Document généré le 14 juil. 2025 21:22

Phronesis

Transitions institutionnelles, tensions identitaires et rapport au travail chez les formateurs en travail social

Institutional transitions, identity tensions and relationship to work among social work trainers

Thérèse Perez-Roux, Aurélie Martin et Marie-Odile Perez

Volume 12, numéro 1, 2023

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

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1095148ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1095148ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Perez-Roux, T., Martin, A. & Perez, M.-O. (2023). Transitions institutionnelles, tensions identitaires et rapport au travail chez les formateurs en travail social. *Phronesis*, *12*(1), 45–63. https://doi.org/10.7202/1095148ar

Résumé de l'article

La contribution s'intéresse aux transitions institutionnelles dans la formation en travail social et aux effets de ces évolutions dans le rapport au travail des formateurs. Elle a pour objet de repérer les mouvements mais aussi les tensions, les difficultés, les transactions nécessaires pour (re) donner du sens à l'activité et construire de nouveaux repères professionnels entre travail prescrit, travail rêvé/idéalisé et réel du travail de formation. Des entretiens ont été conduits dans quatre établissements de formation d'une même région. L'analyse du corpus a permis de mettre à jour quelques grandes problématiques qui traversent le monde des formateurs en travail social, en prise avec les évolutions du secteur. Les résultats donnent à comprendre les remaniements identitaires et les formes d'implication des acteurs. Ils montrent la nécessite de « faire collectif », de retrouver des marges d'action et assurer sa mission de façon plus éclairée et mieux soutenue.

Tous droits réservés © Université de Sherbrooke, 2022

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

REVUE Phronesis

Volume 12, numéro 1, 2023

Transitions institutionnelles, tensions identitaires et rapport au travail chez les formateurs en travail social

Thérèse PEREZ-ROUX*, Aurélie MARTIN** et Marie-Odile PEREZ**

* Université Paul-Valéry, Montpellier, France
**Institut de formation aux métiers éducatifs, Nîmes, France

Mots-clés : *formateurs ; formation en travail social ; identités professionnelles ; implication ; professionnalisation ; rapport au travail ; transitions institutionnelles*

Résumé : *La contribution s'intéresse aux transitions institutionnelles dans la formation en travail social et aux effets de ces évolutions dans le rapport au travail des formateurs. Elle a pour objet de repérer les mouvements mais aussi les tensions, les difficultés, les transactions nécessaires pour (re) donner du sens à l'activité et construire de nouveaux repères professionnels entre travail prescrit, travail rêvé/idéalisé et réel du travail de formation. Des entretiens ont été conduits dans quatre établissements de formation d'une même région. L'analyse du corpus a permis de mettre à jour quelques grandes problématiques qui traversent le monde des formateurs en travail social, en prise avec les évolutions du secteur. Les résultats donnent à comprendre les remaniements identitaires et les formes d'implication des acteurs. Ils montrent la nécessite de « faire collectif », de retrouver des marges d'action et assurer sa mission de façon plus éclairée et mieux soutenue.*

Institutional transitions, identity tensions and relationship to work among social work trainers

Keywords: *institutional transitions; involvement; professional identities; professionalization; relationship to work; social work education; trainers*

Abstract: *The contribution focuses on institutional transitions in social work training and the effects of these changes on the trainers' relationship to their work. It aims to identify the movements but also the tensions, the difficulties and the transactions necessary to give (back) a purpose to the activity and to build new professional references between prescribed work, dreamed/realized work and the reality of training work. Interviews were conducted in four training institutions in the same geographical region. This analysis revealed some of the major issues that cross the world of social work trainers, in the context of changes in the sector. The results help us to understand the changes in identity and the forms of involvement of the actors. They show the need to « work collectively », to regain some room for manoeuvre and to carry out one's mission in a more enlightened and in a better supported way.*

Contexte

Le monde de la formation dans les « métiers de l'humain » est aujourd'hui traversé par de nouvelles injonctions qui s'inscrivent dans un double processus d'universitarisation et de professionnalisation (Bourdoncle, 2000 ; Adé et Piot, 2018 ; Perez-Roux, 2019). Ce phénomène participe de transitions institutionnelles accompagnées de prescriptions (Balleux et Perez-Roux, 2013) que les terrains de la formation doivent intégrer.

Dans le champ du travail social, de nouveaux « métiers » apparaissent, engageant le besoin de nouvelles qualifications. Si celles-ci conduisent à un processus de professionnalisation du secteur, on peut repérer une forme de brouillage : "*Certaines professions y ont gagné une visibilité rapide, mais au fil des décennies les formations se sont ensuite multipliées à l'envie.*" (Vilbrod, 2003, p.10). Ainsi, les écoles de travailleurs sociaux ont été consolidées comme des centres de formation professionnelle dans une continuité avec les institutions sociales et médico-sociales. Il est important de souligner la diversité des établissements comprenant des établissements dits traditionnels de formation en travail social, des Instituts Régionaux de Travail Social (IRTS), des Instituts de Formation Sanitaire et Social (IFSS), des lycées et des Maisons Familiales Rurales (MFR) mais également des organismes privés. Cette diversité trouble parfois la lisibilité du secteur, ce qui n'est pas sans effet sur la cohésion du groupe professionnel (Verron, 2016). Jaeger (2020) met en avant une situation de crise inédite liée à une diversification des missions et à une multiplication des acteurs (intervenants professionnels, d'aidants non professionnels, personnes concernées) qui génère de nombreuses tensions et des incertitudes sur l'avenir du travail social. L'auteur pointe « *une baisse tendancielle, depuis plusieurs années, du nombre de candidats à l'entrée des établissements de formation en travail social (Yankan, 2020)* [tout en relevant] *des injonctions pressantes à répondre à de nouveaux défis sociétaux* » (p.51).

L'évolution du métier de formateur et de formatrice[1] en travail social est à mettre en perspective avec ces changements et avec l'extension que connaît le secteur social en France depuis ces dernières années. La mise en place progressive de centres de formation et la multiplication du nombre des diplômes ont entraîné au fil du temps une évolution du profil des formateurs : le centre de gravité de leur activité se déplace et tend vers une spécialisation des professionnels, une dérégulation du cadre d'exercice qui a des conséquences sur leurs pratiques et sur leurs identités. Si le face-à-face pédagogique (charge directe) était au cœur de la pratique et central dans la définition du métier, les activités périphériques (charges indirectes) occupent aujourd'hui une place importante. Déjà en 1991, un rapport de l'Institut de Formation et de Recherche en Action Sociale (IFRAS) sur les formateurs permanents dans les écoles de travail social pointait « *une redéfinition des tâches qui incluent désormais de plus en plus de configurations complexes, faites d'activités d'enseignement, d'animation de groupes, de suivis individuels, de tâches d'organisation et de pilotage de formations initiales et continues, de travaux de recherche, de marketing, etc.* ». Désormais, les établissements doivent développer des stratégies particulières entraînant des effets directs sur le métier de formateur (formateur coordinateur - ingénieur de formation - animateur de formation). Un mouvement s'opère vers une plus grande qualification de ces derniers *via* le recrutement d'enseignants « universitaires » mais aussi par une acquisition complémentaire de certifications ou diplômes universitaires pour les formateurs permanents issus du travail social. Nombreux sont ceux qui se lancent dans des Masters professionnels (Piot, 2007).

Actuellement, le travail social se trouve dans une période de mutation. En effet, face à de nouveaux publics, aux restrictions budgétaires et aux politiques managériales, une réingénierie des diplômes a été envisagée. Cette réforme, commencée en 2013 dans le cadre des États Généraux du Travail Social (EGTS) et mise en œuvre à partir de septembre 2018, a rencontré de nombreuses réticences de la part des acteurs de la formation ; en construction encore aujourd'hui, elle ne fait toujours pas l'unanimité dans le secteur. En effet, deux visions s'affrontent : l'une très attachée à l'identité professionnelle, à la spécificité des différents métiers du social auxquels prépare la formation ; l'autre, davantage orientée vers l'approche anglo-saxonne prônant un diplôme unique et des formations plus transversales.

---

[1] Dans la suite du texte, le terme de formateur concerne autant les hommes que les femmes.

La refonte des diplômes de niveau III du secteur social constitue un nouveau tournant pour l'architecture des diplômes du travail social. Sont concernés les diplômes d'État d'Assistant de Service Social (DEASS), de Conseiller en Économie Sociale et Familiale (DECESF), d'Éducateur de Jeunes Enfants (DEEJE), d'Éducateur Spécialisé (DEES) et d'Éducateur Technique Spécialisé (DEETS).

La contribution s'intéresse aux effets de telles évolutions dans le champ de la formation en travail social (Sanchou, 2007 ; Jaeger, 2009 ; Artois, 2012 ; Iori, 2017), en regardant plus particulièrement ce qu'en disent (et ce qu'en font) les formateurs. Il s'agit de repérer les mouvements mais aussi les tensions, les difficultés, les transactions nécessaires pour (re) donner du sens à l'activité et construire de nouveaux repères professionnels entre travail prescrit, travail rêvé/idéalisé et réel du travail de formation.

