

IFRAS

**INSTITUT
DE FORMATION
ET DE RECHERCHE
EN ACTION SOCIALE**

**LES FORMATEURS PERMANENTS
DANS LES ECOLES DE TRAVAIL SOCIAL**

RAPPORT DE LA PRE-ENQUETE

(1991)

Roger Bertaux

1. LE CADRE DE L'ETUDE

Aux environs de la mi-février 1991, la Fédération Nationale des Comités d'Entente et de Liaison des Centres de Formation des Travailleurs Sociaux prenait contact avec le Département de Recherche de l'IFRAS pour mettre sur pied une pré-enquête sur la fonction de formateur permanent dans les écoles de travail social. Le calendrier de la Fédération supposait un travail rapide puisque, à peine deux mois et demi après, des résultats devaient être présentés à la journée d'étude conçue spécialement sur ce thème et prévue à la mi-mai de cette même année.

Du point de vue du commanditaire, cette étude devait permettre d'engager un débat en son sein sur la question de la fonction de formateur aujourd'hui, en s'appuyant sur des données moins impressionnistes et moins subjectives que celles qui alimentent souvent des échanges d'opinion fondés seulement sur les observations partielles de chacun. Il s'agissait en outre de poser cette question en liaison avec les formateurs des écoles, et, à terme, dans les rapports avec les partenaires institutionnels, notamment avec les représentants du Ministère des Affaires Sociales, de mieux cerner, et donc de mieux positionner, une fonction dont l'image de marque devenait confuse dans le contexte particulièrement évolutif des politiques d'action sociale. Alimentation d'un débat interne et meilleur positionnement dans les rapports avec les partenaires, tels se définissaient, à notre sentiment tout au moins, les objectifs politiques de la Fédération.

Un plan de travail fut mis sur pied et proposé à la Fédération, qui l'accepta. Il peut se définir de la manière suivante dans ses différentes dimensions de définition d'objectifs de l'étude et de méthodologie.

1.1. La fonction de formateur permanent et son contexte

Les mutations sociales qui depuis dix à quinze ans affectent l'action sociale ne sont pas sans répercussion sur les formations de travail social, et du coup sur le profil présenté par les formateurs des écoles ; sans doute ont-elles des effets sur l'ensemble des formateurs : formateurs permanents et formateurs vacataires des écoles, et formateurs des terrains professionnels ; nous nous en tiendrons néanmoins dans le cadre de cette étude rapide, défini par la Fédération, aux seuls formateurs permanents. On peut noter, à titre de premières hypothèses de travail ayant guidé les investigations menées, plusieurs types de modifications intervenues :

- un mouvement accentué vers une plus grande qualification. Ce mouvement se lit à la fois dans le recrutement d'enseignants de type universitaire, et dans une acquisition complémentaire de certifications, universitaires le plus souvent, par les formateurs permanents issus du travail social.
- une professionnalisation nouvelle, en tout cas plus accentuée, qui s'exprime principalement dans le fait que la fonction tend à être exercée aujourd'hui de plus en plus comme un métier en soi, et non plus seulement comme une étape dans une stratégie de mobilité ascendante, qui autrefois faisait passer les individus de métier de travailleur social de terrain à celui de formateur, puis à celui de cadre de l'action sociale. La mobilité continue certes à exister, mais emprunte des voies différentes et concerne des profils différents (passage à des secteurs de formation dans l'université, ou dans des secteurs plus explicitement liés à l'activité économique et commerciale).

- 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.
- un rapport à des publics diversifiés, la formation s'adressant tour à tour à des publics de bas niveau, type AMP ou assistantes maternelles, à des publics de niveau moyen, type éducateur ou assistant social, ou à des cadres, type chef de service ou directeur, ou encore à des publics universitaires dans le cadre du DSTS ou d'autres formations supérieures.
- une division du travail nouvelle, où à la fois on peut noter des définitions plus transversales (le même formateur, autrefois, ne s'adressant qu'à un public spécifique, toujours le même, peut aujourd'hui avoir à faire à des publics diversifiés et même à des publics mêlés), et inversement des spécialisations pointues (tel formateur peut, par exemple, être affecté à la seule formation continue ou à la seule sélection des entrants), ou encore une modulation plus ou moins forte des niveaux de responsabilités institutionnelles, s'apparentant pour certaines à la fonction globale de direction, ou du moins à une délégation significative de celle-ci.

