il avait formulées. Il a ainsi placé un échelon hiérarchique entre lui et ses exécutants. Du fait de cette structuration, il n'a pas été frontalement confronté à des désaccords ou des débats. Ainsi, il n'a pas eu à percevoir les conséquences, sur l'activité des autres, de ce qu'il demandait. Il n'a pas eu à en discuter avec eux. Il a pu continuer à regarder

a Dans son chapitre « La division sociale du travail d'organisation », Dujarier montre que les échelons hiérarchiques peuvent réfléchir, à leur niveau, quelque chose qui s'apparente au sens du travail, mais le transmettent sous une forme essentiellement rationalisée qui offre à voir des protocoles et non les éléments significatifs : M.-A. Dujarier, *L'idéal au travail*, op. cit., p. 107-158.

cette réforme locale à partir de ses propres prescriptions et réflexions, sans avoir à considérer le quotidien de l'activité des responsables, puis des cadres pédagogiques.

Cette logique a instauré un troisième cloisonnement^a. Les prescriptions, présentées comme liées au plan, ont été données en l'absence de ce dernier. Ainsi, face aux perspectives futures de la direction, personne n'était en mesure de proposer des contre-interprétations^b du texte étatique. En séparant le document et les prescriptions faites en son nom, la direction a facilité son pouvoir de dire la Loi dans l'enceinte de l'IRTS.

Par la suite, ces frontières ont été maintenues. Les formateurs ont continué de travailler dans le cadre précisé, sans que le plan, sorti quelques semaines plus tard, ne soit particulièrement mobilisé comme source de contre-interprétation. De même, Claude a continué d'assurer l'intermédiaire, présentant le travail des cadres à la Direction pour le faire valider. Les conditions des choix pris par cette dernière sont restées occultes. Pour autant, le bureau du directeur était attendant à la salle de réunion dans laquelle a eu lieu la majorité des temps de travail. C'est dire si distances géographiques et sociales sont deux aspects de la réalité qui peuvent être bien distincts. Ensuite, la même logique s'est retrouvée dans la passation de la réforme au niveau des cadres pédagogiques : ils se sont vu confier un cahier des charges dont les principes d'élaboration n'étaient pas clairement visibles et ils ont dû le réaliser à distance des responsables, bien que dans un travail de suivi et de contrôle.

Ces cloisonnements sont d'autant plus significatifs qu'à l'échelle nationale, dans le cadre de groupes de travail missionnés par l'État, ou bien de l'Unaforis, les directions des centres de formation ont été impliquées dans différentes discussions. En taisant les détails de ce qui s'y produit, la direction de l'IRTS marque une séparation franche entre le travail quotidien à l'échelle de chaque centre et le travail des formations au niveau français. Et un des intérêts de la thèse de Verron est de montrer que cette coupure n'a pas toujours été aussi franche lorsqu'il existait des groupes nationaux de formateurs qui, par diplôme, réfléchissaient la formation^c. La création de l'Unaforis a marqué la fin de telles initiatives.

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

b Yves Citton, *Pour une interprétation littéraire des controverses scientifiques*, Versailles, Éditions Quae, 2013, 175 p.

c Voir notamment le chapitre 3 de Christophe Verron, *Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible*, Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 2013, 350 p.

Dans cette écologie des strates d'élaboration, la réunion joue un rôle important. Elle est cette instance où les perspectives, les missions, les territoires, etc. sont institués. Elle sert de lieu à un supérieur hiérarchique pour annoncer aux personnes dont il est responsable, ce qu'elles auront à faire, et ce, en répondant à ce que son propre n+1 lui a demandé. Lorsque les réunions mélangent des personnes de deux niveaux hiérarchiques liés ou, encore, lorsqu'elles amènent à se rencontrer un cadre pédagogique et un vacataire, non-liés par voie hiérarchique, mais fonctionnelle, celui qui la met en place et l'anime est généralement le n+1 ou celui qui est en responsabilité sur l'objet de travail. Il pense donc les différents éléments en amont et commande aux autres un travail. L'espace-temps de co-présence joue un réel rôle créatif en instituant les perspectives, en même temps qu'il en assure le suivi, le contrôle. De ce fait, la réunion est tout autant un « espace de travail » qu'un espace pour « faire travailler », pour « mettre au travail » ceux dont on a la responsabilité.

Lorsque les réunions sont saisies dans leurs articulations les unes aux autres, un jeu de répétition est visible. Ce que l'un se voit confier au cours d'une telle rencontre, il le transmettra à son tour dans un nouvel espace-temps de co-présence, après avoir fourni sa part de travail. Chacune de ces répétitions joue un rôle instituant. Elle répète ce qui a déjà été demandé précédemment, mais y ajoute une couche nouvelle de production de la réalité, pour en confier à d'autres l'accomplissement. Et dans la logique formative, cette chaîne se termine face aux étudiants à qui l'on demande de réaliser un certain nombre d'apprentissages, de réflexions, d'écrits, etc. durant des temps de co-présence. Ils se voient transmettre la réalisation des prescriptions institutionnelles qui appellent un travail de leur part, pour qu'à leur tour ils ajoutent au dispositif une nouvelle strate d'élaboration qui en fera un dispositif de formation réalisé et non plus, seulement, pensé, prévu, imaginé, répété dans le théâtre intérieur des formateurs.

III Tenter le collectif

III.1 Destituer/restituer : activité et continuité des modules

« Les “concepts”, “chartes”, “masses budgétaires”, “taux de croissance”, “*turn over*”, ou “niveau de qualité” sont, dans un restaurant ou un service hospitalier, non plus des mots, mais des individus, des corps, des paroles, des cris, des

escaliers, des couloirs, des portes, des vestiaires, des familles, des brancards, des friteuses...^a »

Derrière les mots, souvent mobilisés par ceux qui managent, pour parler des ressources, des objectifs et des produits du travail, se trouve l'activité réelle d'individus qui ne peut être résumée par ces termes. Ils se situent sur un autre registre de réalité et d'abstraction que celui du quotidien des travailleurs^b. Leur usage s'inscrit dans un rapport de pouvoir (cf. chapitre 7) qui permet à certains d'affecter le fourmillement quotidien de l'activité d'autres personnes.

Dans cette perspective, il est intéressant de caractériser le fait que les quelques prescriptions qui cadraient la réforme, relativement avares en mots, ont pourtant mis en suspens une masse de travail réalisée jusqu'ici. En effet, si une année doit être retravaillée pour la rentrée suivante, cela implique que tout ce qui est déjà en place pour ce segment du *curriculum* voie son avenir marqué d'incertitudes. Tout ce qui a été mené en antériorité pour construire l'existant est suspendu. Le temps que les transformations soient pensées et actées, les formateurs ne savaient pas si ce qu'ils avaient déjà réalisé se poursuivrait l'année suivante.