Repères théoriques

Au cœur des enjeux de professionnalisation et d'universitarisation qui traversent et requestionnent la formation en travail social, comprendre ce qui se joue pour les formateurs confrontés à des changements institutionnels, à de nouvelles prescriptions, suppose de s'intéresser aux transitions professionnelles. Nous les entendons comme « un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re) construction de continuités » (Balleux et Perez-Roux, 2013, p. 102). Ces transitions sont liées à un ensemble de changements dans le métier au quotidien (niveau micro), dans les organisations de travail qui doivent s'adapter (niveau meso).

Par ailleurs, les transitions restent sous-tendues par des évolutions politiques plus profondes (niveau macro) qui ont des incidences sur l'activité ordinaire. En effet, comme d'autres professionnels des « métiers de la relation » (Demailly, 2008), les formateurs en travail social sont confrontés à une nouvelle forme de gestion publique (New public management), basée sur une culture du résultat, sur l'emprunt de pratiques et d'outils issus du privé : introduction des mécanismes de marché dans l'offre de biens et services d'intérêt général, logique de la transparence tant sur la qualité que sur les coûts des prestations, recherche de l'efficience dans l'emploi des fonds publics, participation des usagers dans la définition et l'évaluation des prestations publiques, etc. (Chappoz et Pupion, 2012). Cette évolution renforce une demande de reddition de comptes que Malet (2012) définit comme un « processus de justification par un professionnel ou un collectif de ses actions et de ses choix à une autorité. Ils sont tenus de démontrer une utilisation efficiente de ressources et d'outils en référence à des objectifs fixés » (p. 209).

Ces transitions, impulsées par l'institution, ont des effets sur le rapport au travail (ici l'activité de formation), défini à travers le monde vécu du travail et l'espace d'identification qu'il permet (Dubar, 1992). Par ailleurs, ce rapport au travail est lié au sens que les individus peuvent construire (ou pas) dans l'univers professionnel : « J'appelle "sens du travail" la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires » (Dubar, 2000, p. 104). Cette perspective se centre davantage sur la question des collectifs, des coalitions, des conflits et sur la capacité des acteurs à opérer des transactions pour gérer ressources et contraintes dans l'univers du travail. De façon plus spécifique, Kamanzi, Tardif et Lessard (2015) envisagent le rapport au métier à travers différents facteurs, parmi lesquels « le sentiment de compétence et la satisfaction vis-à-vis des conditions, de la charge de travail ou des relations avec les collègues » (p. 61). S'intéresser à la manière dont l'individu perçoit ses expériences de travail et se définit lui-même vis-à-vis de son métier, suppose de prendre en compte les valeurs, les représentations plus ou moins partagées au sein du groupe professionnel.

Cet ensemble d'éléments participe de l'implication professionnelle telle que la définit Mias (1998) à partir du triptyque « sens-repères-contrôle ». En effet, le sujet peut donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long du parcours de formateur et de la trajectoire professionnelle antérieure. Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères stabilisés dans l'exercice professionnel (repères sur soi, sur les autres, sur l'activité, sur la direction ou l'organisation, sur les prescriptions et plus largement sur l'institution) ; elle est aussi tributaire du sentiment de contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées par les acteurs, dans le contexte de travail.

Dans notre étude, ce contrôle de la situation peut se révéler relativement délicat pour les formateurs directement concernés par les évolutions qui ont conduit à des formes de réingénierie de la formation (Perez-Roux, 2019). En arrière-plan, des transactions peuvent se jouer entre le travail prescrit et le réel du travail (Clot, 2010), pris dans son épaisseur historique, organisationnelle, relationnelle et stratégique. Les transactions, réalisées à travers des actes ou des discours, sont l'objet de négociations avec soi-même et avec autrui (dont l'institution), amenant les individus à peser le pour et le contre pour faire face/dépasser des tensions ou des situations déstabilisantes. Elles participent des dynamiques identitaires (Kaddouri, 2019), envisagées à partir de différentes dimensions, plus ou moins en tension (Perez-Roux, 2011). La première, d'ordre biographique, s'organise autour d'un axe continuité-changement, appréhendé à travers le parcours professionnel durant lequel l'individu est confronté à des changements, traverse des situations diversifiées, inédites qui supposent des adaptations. Un couplage s'opère alors entre histoire du sujet et modifications plus ou moins souhaitées et/ou contrôlées dans le contexte professionnel. Dans quelle mesure la transition s'inscrit dans une continuité et prend-elle en compte des éléments de rupture (réels ou symboliques) ? Comment permet-elle de s'ancrer dans le passé tout en se projetant dans un avenir qui sera différent et qui risque de transformer, de faire perdre d'anciens repères ?

Cette dynamique temporelle se combine avec une dimension relationnelle. Chacun élabore une image de soi en relation – accord, tension, contradiction – avec celles attribuées par autrui. Ce rapport de soi à autrui, engageant des phénomènes de reconnaissance ou de non-reconnaissance se révèle essentiel pour la construction de l'identité professionnelle. Quelles formes de légitimité pour soi-même et pour les autres peuvent se (dé) (re) construire et quel sentiment de reconnaissance d'autrui peut émerger dans un contexte différent ?

Enfin, la troisième transaction mobilisée pour comprendre les remaniements identitaires (transaction intégrative) s'inscrit dans une approche psychosociale. Elle prend en compte la tension entre unité (ou cohérence) de l'individu, fortement portée par des systèmes de valeurs (souvent revendiquées comme organisatrices des choix) et diversité des facettes et des registres d'action mobilisés par ce même individu dans les sphères sociale, professionnelle et privée. Les individus en période de transition parviennent-ils à investir de nouveaux espaces, à développer de nouvelles compétences, à mobiliser ou remobiliser des potentialités laissées en sommeil pour répondre aux attentes de l'organisation/de l'institution ? Quelle cohérence pour soi-même et vis-à-vis d'autrui dans l'approche d'un nouveau métier, dans la perspective d'une nouvelle fonction, dans l'évolution de l'activité professionnelle qui déporte parfois le cœur de métier et requestionne le sens de l'action ?

En effet, les périodes de transition peuvent entraîner des formes de brouillage identitaire dans la sphère du travail (Perez-Roux et Balleux, 2014). Dans cette contribution, il s'agit de les mettre à jour à travers un ensemble de tensions repérées dans l'analyse des discours des formateurs en travail social.

Méthodologie

Sur le plan méthodologique, 17 entretiens semi directifs ont été conduits entre 2018 et 2020 dans quatre EFTS d'une même région (tableau 1).

Caractéristiques	Création, statut et situation de l'établissement	Formations dispensées Diplômes[2]	Formation continue	Nombre d'étudiants	Nombre de formateurs (environ)
EFTS A	Fondé au début du XXe siècle ; géré par une association Loi 1901	AES, ME, ES, ASS	OUI	450	20 permanents 250 vacataires

[2] Accompagnateurs Éducatifs et Social (AES) ; Moniteur Éducateur (ME), Éducateur spécialisé (ES) et Assistant de Service Social (ASS), Éducateur de Jeune Enfant (EJE), Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale (TISF) et Conseillère en Économie Sociale et Familiale (CESF).

EFTS B	Fondé au début du XXe siècle ; géré par une association Loi 1901 ; au cœur d'un campus	AES, ME, ES, ASS, EJE, TISF, CESF	OUI	900	60 permanents 300 vacataires
EFTS C	Ouvert en 2004 ; géré par la même association Loi 1901 que B ; situé dans les mêmes locaux que l'université et l'École d'infirmiers	ME, ES, ASS, EJE	OUI	380	17 permanents 250 vacataires
EFTS D	Établissement fondé au XIXe siècle ; géré par une association nationale, à but non lucratif.	ASS et TISF + Formations paramédicales	OUI	1200 dont 350 en travail social	9 permanents 300 vacataires

Tableau 1 : Caractéristiques des EFTS concernés par l'enquête

Les formateurs interrogés sont volontaires pour participer à un entretien. Ils interviennent soit dans le *cursus* des moniteurs éducateurs (ME), des conseillers en économie sociale et familiale (CESF), des éducateurs spécialisés (ES), des assistants en service social (ASS). Plusieurs d'entre eux interviennent dans différents *cursus*, notamment sur des enseignements transversaux (tableau 2).

