

# 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.

## **Face B – Construire en commun, construire le commun**

### **I Définir le travail du commun**

Becker nous encourage à comparer ce que l'on observe à des histoires fictives. Il considère que cette confrontation est utile en ce que la fiction nous aide à voir des aspects de la réalité, moins visibles par ailleurs. Ce qu'il ne dit pas, mais qui est tout autant imaginable à partir de son propos, est que le chercheur peut être l'auteur de ces histoires qui l'outillent ensuite pour voir le monde sous un certain angle.

Mon travail s'apparente au tracé du partage du sensible qui structure les formations sociales et qui continue, en même temps, d'être produit en leur sein par l'activité quotidienne. En introduction, je mobilisais le terme de cartographie pour présenter le repérage des différents espaces-temps. Et en effet, c'est bien une cartographie sociale que la thèse présente ou, plutôt, le travail de cartographisation qui sous-tend la fabrique des formations. Je ne cesse de décrire l'établissement de frontières qui compartimentent le dispositif et qui séparent les personnes.

Sur la fin de la rédaction, j'ai commencé à me questionner sur l'importance que j'accorde à ce caractère éclaté. La récurrence de l'analyse des clivages à travers mes différents chapitres m'a amené à me demander s'il n'y avait pas dans mon rapport au monde des éléments qui poseraient les bases d'une telle sensibilité et qu'il serait intéressant de mettre en avant pour contextualiser mon propos. J'en suis arrivé à la conclusion qu'un certain idéal de l'action

collective, fondé sur le travail du commun<sup>a</sup>, me servait de « produit de contraste » pour analyser les dynamiques collectives et les empêchements de collaboration qui s'y forment. C'est par comparaison, bien souvent inconsciente ou semi-consciente, avec la formation telle que je la ferais idéalement, que j'ai pu percevoir ce que j'ai mis en avant dans les quatre chapitres précédents. Les pages qui suivent tentent de raconter cette histoire, potentiellement, fictive d'une pédagogie du commun.

Le projet de commun se fonde sur une critique des secteurs privé et public<sup>b</sup>. Classiquement, nous délégons ou nous nous en remettons à des entreprises ou des services publics pour prendre en charge divers aspects de la vie et proposer différentes prestations, différentes régulations de ce qui fait notre quotidien : l'eau, l'école, la propreté, le travail, le social, l'espace public, etc. Notre part est ainsi du côté de l'adhésion ou non, de l'achat ou non, du recours ou non, à des formes que nous ne déterminons pas, excepté ponctuellement par le vote, les notations, la contribution à quelques dispositifs participatifs, les évaluations formatées par le prestataire, l'équilibre de l'offre et de la demande, etc.

La formation, telle que décrite dans cette thèse, émerge à ce type de dynamiques. Elle met en scène un État qui édicte un ensemble de cadres légaux qui établissent ce qu'est la formation et ce dont elle est faite. Puis des formateurs, sur la base de ces éléments de cadrage transformés en orientations institutionnelles par leur Direction, offrent une formation à des usagers qui doivent s'y inscrire selon ce qui leur est demandé. Pour contribuer, ces derniers participent aux échanges dans les temps pédagogiques, produisent les écrits demandés, choisissent des sujets de travail, font remonter quelques évaluations. Mais ils ne restent pas moins des usagers, des bénéficiaires d'un service qui leur est livré finalisé, avec un accès en coulisses interdit. Leur place est du côté de la réception et de l'utilisation, tout Sujets et tout « se formant » qu'ils soient.

Le commun oppose à la gestion, par un tiers privé ou public, et à la délégation, une prise en main démocratique<sup>c</sup> par les personnes directement concernées et impliquées. Il transforme un bien, un service, une prestation, un droit, en une ressource commune, à gérer de manière commune par toutes les personnes qui en bénéficient et se sentent concernées, dans le cadre

---

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

b *Ibid.*, p. 12-13.

c *Ibid.*, p. 29,43.

d'une démocratie participative et contributive<sup>a</sup>. Par exemple, si l'espace public était défini en tant que commun, il ne serait plus un espace dont on délèguerait la gestion à un entremêlement d'État, de collectivités territoriales et d'acteurs privés. Il deviendrait un lieu tenu et pensé par les personnes qui l'habitent, le traversent, y discutent, y boivent, en bref, celles qui s'en sentent détentrices et qui le pratiquent.