Par exemple, Flora et ses collègues ont régulièrement fait part de leur inquiétude quant à l'avenir des modules qu'elle avait créés autour des dynamiques de groupe et de la vie institutionnelle. Sur les années précédentes, elle avait mis en place ces déroulés avec tout ce que cela impliquait de réflexion quant aux cheminements, aux personnes à mobiliser, aux ressources à proposer, aux modalités pédagogiques, etc. Et alors même qu'elle en gérait le déroulement pour l'année en cours, elle a appris qu'ils n'existeraient peut-être plus l'année suivante, ou sous une autre forme ou, encore, qu'elle disposerait d'un temps réduit, voire qu'une autre personne serait en charge de gérer ces thématiques et les modules afférents.

Dit autrement, en annonçant ce travail de réforme, le directeur a suspendu, en quelques mots, des heures et des heures de travail, ainsi qu'un ensemble de perspectives assurées sur le déroulement de la formation. Et derrière le cadre pédagogique en incertitude quant à ses modules, ce sont aussi des équipes constituées de vacataires et de prestataires qui ont vu leur avenir marqué par l'incertitude.

Pour mettre en place les nouveaux modules, les responsables de filière ont pris un tableau contenant les intitulés, les durées et sont partis de cette base pour penser l'année à venir,

a M.-A. Dujarier, *L'idéal au travail*, op. cit., p. 126.

b Éric Chauvier, *Les mots sans les choses*, Paris, Éditions Allia, 2014, 128 p.

déplaçant des heures, ajoutant des mots, etc. Il existait, par exemple, un module « Socio-anthropologie » qui était géré par Corinne. Durant la réflexion autour des intitulés, Pierre a demandé d'y ajouter l'économie. L'argumentaire qui accompagnait la proposition était double. D'une part, il considérait que les travailleurs sociaux avaient besoin de notions d'économie, discipline peu développée dans l'IRTS. D'autre part, du fait de la demande de faire apparaître les disciplines plus clairement dans la formation, il jugeait stratégique que le terme « économie » soit mis en avant dans l'intitulé. La proposition a été validée : la « Socio-anthropologie » est devenue « Socio-économie ». Corinne n'a pas eu son mot à dire pour contribuer à la réflexion sur un module dont elle seule connaissait avec précision le contenu, la dynamique effective et les raisons ayant mené à cette appellation. Une fois ce travail sur les durées et intitulés réalisé, les responsables ont amené en réunion les fiches de chacun des modules existants. Puis ils ont précisé les grandes thématiques qu'ils voulaient voir abordées dans la nouvelle trame ou bien ou simplement réfléchi à des orientations générales pour les cours.

À travers ce jeu de transformations et de créations, certains cours ont relativement peu changé. À l'inverse, certains ont vu leurs contenus évoluer avec des ajouts et des suppressions, alors que certains furent simplement abandonnés à l'avantage de nouveautés. Ceux qui avaient créé les anciens modules et qui les géraient quotidiennement n'étaient pas là pour les défendre et les expliquer au-delà de ce que les « fiches modules », tableaux relativement peu explicites, réussissaient à en indiquer, c'est-à-dire essentiellement des éléments formels.

À ce niveau d'élaboration, la dernière étape a été le choix des personnes qui s'occuperaient des promotions de première année pour chaque filière et qui seraient responsables des domaines de compétences et des modules afférents. Pour ces attributions, les responsables ont, en partie, respecté les anciens rôles. Par exemple, Karine, responsable du stage AS d'étude d'un territoire, modalité qui devenait commune à toute la première année, a été chargée de cette partie de la formation, ainsi que du cours de méthodologie de l'enquête en sciences sociales qui l'accompagnait. Ou encore Flora a pu continuer de gérer les modules qui portaient sur l'équipe et les dynamiques institutionnelles. Mais ces successions ne se sont pas faites sans heurts. Flora a dû composer avec moins d'heures et plus de contenus à traiter. Et si l'anthropo-sociologie de Corine a survécu, tout en se métamorphosant à travers l'ajout de l'économie, sa responsabilité fut confiée à Camille, avec la demande que j'en sois

l'intervenant principal, au détriment de ceux choisis les années précédentes. Ainsi, à ce moment de la chaîne de production, Corinne avait perdu le fruit du travail qu'elle avait mené sur les dernières années.

Le choix de réformer suspend le cours habituel du travail. Il destitue ceux qui ne participent pas au processus de décision du fruit de leurs activités et les place en situation d'attente vis-à-vis des décisions qui seront prises. Pour autant, au cœur de ce mouvement de destitution, il est notable que les responsables de filière pensent aussi en termes de continuité, en restituant, malgré plusieurs métamorphoses, des responsabilités à ceux qui les tenaient, en maintenant des thématiques ou des orientations, etc.

Finalement, ce processus implique une tension entre continuités et ruptures dans les trajectoires des modules. Il est possible d'en préciser quelques caractéristiques. Elles relèvent tout d'abord des durées attribuées aux modules. Toute transformation de celles-ci implique la nécessité de nouveaux choix à faire, tant sur les sujets, qu'à propos des modalités pédagogiques. Ensuite, le couple intitulé/contenu, imposé par les responsables, agit nécessairement sur ce qui pourra ensuite être fait par les cadres pédagogiques, ainsi que les intervenants. Ajouter une nouvelle entrée disciplinaire, réorienter une thématique, abandonner une formulation sont autant d'actions qui impliqueront, par la suite, un potentiel réajustement des contenus. Le dernier élément relève des personnes qui sont missionnées pour mener à bien le changement. Comme je le préciserai par la suite, Camille et moi-même, en charge de la descendance du module de Corinne, avons cherché à travailler avec elle pour bénéficier de son expertise et, à notre façon, continuer son travail. Seulement, la collaboration a peiné à s'établir et s'est finalement soldée par un échec. La socio-économie, devenue plus tard « approche socio-économique des populations », fut un cours bien différent de ce qu'était la « socio-anthropologie ». Laisse entre les mains de Corinne, il est permis de penser qu'il serait resté bien plus proche de son ancêtre.