Les transformations concernant les compétences, les tâches, les publics, la division du travail, les modes d'accès et de sortie du métier n'ont probablement pas affecté toutes les écoles et tous les formateurs de la même manière, ni au même rythme. De même, elles n'ont sans doute pas été accueillies partout avec le même sentiment, les uns les ont souhaitées et d'une certaine manière les ont inventées, d'autres y ont résisté de toutes leurs forces, d'autres sans doute ont laissé venir.

Il faut également noter que, sauf erreur, les éléments statutaires de définition de la fonction sont loin d'avoir suivi cette évolution, et que un certain nombre de formateurs jugent tout à fait insatisfaisants leur niveau de salaire, le mode de calcul de leur plan de charges etc., estimant qu'un réajustement significatif est nécessaire et urgent.

Bref la fonction de formation dans les écoles de travail social s'était fortement modifiée depuis quelques années. C'est pourquoi il importait sans doute, dans cette perspective de la Fédération qui est de rechercher un meilleur ajustement des politiques de gestion de la formation et des formateurs, de réaliser une étude plus systématique qui permettrait de se faire une idée précise de la situation actuelle de la formation et des formateurs dans les écoles.

1.2. Objectifs de l'étude

C'est ainsi que l'étude commanditée par la Fédération s'est donné comme objectif d'appréhender divers éléments constitutifs de cette situation :

- origine scolaire et professionnelle des formateurs permanents au moment de leur entrée dans le métier de formateur,
- qualifications diverses (professionnelles, universitaires, para-universitaires...) acquises, ou en cours, depuis cette entrée,

- contenu et organisation des tâches à l'embauche, contenu et organisation des tâches aujourd'hui, en rapport aux modes de conception et d'organisation de la formation à chacun de ces moments (formations mono ou pluriprofessionnelles, initiales et/ou continues, à dominante enseignement, animation, organisation, suivi individuel, etc.)
- perspectives, attentes, aspirations des formateurs en matière de définition de leur travail (volume, contenu, organisation, rémunération, profil de carrière...)

De telles informations étaient censées permettre la construction d'une typologie des profils actuels de formateurs permanents, incluant de façon dynamique les modes de construction de ces profils.

1.3. Méthodologie

La méthodologie prévue a été tributaire des moyens qui pouvaient lui être accordés. Premièrement, un temps réduit était souhaité par le commanditaire, le 14 mai 1991 constituait une date butoir. Deuxièmement seul un financement modeste était possible.

Compte tenu de ces deux contraintes, les activités suivantes ont été envisagées :

- situer le cadre géographique de l'étude dans une seule région, le grand Nord-Est, soit Lorraine, Alsace, Bourgogne et Franche Comté.
- recueillir le maximum d'informations auprès des directions d'école avec le minimum d'investissement, soit utiliser autant que cela était possible le travail déjà réalisé par chaque école, concernant son potentiel de formateurs, en vue du conventionnement en cours. Pratiquement, il s'agissait de demander à chaque école de fournir des informations sur les formateurs permanents qu'elle employait, à partir d'un questionnaire qui serait aussi proche que possible des documents à fournir pour le conventionnement.
- réaliser téléphoniquement une trentaine d'entretiens rapides auprès de formateurs de ces écoles, tirés au sort. Ces interviews devaient permettre d'avoir accès à un matériel qualitatif concernant la trajectoire personnelle et son contexte, ainsi que les sentiments à cet égard.
- enfin rédiger un rapport de pré-enquête et le présenter à la journée du 14 mai.

