

LE FACE-À-FACE PÉDAGOGIQUE, UN BIEN COMMUN ? UN SOCIOLOGUE, ENTRE RÉALITÉ ET RÊVE

[Sébastien Joffres](#)

Érès | « VST - Vie sociale et traitements »

2022/3 N° 155 | pages 65 à 71

ISSN 0396-8669

ISBN 9782749274812

DOI 10.3917/vst.155.0065

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2022-3-page-65.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Érès.

© Érès. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Le face-à-face pédagogique, un bien commun ? Un sociologue, entre réalité et rêve

SÉBASTIEN JOFFRES

Sociologue, formateur-chercheur à Faire-ess, Montpellier.

*« L'insu du chercheur est ce que le lecteur entend de façon assourdissante ! »
(Lourau, 1994, p. 12).*

À propos d'un parcours de thèse : une attention aux frontières et césures

À l'occasion d'une thèse en sociologie portant sur la fabrique des formations sociales, j'ai tenté 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 dans le quotidien. Quatre axes d'analyse en découlent.

Les réunions tiennent un rôle fondamental, espaces-temps qui centralisent les avis de chacun sur les autres lieux et moments du dispositif, qui les évaluent et se projettent sur ce qu'ils pourraient être. La parole en est leur outil principal pour élaborer collectivement. Cependant, ces instances sont peu mobilisées pour travailler, en profondeur et intentionnellement, un commun de significations et de pratiques pédagogiques. Du fait des flous qui entourent les mots, sous

les apparences d'une entente commune, chacun est souvent renvoyé à sa conception propre. De même, la dynamique collective reste impensée laissant aux aléas interactionnels la prise en compte des points de vue de chacun (Joffres, 2022a).

Le « temps » est une des ressources et productions fondamentales du dispositif de formation. Pour penser son avenir, en première intention, est produite une matrice temporelle qui attribue des quotités de temps (semaine, heure, etc.) et des repères calendaires à des promotions, des intitulés thématiques généraux de modules, des sujets et des modalités pédagogiques. Ces derniers restent à l'état d'éléments quasi creux, indéfinis sur un plan collectif. Les formateurs produisent des contenants temporels et pédagogiques qui compartimentent la formation, sans réellement dire quoi que ce soit sur la qualité de ce qui devrait s'y passer. La formation se construit

66

d'abord en rationalisant, plutôt qu'en se préoccupant de qualifier son quotidien.

Ce travail d'élaboration autour de creux accrochés à des éléments structurels de l'organisation est perlé tout au long de la chaîne hiérarchique dans une logique d'« entonnoir organisationnel ». Chaque niveau se voit confier par celui qui le précède des objectifs principalement formels qu'il habitera d'éléments plus qualitatifs. Puis, il transmettra à celui qu'il précède de nouveaux éléments formels plus fins. Il en découle une logique d'éclatement plus que pyramidale. Ce processus multiplie les espaces-temps formatifs à organiser, chacun étant attribué à une personne seule. Ce qui rassemble fondamentalement est une structure organisationnelle rationalisée, plus qu'un partage fin de significations partagées.

L'absent de cette fabrique est l'étudiant. Lorsqu'il arrive, il est le seul élément considéré comme inachevé. Le formateur pense ce dont il a besoin et le concrétise dans un agencement pédagogique que l'apprenant devra traverser en réponse pour être reconnu. Son autonomie est « dans » le dispositif et non « sur » ce dernier (Joffres, 2022b).

Une telle analyse¹ se concentre où le collectif « rate » à faire un commun signifiant et où se trament des césures entre places, personnes, temporalités, etc. Entre les lignes j'évoque l'espoir d'une production émergente et démocratique des dispositifs. En effet, que ce soit en tant que sociologue ou cadre pédagogique dans un IRTS, que ce soit dans ma conception pédagogique de l'intervention sociale ou des rapports chercheur/terrain, mon idéal est celui du développement d'un commun, d'une démocratie radicale.

À l'occasion de cet article, je propose au lecteur de présenter sur un plan théorique

cette notion de « commun », ainsi que la manière dont je l'investis, entre rêve et réalité, quant aux formations en travail social. Notre capacité à faire collectif dépend de notre imagination à cet égard, car il n'y a pas une définition unique du collectif. J'espère ici nourrir l'imaginaire du collectif quant aux formations sociales, entre réalisé, avenir espéré et théorie. Ce texte est aussi l'occasion de donner à voir les représentations et idéaux d'un chercheur qui, plus ou moins consciemment, portent un travail d'analyse.

