

Qui fabrique les formations sociales ? À propos de la participation des étudiants

Who makes social work training curriculum? On students' participation

Sébastien Joffres

Volume 12, Number 1, 2023

Ingénierie de professionnalisation et professions du social : une dialectique des pratiques et des activités

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1095149ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1095149ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Joffres, S. (2023). Qui fabrique les formations sociales ? À propos de la participation des étudiants. *Phronesis*, 12(1), 64–78.
<https://doi.org/10.7202/1095149ar>

Article abstract

It is interesting to analyze the participation students of social work college take in the elaboration of the training curriculum. What trainers promote as student attitudes is fundamental in the transmission of the professional habitus. So, we make the hypothesis that the experience of (non)part-taking as a student constructs the way they will take participation in professionalization issues and let a part to people they care for. To analyze the student's participation, we will follow the path of the evaluations that students and trainers make of the training apparatus in their consideration and in their repercussions for the future of the training, at the scale of a college. Thus, we will show that the making of formative arrangements is the responsibility of the trainers. In a Foucauldian reading in terms of power, students must hand over their words and proposals to the trainers who, in a discretionary way, will decide on the future. The only entity the student can produce is himself. He has no real and direct participation in the construction of what concerns him.

Qui fabrique les formations sociales ? À propos de la participation des étudiants

Sébastien JOFFRES

Université de Paris 8, Saint-Denis, France

Mots-clés : *Formation en travail social ; relations de pouvoir ; participation ; professionnalisation*

Résumé : *En amont des terrains professionnels, il est intéressant d'analyser la participation que les centres de formation laissent à leurs usagers – les étudiants – dans l'élaboration des dispositifs formatifs qu'ils investissent. Ce que les formateurs favorisent comme attitudes estudiantines est fondateur dans la transmission de l'habitus professionnel, ainsi nous faisons l'hypothèse que l'expérience d'une place en tant qu'étudiant construit le regard qui sera ensuite porté sur la possible participation des usagers. Pour analyser la participation estudiantine, nous suivrons le cheminement des évaluations qu'étudiants et formateurs font du dispositif dans leur prise en compte et dans leurs retombées pour l'avenir de la formation, à l'échelle d'un institut. Ainsi, nous montrerons que la fabrication des agencements formatifs revient aux formateurs. Dans le cadre d'une lecture foucauldienne en termes de pouvoir, les étudiants doivent toujours remettre leurs paroles et propositions aux formateurs qui, de manière discrétionnaire, décideront de l'avenir. La seule entité que l'étudiant peut produire, c'est lui-même. Pour le reste, il n'a pas de participation réelle et directe à l'élaboration de ce qui le concerne.*

Who makes social work training curriculum? On students' participation

Keywords: *training; social work; power relationship; professionalization*

Abstract: *It is interesting to analyze the participation students of social work college take in the elaboration of the training curriculum. What trainers promote as student attitudes is fundamental in the transmission of the professional habitus. So, we make the hypothesis that the experience of (non)part-taking as a student constructs the way they will take participation in professionalization issues and let a part to people they care for. To analyze the student's participation, we will follow the path of the evaluations that students and trainers make of the training apparatus in their consideration and in their repercussions for the future of the training, at the scale of a college. Thus, we will show that the making of formative arrangements is the responsibility of the trainers. In a Foucauldian reading in terms of power, students must hand over their words and proposals to the trainers who, in a discretionary way, will decide on the future. The only entity the student can produce is himself. He has no real and direct participation in the construction of what concerns him.*

Introduction

La professionnalisation, enjeu de légitimité

Le terme « professionnalisation », surtout pour qui, comme nous, fréquente les milieux des formations en travail social, est présent dans de nombreuses bouches. Il est un de ces termes qui semblent, avec évidence, bien désigner et définir le réel auquel nous nous rapportons. À l'échelle de notre terrain de recherche, il désigne plus particulièrement, le processus dans lequel les étudiants sont engagés et s'engagent pour devenir des « professionnels » compétents et reconnus. Au-delà, l'expression reste floue.

De ce fait, nous allons prendre le temps de définir le terme dans ses acceptions retenues en sciences de l'éducation et tenter de le reformuler à partir de la question de la légitimité à prendre la parole et à être entendu en ce qui concerne la définition de l'activité professionnelle et sa reconnaissance sociale.

Wittorski (2008) propose trois définitions principales correspondant à trois usages constatés du terme. Dans la bouche de groupes de travailleurs qui se reconnaissent dans une même activité, le champ lexical de la profession et de la professionnalisation est mobilisé dans une logique d'auto-définition et de légitimation. Les enjeux sont multiples : délimiter un périmètre propre, faire reconnaître diverses compétences, obtenir des autorisations quant à des formations et un diplôme, etc. Ce mouvement relève d'une tentative et d'une revendication à produire de l'intérieur (Étienne, 2016) le corps professionnel, ainsi que d'une recherche d'une validation des orientations choisies par des instances régulant le marché et le monde du travail comme l'État afin d'avoir une existence officielle. L'enjeu est de se faire reconnaître comme « une profession » ou, plus simplement, comme un corps professionnel disposant d'une existence propre et d'une spécificité, et donc d'un droit d'auto-définition, de régulation interne et pouvant être représenté par des instances collectives.

Le second usage se retrouve dans des organisations, du côté du management et de la gestion des ressources humaines qui souhaitent voir et faire évoluer les professionnalités pour une plus grande adaptation à ce qui est perçu comme des nécessités du marché et les évolutions des structures de la production. Cet usage porte, entre autres, le souhait d'un dépassement d'une logique corporatiste de métier pour entrer dans une gestion, à l'échelle de l'institution qui emploie, de compétences. Dans l'absolu, il souhaite la fin des corps intermédiaires qui prétendent définir des métiers de manière transversale aux entreprises, pour permettre une définition du travail au niveau d'un établissement, d'un pôle, d'un groupe. Le corps professionnel est remplacé par la figure de l'individu qui pourrait alors avoir une trajectoire propre dans la construction de ses compétences, en adéquation avec les besoins de l'entreprise qui l'emploie. Ce salarié individualisé est aussi un être dont l'autonomie dans la réalisation des objectifs qui lui sont posés est plus grande et fondée sur une démarche réflexive (Schön, 1994).