2. CONDITIONS DE REALISATION DE L'ETUDE

2.1. Le questionnaire

Un questionnaire¹ simple et rapide à remplir a été envoyé aux directions de toutes les écoles du grand Nord-Est. Il consistait uniquement en des demandes d'informations facilement objectivables : sexe, âge, convention collective de référence, indice de rémunération, temps travaillé, ancienneté dans la fonction de formateur dans les écoles de travail social, diplômes professionnels et universitaires possédés, responsabilités dans l'institution. Ce questionnaire

¹ Annexe 1 : questionnaire.

pouvait être rempli à peu près uniquement à partir des renseignements déjà collectés par les écoles pour communication aux administrations de tutelle.

Les écoles suivantes ont été concernées :

ALSACE	<ul style="list-style-type: none"> - Ecole d'éducateurs spécialisés, Strasbourg (ES, ETS, Chefs de service, CAFDES) - Institut de Formation Psycho-Pédagogique, Strasbourg (ME, AMP, Chefs de service, CAFDES) - Centre Alsacien, Strasbourg (CESF...) - Centre de Formation d'Educateurs de Jeunes Enfants Lucie Berger (EJE...) - Institut de Service Social, Mulhouse (AS) - Centre de Formation d'Educateurs de Jeunes Enfants, Mulhouse (EJE...)
BOURGOGNE	<ul style="list-style-type: none"> - Institut Régional de Formation aux Fonctions Educatives, Dijon (ES, ME, ETS, Chefs de service, CAFDES) - Institut de Formation et de Perfectionnement des Travailleurs Sociaux, Dijon (AS, CAFDES)
FRANCHE-COMTE	<ul style="list-style-type: none"> - Institut de Formation de Travail Social, Besançon (AS, ES...) - Association d'Hygiène du Doubs, Besançon (AMP...)
LORRAINE	<ul style="list-style-type: none"> - Institut de Formation et de Recherche en Action Sociale, Nancy (AS, ES, ME, CESF, DEFA, Chefs de service, CAFDES...) - Espace Formation, Vandoeuvre (AMP, formation continue, ingénieurs sociaux) - Institut Régional de Travail Social, Metz (AS, ES, ME, ETS, CESF, DEFA, Chefs de service, DSTS...)

Toutes les écoles n'ont pas répondu. Deux, dont l'une de grande taille, ont refusé le principe même de l'étude, la première pour des raisons d'opposition institutionnelle à l'existence de la Fédération Nationale des Comités d'Entente et de Liaison, l'autre pour des raisons de concurrence locale avec l'IFRAS. Trois autres, de petite taille, ont accepté sans problème l'étude, ont répondu toujours favorablement aux diverses relances téléphoniques, mais pour des raisons inconnues n'ont pas répondu. Enfin une autre a répondu partiellement, se contentant de renvoyer tel quel l'imprimé communiqué à la DRASS locale pour le conventionnement ; le motif de cette réserve consistait, renseignements pris, en l'absence de clarté des objectifs de la Fédération tels qu'ils étaient exprimés dans la lettre d'accompagnement. Ajoutons simplement à ce sujet que les renseignements ainsi communiqués étaient statistiquement inexploitable, donc nous ne les avons pas utilisés ; par contre la procédure suivante d'entretiens avec les formateurs a permis de récupérer de manière exploitable les informations pour environ un tiers des formateurs de cette école.

Au total, le questionnaire a permis d'établir des statistiques sur 10 centres de formation, dont 2 de manière partielle (30%), les 8 autres à 100%, c'est-à-dire sur environ 70 formateurs permanents, alors qu'on peut évaluer la population totale à une centaine. C'est dire à la fois l'intérêt (70%) et les limites (30% de non-réponses) de cette étude.

2.2. Les entretiens

A mesure que les écoles renvoyaient le questionnaire rempli, il a été possible de tirer au sort un échantillon de formateurs à interviewer. Chaque école répondant à son propre rythme, nous n'avons pas attendu l'ensemble des réponses pour constituer l'échantillon. De manière empirique, nous avons décidé de tirer au sort environ un formateur sur trois dans chaque école. Certaines ayant répondu très tardivement malgré nos relances successives, il n'a pas été possible de choisir des formateurs de ces écoles pour les interviewer.