Définir le travail du commun

Ce projet politique² se fonde sur une critique des secteurs privé et public. Classiquement, nous déléguons ou nous nous en remettons à des entreprises ou des services publics pour prendre en charge divers aspects de la vie : l'eau, l'école, la propreté, le travail, le social, l'espace public, etc. Notre part est ainsi du côté de l'adhésion ou non, de l'achat ou non, du recours ou non, à des formes que nous ne déterminons pas, excepté ponctuellement par le vote, les notations, la contribution à quelques dispositifs participatifs, les évaluations formatées par le prestataire/gestionnaire, etc. La formation en travail social émerge à ce type de dynamiques, prises entre États, opérateurs privés et apprenants-usagers.

Le commun oppose une prise en main démocratique par les personnes directement concernées et impliquées. Il transforme un bien, un service, une prestation, un droit, en une ressource commune travaillée par toutes les personnes qui en bénéficient et se sentent concernées, dans le cadre d'une démocratie participative et contributive.

Cependant, les communs n'existent pas par nature, pas plus qu'ils ne se décrètent. Leur

existence est un processus de négociation, de lutte, d'équilibre, qui établit, localement, une ressource naturelle ou un aspect de la vie en tant que bien collectif. Ils n'existent que par un travail de communalisation, nécessairement en opposition aux ordres public et privé. Cette dynamique est portée par un « travail du commun », un « agir conscientisé » qui vise à le développer, le soutenir, l'outiller, etc. Il n'est pas un discours, mais une constitution qui se travaille et se construit, à partir du quotidien, sur la base des envies, des désirs et des implications. Il est à produire et à maintenir au cœur des écologies du quotidien. Fondamentalement, ce travail remet en questionnement l'ordre établi et les parts de chacun. Il commence par se demander ce qui nous réunit et travailler démocratiquement la manière dont nous souhaitons l'être.

Quelques bribes d'une formation en tant que commun. Remplacer l'antériorité par la simultanéité dans le face-à-face

J'ai présenté le travail du formateur sous l'angle de la production de cheminements pour les étudiants et leur accompagnement. La classe est le lieu de rencontre privilégié entre le dispositif et l'apprenant. Lorsque je suis en situation d'animer des temps de face-à-face pédagogique, je le fais généralement à la demande d'un formateur responsable d'un module qui me transmet donc une « commande pédagogique ». Il m'arrive alors régulièrement de mettre en scène, devant les étudiants, l'existence d'un extérieur à la classe auquel ils ne participent pas, où l'on m'a missionné et auquel je devrai donc rendre des comptes. Je souhaite de cette façon ouvrir le dialogue quant aux objectifs qui nous sont fixés. Ce faisant, je distingue ma responsabilité vis-à-vis du cadre institutionnel

de son accomplissement, en proposant aux étudiants de discuter avec moi de la manière dont nous pourrions nous organiser au sein de la classe pour atteindre les objectifs fixés. J'espère ainsi ne pas être seulement le représentant des objectifs, mais me les rendre extérieurs, pour que je puisse travailler avec eux à la mise en place du cheminement à l'échelle de la (ou des) séance(s), plutôt que de l'avoir prévu pour eux en amont. J'essaie de signifier que cette progression est un commun et non une imposition de mon fait et de permettre potentiellement que cela advienne. Cette proposition tente donc de communaliser le déroulé du temps pédagogique.

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

Ces éléments qui émargent normalement à la responsabilité du formateur, j'en imagine le droit de détermination au groupe. C'est le processus même de formation qui est mis en suspens pour tenter d'être approprié et reconstruit de manière commune. L'antériorité du travail du formateur prend moins de place pour proposer une simultanéité d'élaboration qui portera alors non sur la réalisation des consignes, mais sur leur interprétation même et sur l'organisation de la classe.