Le processus de destitution/restitution n'est pas un mouvement simpliste de confiscation. Il est une mise à l'épreuve qui ébranle un ordre et le reconfigure d'une manière qui n'est ni absolument nouvelle, ni totalement ancienne. Il est métamorphose^a. Il est l'occasion de construire des continuités, tout comme il instaure de nombreuses ruptures dans lesquelles le

a Cf. Introduction de Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Gallimard, 2007, 813 p.

fruit ancien du travail se perd^a. Mais pour autant, comme nous le verrons à la suite, les continuités/discontinuités ne sont pas toutes fixées à ce niveau de fabrication du dispositif. Les modules restent profondément incertains une fois qu'ils sont établis par les responsables et transmis aux cadres qui devront les réaliser.

La perspective des ruptures/continuités est hautement significative du mode de fabrication des formations sociales. Lorsque des ruptures s'insèrent dans la trajectoire d'un module et empêchent sa simple reproduction, la poursuite de celui-ci se construit dans un réagencement des éléments anciens et une création d'éléments nouveaux, qu'il soit question de personnes, d'exercices, de contenus ou de modalités pédagogiques. L'invention réside autant dans les articulations à trouver que dans les contenus à penser. Ce mode de construction n'est pas sans rappeler les jeux pour enfants qui proposent différentes pièces de base (des briques, des barres, des attaches, etc.) qui permettent d'inventer une multitude d'associations. Et il se structure ici sur deux niveaux, celui des responsables et celui des cadres pédagogiques, chacun pouvant jouer sur des éléments différents de ce qui constitue un cours.

J'ai expliqué ci-dessus que les cadres pédagogiques ont souhaité élaborer en collectif pour établir un cheminement global qui mettait en cohérence les différents modules de la première année. La démarche intriquait, pour la première fois de manière aussi serrée, le temps spatialisé et la durée en essayant de construire des cheminements formatifs à l'intérieur des espaces contraints offerts par le calendrier. Cependant, l'idée ne s'est pas concrétisée au-delà de quelques essais. L'équipe n'a pas réussi à se mettre d'accord sur les contenus et sur un réaménagement des durées des modules. Plusieurs ont vécu ces négociations comme des mises en danger de ce qu'ils souhaitaient faire dans leur territoire pédagogique. Jusqu'à cet instant, le flou et le cloisonnement étaient imposés par la trame temporelle pensée par les responsables. Dans le cadre du projet collectif, les cadres ont eu la possibilité de penser au-delà des frontières entre les modules, mais finalement, il a été préféré de défendre les quelques heures qui revenaient à chacun, plutôt que les possibles à inventer en mettant en commun. À nouveau, le flou et le temps spatialisé ont permis une forme d'autonomisation, au motif du risque de ce que d'autres pourraient faire. Seulement, cette dernière a entraîné

a Le responsable des modules de formation à distance m'a expliqué qu'il existait de nombreux modules « fantômes », des cours faits durant quelques années, puis abandonnés à l'occasion d'un changement de référent ou d'orientation. La transformation introduit une rupture. Les cours sont oubliés, les anciens supports ne sont même pas consultés. Pourtant, ils restent, présents, en ligne.

l'individualisation de chaque formateur, s'assignant ainsi à leurs territoires propres. Cette logique prend sens dans la projection que chacun fait de ce qu'il aimerait mettre en place dans les modules qu'il a en responsabilité, mais elle se fonde aussi sur les perspectives de continuité avec ce qu'il faisait. Refuser les propositions des autres cadres quant aux déroulements des modules permet, lorsque son propre cours est récupéré, de continuer ce qui existait, déjà souvent affecté par une baisse ou une augmentation de la durée.

III.2 Tenter le lien

En résumé, les responsables ont proposé une trame organisationnelle, attribuant à chacun un territoire fait d'heures et de thématiques floues, mode de production qui spatialise, qui découpe, qui cloisonne le dispositif en répartissant les cadres en différents espaces-temps à élaborer. Ces derniers ont accepté, espérant, dans les coulisses de ces frontières, établir une cohérence globale, significative pour eux. Finalement, leur effort s'est soldé par un échec, car il était en concurrence avec l'effort des mêmes personnes pour préserver quelques territoires en l'état. Ils ont ainsi permis aux cloisonnements de s'affermir.

L'essai de l'équipe au complet ayant échoué, plusieurs cadres pédagogiques ont décidé d'établir des liens, plus parcellaires, entre deux ou trois modules, en dehors des réunions collectives prévues pour le cycle 1 et donc, selon leur temps et leur bon vouloir. La première perspective qui faisait sens pour eux ayant été rejetée, c'est de manière moins officielle que plusieurs tentèrent de produire de la cohérence^a.

Dans le cadre de la socio-économie, Camille et Corinne ont décidé de travailler ensemble. À travers cette proposition, la première espérait éviter la solitude dans l'activité et bénéficier des idées et de l'expertise de l'autre, de manière à créer des éléments partagés qui fassent sens. Ce faisant, elle reconnaissait pleinement la filiation entre sa nouvelle responsabilité et le module monté par Corinne. Pour ma part, j'ai été pris dans cet enjeu car Camille souhaitait aussi profiter de mon expertise de sociologue. Cette proposition m'arrangeait, car elle m'offrait de réfléchir en amont de mes interventions aux thématiques desquelles je parlerais, plutôt que d'attendre, selon l'ordre habituel, que l'on me formule une commande. Au cours d'une première réunion, nous avons retravaillé et organisé une liste de thématiques que j'avais formulée au préalable, en la croisant avec l'ancien plan de cours de Corinne.

a Pour rappel, c'est à ce moment de la réforme qu'il a été décidé de me solliciter pour plusieurs vacances sur le cycle 1. De fait, mon changement de position dans l'institution a entraîné une transformation de la place de laquelle j'ai produit des données.

Suite à une nouvelle rencontre qui rassemblait les responsables de filière et les cadres pédagogiques et pour laquelle ni Camille ni moi n'étions présents, Antoine nous a écrit un compte-rendu de la rencontre et une demande :

[Mail du 16 juin 2016] À partir de la rentrée, nous travaillerons sur les contenus du semestre 2 et 3 en même temps, car les affectations des disciplines aux DC^a ont été réalisées et nous avons besoin de faire de véritables choix quant aux contenus abordés...

Et cela nous concerne directement avec Camille, puisque nos deux disciplines impartissent en totalité au DC4, ce qui signifie que les contenus de 1^{ère} année représentent à eux seuls les contenus DC4 sans pour autant aborder les éléments conceptuels et connaissances relatives aux besoins des étudiants par filière... il va donc falloir réfléchir différemment nos deux déroulés, en pensant concrètement que la complémentarité ne peut plus être un luxe mais qu'il faut techniquement faire de vrais choix pour éviter l'appauvrissement des années suivantes^b...