Comptant au départ sur une trentaine d'entretiens d'une vingtaine de minutes chacun, nous sommes arrivés au total à vingt-cinq entretiens d'une moyenne de 45 à 60 minutes chacun, réalisés par téléphone, sauf à Nancy, entre la mi-mars et le 20 avril (les vacances scolaires de Pâques, étalées sur trois semaines pour l'ensemble de la région grand Nord-Est, interdisaient de dépasser cette date).

L'objectif visé à travers les entretiens était de compléter avec des informations d'ordre qualitatif les renseignements quantifiables obtenus dans le questionnaire. C'est pourquoi, le guide d'entretien élaboré est étroitement lié aux questions abordées dans le questionnaire. Il se présente de la manière suivante :

- A partir du questionnaire rempli, vérifier le profil du formateur dans les domaines des diplômes professionnels et universitaires et de l'exercice professionnel. Si le questionnaire n'a pas été rempli, ou s'il est anonyme, établir ce profil avec l'interviewé.
- S'enquérir du degré d'adéquation de ce profil individuel avec la ou les fonctions exercées dans l'école de travail social.
- Recueillir l'avis de l'interviewé sur le profil de formateur de travailleur social qu'il considère comme idéal parmi les suivants :
 - profil A : diplôme initial de travailleur social et exercice professionnel correspondant,
 - profil C : diplôme initial universitaire et exercice en école comme formateur,
 - profil B : cumul du diplôme de travail social, de l'exercice professionnel et du diplôme universitaire, le tout étant acquis avant l'entrée comme formateur dans l'école de travail social (profil B = mixage du profil A et du profil C).
- Mettre à jour les circonstances de l'embauche comme formateur permanent : était-ce un hasard, une opportunité, ou la concrétisation d'un désir ancien ?
- Déterminer quel type de tâches, quel type d'organisation du travail étaient à l'œuvre à l'époque des premières années d'exercice de la fonction de formateur, et aujourd'hui ; éventuellement, quelles sont à ce sujet les étapes intermédiaires ?
- Pour ce qui concerne la période actuelle, obtenir le sentiment de l'interviewé sur la charge hebdomadaire moyenne de travail réel, sur le niveau de rémunération et son évolution.
- Savoir si le formateur a entrepris des formations complémentaires depuis qu'il est en poste, lesquelles, pour quelles raisons, avec quel degré de satisfaction personnelle.

- Obtenir l'avis du formateur sur la situation actuelle des écoles de travail social, en particulier sur celle où il travaille : pense-t-il qu'il y a une évolution ou un immobilisme, en quoi, en est-il satisfait ou non ? Le cas échéant, la question de la transversalité des filières sera posée.

On ne sera pas étonné à la lecture de ce guide d'entretien que la durée moyenne des interviews ait largement dépassé la durée initiale prévue. Ce n'est sans doute pas tant que les formateurs aiment parler – après tout, c'est leur fonction et ils y prennent probablement et légitimement un réel plaisir –, mais qu'ils avaient matière à exprimer leurs opinions et sentiments, surtout s'ils avaient quelques années d'expérience de la fonction et, dans ce cas nous l'avons vérifié, différents modes d'exercice de cette fonction. C'est dire en passant qu'une étude véritable, et pas seulement une rapide pré-enquête, reste toujours à faire, tant manifestement les expériences sont multiples, riches, complexes, et que à l'évidence nous sommes loin d'avoir épuisé le sujet dans cette étude.

Cet échantillon de formateurs, tirés au hasard², est conforme à la population mère, excepté sur un point : les profils universitaires autres que psychologues (profil que nous appellerons C') sont sous-représentés dans l'ensemble des entretiens³.

Il faut ajouter que partout, concernant les entretiens, nous avons rencontré un accueil amical de la part des formateurs. Qu'ils trouvent ici nos remerciements⁴.

3. PREMIERS RESULTATS GLOBAUX : FEMINISATION, QUALIFICATION, ANCRAGE DANS LE SECTEUR SOCIAL

Nous commencerons la présentation des résultats de l'étude par quelques conclusions statistiques simples, qui font apparaître particulièrement trois constats : la profession de formateurs de travailleurs sociaux tend à se féminiser, elle tend massivement à acquérir des qualifications universitaires de deuxième cycle au moins, elle reste fortement ancrée dans un contact professionnel étroit avec le terrain du secteur social.