Prénom modifié	Age	Métier antérieur	Ancienneté dans le métier de formateur	Diplômes	Filière	Fonctions (pédagogique, coordination, etc.)	EFTS
Marc	58	ES (30 ans), puis chef de service	2011 : Formateur permanent	1980 : DEES 2019 : Doctorat de sociologie	ES ASS	Responsable DC3 en transversalité / Chargé du pôle Recherche	A
Victor	35	ES (14 ans)	2011 : Formateur vacataire	2005 : DEES 2018 : Master 2 en sciences de l'éducation	ES	Cours et suivis pédagogiques	A
Marielle	58	ME (15 ans)	1997 : Formatrice permanente	1980 : DEME Niveau DEA en sciences de l'éducation	ES ASS	Responsable Pôle pédagogique Post Bac Référent Handicap	A
Kristel	44	ES (14 ans)	2007 : Vacataire 2019 : Formatrice permanente	2005 : DEES 2018 : Master 2 sciences de l'éducation	ES ASS	Responsable DC2 ES	A
Sabine	60	ES (18 ans)	2002 : Formatrice permanente	1984 : DEES 1990 : DESS en psycho-sociologie	ME Préparation Tuteur	Responsable formation Tuteur /Référent Handicap	A
Christine	53	ES (12 ans)	2002 : Formatrice permanente	1990 : DESS 1998 : DESS « Santé et vieillissement » 2000 : Responsable d'entreprise économie sociale et solidaire	ES ASS ME	Responsable DC1	A
Fabienne	48	Chargée de mission en développement social (8 ans)	2010 : vacataire. 2013 : Formatrice permanente	2013 : DEIS Insertion et Développement Social	ME ES ASS	Cadre pédagogique, responsable alternance intégrative	A
Matthias	42	ASS (14 ans)	2014 : Vacataire 2017 : Formateur permanent	2003 : DEASS 2018 : Master 2 Sociologie	ASS ES	Responsable DC2 (ASS)	A
Emma	58	ASS (10 ans)	2011 : Responsable de la filière ASS	1988 : DEASS 2002 : Master 2 Psychologie du travail	ASS	Responsable filière ASS et International	A

Benjamin	60	ES et chef de service (22 ans)	2012 : Formateur permanent	1989 : DEES 2003 : DESS Politiques sociales	ES ASS	Responsable DC4 en transversalité	A
Manon	52	ASS (28 ans)	2014 : Vacataire 2018 : Formatrice permanente	1990 : DEASS 2020 : Master 2 sciences de l'éducation	ASS ES	Responsable DC1 (ASS)	A
Aurore	37	ES (13 ans)	2012 : Vacataire 2019 : Formatrice permanente	2006 : ES 2019 : entrée Master 2 Sciences éducation	ES ASS	Responsable du DC1 (ES)	A
Marie	43	ES et chef de service (9 ans)	2015 : Responsable de la filière ASS	2006 : DEES 2013 : CAFERUIS	ASS	Responsable Filière ASS	B
Diane	48	ASS (6 ans)	2008 : Vacataire 2010 : permanente	1997 : DEASS	ASS ES CESF	Responsable DC4 Transversalité	B
Nadine	42	ASS et coordinatrice (10ans)	2014 : Formatrice permanente	2006 : DEASS 2010 : Master 2 sociologie	ASS ES	Responsable Filière ASS	C
Aline	47	Sociologue (15 ans)	2014 : Vacataire 2016 : Formatrice permanente	1999 : Doctorat de sociologie	ASS	Responsable suivi Mémoire	D
Camille	41	ASS, chef de service (15 ans)	2015 : Permanente	2004 : DEASS 2008 : CAFERUIS	ASS	Responsable alternance intégrative	D

Une analyse de contenu thématique (Bardin, 2013) a été réalisée pour chaque entretien. Différentes catégories ont été utilisées : parcours, identité pour soi/pour autrui, valeurs, accompagnement, implication, rapport au collectif. Dans un deuxième temps, une analyse transversale de l'ensemble du corpus a permis de mettre à jour quelques grandes tensions qui traversent le monde des formateurs en travail social, en prise avec les évolutions du secteur. Ces éléments ont été discutés lors de séminaires avec l'ensemble des auteurs.

Résultats

Les résultats montrent que, face aux évolutions du champ de la formation en travail social, le travail est désormais soumis à de fortes turbulences et suppose pour les formateurs de surmonter de nombreux défis. Dans ce contexte, la plupart des professionnels tentent de répondre aux préoccupations, aux difficultés questionnant le sens de leur mission.

Se professionnaliser par et pour la formation : une réponse à l'universitarisation ?

Dans le double processus de professionnalisation et d'universitarisation du secteur de la formation en travail social, un certain nombre de tensions apparaissent, notamment sur les questions de légitimité professionnelle. La grande majorité des formateurs interviewés (14 sur 17) ont engagé une formation diplômante au cours de leur exercice professionnel. Une démarche envisagée comme un lieu de légitimation, un temps de repositionnement de la pratique et des engagements de chacun. Des remaniements identitaires sont repérables dans les discours de celles et ceux qui ont choisi de se former. En effet, le diplôme permet de s'inscrire dans les exigences liées à l'universitarisation et relève aussi d'une stratégie individuelle de gestion de carrière, en ouvrant de nouvelles perspectives.

Pour Victor, l'obtention d'un Master en Sciences de l'éducation est venue consolider sa posture de formateur qui jusqu'alors relevait davantage du bricolage. Cette formation lui permet d'avoir une vision plus claire de ses compétences, de ce qui relève de sa mission auprès des étudiants. Il s'agit pour lui de formaliser les savoirs et savoir-faire « incarnés » et transposés en formation à partir de l'exercice du métier antérieur :

> Oui ça a construit mon identité professionnelle de formateur, dans le sens où cela m'a fait consolider, développer de nouvelles compétences qui sont venues agir sur moi, sur mon positionnement quotidien. Que ce soit du point de vue de la conceptualisation, transmission de contenus théoriques dans une visée pédagogique. J'ai eu de la formation là-dessus donc voilà...ben ce que je faisais au feeling, en bricolant, aujourd'hui j'ai une méthodologie qui me permet de le faire […] Je suis sécurisé,

> quelque part, d'un point de vue identitaire… Pour moi, une compétence professionnelle, elle naît d'une rencontre : de la qualification et d'une expérience. Et pour le moment sur le côté formateur, je n'avais qu'une expérience et je n'avais pas forcément de qualification. […] J'ai le sentiment que ce Master m'offre une stabilité au niveau de mon identité de formateur. (Victor).

Un discours similaire se retrouve chez Kristel, dont l'inscription en formation visait à réduire l'écart ressenti entre son métier d'éducatrice et celui de formatrice. Son engagement dans un master semble constituer un marqueur identitaire fort, dans la mesure où cela lui a permis de dépasser un conflit d'appartenance vis à vis de deux métiers. Si au départ elle se perçoit avant tout comme une éducatrice qui intervient en formation et non comme formatrice en travail social, elle envisage désormais les deux métiers en interaction et en complémentarité. On repère à travers son discours un processus de professionnalisation à l'œuvre :

> Je ne m'en suis pas forcément aperçue que les choses avaient changé. En fait j'ai l'impression que mes deux fonctions d'éducatrice et de formatrice se nourrissent. J'ai l'impression que je suis plus attentive à ce que je fais en tant qu'éducatrice parce que je me dis qu'il faut savoir expliquer aussi ce que l'on fait aux personnes que nous accompagnons […] L'évolution de ma position de formatrice, je pense qu'avant j'étais plus extérieure à l'établissement. Je venais, j'étais...voilà, je faisais des interventions, je repartais. Je pense que maintenant je suis plus dans le « nous ». J'ai l'impression de plus appartenir à ce travail-là, et à ce collectif […] J'ai l'impression que je pense plus la formation sous tous ces aspects, avant j'étais juste là moi sur ma performance, mon efficacité de formatrice sur certaines choses. Je pense que j'ai plus de recul et je vois plus la formation dans son ensemble et j'analyse les choses de façon peut-être un peu plus stratégique et globale et je ne cherche pas juste à satisfaire une partie du dispositif. (Kristel).

Malgré la diversité des masters choisis par les formateurs, l'analyse des verbatim met en relief une expérience partagée de reprise d'études, une prise de distance vis-à-vis de l'activité, des formes de déstabilisation mais aussi des découvertes fécondes sur soi, sur les autres, sur le métier de formateur. Si l'adossement à des savoirs théoriques et méthodologiques plus formalisés vient soutenir l'activité de formation, c'est le déplacement/la compréhension de la posture de formateur et la démarche de recherche qui constituent des points saillants dans les discours de celles et ceux qui ont choisi de retourner à (ou de découvrir) l'université. Pour autant, tous ne font pas ce choix. Nombre de formateurs ont été recrutés sur la base de compétences dans le métier initial, certains ont assuré des fonctions d'accompagnement des étudiants sur le terrain, mais sans formation préalable :

> Ça fait dix ans que je suis formatrice permanente, sans aucune formation pédagogique ou sans aucune autre formation. Donc [le travail de formatrice] c'est quelque chose que j'ai découvert et que j'ai expérimenté au fur et à mesure. (Diane).

L'absence de diplôme universitaire, parfois vécue comme un obstacle pour entrer dans les nouvelles exigences de la formation, amène les formateurs concernés à réaliser un travail d'appropriation de façon autonome ; ils peuvent ainsi se retrouver quelque peu isolés dans cette démarche personnelle, comme l'évoque Diane :

> Le fait de ne pas être formée, c'est compliqué. Il faut se créer des outils, y aller seule. Parce qu'au bout de 10 ans, je me rends compte que mes outils ne sont plus adaptés. Il faut que je travaille plus sur la synthèse ou sur des bibliographies à refaire. C'est là où je sens du manque. Alors est-ce que c'est quelque chose qui est personnel ou quelque chose qui est lié à la position du formateur ? Alors, on a une légitimité parce qu'on a eu du terrain mais le côté pédagogique ce n'est pas le terrain qui nous la donne. Et quand même, on est vraiment attendu sur l'ingénierie pédagogique et si l'on prend mon exemple pour monter une certification, ça demande beaucoup de compétences. Et moi j'en suis à essayer de comprendre la didactique et du coup je vais travailler toute seule. (Diane).