Ceci n'est pas un accompagnement

Le formateur n'est plus celui qui décide et prévoit. Il construit avec l'étudiant le cadre même de la formation, son contenu et son

sens. Mais une précision me semble nécessaire pour éviter les méprises que pourraient entraîner certaines rhétoriques du travail social : ma proposition n'est pas celle d'un « accompagnement ». Dans le cadre de ce dernier, ce qui est construit est la personne, sa trajectoire ou un projet qu'elle porte, l'accompagnateur la suivant d'un point A à un point B, sur la base d'un cadre qu'il représente et porte. Dans la logique de l'accompagnement, le cadre et les contenus pédagogiques peuvent être peu définis, le formateur aidant les apprenants à produire ces éléments. Mais les deux places restent bien distinctes. Les étudiants sont toujours du côté des usagers et le formateur de l'expert. Seulement, l'expertise se déplace d'une thématique à la capacité d'accompagner un groupe, à réaliser une certaine production commandée.

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

Au sein de l'espace formatif, la singularité du formateur est celle de sa personne (son expérience de vie, ses connaissances, ses pratiques, sa subjectivité, etc.) et non de

son statut. Ce dernier n'est une variable pertinente que s'il s'agit d'en user à destination de l'extérieur de l'espace commun, par exemple pour négocier quelque chose avec l'institution, le territoire, les terrains professionnels, sur la base d'une décision commune.

La classe comme espace de vie

Certaines facettes de la classe me semblent primordiales pour envisager la formation comme bien commun, même si, à première vue, elles peuvent paraître secondaires car non directement liées à l'apprentissage d'un métier, d'une idée, etc. : les lieux de cours sont des espaces où plusieurs personnes vivent et il est intéressant de questionner la manière de les habiter à plusieurs.

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

le voudraient, les personnes arriveraient à n'importe quelle heure, etc. Cette réaction témoigne en réalité du rapport actuel au cadre, pensé nécessairement comme extérieur aux étudiants pour fonctionner. Ces éléments de la vie biologique, psychique, sociale ne sont pas pensés comme une propriété collective.

Ceux qui se sentent concernés

Les dynamiques du privé et du public relèvent principalement de la police au sens de Rancière (2000). Elles assignent des places quant à la construction de la réalité. Un enfant naît et le droit le dote d'une place (la citoyenneté par exemple) ou d'une non-part (inégalité de droits par exemple) dans la construction démocratique du pays. Un salarié recruté se voit transmettre une liste de missions qu'il doit accomplir pour répondre à son poste. Dans ces perspectives, on s'inquiète alors de la faible participation au vote, du manque d'implication et d'autonomie. Le jeu de l'éducation citoyenne et du management est de produire chez les sujets ces accroches tant attendues au collectif. Pour un centre de formation, de nombreux découpages structurent les places : filières, années de formation, unités d'enseignement, responsabilités de modules, la distinction entre étudiant et formateur, etc. Chacun, s'il souhaite s'inscrire correctement dans l'institution, se doit de jouer et de tenir les rôles qui lui sont proposés. Du point de vue du commun, la participation et la contribution ne sont pas pensées à partir de l'ordre général qui attribue et maintient les places, mais à partir de l'activité, du désir de l'individu et de son impression d'être concerné par une question, ce qui, fondamentalement ouvre les murs de la classe, non pour en faire un espace d'attribution (tel jour,

telle heure, tel formateur face à tel groupe), mais un espace d'accueil et de croisement. Imaginons qu'un module dont j'aurais la responsabilité ait pour thématique la précarité et s'inscrive dans la dynamique proposée depuis quelques pages. Il serait tout à fait envisageable qu'un autre formateur témoigne un intérêt pour la démarche et demande à s'y joindre pour y contribuer à titre personnel, au-delà de ses attributions reconnues. De même, un formateur d'une autre filière pourrait très bien venir, intéressé par la thématique et ayant le désir que, sur l'année suivante, les promotions qu'il a en responsabilité rejoignent cet effort de réflexion. Et il est possible d'élargir encore ce mouvement. Un professionnel de terrain, ayant vent qu'un groupe d'étudiants commence à travailler sur la précarité, pourrait venir car, à ce moment de sa trajectoire, il aurait l'envie de faire le point sur la manière dont il traite quotidiennement avec la précarité. De la même façon, il serait tout à fait envisageable que des personnes dites « concernées » rejoignent le regroupement au motif de transmettre directement à de futurs travailleurs sociaux leur expérience de la précarité, plutôt que de les laisser se former à partir des seuls savoirs universitaires et professionnels. L'imagination première veut que l'on visualise un groupe sans cesse grandissant dans sa taille et son hétérogénéité. Mais c'est bien plus qu'une grandeur et qu'une composition qui varient à travers ces ajouts. Mener la formation dans une telle dynamique revient à proposer de suspendre les démarcations de lieux (classe/hors classe, centre de formation/terrains professionnels), de temporalités (heures de fin et de début des cours, trimestres, etc.), de pédagogies (théorie/pratique, centre de formation/terrains professionnels), de rôles (étudiants/formateurs, étudiants/