3.1. La féminisation

Les écoles fonctionnant avec des cadres pédagogiques uniquement féminins ne datent évidemment pas d'aujourd'hui ; c'est, et ce fut, en particulier le cas des écoles d'assistantes sociales, de conseillères en économie sociale familiale, de jardinières d'enfants, même si à

² Il faut bien entendu nuancer cette affirmation, en particulier en raison de quelques correctifs que nous avons dû introduire lorsque tel ou tel formateur choisi se révélait par trop difficile à contacter. Cette remarque vaut surtout pour l'une des écoles, où la conjonction de congés sabbatiques, de congés de maladie et de visites de stage a rendu complexes les contacts.

³ 1 sur 25 dans les entretiens, au lieu de 9 sur 71 dans les questionnaires. Par ailleurs, sur les 25 entretiens, nous obtenons les caractéristiques suivantes : 14 femmes et 11 hommes – Profil A : 12 – Profil A' : 3 – Profil B : 4 – Profil C : 6 – Profil C' : 1 (pour la définition des profils voir ci-dessous).

⁴ Les rapports avec les directions d'écoles ont quant à eux été généralement bons, bien que diversifiés. Nous avons dit les quelques difficultés que nous avons rencontrées à obtenir un accord de principe dans quelques écoles, et l'absence de fait de réponses dans quelques autres alors même que dans les principes la collaboration était acquise. Il faut également remarquer qu'en ce qui concerne les questionnaires certaines directions les ont remplis « d'autorité », alors que d'autres ont préalablement demandé leur accord aux formateurs, et que d'autres encore ont laissé à chaque formateur le soin de remplir et de retourner ou non le questionnaire. De même la question de l'anonymat des questionnaires a été résolue de manières diverses.

l'inverse de la tradition ces écoles commencent à embaucher aujourd'hui un personnel masculin.

La nouveauté vient sans doute des écoles préparant à la fonction éducative qui traditionnellement semblent avoir vécu avec une majorité de cadres masculins, alors qu'aujourd'hui elles tendent à recruter un plus grand nombre de femmes. Certes notre étude statistique n'apporte pas de confirmation définitive à ce sujet, car elle n'a pas été conçue pour mesurer un tel phénomène, il aurait fallu faire des études longitudinales, qui auraient demandé des investigations dans les archives des écoles.

Cependant les chiffres obtenus sont loin d'être tout à fait muets sur ce point, que l'on voudra bien considérer plus comme une hypothèse à vérifier que comme un fait confirmé. En effet nous pouvons remarquer que sur l'ensemble des écoles du grand Nord-Est, la proportion de cadres pédagogique hommes par rapport aux cadres pédagogiques femmes s'établit dans un rapport de 40 à 60% (Annexe 2, Tableau 1). Bien plus la pyramide des âges montre que si les chiffres respectifs sont sensiblement voisins au-dessus de 40 ans, en-dessous (de 25 à 39 ans) on compte un seul formateur pour 19 formatrices (Annexe 2, Tableau 1), soit 3% de la population masculine, mais 45% de la population féminine. Si par ailleurs on remarque que les politiques d'embauche (Annexe 2, Tableau 3) permettent aujourd'hui le recrutement de deux fois plus de femmes que d'hommes⁵, et si on adjoint à cela les effets de vieillissement de la population des formateurs, on peut s'attendre à une féminisation accentuée de cette profession.

3.2. Une qualification universitaire massive

Nous étudierons plus loin comment s'est constituée, dans les trajectoires personnelles et à travers des profils sensiblement différents, cette qualification universitaire. Pour l'instant, remarquons que celle-ci est massive et différenciée. En effet 87% de la population⁶ (Annexe 2, Tableau 8) détient aujourd'hui au minimum un diplôme universitaire de deuxième cycle, licence ou maîtrise, plus fréquemment maîtrise, soit la presque totalité. Nous verrons dans l'étude ultérieure des profils que les 13% qui n'ont pas de certification universitaire tendront vraisemblablement à disparaître, vu la pression d'un modèle dominant à composante universitaire.