Dans le contexte français, les principaux métiers du travail social dépendent de l'État qui, de fait, dispose d'un grand pouvoir sur leur définition et sur la grille de lecture mobilisée pour les décrire. Et si nous analysons les évolutions des vingt dernières années à la lumière de la professionnalisation, nous pensons juste de dire que l'État s'inscrit dans une dynamique proche du second usage. En 2002, il repense en profondeur l'action sociale avec la célèbre loi du 2 janvier 2002. Celle-ci n'entérine pas de nouvelles pratiques émergeant des corps professionnels, mais elle repense l'action sociale à tout nouveau frais et de manière descendante. Elle propose une nouvelle *episteme* dans l'appréhension des problèmes sociaux et de leurs solutions (usager, acteur, évaluation, etc.) Dans les années qui suivent, les diplômes sont redéfinis et indexés sur la novlangue et les objectifs de cette loi. Les métiers sont donc fondés sur des orientations gouvernementales, plus que sur des objectifs des corps professionnels. Et ils le sont dans une logique de compétences.

Logique qui répond à des objectifs plus généraux en matière de formation professionnelle à l'échelle nationale, elle-même inscrite dans les enjeux de la création d'un espace européen de formation. Ces développements permettent de porter une dynamique individualiste de la formation où ce qui prévaut est le projet individuel sur l'organisation collective des activités professionnelles.

Par ailleurs, la redéfinition des métiers « en morceaux » à travers les compétences avec un tronc commun pour plusieurs d'entre eux ouvre à une approche gestionnaire à l'échelle des institutions. Elles peuvent alors réfléchir aux compétences dont elles ont besoin, plus qu'aux qualifications qu'elles recherchent.

Wittorski met en avant le fait que le terme de « professionnalisation » désigne des enjeux contradictoires et des points de débat à l'échelle d'une société. Ce à quoi nous souscrivons. Cependant, nous trouvons nécessaire de forcer le trait. Ces deux définitions ne témoignent pas de tensions et d'un débat qui se feraient à égalité dans le corps social en opposant les métiers, les employeurs et l'État autour d'une table des négociations, chacun tentant de faire reconnaître sa définition. L'enjeu central est, selon nous, celui du rapport social du travail et de savoir qui est en mesure de définir l'environnement de travail, son procès, ainsi que les organisations collectives.

Pour le travail social, l'enjeu est de savoir ce qu'il est, quelle est sa place au sein de la société, quelles sont ses orientations politiques, les moyens qui lui sont donnés, la manière dont il sera mené au quotidien, etc. Sa « professionnalisation » soulève des enjeux éminemment politiques entre une définition de l'intérieur, ou à partir de ceux qui sont engagés dans le travail social quotidien, et une définition de l'extérieur qui part de l'État, celui qui définit les orientations politiques nationales et des organisations de travail qui, avec plusieurs décennies d'une marchandisation du secteur (Chauvière, 2010) se renforcent dans leur capacité à définir le travail, à partir de logiques bureaucratiques (Hibou, 2012) plutôt qu'à partir de l'activité quotidienne. Le terme renvoie à la légitimité à prendre la parole, être entendu et décider, ce qu'il en est du travail.

Et ces enjeux s'inscrivent dans des rapports asymétriques structurés où il est possible de percevoir un ordre dominant, une *episteme* qui pose les termes principaux du quotidien, de ses problématiques, de sa gestion. Et actuellement, il nous semble que la logique dominante est du côté de la professionnalisation dans son second usage, comme logique de gestion et d'adaptation des compétences à un ordre productif qui est lui-même le fruit de décisions prises par ces mêmes gestionnaires. Pour le travail social, l'État tient une place prépondérante. C'est lui qui définit le « terrain de jeu » du travailleur social qui n'est que l'invité, celui dont la pratique s'apparente à la *métis* du fait de sa position dominée. Et ce n'est pas dire que le travailleur social ne produit rien de son travail. Seulement, il le fait sur un terrain qui n'est pas le sien, sur lequel il n'a pas grand-chose à dire ou, plus exactement, pas grand-chose à dire qui sera entendu et reconnu. Car les travailleurs sociaux parlent beaucoup sur leur travail.

Cette manière de poser le problème permet de suspendre le jugement d'inadaptation des pratiques des professionnels qui s'entend très régulièrement depuis les années 80, ainsi que la question de l'utilité du travail social. Ensuite, il est possible d'envisager autrement cet « état de fait ». Que penser d'un discours politique disqualifiant les pratiques professionnelles qui doivent s'adapter au monde qui évolue, lorsque ce mouvement du monde est le fruit de décisions politiques et non de changements « naturels » ? Le discours de la professionnalisation localise le problème et sa solution du côté des professionnels sans questionner le système de nature politique dans lequel le travail social émerge (Castel, 2003).

Nous pouvons maintenant introduire le troisième axe de définition. « Professionnalisation » est un terme mobilisé par les dispositifs de formation de manière à valoriser leurs actions pédagogiques qui seraient alors « réellement professionnalisantes ». Elles sont opposées à d'autres pratiques qui relèveraient du « trop » théorique ou qui ne penseraient pas suffisamment à partir des compétences. D'une part, le terme permet de se placer de manière légitimée au sein de l'ordre dominant esquissé ci-dessus. Il indique que le dispositif de formation s'inscrit bien dans les attentes des entreprises et de l'État. D'autre part, il signe un réel réaménagement des dispositifs autour des compétences.

Pour le travail social, il faut reconnaître qu'actuellement, les établissements de formation en travail social (EFTS) n'ont pas vraiment le choix du fait de l'inscription des compétences dans les textes fondamentaux qui définissent les métiers et les formations, du développement de la démarche qualité qui contrôle les pratiques. La « compétence » est l'ordre dominant de la régulation bureaucratique de ces formations. Un mot imposé qu'il est impossible de contourner en tant que tel.

De ce point de vue, il est souvent dit qu'avant, les formations sociales juxtaposaient des connaissances théoriques classées par thématiques et par disciplines et les expériences de stage, pour maintenant articuler théorie et pratique autour des compétences.

Seulement, il nous semble que les formations sociales ont toujours été des formations assez unanimement reconnues comme de vrais « passages » (Hughes, 1958) du monde profane au monde professionnel, dans une perspective clinique où l'enjeu était d'apprendre à penser et à agir, de manière singulière, à partir de la variété des savoirs découverts en formation. La démarche réflexive était déjà centrale dans cet ancien modèle.

Les nouveaux référentiels introduisent la logique de compétences comme si elle mettait enfin au centre le « réel » du métier. Ce qu'elle fait, c'est plutôt court-circuiter l'ancienne logique par une définition descendante et rationalisée du métier, demandant aux dispositifs de s'indexer sur elle. Ce qui n'est en rien gage d'une plus grande « professionnalisation ». voire, sous certains aspects, il est possible de se demander si les formations ne s'éloignent pas du cœur historique des métiers par ces redéfinitions du contenu et de la forme (Hébrard, 2017). Professionnaliser revient plus à reconfigurer le métier qu'à l'améliorer, ce que tente de nous faire croire le second usage.