Pascal Nicolas-Le Strat propose de distinguer trois dimensions des communs<sup>b</sup> pour en penser les dynamiques. Ils relèvent d'un « travail en commun ». Lorsque l'attention se porte sur cet aspect, il est question de savoir comment faire ensemble. L'expression désigne le registre des articulations quotidiennes entre les acteurs, ainsi que les outils techniques mobilisés pour faciliter la coopération. À l'occasion de la réflexion qui porte sur cet ordre du réel, les places, les parts et les natures de chacun ne sont pas interrogées. L'ordre est maintenu et la question principale porte sur la manière de le faire fonctionner au mieux.

Il me semble que l'essentiel de ma thèse présente cette dimension, déployée de la Direction de l'institution aux temps de face-à-face avec les étudiants. Lorsque Claude, le responsable du pôle des formations initiales, annonce l'ordre dans lequel se fera la réforme à travers l'organisation des différentes fonctions, il édicte des articulations pour faire ensemble. Il annonce une logique qui devrait permettre à tout ce petit monde de co-produire. Fondamentalement, il est reconnu qu'un homme seul ne peut faire la formation et que chacun doit apporter, de sa place, sa pierre à l'édifice. Il en est de même dans le discours qui relève de l'accompagnement et de l'articulation entre le formateur et l'étudiant qui se forme. Le formateur ne peut faire évoluer l'étudiant seul, sans l'action de ce dernier. Mais, il n'est question que d'un travail de coopération. Chacun se voit reconnaître une part différenciée, articulée à celle de l'autre et il n'est pas question de mettre en doute cette différence.

Dans cette perspective, la réunion est l'outil fondamental du travail en commun. Elle est pensée comme un lieu d'échange qui permet de créer du lien, de faire circuler les informations, de co-produire en se rassemblant autour d'un objet collectif. Mais j'ai pu montrer que, constamment, le travail reste en retrait quant aux définitions des situations vécues, ainsi que des objets travaillés. La question principale est celle du comment faire, sans un travail en profondeur du « quoi », ni de redéfinition de la nature des personnes impliquées.

---

a *Ibid.*, p. 14.

b *Ibid.*, p. 49.

Les réunions sont des lieux de lien au sein d'un ordre des places figé. Le travail en commun questionne l'outillage des relations structurées par un ordre qui doit rester tel qu'il est.

Ensuite, Pascal Nicolas-Le Strat décrit les communs comme une constitution<sup>a</sup>. Ils n'existent pas par nature, pas plus que par le pouvoir de la Loi. Leur existence est un processus de négociation, de lutte, d'équilibre, qui établit, localement, une ressource naturelle ou un aspect de la vie en tant que bien collectif<sup>b</sup>. Il serait possible de résumer ainsi : rien n'est commun, mais de multiples aspects de la vie peuvent être communalisés, à partir du moment où des acteurs les redéfinissent ainsi. Ceci implique qu'un tel agencement n'émerge qu'au milieu des ordres privés et publics, par l'institution d'un territoire en tant que commun. À ce titre, il est nécessairement oppositionnel : il fait rupture au sein des ordres dominants<sup>c</sup>. Cette notion permet à Pascal Nicolas-Le Strat d'éviter l'écueil d'une récupération par le marché, en tant que produit à vendre, ou par des programmes politiques. Le commun se pense et se construit, en situation, dans l'écologie dans laquelle il devra prendre place. Il implique donc de regarder au-delà de lui, pour questionner l'ordre et l'équilibre des forces dans lequel il se construit..