D'autres formateurs se sentent désormais décalés avec les nouvelles prescriptions liées à la réingénierie. Sabine met en avant les valeurs qui l'animent, soulignant lors de l'entretien que la formation en travail social aujourd'hui s'éloigne de ce qu'elle considère comme le cœur de métier. Ayant du mal à s'y retrouver dans ces évolutions, à s'approprier les nouveaux codes, elle décide de faire valoir ses droits à la retraite.

Cette opportunité lui permet de garder ses convictions et de conserver un sentiment de cohérence identitaire. Mais qu'en est-il pour celles et ceux qui restent et doivent faire face à/faire avec ces changements ?

Construire une culture commune au prisme de la transversalité ?

Pour prendre en compte ces évolutions sans perdre le sens de l'activité de formation, une grande partie des interviewés met l'accent sur l'importance de la communication et des espaces d'élaboration au sein des équipes. Ils reviennent sur le besoin de se sentir valorisés et soutenus par les directions et sur la nécessité de maintenir/ construire un sentiment d'appartenance vis-à-vis du métier de formateur.

Plusieurs interviewés soulignent une absence de culture commune et pointent des différences de conceptions, notamment vis-à-vis de la relation pédagogique et de l'accompagnement :

> Il faudrait qu'on soit très au clair sur ce que c'est une relation pédagogique et là je pense qu'on ne l'est pas vraiment. Là, on se rend compte au niveau de l'équipe qu'on n'est pas forcément d'accord sur ce que c'est la relation pédagogique avec les adultes. (Marie).

Les discours montrent que la diversité des formations supérieures suivies par les formateurs ne participe pas à l'élaboration d'un référentiel commun sur cette fonction. Par ailleurs, le manque de réflexion collective sur les compétences d'ordre pédagogique est mis en avant dans certains entretiens :

> Notre équipe sur la filière n'est pas nombreuse : on est quatre, on a des conceptions qui ne sont pas les mêmes ni par rapport à la relation aux étudiants ni par rapport à la pédagogie. Donc, quand on ouvre à des professionnels c'est encore plus compliqué ! (Marie).

Aline et Camille (EFTS D), évoquent l'absence de « culture commune » comme un problème pour le travail d'équipe. Marie constate aussi qu'« il n'y a pas la construction de la culture pédagogique, en tout cas pas dans cette école » et pointe un paradoxe :

> C'est que malgré toutes les qualités qu'ont les collègues qui interviennent, on ne les choisit pas forcément par rapport à leurs qualités pédagogiques. On les choisit parce que ce sont des bons professionnels expérimentés, intéressés par la formation mais paradoxalement on ne sait pas, on ne connaît pas leurs qualités pédagogiques. (Marie).

Cette absence de culture partagée est ressentie de façon variable en fonction de l'importance accordée au collectif, à la recherche de cohérence et d'harmonisation :

> On est tous très différents dans l'équipe. Les postures des formateurs ne sont pas du tout les mêmes. C'est vraiment une histoire d'équipe, ce sont des équilibres précaires. Je suis sûre que ma directrice vous dirait le contraire de ce que je vous dis. (Aline).

Emmanuelle évoque aussi des conceptions très différentes, voire opposées, notamment sur la façon d'envisager l'évaluation des étudiants. Tout ceci laisse à penser que la culture commune reste hasardeuse et relative, chacun.e essayant de trouver le sens de son action dans un contexte souvent complexe à appréhender (enjeux institutionnels, politiques, pédagogiques, professionnels, etc.).

Pourtant, la réforme des diplômes de travail social post baccalauréat et la dimension de transversalité dans laquelle les formateurs doivent s'inscrire, influent sur la manière d'entretenir, voire de créer une culture commune. Chacun est amené à définir les valeurs auxquelles il est attaché et à faire émerger ce qui est partagé au sein des collectifs de travail, en se situant par rapport à ce qui relève de l'interprofessionnalité. Mais cette orientation n'est pas sans poser problème. En effet, la transversalité vient (ré) interroger la légitimité à former à tel ou tel métier. Christine se définit d'abord comme éducatrice avant d'être formatrice. Pour elle, « il est important que les apprenants sachent à qui ils ont à faire ». Cette appartenance à un groupe de référence (métier) est importante pour légitimer sa place à l'EFTS. De son point de vue, en tant que formatrice, cela lui permet une identification, une sécurité auprès des apprenants.

Elle a une légitimité pour parler du métier d'éducatrice spécialisée car elle « parle la même langue » et estime avoir été soumise aux mêmes interrogations que les apprenants qu'elle accompagne. Dans son rapport au métier de formatrice, l'expérience reste centrale :

> Je reste profondément éducatrice […] Ma façon d'être formatrice aujourd'hui est teintée de ma façon d'être en tant qu'éducatrice et par tout ce que j'ai traversé […] Moi je ne me sens pas légitime à faire de la formation dans n'importe quoi. Je ne peux pas me lever un matin en disant je vais faire formatrice en français ou à l'école de la deuxième chance par exemple. Je ne sais pas faire ça. Pour moi je suis légitime d'être formatrice parce que c'est en travail social et que je suis éducatrice au départ et que pour moi je le suis toujours. Le pilier c'est le métier, le travail d'éducatrice c'est le pilier pour moi. (Christine).

Cette demande de transversalité intégrée dans les *curricula* de formation invite à repenser la cohérence d'ensemble au sein des filières et à prendre en compte un collectif plus large, qui jusque-là n'était pas forcément mobilisé sur les choix pédagogiques à réaliser. Cela suppose de savoir communiquer, de se comprendre et de dépasser les différences :

> C'est une question qui m'a souvent interrogé. C'est clair que la priorité c'est l'organisation de mes modules de formation qui, entre parenthèses, ça a été excessivement perturbé pour moi cette année avec le passage en unités d'enseignement. Ça me demande un effort cognitif très puissant et ça me fatigue énormément. L'autre mission pour moi, c'est le lien avec l'équipe. Quand je disais qu'on a à penser de façon transversale, du coup c'est la communication qui est indispensable avec les collègues dans la filière et inter filière. (Benjamin).

De fait, en prescrivant une logique de la transversalité, la réforme invite à une évolution des pratiques de formation :

> On a profité de la réforme pour changer la formation. On a voulu réfléchir à la question de la transversalité et on a voulu particulièrement travailler sur la construction de la posture. (Aline).

Si la réforme a constitué une opportunité pour faire certains changements organisationnels, plusieurs formateurs notent des difficultés, de possibles malentendus, car cela suppose de réorganiser des façons de travailler, de penser ensemble des formations différentes :

> Il s'agit d'articuler avec ce qui existe déjà […] Cela nécessite donc des réorganisations, voire des harmonisations entre filières. Dans notre institution, avec la réforme, on a réfléchi à comment on harmonise entre filières. Est-ce qu'on prend des pratiques de la filière ASS ou de la filière ES ? Ce n'était pas simple de le faire car ça faisait un peu de dire quelles sont les bonnes pratiques ? (Marie).

À travers cette question d'harmonisation, des enjeux de pouvoir sous-jacents apparaissent tant au niveau des filières qu'au niveau des formateurs. D'autre part, des tensions peuvent surgir selon les marges de manœuvre que chacun.e perçoit/se donne vis-à-vis de changements contraints. Notons qu'au-delà des programmes, la réforme a aussi entrainé des changements dans les modalités de certification : plusieurs d'entre elles se déroulent désormais dans les centres de formation eux-mêmes, alors que jusqu'à présent les certifications étaient toujours organisées par la DRJSCS[3] ou le Rectorat, dans des lieux extérieurs aux EFTS. Pour les formateurs interrogés, ce changement a des répercussions sur les établissements mais aussi sur les formateurs et risque de créer, dans l'avenir, de nouveaux rapports entre étudiants et formateurs. Nadine exprime son inquiétude :

> Les problèmes vont commencer à arriver maintenant avec la réforme. Là, par exemple, j'ai une étudiante qui a remis en question les jurys. Là, je commence à avoir des soucis. Voilà, j'ai un peu peur qu'avec la réforme, ça change les choses et que ça me tende un peu avec les étudiants au niveau des notes » (Nadine).

---

[3]Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale, devenue depuis le 1.4. 2021 la Direction Régionale de l'Économie, de l'Emploi, du Travail et des Solidarités (DREETS).

Enfin, l'analyse des discours révèle un rapport « empêché » avec les collègues de travail. Bien qu'amené à intervenir en face-à-face pédagogique avec un ou des étudiant.e.s, le formateur s'inscrit dans un collectif. Pour certain.e.s interviewé.e.s, un formateur qui travaille seul serait en danger. L'ensemble des apports théoriques et pratiques durant les études s'appuie sur l'idée de « faire du commun » entre formateurs, mais aussi avec les sites qualifiants, l'institution et les formés. Or, si les formateurs cherchent à favoriser le travail de groupe entre étudiants, étant convaincus que dans leur secteur le travail d'équipe est nécessaire, voire vital, paradoxalement, ces mêmes formateurs disent ne pas suffisamment construire du commun avec leurs collègues, du fait de leur charge de travail et des diverses missions qu'ils ont à assurer.

Une professionnalité bousculée par de nouveaux profils d'apprenant.e.s ?