Participation et professionnalisation

Contexte

Nous aimerions maintenant nous concentrer sur un objectif actuel de la professionnalisation des travailleurs sociaux, consacré dans le cadre des États généraux du travail social et repris à l'occasion du plan d'action d'octobre 2015. Une orientation forte a été mise en avant quant aux processus démocratiques.

Il est demandé de développer la participation des personnes dites « concernées », dans une perspective de travail social collectif inscrit dans une dynamique de développement social. Cette dernière est appelée à l'échelle des institutions qui portent l'action sociale, mais aussi au niveau de la mise en place de projets. Ensuite, cette exigence se reporte sur les établissements de formation en travail social qui doivent préparer leurs étudiants à cette « nouvelle » dimension, et ce, de deux manières. Tout d'abord, lesdites personnes concernées doivent être impliquées dans le dispositif de formation, c'est-à-dire qu'il doit être pensé en permettant des rencontres entre les futurs travailleurs sociaux et ceux que l'UNAFORIS¹ appelle aussi « experts du vécu » (2018) dans cet espace protégé, à l'écart de tout enjeu professionnel direct qu'est le centre de formation. Il faut ajouter à cela que la participation en tant que telle est aussi présente comme objet à propos duquel monter des actions de formation avec ou sans les experts du vécu, car elle relève de compétences présentes dans les référentiels.

À la suite de notre discussion autour de la professionnalisation comme terrain politique relevant de l'énonciation de ce qu'est le monde, ces orientations peuvent se lire comme la convocation de nouveaux acteurs qui ont des choses à dire et à revendiquer sur le travail du social que cela soit une adresse aux institutions, des savoirs à confier aux travailleurs sociaux ou encore une volonté d'être considérés eux-aussi comme des travailleurs de ce social en débat. Et cette convocation se ferait tant dans les institutions que dans les EFTS.

Certains EFTS ajoutent à ces exigences l'idée qu'ils doivent aussi encourager la participation des étudiants au dispositif de formation, à sa vie et à son élaboration. En rapport aux enjeux professionnels autour de la participation, ce choix peut se lire comme une occasion d'expérimenter en tant que « personne concernée » la contribution à la vie d'une institution et de ce fait être une occasion de formation. La participation estudiantine serait ainsi finalité éthique pour l'institution de formation, mais aussi moyen de formation. Elle serait à la fois vécu institutionnel et objet de formation, expérience visée pour les objectifs de formation et expérience visée ou implicite du quotidien de l'institution. Il y aurait ce que la forme et les objectifs du dispositif disent et une dimension plus informelle, relevant de l'expérience que l'étudiant fait de la vie institutionnelle du centre de formation, ce qui permet d'envisager ce à quoi le cursus socialise au-delà des éléments explicites qu'il balise.

1. Union nationale des acteurs de formation et de recherche en intervention sociale.

Le dispositif « forme à » et l'institution offre un milieu qui socialise aussi et elle le fait en rapport aux postures du groupe professionnel offrant alors un double niveau de lecture, une double « professionnalisation ».

Pour la suite de ce texte, nous proposons d'explorer l'expérience institutionnelle de la participation que les étudiants font et qui pourrait être fondatrice pour eux de leur profession, au-delà même des actions de formation qui peuvent être pensées en lien avec cette thématique. Nous nous demandons quelle est l'expérience de la participation que fait l'étudiant en position d'utilisateur, afin d'imaginer ce qu'il pourrait projeter, une fois sur le terrain, comme place possible pour les personnes accompagnées et comme rôle en tant que professionnel autour des enjeux de professionnalisation. Nous proposons de considérer que l'expérience de la participation à la formation peut forger quelque chose du sentiment de légitimité à contribuer à définir le métier. Nous nous interrogeons sur ce que les formateurs transmettent, de manière latente à l'apprenant, quant à ce qu'est sa place et, par extension, celle de l'utilisateur et celle qu'il aura en tant que futur professionnel.

Présentation du travail d'enquête

Généralités

Notre questionnement s'inscrit dans une thèse (2020) en sociologie dont l'enjeu est d'analyser les chaînes de coopération (Becker, 2010) à travers lesquelles les formations sociales sont fabriquées. Ce travail s'inspire des perspectives esquissées par Latour (1989), Strauss (1992) et Becker. Chacun, à sa manière, a étudié des objets – la science, le soin et l'art – en les décalant de discours spécialisés – l'épistémologie, la médecine et l'esthétique – qui les définissent comme des objets uniques, radicalement différents d'autres secteurs. Pour ce, ils se sont concentrés sur les activités quotidiennes des acteurs, ce qu'elles participaient à produire pour le monde social en question et sur leur dimension collective. Par exemple, avant l'idée de démocratie sanitaire, Strauss décrit le rôle du patient dans la négociation de ses soins. Ou encore, il a pu montrer la part importante d'organisation menée par chaque acteur pour que l'hôpital fonctionne. Becker, de son côté, a donné une grande place aux auxiliaires de l'art (fournisseurs, techniciens, critiques, public) dans ce qui crée l'œuvre et sa valeur. Et Latour a étudié l'importance des discussions de couloirs dans la production des résultats scientifiques. Ces choix épistémologiques permettent d'étudier ces secteurs au-delà de leurs aspects habituellement valorisés et légitimés : l'ascèse désintéressée du scientifique et la pureté protocolaire des résultats, le dévouement du médecin, l'inspiration solitaire et folle de l'artiste. Mais ces éléments ne sont pas pour autant évacués, ils sont appréhendés comme une dimension des enjeux quotidiens, au milieu d'autres. Et le chercheur en sciences sociales a pour enjeu de ne pas rétablir un monde social pensé à part du reste, mais de rester à l'échelle des enjeux quotidiens des acteurs.

Dans cette perspective, nous avons donc pensé la production de la formation, à l'écart d'un questionnement en sciences de l'éducation qui se centrerait sur la dimension formative effective des dispositifs de formation. Nous avons ambitionné de cartographier les acteurs et leurs négociations, les activités et leurs enchaînements, les espaces-temps et leurs articulations, à travers lesquels les formations en travail social sont fabriquées et transformées. À côté des approches habituelles qui interrogent la construction de l'identité professionnelle des étudiants, la pédagogie à proprement parler, ou bien le métier du formateur, nous avons questionné les activités quotidiennes qu'il faut mener à bien pour que les dispositifs formatifs prennent leur forme définitive. Nous avons ainsi pu saisir une dynamique d'ensemble et la structure productrice de ces dispositifs, sans avoir à statuer sur la qualité intrinsèque des processus de professionnalisation (Sorel et Wittorski, 2005) imaginés à ces endroits et évalués à partir des métiers ou de référentiels pédagogiques.