Il est donc urgent que nous puissions nous voir tous les 3 pour que nous puissions repenser cette articulation et nos contenus respectifs...

Je suis dispo demain à partir de 16 h, jeudi 30 juin à partir de 16 h, sinon ce sera par skype ou mail... car la programmation Yparéo^c doit être réalisée pour le 5 juillet, concernant le semestre 1...

Je sais que le temps manque à tous, mais il devient quand même nécessaire de se mettre d'accord pour ne pas avoir à corriger les manques à la dernière minute...

-
- a Dans le cadre de cette réforme et dans un premier temps, les domaines de compétences ont été mis de côté. Par la suite, il a donc fallu décider à quel domaine de compétences émergeait chaque module.
- b Au moment de ce mail, il était question que le module d'Antoine et celui de Camille cumulent sur la première année, pratiquement toutes les heures affectées au DC 4 pour les trois années, toutes filières confondues. Antoine était inquiet de ne pas disposer d'assez d'heures pour ses contenus, ainsi que pour les années suivantes, d'où son souci d'une articulation optimale entre nous pour que ces deux modules n'en forment presque qu'un, sans redondances, etc.
- c Yparéo est le logiciel de gestion de la formation.

Je reste donc dispo pour fixer une date...

Les décisions quant aux attributions aux domaines de compétences a entraîné, pour Antoine, la nécessité de se coordonner pour que les modules s'articulent avec pertinence, surtout en tenant compte de leurs durées, en rapport à tout ce qu'il fallait aborder. Sa proposition de coordination ne répondait pas à une prescription, mais lui permettait de construire, selon ses critères, des modules pertinents, cohérents, suffisants et complets.

Répondant à sa demande, nous nous sommes vus le 26 juin 2016, rencontre au cours de laquelle, nous avons découvert de nouveaux changements :

[Extrait de journal] J'arrive en premier dans le bureau de Camille. Nous commençons à discuter des contenus que je propose. [...] Pour ma part, je me sens au milieu de trois enjeux. Je sais que ce nouveau module prend le pas sur des choses que Corinne avait mises en place. Je ne souhaite pas la froisser. Ensuite, Camille, ne maîtrisant pas la discipline, est grandement en attente de mes propositions, ce qui participe à me mettre à une place qui ne revient normalement pas à un intervenant extérieur. Puis j'espère pouvoir répondre à la demande d'Antoine de coordonner nos modules d'une manière pertinente.

Antoine arrive. J'apprends rapidement que ma proposition de déroulé (celle faite à Corinne et Camille) est mise en péril ainsi que les raisons. Le module de socio-économie n'est plus dans le DC 4 mais relève maintenant du DC1^a, ce qui apparaît dans son nouveau nom que je découvre : « Approche socio-économique des populations^b ». Il est attendu que le cours permette de qualifier des populations (comprendre l'être humain en général) à partir d'un prisme sociologique et économique. Et cela doit préparer les étudiants au stage d'étude d'un territoire. Je réagis en indiquant que ce n'est pas vraiment une démarche disciplinaire car je perçois qu'il n'est pas question de présenter les fondamentaux d'une discipline, ce que j'avais cru comprendre dans mes temps d'observation. Antoine me dit que non. Le choix des responsables est clair sur ce point. Ce doit être une « approche disciplinaire », la discipline permettant d'approcher les populations. Le but n'est pas d'exposer ses

a Ce n'est pas une erreur oubliée dans le texte. Entre le 16 et le 26 juin, le module, dit au départ de socio-économie, a été attribué à un nouveau domaine de compétences et renommé.

b Le D.C. 1 est celui qui relève de la compréhension des individus alors que le DC 4 porte sur les dynamiques inter-institutionnelles et partenariales.

fondamentaux, mais de donner une grille de lecture et de compréhension inspirée de la sociologie et de l'économie.

Entre le projet de nous rencontrer et la réunion, les commandes institutionnelles avaient, à nouveau, changé du fait de la réaffectation du cours à un autre DC, différent de celui dont Antoine était responsable. Par cette cartographie, nos modules n'étaient plus sur la même enveloppe-horaire et donc concurrents au jeu des vases communicants. Par contre, Antoine percevait toujours un intérêt à nous voir traiter certaines thématiques, afin de compléter ses cours. Rapidement, le débat s'est déporté sur la compréhension de l'intitulé que nous avions entre les mains, seule commande tangible qui nous était adressée par les responsables, ainsi que sur les différentes thématiques à aborder. Antoine était arrivé au rendez-vous avec déjà quelques propositions de sujets qui avaient été traitées lors de la réunion que Camille et moi avions manquée, alors que de notre côté nous arrivions avec le déroulé vu avec Corinne et qui avait été rendu caduque. Malgré cet effort de coordination, la réunion s'est orientée vers un échec.

Ainsi s'est achevée la troisième tentative de coopération que j'ai pu observer à l'échelle de cette réforme, puis de ce module. Suite à cette discussion, Camille et moi avons continué à travailler de notre côté. Nous avons rencontré Pierre dans son rôle de responsable de filière pour valider avec lui une liste de thématiques. Ce temps de travail a d'ailleurs amené le module vers des sujets qui n'étaient pas nécessairement ceux pensés avec Corinne, ni avec Antoine, achevant la rupture d'avec son ancêtre, la « Socio-anthropologie ». Cette nouvelle version a duré 2 années. Le passage au niveau licence l'a fait disparaître.

III.3 Le cadre et le vacataire : faire ensemble et faire faire

III.3.a De multiples configurations

Le travail de lien que j'ai tenté de mettre en avant jusqu'à maintenant concerne la coordination entre modules, proposée par des cadres pédagogiques, principalement en dehors des frontières prescriptives données pour penser l'année à venir. J'ai pu raconter ce travail, de l'intérieur, grâce à des configurations originales dans lesquelles plusieurs cadres pédagogiques ont accepté de me donner une place qui outrepassait celle du vacataire. J'aurais dû arriver après ces discussions et travailler seulement avec le responsable du module, sur les contenus à proposer, à partir des thématiques qu'il m'aurait imposées. Mais j'ai eu la chance de négocier ces mêmes thématiques et même, d'être celui qui en proposait le déroulé de base.