Par ailleurs, ces certifications concernent des niveaux de diplômes différents, puisque 40% de la population ont un niveau de deuxième cycle⁷, presque 40% ont un DESS ou un DEA, et enfin 8% ont un Doctorat de troisième cycle⁸.

Les disciplines universitaires sont également variées, elles s'établissent dans les proportions suivantes : sur 100 diplômes obtenus, on trouve :

- 31 psychologues,
- 18 diplômés en sciences de l'éducation,
- 18 diplômés du DSTS ou équivalent,

⁵ Sur 29 formateurs et formatrices embauchés depuis 10 ans, on compte 10 hommes et 19 femmes.

⁶ Sur 71 formateurs, 62 ont au moins un diplôme universitaire de deuxième cycle.

⁷ Sur les 28 formateurs concernés, 17 ont un deuxième cycle à coloration professionnelle (DSTS, sciences de l'éducation), les 11 autres un deuxième cycle plus académique. Dans le DSTS et les sciences de l'éducation, généralement les normes en vigueur imposent au candidat une analyse de sa pratique professionnelle, à la différence des disciplines académiques.

⁸ Sur l'ensemble des formateurs ayant un diplôme de troisième cycle (DESS, DEA, Doctorat), soit 34, on compte 5 diplômés en sciences de l'éducation, et 29 dans des disciplines plus académiques.

- 15 sociologues
- 3 psycho-sociologues
- 5 diplômés d'autres disciplines (lettres, linguistique, droit...).

Enfin on notera une particularité de la population féminine, qui n'est d'ailleurs pas propre au secteur social : les formatrices présentent à la fois une minorité plus faiblement qualifiée, et une minorité plus fortement qualifiée que leurs homologues masculins. En effet (Annexe 2, Tableau 8), aucun formateur masculin de la population n'est resté dans la situation de n'avoir aucun diplôme universitaire, alors que c'est le cas de 9 femmes (21% des femmes), qui ne possèdent qu'un diplôme de travail social. Inversement, 4 femmes et seulement 2 hommes ont un doctorat de troisième cycle. La faiblesse de ces chiffres doit sans doute nous inciter à la prudence, mais on peut considérer comme vraisemblable, parce que confirmée par des tendances semblables dans la population française, cette interprétation, qu'il faudrait voir confirmée par des résultats nationaux.

3.3. Un ancrage fort dans le secteur social

Plus de la moitié des formateurs, hommes et femmes, possède un diplôme de travail social (Annexe 2, Tableau 4) : DEES, DEASS, DECESF, EJE, ou tout diplôme assimilé, et a débuté sa carrière professionnelle par un travail de terrain dans le secteur social⁹. Ceci est généralement bien connu. Ce qui par contre est oublié ou méconnu est que des formateurs à profil universitaire ont débuté comme professionnels¹⁰ dans le secteur social : non pas au poste de travailleur social, mais au poste de psychologue clinicien. C'est pourquoi on ne sera pas étonné, contrairement aux idées reçues, de remarquer (Annexe 2, Tableau 7) que près de 85% de l'ensemble des formateurs a effectué une part de sa carrière dans le secteur social, dont plus de la moitié au-dessus de cinq années.

4. LES CINQ PROFILS DE FORMATEURS PERMANENTS

4.1. Typologie des profils

On a vu que le questionnaire et le guide d'entretien étaient pour une part centrés sur la question des profils des formateurs. Nous entendons par ce terme la manière dont les individus ont mené leur carrière scolaire et professionnelle. De ce point de vue, il est apparu, avant même l'étude, que trois profils de base se présentaient :

- Un profil professionnel de travail social, concernant les individus qui cumulent diplôme professionnel de travail social et exercice de cette profession, avant d'entrer comme formateur permanent¹¹ dans une école de travailleurs sociaux. Il est le profil

⁹ Quelques-uns ou quelques-unes, principalement dans les écoles d'EJE ou d'ESF, ont débuté parallèlement le métier de formateur et le métier de travailleur social, à une époque où les mêmes individus avaient en charge un secteur professionnel et des tâches de formation de futurs travailleurs sociaux (source : entretiens).