Les analyses mettent en relief de « nouveaux profils » d'étudiants. Les modalités de recrutement, et notamment l'accès *via* Parcours sup, viennent troubler les critères mobilisés durant de nombreuses années. Certains apprenants montrent une motivation et un engagement dans le social assez « mesuré » qui vient heurter les valeurs défendues par les formateurs. Les pratiques d'accompagnement sont alors requestionnées :

> Mais jusqu'à ce que je parte, moi, je ferai des sessions[4]. Jusqu'au dernier moment. Pour moi ce sont des fondamentaux. Moi je suis attachée à des textes comme l'Agir de T. Lainé et d'autres... Je pense que la vie collective, tout ce qu'on a perdu au fil du temps, on a des jeunes gens aujourd'hui qui ne font plus promotion, on perd...on perd au fil du temps […] Je me dis parfois : autre temps, autres mœurs ! C'est peut-être un combat inutile mais je me dis que jusqu'à la fin j'aurai résisté. (Sabine).

Pour Sabine, les étudiants d'hier ne sont plus ceux d'aujourd'hui et cela va bien au-delà de l'accueil d'apprenants en situation de handicap. Elle s'interroge sur les écarts entre cette différence perçue et le niveau d'exigence attendu. Le manque de réponses à apporter à cette problématique envahissante la conforte dans son projet de départ à la retraite.

Par ailleurs, les formateurs interrogés se disent préoccupés par le fait de former de futurs professionnels qui seront immergés dans un nouveau contexte socio-économique, éloigné de celui qu'eux-mêmes ont connu lorsqu'ils étaient sur le terrain. Ce décalage est renforcé par les nouvelles procédures de recrutement qui, en partie, leur échappent. Au fil des entretiens, ils dessinent un nouveau profil d'étudiant « consommateur », moins engagé dans la formation et moins intéressé par le métier que par l'obtention du diplôme :

> Depuis 3-4 ans, on a des étudiants qui passent en sélection mais, soit ils vont continuer des études après le diplôme, soit ils font autre chose après. Mais on a du mal à évaluer pourquoi. On est sur des générations qui veulent juste un diplôme. Je trouve que la proportion dans les promos devient de plus en plus importante et avec PARCOURSUP, je pense que ce phénomène va encore augmenter. Ils viennent chercher des compétences et on verra encore des évolutions avec les blocs de compétences. (Diane).

Le fait que certains étudiants ne se projettent pas ou ne s'engagent pas dans le métier pour lequel ils se forment, est perçu comme une forme de violence symbolique pour les formateurs, tant pour leur ancien métier que pour le sens de leur travail actuel. Ceux qui s'estiment très investis dans leur mission reviennent sur les écarts entre leur activité, pluriforme et chronophage, dans laquelle ils ne comptent pas le nombre d'heures consacrées à l'accompagnement des apprenants et les calculs permanents de certains étudiants cherchant à réaliser leur parcours à moindre coût.

Enfin, les formateurs interrogés se disent préoccupés par l'augmentation des difficultés à l'écrit, par les besoins spécifiques de certains étudiants, qui doivent être pris en compte, en s'adaptant aux nouvelles attentes. Diane explicite les tensions que cela peut faire surgir au niveau de l'activité de formation :

---

[4] Le dispositif appelé « session » propose une immersion par groupe sur plusieurs jours, autour d'une thématique ou de supports éducatifs spécifiques au sein de l'EFTS ou à l'extérieur.

> Par rapport à la certification, j'ai pensé à beaucoup plus de supports de fiches techniques, de résumés que je ne proposais pas avant. Là, en fait il faut s'adapter à la population. Entre les absents et ceux qui ont des difficultés, les « dys » etc. Aussi les cours en amphi, il faut passer à d'autres outils. Donc j'ai utilisé beaucoup plus de fiches, des PowerPoint. Moi mon souci, c'est que les étudiants vont être seuls l'été pour la construire [la certification]. Et voilà, mon souci c'est qu'on est sur des prérequis que le public n'a plus. Il faut qu'on arrive à régler ça. On dit, ils savent écrire, ils viennent là parce qu'ils ont de l'intérêt à travailler avec les autres, et non ce n'est plus vrai, pas tous. (Diane).

Les étudiant.e.s en situation de handicap sont aussi au cœur des préoccupations professionnelles qui émergent des entretiens. Les formateurs pointent les limites de l'inclusion au cœur d'une formation préparant pourtant à un métier qui prône ces mêmes valeurs auprès des personnes accompagnées. Par ailleurs, pour certains d'entre eux, plus directement concernés par cette problématique, les nouvelles missions autour du référent-handicap sont faiblement reconnues car ce dernier n'occupe pas toujours la place souhaitée. S'approprier le rôle de référent handicap afin de faciliter la mise en œuvre de la politique handicap au sein de l'établissement suppose un soutien institutionnel et une politique institutionnelle claire sur cette question de la formation inclusive. Le référent handicap ne peut être une personne ressource que si sa place est favorisée et identifiée au sein de l'établissement, ce qui n'est pas toujours le cas :

> Donc quand il y a eu l'opportunité de la formation handicap, je me suis portée volontaire, parce que cela fait partie de mes préoccupations et que j'ai envie de faire bouger les choses ici dans l'institution. (Marielle).

Si cette mission redonne à Marielle un sens dans sa fonction de formatrice, le non-positionnement de l'institution dans le soutien et la mise en œuvre de cette démarche affecte l'implication de la formatrice. Cette tension concernant l'accueil d'étudiants en situation de handicap est aussi évoquée par Sabine, la deuxième personne formée au sein du même EFTS. Pour ces deux formatrices le référent-handicap n'a pas, à ce jour, une fonction valorisée et pérenne ; sans réel statut, il a peu de possibilités de faire évoluer le système pour donner une place à l'ensemble des apprenant.e.s.

Face à certain.e.s étudiant.e.s en situation de handicap mais aussi à celles et ceux jugés très éloigné.e.s des attentes en termes d'engagement dans le métier, le caractère émotionnel de l'activité du formateur en travail social est mis en avant ; les valeurs et la subjectivité des formateurs sont fortement sollicitées dans la relation avec ces apprenant.e.s. Les discours révèlent des tensions identitaires et la nécessité de réajustements professionnels pour ne pas se laisser déborder.

Un déplacement du cœur de métier : quels appuis possibles sur le(s) collectif(s) ?

Les évolutions dans le monde de la formation, les diverses prescriptions qui (dé) sorganisent l'activité des formateurs, sont accompagnées d'une multiplication des tâches indirectes qui laissent peu de temps à la discussion, à la concertation, à la mise en perspective :

> Moi, je trouve qu'on est trop chargés. Je crois que quand on se voit, on ne va pas à l'essentiel. Quand j'ai commencé à travailler à l'IRTS, à l'époque, on n'était pas chargés comme ça ! On avait beaucoup plus de temps, on était plus nombreux. La différence est énorme, ça n'a rien à voir ! Les espaces où on peut se dire : 'la semaine prochaine, on peut se voir', on en a très peu (Emma).

En effet, l'importance des tâches administratives et de nombreuses responsabilités de coordination semble peser de plus en plus sur l'activité des formateurs. Ces derniers doivent notamment faire face aux absences imprévues des intervenants et gérer ces problèmes dans l'urgence, ce qui augmente la charge mentale :

> Quand tu penses au planning, tu ne penses pas à autre chose, aux cours, ou à faire les 30 % etc. Je passe un bon 60 % à ne pas être avec les étudiants, à être dans l'ingénierie, le planning, la réunion, la coordination, c'est du travail indirect pour les étudiants, pour leur parcours de formation […] ces 60 % sont encombrants et les 30-40 % intéressants en fait. C'est plutôt l'impression de tirer un poids. C'est incompressible forcément mais quand même... on a des tâches administratives dont on pourrait

> s'alléger. On a des trucs de gestion dont on pourrait s'alléger [et] c'est nous qui les portons un peu seuls. (Matthias)

Par ailleurs, la multiplication des outils numériques modifie la relation pédagogique entre formateurs et étudiants. Si les procédures de suivi semblent désormais plus formalisées, elles peuvent être source de malentendus. Les échanges avec les étudiants, en partie virtuels, ne permettent pas (plus) le même type de dialogue, voire favorisent des formes d'évitement lorsqu'un problème Apparaît. Un écart entre les étudiants se creuse en fonction de leurs capacités à gérer ces outils numériques. Par ailleurs, les frontières du professionnel et du privé se brouillent, en raison de temporalités rendues plus extensibles, que chaque formateur gère de façon singulière :

> Des étudiants qui m'envoient leur mémoire à 3 heures du matin et je n'ai pas le temps de le relire. Comment ça se fait que j'ai permis qu'ils le rendent à 3 heures du matin ? Donc il y a quelque chose de l'ordre du cadre que j'ai raté, c'est trop souple. (Matthias)

Pour de nombreux enquêtés, les usages du numérique, perçus comme chronophages, viennent également complexifier le travail des formateurs :

> Depuis quelques mois nous sommes sur un outil censé nous faciliter la vie en termes de communication, gestions des informations, bref gérer l'ensemble de nos activités. Tu parles, je passe des heures à ouvrir des onglets, chercher une information qui est rangée je ne sais où, dans je ne sais quel canal masqué, je perds un temps fou et cela me rend folle, j'ai le sentiment de perdre mon temps. (Amélie)

Dans les entretiens réalisés, les formateurs disent s'éloigner de leur cœur de métier, associé à une surcharge de travail : « Dans le face-à-face avec les étudiants, ça doit faire 30 %. Les 10 % restants sont flottants. Ce qui m'intéresse dans ce métier, ce n'est pas ce que je fais le plus » (Matthias). De leur point de vue, le métier de formateur en travail social demande un investissement important où la fatigue et la lassitude peuvent apparaître, d'autant plus dans un contexte de réforme et de réaménagement institutionnel qui fragilise certains EFTS étudiés.