Puis Pascal Nicolas-Le Strat développe l'essentiel de son propos autour de l'idée d'un travail du commun, c'est-à-dire d'une capacité, d'un « agir conscientisé<sup>d</sup> » qui vise à développer le commun, à le soutenir, à l'outiller, etc. C'est l'activité quotidienne qui accompagne et porte la constitution du commun et qui lui permet d'advenir et de vivre au-delà des discours. Là où le travail en commun ne touche pas à l'ordre mais le fait fonctionner, le travail du commun se centre justement sur les processus à enclencher pour que ce qui est envisagé comme bien collectif le devienne effectivement. Son fondement est la remise en question de l'ordre des dispositifs.

Ce travail se fait au « rez-de-chaussée » de l'activité<sup>e</sup>. Il est un agir concret, quotidien, observable. Le commun n'est pas un discours, une affirmation, une déclaration, une utopie, mais une constitution qui se travaille et se construit, à partir du quotidien, sur la base des envies, des désirs et des implications. Ce n'est pas parce qu'il relève d'un travail politique et émancipateur qu'il se construirait dans une sphère bien particulière de la vie, tout comme la

---

a *Ibid.*, p. 50-52.

b *Ibid.*, p. 51.

c Cf. Texte 2 « Commun oppositionnel » *Ibid.*, p. 63-79.

d *Ibid.*, p. 47.

e *Ibid.*, p. 74-79.

vie politicienne française est un monde à part du quotidien des citoyens. Il est à produire et à maintenir au cœur de la vie et à travers l'action quotidienne, là où l'on souhaite le voir exister.

## **II Quelques bribes d'une formation en tant que commun**

Maintenant que ces quelques éléments de définition sont posés, j'aimerais détailler ce que pourrait être la formation pensée et pratiquée en tant que commun. Cependant, avant d'entrer dans l'exercice, il me faut préciser deux difficultés. Proposer un travail du commun dans un écrit ne portant qu'un seul nom est paradoxal. Si tant est que la formation puisse être une ressource commune, un propos pertinent à son égard ne devrait être que le fruit d'une dynamique collective. Or, je ne parlerai qu'en mon nom. Les perspectives envisagées sont seulement basées sur ce que j'aimerais amener au centre de mon activité, s'il m'était possible d'entamer une réflexion autour des communs formatifs. Ces idées et ces désirs ne portent que ma signature.

Par ailleurs, en tant que constitution et produit d'une activité localisée, le commun est une construction oppositionnelle, au cœur d'autres dynamiques. N'importe quel récit d'un commun réalisé donne nécessairement à voir une utopie concrète prise au milieu d'autres dynamiques. Les développements qui suivent s'inspirent de quelques essais pédagogiques que j'ai menés, mais aussi, principalement, d'un travail d'imagination qui tendra à la formulation de quelques généralités, qui laissent percevoir un possible commun totalitaire auquel rien ne vient faire obstacle. Cette incohérence est nécessaire si je souhaite énoncer quelques propos de l'ordre des désirs, non encore réalisés.

### **II.1 À partir de la classe**

#### **II.1.a Remplacer l'antériorité par la simultanéité dans le face-à-face**

*(Extrait de journal, décembre 2017) Aujourd'hui, j'anime un temps de TD dans le cadre du module sur les dynamiques d'équipe et la fonction de coordination. Durant les deux semaines à venir, je verrai les étudiants sur plusieurs séances. Les consignes que nous avons pour ces TD sont très larges. Elles consistent en une direction ou un exercice. À nous (vacataires) d'en faire ensuite 2 ou 3h30 de travail.*

*Je commence par présenter au groupe d'une douzaine d'étudiants les objectifs qui me sont donnés par Flora pour cette séance et je leur demande*

*s'ils ont des idées et des envies concernant la manière dont nous procéderons et dont nous nous organiserons dans le temps.*

Le travail du formateur, qu'il soit cadre, responsable de l'ingénierie, ou intervenant, exécutant de celle-ci, consiste en la production de cheminements pour les étudiants et l'accompagnement de ceux-ci à travers cette topologie faite de temporalités, de thématiques, d'activités, d'implications attendues, etc. Si l'on commence par se poser la question du commun à l'échelle de la classe, espace-temps où elle m'a le plus préoccupé, alors il faut se demander comment ouvrir ce qui sépare le formateur de l'étudiant, comment entrevoir une possibilité de faire se décaler les parts.