¹⁰ Ne faut-il pas considérer comme un abus de langage le fait de n'attribuer généralement le qualificatif de professionnel du secteur social qu'aux travailleurs sociaux ? Les professionnels du secteur social sont en effet très diversifiés, comprennent une gamme étendue de la hiérarchie des statuts et une grande variété de professions autres que celles de travailleur social. Inversement, pour rester dans ces remarques de vocabulaire, beaucoup de travailleurs sociaux deviennent aujourd'hui formateurs, non dans les écoles de travail social, mais dans des dispositifs divers de travail social.

¹¹ Assez souvent d'ailleurs après y avoir effectué des interventions comme vacataires. On peut du reste formuler cette remarque pour les autres profils.

traditionnel du formateur des écoles de travail social, celui qui, il y a encore 20 ans, était à peu près le profil exclusif. Il était fondé sur une légitimité d'homme de l'art¹² : il s'agissait pour le professionnel confirmé, et investi par la profession du pouvoir de former¹³, d'initier le futur travailleur social aux attitudes, représentations, savoir-faire professionnels ; le futur professionnel se formait au contact du professionnel confirmé, de même que le compagnon se formait au contact du maître, par simple voie de reproduction symbolique, par incorporation des qualités du maître.

- Un profil universitaire, concernant les individus possédant des diplômes de l'enseignement supérieur, au minimum du 2^{ème} cycle, et non des diplômes de professionnels du travail social. Ce profil est historiquement plus récent, il semble être apparu de manière significative dans les écoles d'éducateurs au moment de « la formation d'adaptation »¹⁴. Ce profil se fonde sur une légitimité académique et non pas professionnelle : le formateur est plus détenteur de savoirs et de méthodes que d'un habitus professionnel, et ce sont ce savoir et ces méthodes qu'il transmet, par des procédures pédagogiques qui, au demeurant, restent variées d'un individu à l'autre, d'une école à l'autre ou d'une période à l'autre, et qui se limitent rarement au simple enseignement ou à la seule transmission magistrale des savoirs.
- Un profil mixte, à la fois universitaire et professionnel de travail social, concernant les individus qui cumulent les deux caractéristiques précédentes : ils ont un diplôme de travail social, une expérience professionnelle sur le terrain du secteur social, et possèdent un diplôme universitaire, le tout avant l'embauche dans l'école de travail social comme formateur. La légitimité de leur profil se fonde là aussi sur les deux aspects précédents : légitimité du professionnel et de l'homme de l'art, possesseur d'un habitus spécifique et de savoir-faire professionnels, et légitimité du détenteur de savoirs et méthodes transmissibles, estampillés par les autorités académiques.

Ces trois profils ont servi de base au questionnement formulé à l'intention des formateurs lors de cette étude. Mais il est apparu lors de l'exploitation que cette typologie première était insuffisante : en particulier elle ne permettait pas de rendre compte de manière dynamique des trajectoires des formateurs, qui sous l'effet des pressions dont nous reparlerons ont modifié leur profil, et d'autre part elle avait des effets globalisants qui ne décrivaient pas de manière suffisamment fine certains profils en présence.

¹² On peut ici s'inspirer utilement de la distinction, opérée dans *Homo Academicus* (Bourdieu, Minuit, 1984), entre ce qui relève de l'ordre de l'art et ce qui relève de l'ordre de la science. L'homme de l'art apprend par familiarisation avec l'objet, avec lequel il entretient des rapports plus intuitifs que cognitifs. A l'inverse, l'homme de science se définit par rapport à son objet, qui est objectivable à travers des codes, des procédures, des techniques qui sont articulés à un corps repérable de connaissances.