Protocole d'enquête

Ce travail de thèse est fondé sur une démarche ethnographique (Beaud et Weber, 2011) en deux étapes. Dans un IRTS, nous avons mené une année d'observation participante périphérique (Lapassade, 2002), principalement durant des temps de réunion, afin de voir les formateurs permanents au travail. Les réunions constituent un lieu intéressant car très important dans la fabrique du dispositif et qui centralise ce que chacun fait de son côté. Puis, du fait de propositions de vacances à l'intérieur de ce centre, nous avons continué par une participation active durant deux années et demie, nous permettant de nous centrer sur d'autres instances de rencontre, rassemblant des permanents et des vacataires, ainsi que sur le face-à-face

avec les étudiants. Dans ce centre et deux autres, nous avons aussi réalisé des entretiens dans le cadre d'un premier temps exploratoire.

À ce jour, nous sommes salariés, en tant que formateur, dans ce champ professionnel, mais aussi consultant pour des institutions sociales. La suite du propos a donc essentiellement une dimension monographique, portant sur les filières d'éducateur spécialisé, d'éducateur technique spécialisé, d'éducateur jeune enfant et d'assistant de service social de cet IRTS. Nous écrivons sous la forme de généralisations pour une écriture plus claire. Mais pour l'avenir, notre travail gagnerait à être comparé avec d'autres centres de formation.

Avant d'entrer dans les détails des résultats, il nous est nécessaire de présenter l'organisation d'ensemble de l'IRTS pour en situer les différents personnages. Une première distinction est à établir entre les formateurs permanents, salariés du centre de formation, et les intervenants extérieurs ou vacataires qui sont mobilisés sur la base d'un CDD d'usage ou de prestations de service. Les premiers peuvent être cadres pédagogiques. Ils ont alors pour mission l'ingénierie du dispositif et gèrent chacun un ou plusieurs modules. De manière minoritaire, ils ont aussi du face-à-face avec les étudiants. Les vacataires sont consacrés à cette mission sur la base de leur expérience professionnelle et/ou de leurs connaissances disciplinaires. Le chargé d'enseignement est un permanent qui soutient le cadre pédagogique dans l'ingénierie et assure essentiellement des temps de face-à-face.

Quelle part des étudiants ? Partir du devenir des évaluations

Étudiants et formateurs se retrouvent essentiellement en classe, pris dans une situation commune habituellement qualifiée de « face-à-face » pédagogique. À cette occasion, nous avons repéré une même activité menée par les formateurs et les étudiants. Ils évaluent ce qu'ils vivent. Du fait qu'ils mènent une même activité qui consiste à énoncer publiquement ou pour soi la qualité du dispositif, cette situation offre un point de départ intéressant pour analyser la participation des étudiants dans l'institution de formation car la capacité et la légitimité que l'on a à prendre la parole, à être entendu et à prendre des décisions caractérisent la part tenue² dans un ensemble social.

Imaginons un monde sans pouvoir, où la participation de tous serait similaire et radicale, cette situation égalitaire entraîne que chacun ait son mot à dire sur ce qu'il en est et que chacun sera entendu et pris en considération de la même manière que les autres. De ce fait, l'avenir des paroles de chacun est potentiellement le même et nous verrons que l'univers pensé par les formateurs pour les étudiants l'est en fait, de manière égale, sur la base des paroles estudiantines et de leurs idées propres. Cependant, si en suivant le devenir des évaluations estudiantines et de celles des formateurs nous percevons des traitements différents, alors cela signifie une inégalité des participations dans l'élaboration du dispositif. Nous faisons l'hypothèse que cette situation, en apparence égalitaire, offre alors l'occasion de parcourir la fabrique des formations sociales en se demandant ce qu'il advient des paroles estudiantines, par comparaisons des paroles des formateurs engagés dans le face-à-face.

Sur un plan théorique, c'est l'approche foucauldienne (Foucault, 1994, 2008 ; Nicolas-Le Strat, 2016) du pouvoir qui nous outille. Nous proposons de considérer qu'il y a rapport de pouvoir à partir du moment où dans le cadre d'une relation structurée et stabilisée, ainsi que médiée par des éléments non-humains – un dispositif, soit des textes, des objets, des architectures, des concepts, etc. – une personne est en mesure de donner forme à la conduite d'une autre, tant sur un plan subjectif qu'objectif, ainsi que d'interpréter et de réinvestir les paroles et comportements de l'autre, le tout dans un rapport asymétrique et inégalitaire. Cette approche s'oppose à une lecture des influences réciproques par le biais de négociations dans une interaction ou d'une pure contrainte par la force.

2. Nous parlons ainsi outillé par la notion de partage du sensible de Rancière. Il analyse les rapports sociaux à travers l'idée de lignes de partage qui séparent ce qui est dicible, audible, visible, etc. tant en termes de personnes que de comportements. Dans ce partage, chacun dispose d'une part, c'est-à-dire d'une légitimité à prendre part ou à être exclu. Pour le philosophe, la politique (donc non politicienne) est le geste qui consiste à outrepasser une frontière du sensible pour mettre en lumière une partie de la réalité et revendiquer une égale légitimité de tous à s'exprimer (Rancière, 1995 ; 2000).

Par exemple, la relation entre un travailleur social référent RSA et l'utilisateur est une relation de pouvoir en ce que les propos de l'utilisateur sont traduits par le travailleur social en une interprétation de ce que vit la personne et que, sur cette base, le travailleur social décidera, écrira des rapports, inscrira la personne, etc.

L'interaction peut être houleuse, violente, ou bien conciliante, il n'empêche que l'utilisateur ne peut exister dans le monde du RSA sans le travailleur social et l'institution qu'il représente. Il nous faut préciser que le pouvoir n'est pas non plus principalement négatif au sens il empêcherait des comportements. Dans la modernité, il est à envisager sous un angle positif. Il produit des comportements et des subjectivités. Par exemple, l'accompagnement social implique des entretiens qui sollicitent l'utilisateur dans une mise en récit. C'est une étape bien souvent obligée pour accéder aux aides, pour se montrer conciliant dans l'accompagnement, etc. Cette mise en récit est invitée par le dispositif et potentiellement permet à la personne de se construire aussi par ce biais. Le rapport de pouvoir produit donc objectivement un comportement et, sur un plan subjectif, ses effets peuvent être appréciés. Ce qui nous permet de préciser que parler de rapports de pouvoir n'est pas une manière de dévaluer les formations sociales, mais de réfléchir, de manière analytique, aux places de chacun. L'évaluation de l'état de fait appartient ensuite aux personnes concernées.