En présentant les attentes que Flora m'a confiées, je mets en scène, devant les étudiants, l'existence d'un extérieur à la classe auquel ils ne participent pas, où l'on m'a missionné et auquel je devrai donc rendre des comptes. Cependant, je sépare ma responsabilité vis-à-vis de Flora et de l'institution, de son accomplissement, en proposant aux étudiants de discuter avec moi de la manière dont nous pourrions nous organiser au sein de la classe pour atteindre les objectifs fixés. J'espère ainsi ne pas être le représentant des objectifs, mais me les rendre extérieurs, pour que je puisse travailler avec eux à la mise en place du cheminement à l'échelle de la séance, plutôt que de l'avoir prévu pour eux en amont. J'essaie de signifier que cette progression est un commun et non une imposition de mon fait. Cette première proposition tente donc de communaliser le déroulé du travail dirigé (TD), tout en maintenant la notion de contrainte en provenance de l'extérieur et donc, d'éléments, indépendants de notre volonté, à satisfaire.

Au moment où je leur fais cette proposition, j'envisage que la construction puisse porter sur l'interprétation des consignes, sur la négociation de ma place de formateur, sur l'organisation du temps dans ses bornes, ses coupures et ses intensités, sur l'agencement de l'espace de travail. Il pourrait même être imaginé que la première étape soit de se demander ce que « former/se former » signifie et ce que chacun désire comme processus formatif.

Ces éléments qui émargent normalement à la responsabilité du formateur, j'en imagine le droit de détermination au groupe. C'est donc le processus même de formation qui est mis en suspens pour tenter d'être approprié et reconstruit de manière commune. À l'échelle du temps, l'antériorité du travail du formateur prend moins de place pour proposer une simultanéité



## II-Quelques bribes d'une formation en tant que commun

d'élaboration qui portera alors, non sur la réalisation des consignes, mais sur leur interprétation même et sur l'organisation de la classe.

Il se peut que ces éléments de discussion paraissent banals. Qui n'a pas déjà proposé à ses étudiants de faire une pause à telle ou telle heure, de commencer par tel ou tel point, de réaliser un travail seul ou en groupe ? Mais, dans la dynamique du commun, il n'est pas question de proposer un cours à choix multiples, modalité qui laisse l'étudiant à l'intérieur du dispositif. Il est bien question d'ouvrir les possibles pour questionner l'essence même du cours et donc, de placer l'étudiant dans une position de pouvoir sur, et non dans, le dispositif. À l'échelle de cette tentative sur deux semaines, les apprenants m'ont indiqué avoir mis du temps à comprendre mes propositions, du fait de l'absence habituelle de ce type d'élaboration dans les autres temps de TD, ce qui, *a priori*, confirmait bien que j'ouvrais de nouvelles perspectives.

Dans ce contexte, il était question d'un temps de TD. Mais la même réflexion peut être menée à l'égard des temps dédiés à l'appropriation d'un savoir disciplinaire. À l'heure actuelle, je suis en train de préparer un cours sur la précarité et la pauvreté, thématique à propos de laquelle je n'ai, pour l'instant, jamais enseigné. Cela signifie que je déploie de l'énergie pour lire et apprendre sur ces sujets, pour les problématiser de manière à être en mesure de les présenter aux étudiants. En jouant avec les mots, je pourrais dire que j'apprends pour leur apprendre. Ce qui, dans la perspective du commun, pose la question de la pertinence de cette antériorité. Ne serait-il pas envisageable de faire de mon incompetence sur le sujet un point de départ pour réfléchir avec les étudiants, sur la base de leurs envies, de leurs connaissances, de leurs expériences professionnelles et des référentiels de formation ? Cette proposition ne vise pas à détruire les disciplines et à nier qu'à un moment donné de la formation, il soit probable que certaines personnes disposent de plus de connaissances et de compétences d'un certain type pour aborder un sujet. Mon projet est plutôt d'ouvrir un questionnement sur l'acte formatif en lui-même et aussi sur les places que chacun se voit attribuer dans le dispositif.