Il me faut par ailleurs préciser qu'entre le cours de méthodologie de la recherche et l'approche socio-économique des populations, les processus observés n'ont pas tout à fait été les mêmes. Avec Karine, nous avons travaillé en autonomie. Elle m'a laissé le champ libre pour proposer le déroulé complet de la formation à l'enquête ethnographique. Avec Camille, j'ai eu cette place, tout en participant à l'élaboration de liens avec d'autres cadres. Dans les deux cas, du fait de ma forte implication dans l'ingénierie de ces modules, reconnue au niveau institutionnel, j'ai pu assister à deux réunions des différents cadres mobilisés par la réforme, afin de présenter mon travail et de l'évaluer. J'étais le seul vacataire présent lors de ces deux rencontres.

À l'échelle de mes trois années de terrain dans l'IRTS, j'ai pu expérimenter d'autres places. Par exemple, dans le cadre des modules qui portaient sur l'équipe, j'ai répondu à une commande précise impliquant l'animation de TD sur la base de consignes prévues par Flora, pour la durée de deux modules et ce sur trois années consécutives. Je n'y ai donné mon avis que lors des réunions de bilan, à la fin de toutes les séances. À l'inverse, à la demande d'autres cadres pédagogiques, j'ai pu répondre à des interventions ponctuelles pour lesquelles je ne disposais que d'une thématique générale, suivie de quelques brefs échanges de mails pour clarifier les attentes. Ce qui me laissait une grande latitude dans ce que je proposais aux étudiants, mais qui ne permettait pas une contribution à la logique du module dans lequel mon cours s'insérait.

Théoriquement, la place des vacataires se situe du côté de la réalisation et de l'exécution d'un contenu pensé par les cadres pédagogiques. Dans les faits, comme le montrent mes expériences, mais aussi des récits recueillis auprès d'autres intervenants, différentes configurations existent. Cette place se construit, chemin faisant, dans une dynamique d'ordre négocié^a entre le cadre pédagogique, les vacataires et éventuellement la hiérarchie. Ces possibilités sont essentiellement configurées, au départ, par le souhait du formateur permanent quant à la place à proposer au vacataire. Les propositions, implicites ou non, dépendent de l'expertise qu'il se reconnaît, attribuée à l'intervenant, mais aussi, fortement, du temps dont il dispose. Le recours aux vacataires, pour des missions qu'ils ne sont pas censés tenir, est, occasionnellement, une forme de variable d'ajustement pour les cadres afin de réussir à mener à bien un module, malgré les charges parallèles. Cette variabilité est aussi liée à la possibilité

a A.L. Strauss, « L'hôpital et son ordre négocié », art cit ; Isabelle Baszanger, « Les maladies chroniques et leur ordre négocié », *Revue française de sociologie*, 1986, vol. 27, n° 1, p. 3-27.

de travail collectif qu'offre l'intervention des vacataires, rompant la solitude qu'éprouvent par moment les cadres sur leurs territoires horaires, étant donné qu'il est difficile de travailler avec les autres permanents.

III.3.b L'incompressible fossé et la coordination

Je mobilise ici une autre partie de mon journal datant de la dernière réunion évoquée. Il décrit quelques points de débat qui mettent en jeu mon approche du module, en tant que sociologue, et celle d'Antoine et de Camille pour qui la science sociale n'est pas leur champ d'expertise :

J'ai de l'incompréhension quant au rejet de ce que je propose. Dans les réunions où j'observais les discussions entre les responsables de filière, il me semblait qu'il était attendu une introduction aux disciplines universitaires, j'ai donc fait une proposition reprenant les concepts fondamentaux de la sociologie : socialisation, normes, etc.

[...] Antoine, en expliquant que ça a été discuté en équipe, me parle par exemple des représentations sociales. Mais l'idée de parler de ce sujet ne me plaît pas particulièrement. Je trouve cette thématique, présentée comme ça, seule, extrêmement ennuyeuse, surtout si elle doit être abordée en surface. Je traite déjà des représentations sociales tout du long de mes cours. Chaque thématique est une occasion pour aborder cette notion. Mais je ne la traite jamais comme une thématique à part. Si je parle de la stigmatisation, je mobilise nécessairement une réflexion sur la représentation de certaines caractéristiques. Si je fais un cours sur la déviance ou les interactions sociales, il en est de même. La question de la représentation de l'autre et des connaissances communes est transversale. Et j'ai du mal à saisir cette envie de faire cours sur ce concept, seul, désincarné, détaché de contextes d'application. Bien que ce soit un objet d'étude de la psychologie sociale^a, il me semble être une dimension de plusieurs objets de recherche, plus qu'un aspect à traiter seul.

Sur la base de l'intitulé du cours, Antoine va défendre que l'on détaille des critères de définition des populations. J'ai l'impression qu'il me demande de

a Denise Jodelet, « Représentations sociales : un domaine en expansion » dans Denise Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003, p. 45-78.

faire une liste de critères, chacun présentant un aspect de l'individu et donnant lieu à un cours. J'ai du mal à accepter cette idée. Je m'imagine détailler les CSP, puis le genre, puis la spécificité de la déviance, etc. Je trouve qu'une telle approche segmente la connaissance sociologique, là où elle pourrait être présentée de manière plus systémique.

De même, s'il faut que ce cours serve au stage d'étude d'un territoire à partir de la démarche d'observation, alors ce ne sont pas des critères socio-économiques qu'il faut présenter. On ne croise jamais dans la rue un pourcentage de cadres ou une CSP. Il faut plutôt parler d'interactions sociales, des dispositifs urbains, de l'écologie urbaine. Bref, d'éléments qui puissent s'observer et être saisis à l'échelle d'entretiens avec des habitants. Les critères socio-économiques me semblent seconds, bien qu'importants.

Ma proposition est difficilement entendue. Je crois qu'ici se joue un écart autour de ce que chacun imagine de la sociologie.

Que la relation au vacataire commence par la formulation d'une commande ou par sa mobilisation autour de l'ingénierie du module, la rencontre prend toujours place autour d'un fossé déterminé par les rapports que les différentes personnes impliquées entretiennent à la thématique en question. Le cadre pédagogique, sauf s'il est lui-même expert du domaine, fait appel à une personne pour parler d'un sujet qu'il ne maîtrise pas, du moins, pas à partir de l'approche disciplinaire demandée ou de l'expertise professionnelle. Néanmoins, il considère cette thématique comme importante et devant être traitée pour que la formation se fasse comme elle se doit. Sans être expert, il dispose malgré tout d'une idée, plus ou moins précise, quant aux raisons de son importance. En fonction de la précision de son élaboration, il n'est pas toujours en mesure d'argumenter son choix, autrement que par quelques idées générales qui affirment l'importance du sujet. Le raisonnement semble d'ailleurs, par moments tautologique : « il est important parce qu'il est important ».