Évaluer l'étudiant, évaluer le dispositif

Une activité similaire des étudiants et formateurs

L'interaction de face-à-face avec les étudiants est continuellement évaluée par les différents formateurs. Ils veulent se faire une idée d'où les étudiants en sont de leur formation, en rapport avec les objectifs du déroulé dans lequel ils interviennent et qu'eux-mêmes ajoutent en fonction de leur sensibilité. De même, ils évaluent les comportements estudiantins, statuant sur leur adaptation à l'espace de la classe. Ils tentent de qualifier leur implication, leur écoute, leur compréhension, leur évolution, etc. L'attitude des apprenants est sous un scanner perpétuel. C'est ce dont témoigne ce propos (extrait du journal de terrain, mai 2018) :

« Au début, j'ai eu peur concernant Pierre. Il restait en retrait. Mais assez rapidement, il a pris la parole lorsque les autres présentaient leurs avancées et il proposait des idées pertinentes, des informations que les autres n'avaient pas. Il leur donne à réfléchir. C'est donc plutôt positif. Encore faut-il qu'il écrive son dossier. D'ailleurs, dans la même veine, il y a Hannab. Dès que c'est son tour, elle dit que tout va bien, elle présente en quelques phrases son travail et ça rend bien, mais j'ai peur qu'elle cherche à cacher un écrit qui n'avance pas, que ça ne soit que de la façade. » (Tom, vacataire)

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

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

Cependant, régulièrement, de l'avis des formateurs, les évaluations estudiantines relèvent plutôt de l'émotionnel ou, encore, d'un manque de perception des éléments qui sont nécessaires à une bonne formation (Goffman, 1968). Un doute subsiste quant à la pertinence de leurs propos. Seulement, malgré ces idées disqualifiantes, lorsque le temps de la discussion est pris pour comprendre, les étudiants sont en mesure de produire un discours argumenté à propos des nombreux jugements qu'ils portent. Pour le chercheur, leurs évaluations sont bien similaires en qualité à celles des formateurs. Elles portent sur le fonctionnement de la formation et elles leur permettent d'envisager ce qui pourrait être mené différemment, en termes d'attitudes de leur propre groupe, des formateurs ou bien à propos des démarches et contenus. Ils sont en mesure de critiquer (Boltanski, 2009) et de justifier (Boltanski & Thévenot, 2008), tout comme ceux qui les accompagnent.

Le garant du cadre

Une première distinction s'établit à l'occasion même de l'interaction entre formateurs et étudiants. Tout ce que le premier se construit comme représentations de la situation nourrit la manière dont il s'adapte. Si la logique de production de la formation implique qu'avant les temps pédagogiques, soient prévus leurs déroulés, sur le moment, le formateur s'adapte pour que le cheminement, choisi à l'avance ait lieu ou pour le réadapter aux besoins perçus *in situ*. Il arrive avec des objectifs et continue leur construction au sein même du face-à-face afin d'amener les étudiants dans la direction anticipée.

Le formateur s'attribue le droit de savoir ou du moins d'émettre des hypothèses quant à l'état des étudiants et d'agir en conséquence. L'évaluation est immédiatement investie dans l'action, pour affecter les étudiants d'une certaine façon, afin d'obtenir certains effets quant à leur implication, leur réflexion, leur compréhension, etc. Elle entraîne des actions pédagogiques (i.e. changement de consignes), aussi bien que des actions très prosaïques comme la gestion des pauses, l'appel au silence, etc.

Il est intéressant de noter que les temps où une forte participation des étudiants est attendue – c'est-à-dire les travaux dirigés où ils sont mis en situation de production plutôt que d'écoute – sont ceux où, ce pouvoir discrétionnaire du formateur est particulièrement important. Devant animer un temps dont le déroulement dépend autant des étudiants, il doit être très attentif à la dynamique pour tenter de peser sur elle selon les objectifs fixés et ce d'autant plus que ces temps n'ont souvent que quelques consignes générales³ laissant une large part à l'improvisation de l'intervenant sur le moment.

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

Cependant, aucun ne pourra dire soudainement : « Maintenant, je propose que nous arrêtons de parler de la coordination. Ce n'est pas une fonction qui m'intéresse. Je suis là pour me former au travail de terrain, alors on va plutôt parler du transfert dans la relation éducative. Je souhaite approfondir ce sujet. Céline, pourrais-tu me raconter la relation la plus forte que tu aies eue avec un usager dans ton dernier stage. » À l'échelle du face-à-face, un formateur le peut. Mais l'étudiant doit s'en remettre à ce dernier pour valider les orientations qu'il pourrait proposer. Le formateur détient les objectifs et l'orientation officiels du temps et il est ainsi le médiateur entre eux et les étudiants qui doivent lui soumettre leurs propositions. Le collectif étudiant ne peut prendre les commandes sans l'aval ou la demande du formateur. Il est celui qui fixe l'étalon des légitimités, tant dans les questions et les propositions que dans les comportements qui expriment un certain avis sur le face-à-face.

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

Des évaluations qui circulent

En latéralité

Pour avancer dans notre analyse, nous retraçons, sous forme de dialogue, un échange qui a eu lieu entre plusieurs formateurs (journal de terrain, décembre 2018⁴) :

3. Pour rappel, les modules sont pensés principalement par les cadres pédagogiques qui en délèguent la réalisation aux vacataires et chargés d'enseignement. Pour les travaux dirigés, ils proposent quelques consignes, exercices, jeux, textes qui servent de lignes directrices à l'animation de ces temps. Ce ne sont que des points de départ, le reste se déterminant sur le moment.

4. Nous nous sommes inspirés du mode de rédaction de Bruno Latour, dans *La fabrique du droit* (2002). Il y « reconstitue » des échanges au cours desquels les affaires portées au Conseil d'État sont instruites. À travers ces dialogues, il analyse la fabrication des décisions, par les multiples débats, propositions et hésitations.