### **II.1.b Ceci n'est pas un accompagnement**

Le formateur n'est plus celui qui décide et prévoit, mais celui qui construit avec l'étudiant le cadre même de la formation, son contenu et son sens. Mais, une précision me semble

nécessaire pour éviter les méprises que pourraient entraîner certaines rhétoriques du travail social : ma proposition n'est pas celle d'un accompagnement. Dans le cadre de ce dernier, ce qui est construit est la personne ou un projet qu'elle porte, l'accompagnateur la suivant d'un point A à un point B, sur la base d'un cadre qu'il représente et porte. Si le formateur accompagne, pour l'exemple sur la précarité, il aide les étudiants à produire un travail et un contenu sur la thématique. Les deux places restent bien distinctes. Les étudiants sont toujours du côté des usagers et le formateur de l'expert. C'est seulement l'expertise qui se déplace d'une thématique à la capacité d'accompagner un groupe à réaliser une certaine production commandée.

La proposition que j'ouvre ici sous-entend une transformation radicale du formateur. Certes, il fait une proposition minimale au commencement, offre un point de départ, à partir duquel il est conscient de ne pas savoir de quoi la suite sera constituée, car cette dernière est à inventer. Il n'est pas un fin psychologue qui, sous l'apparence des questions, sait mener l'étudiant à une professionnalisation qu'il connaîtrait en amont, de même, il ne guide pas la réalisation du travail. En bref, il n'est pas en extériorité (aux côtés, sur, dessous) de l'activité des étudiants, mais il est pris dans la même activité. Évidemment qu'il y contribue à partir de ses particularités, mais il le fait en tant que membre d'un même effort et non, que personne extérieure qui aide la dépense d'énergie à emprunter de bonnes directions.

Au sein de l'espace formatif, la singularité du formateur est celle de sa personne (son expérience de vie, ses connaissances, ses pratiques, etc.) et non de son statut. Ce dernier n'est une variable pertinente que s'il s'agit d'en user à destination de l'extérieur de l'espace commun, par exemple pour négocier quelque chose avec l'institution, sur la base d'une décision commune.

C'est peut-être par rapport à la notion d'accompagnement que la nuance est la plus fine. Il me semble que de nombreux formateurs se reconnaîtraient dans cette idée de se laisser guider par les étudiants. Ils pourraient raconter de nombreuses occasions où les apprenants les ont surpris avec des propositions insolites, ou bien mettre en avant qu'accompagner c'est aider le travail que l'autre mène, mais qui reste le sien (mémoire, projet de vie, etc.). Or ces éléments ne présupposent pas un questionnement collectif du cadre et laissent intacte la distinction entre l'étudiant et le formateur, ce dernier restant le fin connaisseur et analyste du processus, capable de savoir quand la formation fonctionne : il en détient les objectifs légitimes. Or,

## II-Quelques bribes d'une formation en tant que commun

proposer une dynamique de commun en classe, même à partir d'objectifs de départ imposés, ce n'est pas accompagner la construction du commun, mais y participer de sa place de formateur, en reconnaissant une propriété collective.

### **II.1.c La classe comme espace de vie**

J'ai soulevé précédemment la question de l'aménagement de la salle et celle de la temporalité. Elles peuvent être aussi envisagées sur le plan de la vie qui se déroule en classe. L'objectif formatif passe alors au second plan pour mettre en avant que les lieux de cours sont des espaces où plusieurs personnes vivent et qu'il est intéressant de questionner la manière de les habiter à plusieurs.