L'extrait de mon journal témoigne d'une divergence qui se produit entre deux cadres pédagogiques et moi-même. Le formateur et le vacataire ne voient pas l'objet du même point de vue. La différence est premièrement sur le plan épistémologique. La sociologie est pour moi un ordre du savoir qui implique une certaine manière de le traiter et dispose d'une logique interne quant à l'organisation des concepts, les possibilités de circulation entre eux, l'utilité des méthodes et le rapport au monde. En face, les formateurs perçoivent l'enjeu de la

professionnalisation. La sociologie n'est ici que pour approcher l'humain, soumise aux objectifs du travail social et non, pour que les étudiants apprennent la sociologie. Ils me sollicitent sur cette base, avec un manquement d'égard à l'ordre de ma discipline.

La manière dont les formateurs se rapportent aux concepts et se proposent de les articuler dans un module est particulièrement significative de l'écart d'expertise. Pour ce cours, il m'était demandé d'outiller les étudiants pour comprendre les humains. Les formateurs, en première intention, envisageaient une liste de thématiques à aborder, sur le mode de la carte d'identité. Chaque thématique semblait séparée de la précédente, dans une logique de dictionnaire, déliant toutes ses entrées. Or, de l'intérieur de la discipline, j'opposais une vision plus systémique de la manière dont il était possible d'approcher les populations. Du point de vue de la sociologie, j'imagine qu'il serait possible, à partir d'une entrée thématique, d'articuler d'autres objets d'une manière plus cohérente, pour préserver la logique d'ensemble de la discipline. Par exemple, là où il pourrait m'être demandé de réaliser un cours sur la socialisation, un autre sur les représentations sociales, un sur la déviance et un autre sur l'immigration, j'imagine la possibilité de réaliser un cours sur la déviance ou l'immigration par exemple, qui articulerait toutes ces thématiques, la centration autour d'une entrée principale permettant la mise en cohérence, ainsi que l'approfondissement.

L'enjeu de la rencontre se déploie ensuite sur la question du contenu même du savoir. Derrière les thèmes qui me sont demandés, j'envisage ce que la sociologie en dit, là où les formateurs ont généralement une vue fondée sur le sens commun, l'actualité et une culture générale en sciences humaines et sociales. Par exemple, autour de la socialisation, le cadre pédagogique imaginera l'idée générale d'apprentissage des normes d'une société, là où le sociologue pensera aux différentes écoles, opposées dans leur définition de la sociologie, créées à différentes époques, etc. Il verra que chaque approche apporte des nuances intéressantes, permettant d'éclairer les objets du travail social différemment, en fonction des modalités d'action (individuelle, collective, développement local).

Le formateur fait appel au vacataire pour qu'il parle de quelque chose qu'il ne maîtrise pas lui-même. Le fait d'échanger au sujet de ce qui est attendu est rendu difficile par cette différence quant aux savoirs maîtrisés. L'enjeu de la rencontre entre les acteurs est alors de faire converser ces deux points de vue autour d'un même objet, de manière à coordonner leurs actions dans la visée de la formation des étudiants. Cette articulation, pour être totale, devrait

se faire sur le contenu du cours — les connaissances échangées —, mais aussi sur les objectifs ainsi que les manières de faire la formation.

Seulement, elle est encombrée par plusieurs éléments. Tout d'abord, il est question de temps. La durée accordée par chacun à la discussion est variable d'une configuration à l'autre et probablement insuffisante pour permettre à chacun de présenter en profondeur ce qu'il pense de l'intervention à venir, ce qu'il envisage, ce qu'il tente de signifier derrière les termes, etc. L'autre obstacle concerne le contenu même des interventions. Il est bien rare que le vacataire et le cadre prennent le temps de détailler avec précision tout ce qui sera fait et devra être abordé. Ils réussissent généralement à s'en tenir à quelques résumés généraux, à l'oral ou sous forme de plan, qui détaillent ce qui sera apporté aux étudiants. Il est intéressant de rappeler que régulièrement, notamment autour des cours, les formateurs permanents ne sont pas nécessairement en mesure d'argumenter de manière détaillée l'intérêt et les attendus du cours et donc, de formuler une commande un minimum précise. Cette impossibilité est au fondement de la difficulté à se mettre d'accord, en commun, autour d'un contenu de cours. Le cadre et le vacataire ne s'entendent jamais parfaitement sur ce qui sera appris aux étudiants. Cela finit toujours sur un pari que ce qui sera fait correspondra à ce qui est attendu et qui ne se vérifiera qu'après coup, une fois la prestation faite. L'issue permettra de réajuster pour l'année suivante.

La même situation existe dans les temps de TD, axés sur la réflexion, où les vacataires ne sont pas attendus sur du contenu, mais sur de l'accompagnement. Par exemple, lorsque Flora a rassemblé les différents vacataires autour de son module sur la vie d'équipe, elle n'a donné que quelques consignes générales pour guider les TD, laissant ensuite à chacun la charge de les réaliser comme il l'entendait. Si ces consignes ont pour but de cadrer l'activité des intervenants, il n'en demeure pas moins qu'elles taisent, dans le détail, l'activité qui doit être menée et que, dans l'absolu, une fois face aux étudiants, les intervenants sont généralement seuls.

La mobilisation d'intervenants extérieurs fonctionne sur un principe de délégation pris dans son sens fort. Ces derniers ne sont jamais de simples exécutants, si tant est que cela existe. Car le travail d'ingénierie peine à signifier ce que doit être la formation. Par ailleurs, certains cadres souhaitent laisser cette liberté ou cette charge aux intervenants. L'articulation se fonde sur un vide, sur un non-dit, sur un non-problématisé, un non-commandé qui, s'il

laisse la liberté à chacun d'interpréter ce qu'est la formation, n'en pose pas moins la question de sa cohérence et de son sens.

Cette délégation fonctionne sur la base d'un présupposé de compétences. Les cadres pédagogiques essaient d'évaluer à l'avance les interlocuteurs auxquels ils font appel à travers les temps de rencontre, les discussions de couloir ainsi que les interventions précédentes. Mais aussi, ils partent du principe que la personne qu'ils mobilisent sait ce qu'elle fait et qu'elle saura faire ce qu'il faut. De ce fait, ils peuvent laisser la personne répondre à la demande, sans nécessairement maîtriser ce qui sera dit. Tout leur travail se trouve en tension entre la sélection et la confiance.

Mais il faut bien dire que la compétence ne fait jamais l'unanimité. Il n'est pas rare qu'un formateur apprécie un intervenant, alors qu'un autre s'en méfie. Malgré une forme de vérification par les responsables de filière, c'est avant tout chaque cadre pédagogique qui sélectionne l'équipe qui lui convient.