Cynthia : (lors de la pause d'un TD, aux formateurs ayant les autres groupes) « *C'est difficile aujourd'hui. Mildred me ruine toutes mes propositions. Elle est agressive...* »
Anthony : « *Je l'ai dans un autre TD. C'est vrai qu'elle peut être compliquée.* »
Cynthia : « *C'est dur. Elle me met à mal devant tous les étudiants. Et elle empêche le TD de se faire. Voire elle entraîne certains dans sa dynamique. Ça fait peur pour la formation quand même. Sur le plan professionnel, c'est très inquiétant. J'espère qu'elle ne fait pas ça dans le stage...* »
Sébastien : « *Je l'ai croisée l'année dernière sur l'étude de territoire. Je n'ai pas souvenir de cette attitude d'opposition.* »
Sonia : (à Cynthia) « *Je ne sais pas ce que tu as essayé de faire. Tu as envisagé d'essayer de l'impliquer dans l'animation du temps avec toi ?* »

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

Ces discussions sont menées de vive voix durant les pauses, mais aussi simplement en dehors des cours, ainsi que par téléphone ou par courriel. Les formateurs sont prolixes dans leurs échanges en la matière. Et les facettes des étudiants qui sont abordées sont diverses. Ils parleront de l'implication, de l'écoute, de la compréhension, des dynamiques collectives et relationnelles, de même qu'ils tenteront des analyses psychologiques, pour comprendre les motivations profondes de certains, tout en échangeant, par moments, des éléments de vie que les étudiants leur confient. Et si dans cet exemple il est question d'un problème ponctuel qui ne concerne qu'une étudiante, les échanges peuvent aussi bien porter sur le fonctionnement général d'un module et sur des perspectives de transformation, que sur le quotidien de la formation.

En verticalité

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

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

Au-delà du périmètre d'un module, les évaluations des formateurs remontent jusque dans les réunions, instances formelles, principalement occupées par les permanents. Elles sont organisées autour de la gestion des filières, d'un projet en particulier ou pour faire le bilan sur l'avancée de chaque étudiant. Elles y sont exprimées directement par ceux qui les formulent, s'ils y participent, ou par le biais d'un permanent qui se fait le porte-parole d'autres personnes ou bien de la vision qu'il a construite à partir des propos des autres. Lorsqu'un sujet est introduit dans ces rencontres, chacun s'y applique à partir de la vision qu'il en a, citant son expérience ou les propos de tel ou tel autre formateur. Par ailleurs, ces instances formelles appellent la construction d'une évaluation commune, à l'inverse des échanges informels, fondés sur l'individualité. Mais pour autant, la mise en commun en réunion ne crée que très rarement une seule évaluation collective.

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

Les réunions centralisent donc les évaluations et créent l'occasion de décisions à la prétention communautaire, actant des positionnements d'équipe et pouvant, de ce fait, retentir par la suite sur l'ensemble du dispositif ou du moins sur plusieurs de ses endroits. Ce processus révèle une certaine structure pyramidale qui va des temps de face-à-face aux espaces de gestion des filières et vice-versa. Pour autant, un même objet peut rester perçu différemment, chacun profitant des réunions pour se construire une position, entre décisions institutionnelles et choix individuel. Ces divergences et ces différences de niveau dans la prise de décision peuvent entraîner qu'une même entité, module ou personne, soit traitée différemment en fonction du niveau d'élaboration du dispositif et des espaces de fabrication de la formation.

Une parole estudiantine formatée et déléguée

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

Par exemple, une fois par semestre a lieu un temps appelé « analyse du dispositif de formation » qui se déroule en deux parties, dans le cadre des filières. Lors de la première, les étudiants sont rassemblés pour échanger entre eux sur leurs avis sur le semestre qui vient de s'écouler. Ensuite, des délégués, porteurs de ces idées, rejoignent les cadres pédagogiques en réunion afin de partager ces différents éléments. Ces temps donnent lieu à des échanges de points de vue dont les formateurs seront ensuite maîtres, ainsi que le témoigne l'échange suivant (extrait du journal de terrain, février 2016) :

Simon (étudiant éducateur spécialisé, 2e année, délégué) : « Pour le dossier partenariat/réseau, sauf pour un groupe d'étudiants, le premier retour a été tardif ! Nous aurions aimé savoir plus tôt ce que valait notre travail. Puis certains groupes n'ont pas eu droit à d'autres relectures de la part du référent⁵. Ils le vivent comme une injustice, bien que le mot soit fort. »

Concernant les consignes... Beaucoup d'entre nous les ont trouvées floues... On se retrouve avec une commande conséquente, qui participe à la certification du diplômé⁶, mais on ne comprend pas clairement ce qui est demandé... Et cela prend du temps pour certains pour saisir l'attente. Difficile d'être serein. »

Antoine (cadre pédagogique, référent du dossier en question) : « Des référents ne font pas de retour ? Je vais voir ça avec eux, à travers un mail collectif ! Il faut que chacun fasse les retours obligatoires. »

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

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

6. Les formations en travail social amènent les étudiants à valider des diplômes d'État. La certification désigne l'évaluation des étudiants sur la base de certains travaux définis par voie légale et précisés ensuite par les centres de formation.

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

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

Nina (étudiante éducatrice spécialisée, 2e année, déléguée) : « Ce que les étudiants veulent, c'est un plan type ! »

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

Cette instance permet aux étudiants de défendre leurs points de vue face aux personnes responsables de leur dispositif de formation. En cela elle est intéressante pour eux. Elle reconnaît leur capacité à tenir un discours évaluatif et à l'argumenter. C'est un espace fait pour prendre en compte leur parole. Pour autant, les formateurs neutralisent une part du poids de l'évaluation prononcée par les étudiants en affirmant leur vérité sur ce qui est nécessaire au processus formatif : dans ce cas-ci, le flou. Tout en recevant le propos des étudiants, les formateurs tentent d'amener ces derniers à changer de point de vue pour entrer dans leur acception du dispositif.

Par ailleurs, il peut arriver qu'une évaluation négative donnée par un étudiant soit transformée par un formateur en un jugement de travail insuffisant, d'inadaptation à la formation, etc. Ou encore, il est même possible qu'une parole de l'étudiant soit prise en compte, sans même que ce dernier n'ait eu la volonté d'être entendu. Le formateur peut percevoir une demande des apprenants là où il n'y en a pas de formulée en tant que telle. Une de leur parole peut alors être utilisée dans un autre lieu, sans qu'ils ne puissent exercer sur elle le moindre contrôle. C'est la base même du travail d'évaluation du formateur que de dire ce que vivent les apprenants, sans nécessairement qu'ils ne s'expriment.

Dans ces espaces, la valeur de la parole étudiante est déléguée aux formateurs qui exercent à son égard un travail de resignification, que cela soit en tentant de transformer l'appréhension qu'ont les apprenants des situations qu'ils traversent, en leur ouvrant les yeux sur la réalité du dispositif, ou bien dans des tentatives d'interprétation de ce qu'ils souhaiteraient « réellement » dire.

De plus, dans l'échange ci-dessus, lorsqu'est proposée par Antoine l'organisation d'une réunion d'explication, la solution peut paraître toute trouvée. Mais elle n'existe qu'à l'état d'idée et devra être mise en place par Antoine, au sortir de la réunion. Cet exemple banal témoigne du fait que toute solution pratique concernant le dispositif est à réaliser par un formateur. La réunion n'est qu'un espace de parole. La suite appartient à ceux qui ont la main sur les différents agencements.