Par exemple, les absences et la temporalité des cours se rattachent aux rythmes de vie individuels, en dehors et à l'intérieur du centre, en intégrant la question des contraintes personnelles (distance du lieu d'habitation, vie familiale, détention d'un véhicule, niveau de vie, etc.), mais aussi de l'éveil et du sommeil, de l'énergie et de la fatigue, des besoins de cours, des fluctuations de la motivation, etc. Si l'on considère que la classe est le lieu de rencontre de tous ces facteurs, multipliés par autant de personnes qui la composent, il est alors possible d'ouvrir une réflexion sur le temps, sur la présence physique et sur l'implication (présence psychique) nécessaire. Habituellement, ces éléments sont posés par le cadre institutionnel qui donne les heures, oblige la présence et fixe les attendus. Mais il serait imaginable de concevoir ces éléments sur le plan du commun. Pourtant, lorsque cette perspective est proposée à d'autres formateurs, une des premières réactions est de mettre en avant le risque de chaos et d'individualisme : les gens ne viendraient que quand ils le voudraient, les personnes arriveraient à n'importe quelle heure, etc. Cette réaction témoigne en réalité du rapport actuel au cadre, pensé nécessairement comme extérieur aux étudiants pour fonctionner. Ces éléments de la vie ne sont pas pensés comme une propriété collective.

Un autre exemple rend flagrante la non-appropriation collective de la classe comme espace de vie commune : la gestion des bavardages. Les différences de manières d'être en cours peuvent vite devenir sources de tensions dans les promotions, entre ceux qui considèrent bien écouter, qui se sentent dérangés par ceux qui discutent et ceux, accusés de chahuter. Certains étudiants prennent la peine d'essayer de faire taire les bavards, mais cela est rare. La situation de gêne se maintient donc, attendant qu'un formateur prenne la peine de demander le silence et ce faisant, qu'il accuse certains de bavarder et de perturber la quiétude du groupe. Il établit

ainsi une norme (on ne parle pas), une cause (les bavards ne savent pas se tenir) et une solution (ils doivent se contrôler). Ce schéma classique est clivant. Il sépare les attentifs et les bavards, les étudiants et le formateur qui assure le maintien de l'ordre.

Or, ces situations pourraient être l'occasion de questionner la classe comme un espace partagé à gérer en commun. Il faudrait faire discuter les parties prenantes sur les raisons de leurs activités, de leur gêne ou de leur non-gêne. Cela reviendrait à suspendre l'évidence du bavardage comme problème, pour plutôt se questionner sur les interactions que chacun souhaite avoir en classe. Et d'autres réflexions pourraient être encore ouvertes : l'appropriation de l'espace et son organisation, les déplacements et les positions du corps, les manières de s'adresser les uns aux autres, etc.

## ***II.2 Ceux qui se sentent concernés***

Les dynamiques du privé et du public relèvent principalement de la police au sens de Rancière. Elles assignent des places quant à la construction de la réalité. Un enfant naît et le droit le dote d'une place ou d'une non-part dans la construction démocratique du pays. Un salarié recruté se voit transmettre une liste de missions qu'il doit accomplir pour répondre à son poste. Dans ces perspectives, on s'inquiète alors de la faible participation au vote, au manque d'implication et d'autonomie. Le jeu de l'éducation citoyenne et du management est de produire chez les sujets ces accroches tant attendues au collectif. Pour un centre de formation tel que l'IRTS, de nombreux découpages structurent les places : filières, années de formation, unités d'enseignement, responsabilités de modules, la distinction entre étudiant et formateur, etc. Chacun, s'il souhaite s'inscrire correctement dans l'institution, se doit de jouer et de tenir les rôles qui lui est proposé. Mais, du point de vue du commun, la participation et la contribution ne sont pas pensées à partir de l'ordre général qui attribue et maintient les places, mais à partir de l'activité, du désir de l'individu et de son impression d'être concerné par une question.