Pour conclure, il faut reconnaître que se développe une volonté d'épuiser ce vide ou, du moins, de le résorber en partie, en cadrant plus clairement les interventions par le biais de consignes, de réunions entre chargés de TD et de cours pour que chacun sache ce qui est fait, etc. Ce fossé entre vacataires et cadres est donc perçu et fait l'objet d'un travail au quotidien. À l'heure actuelle, cet aspect est tout particulièrement travaillé en divers points du dispositif, au nom de l'idée que tous les groupes d'étudiants doivent recevoir une formation similaire, ainsi que par l'impression qu'une partie du dispositif échappe aux permanents dans cette délégation.

Je note cependant que la possibilité de la problématisation collective, pour identifier et construire les objets communs de la formation n'est pas la piste qui est favorisée. La solution se trouve plutôt du côté technique et de la création d'acteurs non-humains (plan de cours, commande écrite, etc.) qui viendraient orienter l'action.

III.3.c Le vacataire et ses mots creux

L'extrait suivant de mon journal relate le travail entamé suite à la réunion avec Antoine et Camille, afin de produire un déroulé qui prenne en compte les dernières discussions et les attentes qui m'avaient été adressées. Il témoigne de mon travail de recherche de précisions

quant à ce qu'il était possible d'entendre derrière ce mystérieux intitulé « approche socio-économique des populations » :

[Extrait de journal, 30 juin 2016] Concernant la sociologie urbaine, je ne suis pas un expert. Je leur ai proposé l'idée d'une séquence portant sur la ville, mais sans en préciser le contenu et sans savoir ce que j'y ferai. Suite à une après-midi de travail sur les ressources électroniques du CAIRN, je me suis empressé d'aller à la bibliothèque universitaire pour prendre plusieurs livres sur cette thématique. En deux jours, il m'est difficile de me faire une image cohérente et détaillée de ce champ. Je dois donc travailler à mon déroulé avec ce manque. C'est nécessaire vu que je dois faire valider ma proposition de thématiques.

Mais je suis aussi en recherche de plus d'informations. Dans le fond, je n'ai eu qu'un intitulé et quelques précisions pour proposer un module. Je demande donc à Camille si elle a eu une commande écrite en plus de l'intitulé, ce à quoi elle répondra par la négative. Le jour suivant sa réponse, elle est en congé et ne peut donc pas demander plus de précisions pour moi. Je me permets d'appeler Claude qui confirmera ce que je sais déjà : il s'agit de parler de l'être humain en général, à travers différentes thématiques qui permettent de l'appréhender et ce, à partir de la sociologie et de l'économie. En bref, je crois que personne ne sait vraiment ce que ce module doit être. Il est un intitulé autour duquel plusieurs se sont mis d'accord à un moment donné, mais une fois la coquille transmise, personne n'en sait plus. Du moins, il ne semble pas avoir été élaboré au-delà de cette première vision.

Je produis donc le déroulé sur la base de plusieurs incertitudes. Et même pour les thématiques que je connais comme celles de l'empowerment ou du genre, ma proposition ne va pas au-delà d'un intitulé, de quelques mots pour détailler et d'un découpage en différents temps pédagogiques que j'ai assignés à des activités, sans savoir précisément comme je les détaillerai concrètement.

Chaque mot, chaque ligne de ma proposition est plus un contenant qu'un contenu. Il est contenu par rapport à l'état précédent du module qui ne donnait que des dates, des durées et des quotas sous l'égide de l'« approche

socio-économique des populations ». « Genre », « Les migrations », etc. viennent remplir ce cadre. Mais à y regarder de près, à ce moment-là, je ne mets pas grand-chose derrière chacune de ces thématiques, à part quelques idées structurantes qu'il faudra à mon tour remplir. Ainsi, j'entre moi-même dans la danse des coquilles vides, espérant les remplir plus tard, seul, à mon bureau.

Apparaît à travers ce texte une nouvelle strate d'élaboration des modules. Une fois une trame générale dressée ou alors, dans l'objectif de dessiner ce schéma d'ensemble, les acteurs doivent bien travailler seuls pour assurer leur part. Ici, il est question de la mienne, en tant que sociologue qui tente de produire un déroulé, pris entre ma connaissance de la discipline et les territoires que j'ai encore besoin d'apprendre.

Lors de la réunion où j'ai socialisé cette proposition, j'ai eu à développer brièvement pour argumenter chacun des sujets que j'avais sélectionnés. Avec Camille et Pierre, nous avons précisé ce qui était nécessaire. Notamment, ils donnaient leur avis de formateurs, en regard de leur connaissance des étudiants, me demandant de veiller à différents aspects comme le fait de ne pas être trop théorique ou de bien assurer les liens avec le travail social, etc. Nous avons réfléchi l'ordre des thématiques pour en faciliter l'appréhension pour les étudiants, puis décidé de quelques orientations.

Mais, comme pour l'essentiel des temps d'échanges que je relate depuis le commencement de cette thèse, même lorsque la personne en charge d'un cours entre en scène, les interactions se structurent souvent autour d'un vide, causé par un travail qui reste à faire et qui entraîne la production d'accords renvoyant chacun à ce qu'il voulait bien entendre et mettre derrière les termes. Ma compétence de vacataire était de savoir échanger à partir de quelques idées, pour ensuite les concrétiser dans un propos plus développé et détaillé, ainsi qu'une forme pédagogique précise. À nouveau, ces échanges ont renvoyé la suite de la production à un travail solitaire.

IV Pour conclure : éclatement et cohérences partielles

Ce chapitre donne à voir des rhizomes de coopérations bien plus qu'une chaîne unique. La formation est produite à travers différents niveaux d'élaboration, articulés d'un point de vue hiérarchique, dans une logique où l'image de la pyramide ne fonctionne pas. Certes, à chaque passage au niveau inférieur, la base des personnes impliquées s'élargit. Mais il n'en est rien de

l'espace-temps de production. Il n'est pas sans cesse agrandi par l'arrivée de subalternes. Bien au contraire, les passages de la réforme de la direction aux cadres pédagogiques, puis de ces derniers aux différentes équipes mobilisées dans différents modules multiplient les espaces-temps où la formation est négociée. Et dans chacune de ces instances apparaissent des lignes de tension qui établissent des distances entre les différents protagonistes : contenus flous, mots-valises, différences d'expertises non-explicitées, activités invisibilisées, tentatives de contrôle du travail, essais de prise d'autonomie au cœur des espaces indéfinis, empêchements des débats, etc. La formation se produit au sein de réunions qui sont tout à la fois rencontres, mais aussi des processus qui renvoient chacun à son travail, sous des apparences d'inter-compréhension. Pour autant, cet éclatement ne signifie pas l'indépendance. Chaque module découle des décisions de la direction, de celles des responsables de filière, des choix de l'équipe, etc. Chacun est lié à l'autre par sa place dans une trame faite de temps et de thématiques.