Réagir aux formateurs, valider les étudiants

Pour conclure à propos des développements précédents, il est intéressant de revenir vers Mildred, l'étudiante dite « agressive » ou encore vers Gabriel. Ces situations nous montrent que les étudiants « ont le pouvoir » de mettre à mal ce que les formateurs leur proposent comme travail dans les différents espaces de face-à-face. Mildred a, par exemple, mis Cynthia en échec, en l'empêchant de répondre, comme elle l'entendait, à la commande faite par Sonia pour ce temps de travail dirigé. Mais ce pouvoir n'est pas celui dont Foucault parle. Il est une capacité interactionnelle visant, à travers son comportement, à peser sur les objectifs de l'autre, à le forcer à s'adapter dans la relation de face-à-face. Une telle dynamique relève plutôt du paradigme de la négociation (Strauss, 1992).

Malgré cette mise en difficulté, le pouvoir reste du côté du formateur. Lorsque Mildred entre en TD, elle arrive sur un territoire qui n'est pas le sien, mais dans un espace qui a été balisé en amont par les formateurs, sur la base de ce qu'ils imaginaient nécessaire à la fabrication de travailleurs sociaux. Elle entre dans un dispositif – cet assemblage hétérogène de dits et de non-dits (Foucault, 1994), d'humains et de non-humains (Latour, 2007a) – qui ne lui appartient pas. Sa création, sa gestion et son animation relèvent de la mission des formateurs (Hébrard, 2004).

Le dispositif est stratégique (Agamben, 2007) : il est pensé par certains à destination d'autres, pour produire certains effets. Et à en croire Hughes, ces effets ne sont pas ceux attendus par l'étudiant, car arrivant, profane, dans la formation, il ne connaît pas, en premier lieu, les bonnes raisons professionnelles qui doivent l'animer.

Et au sein de cet espace balisé en antériorité, par une chaîne de coopération formée de formateurs aux différents degrés de responsabilités, ce n'est pas du côté de l'étudiant qu'est reconnue la capacité à gérer le temps et à le diriger. Ainsi, toutes ses propositions, doivent passer par le formateur qui décide, ou non, d'en faire quelque chose pour le dispositif, dans le face-à-face immédiat ou dans l'ingénierie d'ensemble, et qui choisit le sens du propos étudiantin, pouvant y lire des réalités bien différentes de ce que l'apprenant essaie de dire. Les formateurs sont en position de déterminer ce qui est légitime, ce qui est dicible, ce qui peut être discuté, ce qui peut être fait, etc. (Rancière, 2000) L'attitude de Mildred n'est pas considérée comme signifiant quelque chose de la qualité du dispositif, elle indiquerait plutôt quelque chose de sa qualité et de son agressivité, en tant qu'étudiante, dont on se demande alors si elle peut devenir une bonne professionnelle.

Dans l'analyse qu'il propose des institutions totalitaires (1958), Goffman amène le lecteur à considérer deux faces de ces lieux de réclusion. La première est la face officielle, celle qui relève du discours médical, religieux, militaire, etc. et qui justifie l'existence de l'institution totalitaire, ses objectifs, etc. Cette face est définie par la mission des professionnels, leurs cadres d'interprétation, leurs justifications, etc. À l'inverse, la face officieuse est celle du texte caché des reclus (Scott, 2009), celle de leur justification propre, de leurs pratiques, etc. Ainsi, tout en montrant le pouvoir que l'institution a sur les reclus, il donne à voir la manière dont, dans ce cadre totalitaire qui prétend gérer toute leur vie et l'expliquer, ces derniers réussissent, tant bien que mal, à maintenir une forme de gestion sous contrainte.

Sans prétendre au caractère totalitaire de la formation, la lecture de Goffman est pertinente pour nous. Il est possible de lire le travail des formateurs comme une succession de jugements et d'actions en mesure d'intervenir directement sur ce qui est reconnu, officiellement, comme étant le dispositif de formation. Ils sont là pour mettre en place des cheminements qui seront effectifs dans leur capacité à faire bouger les étudiants. Face à ces territoires balisés, ces derniers proposent des pratiques non-anticipées ou, au contraire, attendues. Bien souvent, c'est d'ailleurs dans une complexe intrication de ces deux aspects qu'ils se situent : ils écoutent, mais pas assez, rendent un écrit, sans respecter les normes de présentation, sont présents, mais arrivent en retard. Le travail des formateurs est alors une multitude de tentatives de raccrocher les apprenants au cadre ou une transformation du dispositif pour qu'ils contiennent les pratiques.

Maintenant, il me faut nuancer ce propos. Ce que j'ai écrit montre des formateurs qui, selon leurs fonctions dans le centre de formation, sont en mesure d'investir leur évaluation des étudiants à différentes échelles et ce, régulièrement, en soumettant leur décision à l'approbation d'une personne du niveau supérieur de fabrication du dispositif. Si l'on prend l'exemple d'une personne vacataire, simplement engagée dans les face-à-face, sa capacité à légitimer la parole de l'étudiant et à la réinvestir dans la fabrication du dispositif de formation ne se joue qu'au niveau du temps qu'elle passe avec les étudiants. Pour le reste, elle aussi arrive sur un terrain balisé par d'autres et doit déléguer sa parole au cadre pédagogique gérant le cours. En cela, son évaluation suivra le même chemin que celle des étudiants. Elle est déléguée à un autre, qui selon son appréciation et son interprétation peut en tenir compte.

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

La chair, les os et les *faitiches*

L'étudiant comme *faitiche*

À partir de leurs évaluations et de l'interprétation qu'ils font des comportements et des propos étudiants, chaque formateur en arrive à se construire une représentation des étudiants. En effet, lorsqu'il est à son bureau, en train de préparer un cours, il pense constamment à eux qu'il aura face à lui, à leurs besoins, à leurs caractéristiques. Cependant, aucun d'eux n'est présent à ses côtés pour le guider. Ils sont un public intérieur (Lesourd, 2016) et invisible auprès de qui il simule le dispositif à venir. Et il est primordial de bien considérer que ce public n'est pas directement composé des apprenants réels, car il parle à partir du travail de reconstruction du formateur.