Les tensions identitaires qui apparaissent dans l'exercice du métier sont exprimées différemment par les interviewés. Le fait qu'« actuellement les formateurs ne savent plus où donner de la tête » (Amélie) rend compte d'une fragmentation du travail et conduit à une relative dispersion de l'activité. En ce sens, la majorité des formateurs évoque un sentiment de solitude, comme le dit Manon : « on est finalement assez seuls dans notre boulot au quotidien. Les vrais espaces pour travailler ensemble et réfléchir ensemble, il n'y en pas beaucoup ». Certains regrettent de ne pas avoir plus de temps pour échanger entre formateurs : « Il y a beaucoup de réunions [mais] on se réunit plus avec les formateurs d'autres filières et on n'a pas le temps de se voir dans la même filière. » (Matthias), mais aussi pour se concerter et réfléchir à la co-construction de nouveaux dispositifs de formation : « C'est important d'avoir des temps entre formateurs, je pense qu'ils sont trop rares ces temps entre nous pour justement réfléchir à ce qu'on pourrait faire » (Camille).

Pour dépasser ce sentiment de solitude, pour faire face aux évolutions institutionnelles en mettant en œuvre des actions concertées et pertinentes, les formateurs évoquent la nécessité du travail d'équipe ; celui-ci est jugé primordial car considéré comme un point de repère dans le flou des prescriptions nationales, revisitées à l'échelle du site. Ainsi l'équipe Apparaît comme une ressource mobilisable pour informer ou rendre compte du travail engagé (pas toujours visible), pour articuler des compétences et favoriser la cohérence de la formation. Dans le flux des réformes, il s'agit de maintenir l'équilibre des pratiques professionnelles tout en envisageant de nouvelles manières de faire et en ouvrant des espaces propices à la réflexion.

Le travail d'équipe étant jugé insuffisant, ce sont les relations privilégiées avec certains collègues qui viennent « nourrir » le formateur, lui donner une forme de réassurance, tout en permettant le développement d'un pouvoir agir :

> Heureusement que j'ai mon collègue de la filière. On est sur la même longueur d'onde au plan pédagogique. Et on se régale à bosser ensemble à faire des projets avec les étudiants, des professionnels et des personnes accompagnées. (Manon).

> Je suis heureuse le matin de retrouver Céline avec qui je partage mon bureau. Des fois, on va jusqu'à se dire qu'on s'aime et qu'on est soulagée que l'autre soit là. Ça aide à surmonter les bugs, les moments de pressions… ça nous évite le burn-out je crois. (Amélie).

De nombreux formateurs interrogés soulignent que les relations de travail apportent soutien et reconnaissance, poussent à s'engager plus encore dans le travail et permettent de prendre certains risques au niveau pédagogique, en déployant une forme de créativité :

> Grâce au travail avec mon collègue de la filière, on s'autorise à faire des projets, peut-être un peu fous, mais en tous cas ambitieux, qu'on n'oserait jamais faire tous seuls... et ça fait du bien ! (Manon).

Portés par ce désir d'ouverture, ils mettent en avant le côté positif de la collaboration entre pairs ainsi qu'avec d'autres partenaires, à la fois pour « faire changer les choses » et se redynamiser au travers du projet :

> Sur le plan professionnel, ce qui m'aide beaucoup ces temps-ci, mais je crois que depuis que je suis formatrice ici, j'ai eu la chance d'être sur des postes où je devais travailler avec d'autres centres de formation et ça c'est ma bulle d'oxygène. Le CFA, le rectorat, ça c'est une dynamique importante, ça me prend du temps, mais ça me redonne la pêche, ça me permet de me remettre en réflexion, ouvrir des portes que je n'aurai pas ouvertes. (Marielle).

Ainsi le métier de formateur semble traversé par des logiques qui affectent plus ou moins la dimension collective du travail de formation. Pris dans un mouvement qui alourdit et complexifie leur mission, les formateurs revendiquent un besoin de dialogue, tant au sein de l'EFTS, que dans la relation avec les partenaires extérieurs ou avec les sites qualifiants, dont le rôle est essentiel pour la professionnalisation des étudiant.e.s.

De la légitimité des formateurs : nouveaux liens avec le(s) « terrain(s) » ?

Comme dans d'autres métiers de la relation et de l'interaction humaine, les formateurs sont confrontés aux remarques des étudiant.e.s, qui leur reprochent une (trop) faible connaissance des problématiques actuelles du métier. De nombreux formateurs interrogés sont conscients que l'éloignement de ce qui se vit sur le terrain leur fait courir le risque d'une perte de légitimé :

> Le lien avec le terrain en permanence, c'est important, car en tant que formateur on devient hyper rapidement désuet ou en tous cas, perçu comme tel par les étudiants. (Matthias).

Au-delà de cette articulation nécessaire pour développer une alternance intégrative, au cœur de la formation des travailleurs sociaux, les liens avec le terrain prennent désormais de nouvelles formes. La participation des personnes concernées, renforcée depuis 2018, réinterroge la place des savoirs en donnant davantage de poids à ceux issus de l'expérience et portés par ceux qui, jusqu'ici, étaient les destinataires des différentes actions relevant du travail social. Cette ouverture peut repositionner les formateurs des EFTS, dont les savoirs sont d'un autre ordre, plus formalisés et à distance de l'action, travaillés à partir de démarches réflexives et critiques. La situation de co-intervention, la manière dont les apprenant.e.s se positionnent par rapport à ces acteurs issus du terrain, peut générer des tensions et conduire les formateurs à des stratégies visant à les réduire ou à les dépasser : co-construction de dispositifs pédagogiques, développement de nouvelles façons de « faire avec » ces partenaires. Pour Matthias, les recherches- actions qu'il met en œuvre avec des personnes concernées et des professionnels du terrain aident à pallier ce problème d'éloignement du terrain qui, selon lui, entraine une perte de légitimité de sa fonction de formateur :

> On est dans l'obligation de travailler avec « des vrais gens qui travaillent vraiment avec des vrais pauvres […] c'est important pour nous en tant que formateur d'aller voir la vraie vie… oui… C'est important pour nous en tant que formateur d'être confronté au terrain parce qu'on ne peut pas être des années formateur, sans aller sur le terrain. Ce serait intéressant que ce soit possible, c'est important voilà, qu'on puisse se rappeler. Moi, je trouverais ça vachement bien. (Matthias).

Les entretiens permettent de saisir l'importance des marges de manœuvre pour construire des dispositifs innovants permettant un travail avec les personnes concernées. Cette part de responsabilité et d'autonomie constitue un véritable moteur pour l'action chez les formateurs interrogés, conscients que la mise en œuvre de ces dispositifs repose sur l'adhésion des collègues de l'équipe et le soutien de la direction. La crainte de perdre ces marges d'action dans le cadre de l'universitarisation de la formation et d'un cadrage plus contraignant semble traverser indirectement les discours. En effet, les résultats soulignent un certain nombre de tensions liées à l'articulation que les formateurs doivent assurer entre l'EFTS et les terrains professionnels (de stage), devenus sites qualifiants et partenaires à part entière :

> On n'est pas formateur derrière quatre murs avec des étudiants mais on est formateur avec un milieu professionnel ; on est formateur à un diplôme professionnel, un métier. Une de mes missions, c'est aussi la veille professionnelle. C'est ce que j'essaie de faire travaillant avec les sites qualifiants, en les faisant venir travailler ici, un peu moins maintenant parce qu'on travaille beaucoup dans l'urgence mais c'est les choses que je faisais beaucoup, qui me tenaient beaucoup à cœur. (Emma).

Derrière cette recherche d'articulation entre les EFTS et les terrains de stage, les formateurs tentent de transmettre aux étudiant.e.s une certaine idée du travail social, de la mission des travailleurs sociaux, parfois éloignée des pratiques effectives et contextualisées. Les discours des formateurs tentent de faire obstacle aux nouvelles modalités d'accompagnement des personnes concernées et aux dérives potentielles ressenties ces dernières années, notamment à travers la dimension « technique » (dispositifs) du métier qui prend le pas sur la dimension relationnelle :

> Pour moi, ce qui est vraiment important c'est qu'on n'est pas des techniciens du social et qu'il ne faut pas se laisser happer par les dispositifs. La plus-value du service social, c'est d'abord dans la rencontre voilà ! La réponse, ce n'est pas le dispositif ! C'est la rencontre, c'est là-dessus qu'il faut mettre l'accent. Et c'est ce que je ne veux pas lâcher même si je sais qu'au retour des stages, les étudiants me disent" vous ne vous rendez pas compte sur le terrain ce que c'est" ! Et moi je leur dis "c'est cela qu'il ne faut pas lâcher". Et je dis aux étudiants" mais si on ne vous tient pas de discours qui le tiendra ? Et comment allez-vous tenir dans l'exercice de ce métier ? (Diane).