Cet éclatement est perçu. Il est un sentiment structurant de la vie de l'IRTS. En réponse, les permanents font régulièrement part d'un désir d'une plus grande articulation à l'échelle d'un semestre, d'une année, d'une filière. Cette dernière pourrait se faire à travers la polarisation d'un semestre autour d'une thématique, d'un domaine de compétences, d'une dynamique formative, ou par le fait que d'un module à un autre, une ou plusieurs thématiques entrent en résonance. La cohérence est censée assurer que les différents cours suivent une direction commune, en renforçant mutuellement leur caractère formatif auprès des étudiants, sans pour autant donner l'impression de redites, de déjà-vus et ainsi, d'éviter la sensation d'éclatement. La cohérence peut donc être envisagée comme un effort des formateurs pour produire une unité intentionnelle qui dépasse chaque module. Il faut bien noter qu'elle prend sens, fondamentalement, dans le cloisonnement entre différents modules dont les découpages ne sont pas pensés sur la base de contenus précis.

Pour qu'elle soit atteinte, l'enjeu exprimé par les cadres est de savoir ce que l'autre fait, c'est-à-dire une nécessité de visibilité, mais surtout de pouvoir co-élaborer des schémas d'ensemble. Ce processus permet alors de voir ce qui fait cohérence dans l'existant et ainsi de le rendre explicite pour mener encore plus loin l'unité. La cohérence est à la fois création de résonances dans l'existant, ainsi que création de nouveaux éléments qui les rendent possibles.

Mais ce n'est pas parce que les formateurs font cela qu'il y a nécessairement unité. Ils ont conscience que cet effort d'ingénierie ne crée qu'un potentiel qui pourrait ensuite être vécu comme tel par les étudiants, de la même manière qu'il pourrait échouer. Il faut donc bien distinguer la pensée des formateurs et ce qu'en éprouvent les apprenants. Pour favoriser cette perception de la cohérence par leurs usagers, les cadres pédagogiques veillent alors à la rendre explicite en la nommant, ainsi qu'en encourageant, à travers des consignes, à établir les liens que les formateurs ont imaginés au préalable.

Malgré leurs efforts, les cadres pédagogiques sont régulièrement habités du sentiment d'une cohérence jamais suffisante. Durant les réunions, ils y travaillent. Ils s'accordent sur certaines manières de faire, décident de nouvelles orientations pour le dispositif que celles-ci soient thématiques ou pédagogiques. Mais, bien souvent, ces temps ne permettent pas d'aboutir de manière satisfaisante. Une grande partie est prise par d'autres questions urgentes qui empêchent d'élaborer collectivement avec le degré d'accomplissement que les formateurs aimeraient.

Les cadres sont alors frustrés et cherchent à travailler cette cohérence malgré tout. C'est tout d'abord en termes individuels qu'elle sera pensée. Si un formateur est au courant, même vaguement de ce que traite un autre, il pourra choisir de travailler son module en conséquence, de manière à éviter les redites, ou de se baser sur les apports des autres cours, etc. Ce formateur permanent peut procéder sur la base des connaissances dont tout le monde dispose sur ce que les autres font, c'est-à-dire les informations généralistes communiquées en réunion. Mais il peut aussi disposer d'éléments supplémentaires, du fait de ses discussions plus personnelles avec ses collègues. À ce titre, les rencontres de couloir et les temps de repas sont primordiaux, mais aussi partiels. Et cette fabrication de cohérence peut évoluer vers un travail plus interindividuel, si le référent cherche consciemment à obtenir de nouvelles informations auprès d'autres cadres pédagogiques — avoir les déroulés par exemple — afin de penser au mieux l'unité.

L'exposé de ces modalités d'élaboration peut sembler rectifier le déficit d'élaboration de la cohérence perçu par les formateurs en réunion. Seulement, ils manquent régulièrement de temps. Ce travail pourrait être considéré comme central dans la tâche d'ingénierie. D'autant que, comme je l'ai montré, les modules sont des coquilles vides lorsqu'elles sont investies par les cadres pédagogiques : dans l'absolu, tous les liens seraient imaginables et constructibles.

Dans les faits, cette activité visant à conférer un supplément de cohérence est souvent comptée comme un élément secondaire. D'autres tâches, administratives et organisationnelles réclament d'être faites. La priorité est de proposer un module, entré dans le logiciel et respectant le cadre imposé et donc de rester dans son territoire. Construire un cours pour lequel la cohérence a été pensée en liens avec les autres, en prenant un temps supplémentaire de recherche et de rencontre, est un luxe second. C'est aussi un travail qui se fait à la marge de la reconnaissance des activités.

Nous en revenons donc à ce premier découpage de la formation en différents territoires horaires, auxquels se voient attribuer les personnes. En réponse à ces prescriptions, l'investissement individuel va essentiellement à la production de la portion du dispositif qui est commandée à chacun. Et face aux tentatives de mettre en commun ces responsabilités pour penser au-delà des frontières, l'organisation du travail exerce une pression qui éclate cet effort d'unité, transformé alors en la production d'espaces partiels de cohérence, de liens qui n'attachent jamais tout l'ensemble dans une signification collective. Ces suppléments de cohérence sont produits dans les coulisses de l'institution, sur la base d'un manque de temps constant. De même, ces découpages organisationnels portent et nourrissent des stratégies individuelles qui font que tout en désirant la cohérence, les formateurs travaillent aussi à son empêchement en protégeant leurs espaces individuels de liberté.

Derrière la volonté de cohérence et de sens qui est affichée, au-delà de l'idée d'un *curriculum* pensé de manière logique et intelligente, « la » formation qui émerge est un ordre éclaté, qui se négocie sans cesse localement, autour de non-dits, de non-sus, de non-élaborés. C'est une multitude de petites cohérences, de petites unités signifiantes, qui tiennent entre elles de par leur insertion dans une trame organisationnelle qui postule leur cohérence de sens sur la base principale d'une spatialisation du temps qui respecte ce qui est demandé, croisée à d'autres exigences thématiques posées par les textes. À cette topographie segmentée de la formation répond un éclatement des pratiques qui ne réussissent pas, dans le quotidien, à s'unifier.