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

En faisant appel à la sociologie de l'acteur-réseau il est possible de dire que ces versions immatérielles relèvent du *faitiche*⁷. Par ce terme, Latour (2009) désigne ces constructions que nous faisons et dont nous oublions être l'origine. Ainsi, nous les naturalisons en leur donnant une forme d'autonomie et en nous soumettant à elles. Les formateurs produisent un savoir sur les étudiants en général. En même temps que ce savoir est leur création, ils négocient avec cette figure les modalités d'intervention à mettre en place dans le cadre d'un dialogue intérieur qui relève d'une négociation, en tension entre soumission et transformation. Les formateurs se soumettent lorsqu'ils répondent aux demandes et besoins qu'ils prêtent aux étudiants. Mais malgré cela, ils refusent de céder à certaines exigences de ces étudiants imaginaires. Ils réfléchissent aux manières d'attirer ces êtres à leurs conceptions de ce qu'est un bon apprenant. Régulièrement, les choix qui sont faits sont une mise en tension de ces deux facettes. Par exemple, lorsque les cadres pédagogiques mettent en place, en début de première année, un module visant à permettre aux étudiants de se situer dans leurs capacités d'apprentissage, c'est le fruit du constat de leur difficulté à se repérer dans le dispositif, mais aussi l'envie de produire chez eux une certaine forme d'implication dans la manière de se former.

Il nous semble que ce processus permet d'invisibiliser les rapports de pouvoir. En effet, le formateur a l'impression de faire pour l'étudiant. Or, il n'a pas conscience, sauf lorsqu'il remet en question son évaluation, que son jugement n'est pas la réalité mais une simple reconstruction de celle-ci. Par la naturalisation de son point de vue (Latour, 2007b), il peut conduire les conduites des étudiants, tout en ayant l'impression d'être à leur service et même d'en être victime par moments. C'est pour cela que les formateurs aiment à dire qu'il n'y a aucun rapport de pouvoir : eux ne forment pas, mais accompagnent les étudiants pour qu'ils se forment. Ils ne mesurent pas tout ce que la tournure réflexive implique de leur part dans la fabrication d'un dispositif producteur d'individus réflexifs.

L'étudiant, simplement usager

Finalement, la contribution de l'apprenant aux cheminements produits n'est reconnue qu'au niveau des choix individuels qu'il peut faire en termes de thématiques à traiter à travers différents travaux, évidemment balisés, ainsi que dans les idées qu'il propose à la réflexion collective, idéalement lorsqu'il est demandé d'élaborer ensemble un propos sur un sujet de cours, et éventuellement, lorsqu'on attend de lui un point de vue sur le dispositif formatif. L'étudiant est un usager qui s'insère dans un dispositif finalisé, au sens où il n'a pas à participer à son élaboration dont, pourtant, une partie se déroule en parallèle de sa présence. L'apprenant, dans cet espace, doit se construire. Il ne produit en rien le dispositif. Il accomplit les objectifs en se produisant lui-même, car il est, finalement, le seul élément à ne pas être achevé.

7. L'orthographe n'est pas une erreur. Il est le fruit d'une contraction de « fait » et de « fétiche ».

S'il est en formation pour ses objectifs professionnels, il le fait à travers les buts que lui impose le dispositif. Une telle place, fondatrice de l'expérience de la formation, est bien éloignée des idéaux de la participation, qui dans une approche en termes de communs (Dardot et Laval, 2014 ; Nicolas-Le Strat, 2016a) impliquent la co-construction des cadres des expériences collectives. De ce fait, nous restons dubitatif sur la capacité d'un centre de formation à préparer des professionnels en mesure de porter l'enjeu démocratique au sein du travail social. Il peut, certes, être véhiculé et appris en cours, mais ne constituant pas un des fondements de l'expérience estudiantine, en termes d'habitus, il nous semble assez peu probable que cet enjeu structure la posture professionnelle des étudiants.

Bibliographie

- Aballéa, F. (2000). Quel avenir pour les professions installées ? Dans J.-N. Chopart (Dir.), *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*, (p. 97-110). Dunod.
- Agamben, G. (2007). Qu'est-ce qu'un dispositif ? Payot & Rivages.
- Boltanski, L. (2009). De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation. Gallimard.
- Boltanski, L., Thévenot, L. (2008). De la justification. Les économies de la grandeur. Gallimard.
- Chauvière, M. (2010). Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation. La Découverte.
- Dardot, P., Laval, C. (2014). Le commun. Essai sur la révolution au XXI^e siècle. La Découverte.
- Foucault, M. (1994). Le jeu de Michel Foucault (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufrey, J. Livi, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajeman). Dans *Dit et écrits, 1954-1988 T. III (Vol. 3)*. Gallimard.
- Foucault, M. (2008). Surveiller et punir. Naissance de la prison. Gallimard.
- Goffman, E. (1968). *Asiles*. Éditions de Minuit.
- Hébrard, P. (2004). Le sujet et l'objet dans le travail des formateurs et le processus de formation. In P. Hébrard (Éd.), *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé* (p. 117-128). L'Harmattan. <http://www.translaboration.fr/wakka.php?wiki=FormateurS>
- Hébrard, P. (2017). Formation clinique et compétences relationnelles dans les métiers du travail social. In C. Thouvenot (Éd.), *Former au travail social. Vers la professionnalisation, entre alternance et accompagnement*. L'Harmattan.
- Hibou, B. (2012). *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. La Découverte.
- Hughes, E. (1958). The Making of a Physician. In E. Hughes (1958), *Men and their Work* (p. 116-130). The Free Press. <https://archive.org/details/mentheirwork00hugh>
- Latour, B. (2009). Sur le culte moderne des dieux faitiches ; suivi de *Iconoclash*. La Découverte.
- Lesourd, F. (2016). Public intérieur. Dans *Encyclopédie des fabriques de sociologie*. Fabriques de sociologie. <http://encyclopedie.fabriquesdesociologie.net/public-interieur/>
- Nicolas-Le Strat, P. (2016a). *Le travail du commun*. Éditions du commun.
- Nicolas-Le Strat, P. (2016b). Pouvoir. Dans *Encyclopédie des fabriques de sociologie*. Fabriques de sociologie. <http://encyclopedie.fabriquesdesociologie.net/pouvoir/>
- Rancière, J. (1995). *La méésentente*. Politique et philosophie. Galilée.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible*. Esthétique et politique. La Fabrique.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Les éditions Logiques.

Scott, J. C. (2009). *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*. Éditions Amsterdam.

Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. L'Harmattan.

UNAFORIS. (2018). *La participation des personnes-ressources concernées aux formations à l'intervention sociale*.
https://www.unaforis.eu/sites/default/files/public/fichiers/telechargements/2018_09_unaforis_guide_participation_version_papier_vdef.pdf

Wittorski, R. (2008). *La professionnalisation. Savoirs*, 2(17), 9-36.