> Il faut développer une pensée complexe […] par rapport à l'évolution du métier. On n'est pas des techniciens, on n'a pas de réponse technique à apporter. La finalité, ce n'est pas la technique ! Ils rentrent beaucoup en formation avec l'idée qu'on va leur apporter la réponse à tel problème. Voilà quand une femme est victime de violence, c'est ça qu'il faut que je fasse. Et nous, en fait, ce qu'on leur dit : 'ben non on ne peut pas savoir à l'avance parce qu'on ne connait pas cette femme'! Donc c'est susciter le droit à l'erreur, le droit à la tentative, le droit à la créativité. Mais pour faire ça, il faut avoir été nourri, mettre des moyens en place en formation. (Marie)

Pour autant, au-delà des enjeux de la formation, largement revendiqués pour préparer les futurs professionnels du travail social à « tenir dans le métier », les formateurs ont conscience des difficultés que peuvent vivre les professionnels au quotidien. Cette situation souvent dégradée sur les terrains crée des besoins de la part des professionnels qui voient dans l'accueil de stagiaires un possible renfort. Les attentes croisées des uns et des autres, les malentendus sur le rôle des stages peuvent générer des tensions chez les formateurs qui assurent le lien entre les deux espace-temps de formation :

> Moi je vois l'évolution des professionnels des terrains quand même, ils sont de plus en plus en souffrance et ils n'y arrivent pas ; ils recherchent de l'efficacité donc ils attendent des étudiants de l'efficacité. (Diane).

Diane part de ce constat pour mettre en avant l'impérieuse nécessité de travailler avec les sites qualifiants, dans la durée et la confiance :

> Il y a des institutions qui ne vont pas bien dans le Médico-Social, des professionnels qui vont pas bien, ils ont moins de temps et des professionnels qui attendent le dernier moment pour nous dire oui. Finalement ils nous dépannent mais on a de la pression aussi pour trouver des stages. Ah oui on a de la pression de partout. (Diane)

Les formateurs rendent compte de nécessaires mises en synergie des temps, des lieux et des acteurs de la formation, en restant vigilants aux formes d'articulation théorie-pratique étayées par une démarche réflexive, au cœur des dispositifs proposés.

Discussion

Évolutions, brouillages identitaires et rapport au travail

Les mutations du travail social et les changements dans les processus de formation aux métiers du social sont désormais inscrits dans des évolutions plus globales qui concernent tous les métiers de l'humain. L'universitarisation des formations, la réingénierie des études vient requestionner la professionnalité des formateurs qui, au-delà des compétences requises, engage une certaine manière d'être-au-métier, de l'investir avec ses propres ressources cognitives, sociales, expérientielles. La réingénierie a également des effets sur la professionnalisation des étudiant.e.s dans un secteur où l'articulation au terrain est la clé de voute d'une alternance intégrative jugée essentielle par les formateurs. Les résultats indiquent que les compétences de ces derniers, leur capacité d'adaptation à la réalité du terrain, leur volonté d'accompagner des étudiant.e.s aux parcours hétérogènes et singuliers tout en construisant du « commun » au sein des groupes de formation, sont toujours à l'œuvre mais doivent être défendues face aux réorganisations des *curricula*. Maintenir des dispositifs jugés efficients pour construire de futurs professionnels relève aussi d'une vision du métier tel qu'ils l'ont eux-mêmes pratiqué, investi, éprouvé et qui, lui aussi, se transforme. En même temps, la tendance à la sur-adaptation, la volonté de ne pas lâcher avec les valeurs humanistes qui fondent le rapport au travail vient parfois buter sur une réalité complexe et chronophage. Les formateurs reviennent sur le sens de l'action et disent vivre au quotidien une activité de formation « empêchée » (Dejours, 1998). De fait, ils sont confrontés aux prescriptions de la « nouvelle gestion publique » (Chappoz et Pupion, 2012) qui met en avant une rhétorique de la responsabilité, « injonction faite aux individus de prendre sur eux les défis mais aussi les contradictions des demandes qui leur sont adressées » (Lallement, 2010, 58).

L'écart entre le métier prescrit et le réel du métier (de formateur mais également de travailleur social), avec ses moments de réussite et ses périodes de remise en question, renvoie les formateurs à leurs limites, à ce qu'ils sont en capacité de faire mais également à ce qu'ils ne peuvent infléchir ou transformer. Les discours mettent en exergue un questionnement éthique qui s'inscrit dans la pratique quotidienne du formateur et vient interroger en permanence leur identité professionnelle, éclairée à travers une triple transaction biographique, relationnelle et intégrative (Perez-Roux, 2011).

La dimension biographique s'organise entre continuité et changement : continuité avec le métier initial dans le travail social qui fonde en grande partie la légitimité du formateur (Verron, 2016), changement de posture dans le rôle de formateur supposant la construction de nouvelles compétences, notamment d'ordre pédagogique. L'expérience traversée dans ce parcours, réinterrogée et formalisée, mobilisée dans le cadre de la formation, constitue un étayage pour l'action et pour la professionnalisation des étudiants. En ce sens, une nouvelle forme de continuité s'élabore, engageant des projets de développement de et par l'activité. Les évolutions institutionnelles et leur lot de déstabilisations, les effets de la démultiplication des tâches (notamment de gestion et de coordination) représentent alors un changement « contraint » qu'il faut intégrer, au risque de « se perdre » en s'éloignant de ce qui, jusque-là, était considéré comme le cœur de métier : accompagner la construction des compétences nécessaires pour le futur métier.

Sur le plan relationnel, les transactions entre soi et autrui sont largement évoquées dans les entretiens. On repère l'importance des interactions avec les étudiants, parfois fécondes et stimulantes, parfois altérées par des comportements jugés décalés avec ce qui est attendu d'un futur professionnel du social. Projection du soi formateur sur autrui et, en retour, engagement des formés assez contrasté : si certains s'inscrivent dans la démarche, prennent appui sur les propositions et indirectement reconnaissent la professionnalité du formateur, d'autres se situent davantage à distance des contenus et dispositifs de formation, y compris lors des stages. Les acteurs de terrain sont ainsi évoqués et à travers eux, la figure des anciens collègues dont le formateur attend beaucoup et qu'en retour, il ne veut pas décevoir. En même temps, ce dernier se sent investi d'une mission par l'institution (EFTS) qui compte sur les sites qualifiants pour participer pleinement à la professionnalisation des étudiants et demande aux formateurs de dépasser d'éventuelles tensions pour maintenir et développer la relation avec ses partenaires de terrain.

Les enjeux de reconnaissance sont donc directement associés aux questions de légitimité professionnelle et se rejouent dans les transactions avec l'institution, déclinées à l'échelle de l'organisation (EFTS). Enfin, la dimension relationnelle de l'identité s'inscrit largement dans les échanges avec les pairs, dans les collectifs de travail, au-delà des taches organisationnelles mais pour parler du « vrai métier », de ce qui s'y construit, s'y invente, s'y projette de soi, sur, pour et avec autrui. Un espace de parole essentiel, pour partager et construire du commun, pour se définir dans sa singularité mais en se reliant aux autres. Ces moments de co-construction entre formateurs semblent aujourd'hui plus restreints, au regard des transformations du travail et des logiques qui sous-tendent les nouveaux référentiels de formation.

Ainsi le rapport au métier des formateurs en travail social est en tension car « le sentiment de compétence et la satisfaction vis-à-vis des conditions, de la charge de travail ou des relations avec les collègues » (Kamanzi *et al.*, 2015, p. 61) semble varier selon les contextes, les moments dans l'année, les situations vécues et les interactions qu'elles génèrent. Dans tous les cas, ces facteurs constituent des préoccupations fortes pour le groupe interrogé. Chacun rend compte de ses expériences, de son ressenti, de la manière dont il se situe et se définit vis-à-vis d'un métier en évolution. La dimension intégrative de l'identité se situe dans cette tension entre unité (ou cohérence) de l'individu, fortement portée par des systèmes de valeurs (partagées ou pas) qui organisent l'activité et la possibilité de relier, de remobiliser des ressources, des composantes de l'ancien métier pour faire face aux déstabilisations. Il s'agit avant tout de conserver le sens de l'action dans un environnement qui se transforme et de se (re) définir comme professionnel capable d'agir, de se développer et de se projeter, comme l'évoque Sabine : C'est le moment de rester vigilant, car le sens du métier d'éducateur est à défendre, la technologie et la mondialisation bouleversent nos pratiques. Il ne faut pas céder aux facilités de management, maintenir le cap sur la pédagogie et surtout ne pas oublier la proximité avec les apprenants, dans les sessions par exemple, et leur faire confiance. Ces transactions identitaires en période de transition institutionnelle ont un effet sur l'implication professionnelle des formateurs.