professionnels, professionnels/personnes concernées, chercheurs/public des savoirs scientifiques, etc.) afin de les questionner, de les penser à nouveaux frais et, peut-être, les abandonner. Cette proposition met l'accent sur un processus, la formation, à laquelle contribuent et participent, à partir de leurs singularités, mais en égalité, diverses personnes, qui se sentent concernées et intéressées par la démarche. Et chaque nouvelle contribution a pour conséquence, dans l'idéal, de travailler l'ordre de l'effort collectif à partir des nouvelles préoccupations, des nouveaux désirs, des nouvelles problématiques amenées, des nouveaux points de vue...

Si l'on poursuit ce développement à l'extrême, la formation ne peut plus être un processus socialement différencié par ses institutions, ses lieux et ses rôles. Le travail du commun pourrait mener à son rapprochement des lieux où le social est travaillé, tant par la société civile que par les professionnels. La formation serait un processus de co-formation au sein même des contextes d'activité concernés. Elle permettrait un questionnement perpétuel du travail du social, en rassemblant ses différents acteurs dont les rôles et statuts seraient nécessairement mis en travail. Dans cette perspective, il ne serait plus possible aux travailleurs sociaux et formateurs de travailler en antériorité des personnes accompagnées et des étudiants, de parler et de réfléchir sur eux en leur absence, car ils seraient toujours là, en chair et en os, pour objecter ou affirmer sur ce qui les concerne. Il n'y aurait plus d'étudiants ni d'usagers. Le travail du social y perdrait sa logique de formation qui veut reproduire le métier par la construction de positionnements professionnels individuels. L'objet partagé serait avant tout la réalité commune saisie à partir de diverses places.

Dans le résumé des résultats de mon travail de thèse, j'ai donné à voir une logique qui va de l'organisationnel vers le temps pédagogique réalisé, dans une dynamique où le quantitatif, le rationalisé prime sur le qualitatif. Dans ce mouvement, le dispositif est fortement segmenté, chacun disposant d'un territoire temporel dans lequel penser le sens qu'il donne à la formation. Mon imagination en termes de commun réalise le mouvement inverse. Elle commence par la classe et, à partir d'elle, pense une défragmentation de la formation et un réagencement des différences (de personnes, de lieux, de temps, etc.) à partir du sens pour le bien commun.

Le renforcement de l'organisationnel et de la rationalisation multiplie les lieux et les temps, éclatant ainsi où se fait le dispositif. Le commun propose de suspendre ces évidences pour les mettre au service, dans un premier temps, de ce qui se joue en classe. Cet idéal qui a des allures fusionnelles d'une unité de temps et de lieu, par contraste, permet de mesurer l'éclatement spatio-temporel qui porte les formations sociales et, de fait, dilue le pouvoir sur ce qui s'y joue.

Bibliographie

- JOFFRES, S. 2022a. « Pour creuser les mots creux. Petite analyse critique de l'importance des réunions dans la fabrique des dispositifs de formation en travail social », *Le sociographe*, hors série 15, N.R.
- JOFFRES, S. 2022b. « Qui fabrique les formations sociales ? À propos de la part des étudiants », *Phronesis*.
- LOURAU, R. 1994. *Actes manqués de la recherche*, 1^{re} éd., Paris, Presses universitaires de France.
- NICOLAS-LE STRAT, P. 2016. *Le travail du commun*, Paris, Éditions du commun.
- RANCIÈRE, J. 2000. *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique.

RÉSUMÉ

Comment les formations en travail social sont-elles organisées en termes d'espaces-temps favorisant le collectif, lui permettant de faire du commun ? L'auteur tente ici de répondre à cette question en dégagant quatre axes d'analyse.

MOTS-CLÉS

Travail social, formation, commun, collectif, étudiants, IRTS.

Notes

1. J'en donne ici les traits saillants qui sont schématisés. Le propos développé est évidemment plus nuancé.
2. Cette sous-partie se fonde sur l'ouvrage de Nicolas-Le Strat, *Le travail du commun*, 2016.