Par exemple, pour le cours sur la précarité, il serait tout à fait envisageable qu'un autre formateur témoigne un intérêt pour la démarche et demande à s'y joindre pour y contribuer à titre personnel. De même, un formateur d'une autre filière pourrait très bien venir avec pour intérêt la thématique et le désir que sur l'année suivante, les promotions qu'il a en responsabilité rejoignent cet effort de réflexion. Et il est possible d'élargir encore ce mouvement. Un professionnel de terrain, ayant vent qu'un groupe d'étudiants commence à

## II-Quelques bribes d'une formation en tant que commun

travailler sur la précarité, pourrait venir car, à ce moment de sa trajectoire, il aurait l'envie de faire le point sur la manière dont il traite quotidiennement avec la précarité. De la même façon, il serait tout à fait envisageable que des personnes dites « concernées » rejoignent le regroupement au motif de transmettre directement à de futurs travailleurs sociaux leur expérience de la précarité, plutôt que de les laisser se former à partir des seuls savoirs universitaires et professionnels.

L'imagination première veut que l'on visualise un groupe sans cesse grandissant dans sa taille et son hétérogénéité. Mais c'est bien plus qu'une grandeur et qu'une composition qui varient à travers ces ajouts. Mener la formation dans une telle dynamique revient à proposer de suspendre les démarcations de lieux (classe/hors classe, centre de formation/terrains professionnels), de temporalités (heures de fin et de début des cours), de pédagogies (théorie/pratique, centre de formation/terrains professionnels), de rôles (étudiants/formateurs, étudiants/professionnels, professionnels/personnes concernées, chercheurs/autres, etc.) afin de les questionner, de les penser à nouveaux frais et de, peut-être, les abandonner. Cette proposition met l'emphase sur un processus, la formation, à laquelle contribuent et participent, à partir de leurs singularités, mais en égalité, diverses personnes, qui se sentent concernées et intéressées par la démarche. Et chaque nouvelle contribution a pour conséquence, dans l'idéal, de travailler l'ordre de l'effort collectif à partir des nouvelles préoccupations, des nouveaux désirs, des nouvelles problématiques amenées.

Si l'on poursuit ce développement à l'extrême, la formation ne peut plus être un processus socialement différencié par ses institutions et ses rôles. Le travail du commun pourrait mener à son rapprochement des lieux où le social est travaillé, tant par la société civile que par les professionnels. Elle serait un processus d'école mutuelle<sup>a</sup>, de co-formation, au sein même des contextes d'activité concernés. Elle permettrait un questionnement perpétuel du travail du social, en rassemblant ses différents acteurs dont les rôles et statuts seraient nécessairement mis en travail. Dans cette perspective, il ne serait plus possible de construire de *faitiches* pour parler des étudiants ou des usagers absents, car ils seraient toujours là, en chair et en os, pour objecter ou affirmer sur ce qui les concerne. Il n'y aurait plus d'étudiants ni d'usagers. Le travail du social y perdrait sa logique de formation qui veut reproduire le métier par la construction de positionnements professionnels individuels.

---

a Anne Querrien, *L'école mutuelle: une pédagogie trop efficace*, Paris, Empêcheurs de penser en rond, 2005, 181 p ; Vincent Faillet et Catherine Becchetti-Bizot, *La métamorphose de l'école quand les élèves font la classe*, Paris, France, Descartes & Cie, 2017, 141 p.

Ce cours développement me permet de fondamentalement qualifier ma démarche : elle n'est en rien la proposition d'une nouvelle pédagogie. Mon thèse est claire sur ce point. Je n'évalue pas le travail des formateurs dans sa capacité à former des travailleurs sociaux et cette conclusion ne prétend pas dire qu'une formation à travers le travail du commun serait meilleure qu'une autre sur le plan de l'apprentissage. Ma proposition n'est pas une modalité pédagogique. Elle est politique.