Implication professionnelle des formateurs : entre forces et fragilités

Cet ensemble d'éléments vient éclairer l'implication professionnelle telle que la définit Mias (1998) à partir du triptyque « sens-repères-contrôle ». Les formateurs expriment des convictions qui fondent leur activité. Les motivations liées à la transmission de leur vision du travail social ou de la société, donnent du sens à leur fonction d'accompagnement auprès des étudiants. Certains envisagent des missions supplémentaires (veille professionnelle, organisation de journées d'étude en partenariat avec des associations par exemple) qui soutiennent leur engagement. Toutefois, cela peut devenir source de tensions si cet investissement n'est pas suffisamment reconnu/soutenu par les pairs et par l'institution. Enfin, le sens se construit à travers une posture réflexive qui amène les formateurs à interroger leur pratique pédagogique, (posture dans l'accompagnement, dispositifs et travail de groupe, évaluation et certification), si possible avec les autres, à la faire évoluer pour qu'elle soit plus en cohérence avec les attentes institutionnelles mais aussi avec leurs propres valeurs, avec une manière singulière de faire et de vivre le métier.

Par ailleurs, l'implication professionnelle suppose la construction de repères sur, dans et pour l'action qui servent de balises pour s'orienter dans le travail de formation. Ces repères se précisent au fil du temps, dans un processus d'acculturation plus ou moins long qui permet une lecture plurielle de la situation de travail : connaissance des prescriptions institutionnelles, appropriation du projet d'établissement, potentiel de l'équipe de formateurs (soutien, ressources, désaccords), connaissance des caractéristiques des apprenants, relation avec les sites qualifiants, etc.). La réforme des diplômes est venue modifier l'organisation de la formation et de la certification, sans toutefois que le fondement de l'alternance intégrative soit remis en cause. Pourtant deux éléments émergent des discours et viennent brouiller les repères. D'une part, la baisse de motivation d'une partie des étudiants, leur rapport instrumental à la formation, envisagée autour de la seule obtention du diplôme, sans réel engagement professionnel, semble désormais renforcé par le dispositif « Parcours sup » sur lequel les formateurs ont peu de prise. Certains d'entre eux notent une attitude consumériste chez les apprenants ; ils mentionnent une difficulté à faire comprendre les attentes en termes de professionnalisation et se sentent parfois contraints d'adopter un format plus scolaire qui ne correspond pas à la culture de formation en travail social. D'autre part les sites qualifiants évoluent, la charge de travail des professionnels de terrain augmente, générant parfois de la souffrance en lien avec le sentiment « de ne plus y arriver ». Cela a des effets sur l'accueil des étudiants en stage car les tuteurs de terrain, débordés par un accroissement de la charge de travail, attendent de la part des stagiaires une certaine efficacité (soutien) ;

de leur côté, les étudiants, absorbés par le « faire », ne s'autorisent pas à interpeller ou questionner les professionnels de terrain qui ont d'autres priorités.

Ainsi, le schéma de l'alternance intégrative reposant sur une complémentarité entre la théorie et la pratique, entre les formateurs et les sites qualifiants se retrouve déséquilibré. Ces malentendus peuvent générer des tensions pour les formateurs, qui doivent développer de nouvelles stratégies pour y faire face.

Enfin, le contrôle de l'action renvoie aux marges de manœuvre et à l'autonomie nécessaire pour se sentir acteur au sein d'un système. Si plusieurs formateurs notent le plaisir qu'ils éprouvent dans leur fonction, ou mettent en avant la créativité pédagogique qui permet d'ouvrir de nouveaux espaces de réflexion et d'action, la question de la charge mentale, de la dispersion des tâches, du travail sans l'urgence vient peser sur l'activité. En arrière-plan, le double processus de professionnalisation-universitarisation (Perez-Roux, 2019) qui organise désormais les *cursus*, les orientations institutionnelles portées par le texte de 2018 (transversalité des contenus, travail avec les personnes concernées, place prépondérante accordée à l'apprentissage, etc.) et les priorités au sein de la structure de formation, avec lesquelles les formateurs sont plus ou moins en accord, peuvent donner aux formateurs le sentiment d'avoir moins ou peu de prises sur leur activité.

Ainsi, l'entrée par le triptyque « sens-repères-contrôle » met en avant la fragilisation des leviers pour rester acteur dans un système en mutation, s'adapter aux besoins qui émergent, relever de nouveaux défis, notamment en réinstaurant du collectif, entre partage, soutien et projets innovants.

En guise de conclusion

Les évolutions dans le champ de la formation en travail social ont été abordées à travers ce qu'en disent les formateurs et ce qu'ils tentent de mettre en œuvre dans leur activité au quotidien. Les résultats de l'étude permettent de comprendre les mouvements mais aussi les tensions, les difficultés, les transactions nécessaires pour (re) donner du sens à l'activité et construire de nouveaux repères professionnels entre travail prescrit, travail rêvé/idéalisé et réel du travail de formation.

Un positionnement souvent inconfortable apparaît entre prescriptions, qui intègrent progressivement les logiques de la nouvelle gestion publique, et développement du pouvoir d'agir. Des stratégies individuelles se dessinent : défendre certains aspects de la formation, s'investir dans une mission particulière, faire équipe avec un collègue, etc. Pour Clot et Simonet (2015), les effets de l'engagement des acteurs « se situent aussi bien du côté du sujet, du côté du collectif de travail que du côté de l'organisation formelle. Les marges de manœuvre peuvent alors équiper les développements possibles du pouvoir d'agir, comme autant de traces disponibles pour élargir encore le champ des actions futures » (p. 52).

En ce sens, pour réduire les tensions auxquelles sont confrontés les formateurs, pour pallier les difficultés liées à des injonctions parfois contradictoires, les formateurs expriment majoritairement le besoin de (re) « faire collectif », de s'interroger sur les nouveaux enjeux de la formation, sur le positionnement attendu/revendiqué, sur les stratégies à mettre en œuvre, sur des problèmes d'ordre éthique, pédagogique, relationnel qui engagent/affectent le sujet formateur pris dans une activité qui parfois le déborde. Il s'agit de « penser ensemble » pour éviter le risque d'une « hyper-technologisation » des pratiques, qui pourrait conduire à la déshumanisation d'un métier fondé sur la relation aux personnes, à la fois sur le terrain professionnel et dans l'accompagnement des apprenants en formation.

Enfin, la pratique réflexive individuelle mais aussi et surtout collective reste l'occasion d'une réaffirmation des fondements éthiques où les acteurs sont invités à travailler ce qui opère en eux comme tension, parfois même comme contradiction. La dimension créative et la possibilité d'être acteur dans cette transformation complexe semblent être une des conditions nécessaires pour une implication qui perdure et permet de s'inscrire dans une dynamique professionnelle.

Bibliographie

Ade, D., Piot, T. (2018). (Dir.). La formation entre universitarisation et professionnalisation. Tensions et perspectives dans les métiers de l'action humaine. Les Presses des universités de Rouen et du Havre.

Artois, P. (2012). La professionnalisation en travail social au risque de la performance. *Empan,* 87, 34-38.

Balleux, A., Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, 74, 101-114.

Bardin, L. (2013, rééd.). L'analyse de contenus. Presses universitaires de France.

Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.

Chappoz, Y et Pupion, P-C. (2012). Le New Public Management. *Gestion et management public*, *1*(2), 1-3.

Clot, Y. (2010). Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux. La Découverte.

Clot, Y et Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78, 31-52.

Dejours, C. (1998). *Souffrance en France.* La banalisation de l'injustice sociale. Seuil.

Demailly**,** L. (2008). Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles. Presses universitaires du Septentrion.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie, 33*(4), 505-529.

Dubar, C. (2000). La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. Presses universitaires de France.

Iori, R. (2017). Entre universitarisation et « professionnalisation » : la formation des assistant.e.s de service social, en France et en Italie. *Formation-Emploi*, 138, 39-58.

Jaeger, M. (2009). La formation des travailleurs sociaux : nouvelles configurations, nouveaux questionnements. *Informations sociales*, 152, 74-81.

Jaeger, M. (2020). Les contours incertains du travail social : un facteur de perte de sens. *Revue française des affaires sociales*, 2, 51-72.

Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49, 13-48.

Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation, 38*(1), 57-88.

Lallement, M. (2010). Le travail sous tensions. Sciences humaines éditions.

Malet, R. (2012). Politiques d'évaluation des établissements et des enseignants. Quelles évolutions en Angleterre ? *Spirale - Revue de recherches en éducation,* 49, 207-219.

Mias, C. (1998). L'implication professionnelle dans le travail social. L'Harmattan.

Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.

Perez-Roux, T. (2019). La réforme des études en santé entre universitarisation et professionnalisation : le cas des Instituts de Formation en Masso-Kinésithérapie. L'Harmattan.

Perez-Roux. T., Balleux, A. (2014). (Dir.). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan.

Piot, T. (2007). Formation de formateurs dans le travail social. *Recherche et formation*, 54, 87-100.

Piot, T., Ade, D (2018). (Dir.) La formation entre universitarisation et professionnalisation. Tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine. Presses des universités de Rouen et du Havre.

Sanchou, P. (2007). Les travailleurs sociaux et leurs formations : quelques enjeux actuels. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 17, 13-24.

Verron, C. (2016). Les formateurs en travail social : sociologie d'un groupe professionnel menacé. L'Harmattan.

Vilbrod, A. (2003). (Dir.). L'identité incertaine des travailleurs sociaux. L'Harmattan.