¹³ Une formatrice, ex assistante sociale, évoquant cette ancienne période, parle avec raison d' « imposition des mains » (Annexe 4, Extrait n° 3), marquant par là à la fois l'investiture et la délégation donnée à la formatrice par ses pairs, et en même temps la vraisemblable intériorisation de cette investiture qui fait que le formateur se sent devoir rendre des comptes à ceux qui l'ont investi. On comprend dès lors comment dans ces conditions le lien entre la profession et l'école peut être géré : il va de soi que l'école reste sous le contrôle de la profession, sans même que celle-ci ait besoin de manifester une volonté de contrôle. On comprend à l'inverse la difficulté des autres modèles à gérer ce rapport.

¹⁴ Formation des années 70, alimentée par des budgets spécifiques, décidée par accord entre le Ministère, les syndicats d'employeurs et les syndicats de salariés, et visant la formation en cours d'emploi du personnel éducatif en poste non qualifié. Cette formation, qui a duré plusieurs années, a concerné plusieurs milliers de personnes et donc a gonflé les effectifs d'étudiants des écoles et, par là même, nécessité l'embauche de dizaines de formateurs supplémentaires, dont beaucoup sortaient d'études supérieures de l'Université.

C'est pourquoi, sans pour autant renier cette première typologie qui demeure une matrice, nous proposons de nous référer à la typologie suivante qui complexifie la première. Finalement nous retenons donc 5 profils (Annexe 2, Tableau 9) :

- Profil A : il concerne les formateurs qui ont une origine professionnelle de travail social (diplôme et expérience de terrain), qui sont entrés dans les écoles avec ce bagage, et qui ont ensuite complété leur formation initiale par une formation universitaire qualifiante de niveau au moins égal au 2^{ème} cycle¹⁵. Sur la région grand Nord-Est et parmi les cinq profils, ils sont les plus nombreux : 26 sur 71, soit 36% ; la proportion des deux sexes est équilibrée ; l'ancienneté dans la fonction est assez élevée généralement, ainsi que l'âge ; ils sont plus souvent détenteurs d'un DEES initial.
- Profil A' : il concerne les formateurs qui ont une origine professionnelle de travail social (diplôme et expérience de terrain), qui sont entrés dans les écoles avec ce bagage, mais qui diffèrent du type précédent par le fait qu'ils n'ont pas complété leur formation initiale par une formation universitaire qualifiante de niveau 2^{ème} cycle au minimum¹⁶. Dans la population du grand Nord-Est, ces formateurs sont exclusivement de sexe féminin, peu nombreux (13%), quelquefois d'âge très élevé (plus de 60 ans) ; les éducateurs spécialisés d'origine y sont peu représentés.
- Profil B : il concerne les formateurs qui cumulent préalablement à leur entrée à l'école comme formateurs le double statut de professionnel (diplôme et expérience professionnelle de terrain) et de diplômé de l'université, au moins au niveau du 2^{ème} cycle. Dans la population du grand Nord-Est, ils sont également peu nombreux : 14% ; la répartition des sexes est également équilibrée, l'ancienneté et l'âge sont généralement faibles ; chaque profession de travail social y est représentée.
- Profil C : il concerne les formateurs qui sont entrés dans une école de travail social avec un diplôme universitaire de psychologie d'au moins du 2^{ème} cycle¹⁷. Nous avons distingué ce profil du suivant, qui concerne des profils universitaires d'autres disciplines, parce que les psychologues forment un groupe à part en raison de leur nombre, mais aussi en raison du rôle historique qu'ils ont joué dans beaucoup d'écoles, structurant les habitus professionnels autour de la relation individuelle. Dans la population du grand Nord-Est, ils sont 24% ; la répartition des sexes est nettement en faveur du sexe féminin¹⁸.
- Profil C' : il concerne les formateurs qui sont entrés dans les écoles de travail social avec un diplôme universitaire d'une discipline autre que la psychologie (sociologie, philosophie, sciences de l'éducation, droit...), et d'au moins de niveau 2^{ème} cycle.

¹⁵ Sur 26, 14 2^{ème} cycle ont été acquis, 9 DESS ou DEA, et 3 doctorats. Sur les 26, la majorité (17) concerne des diplômés à coloration professionnelle, DSTS ou équivalent et sciences de l'éducation.

¹⁶ Ceci ne signifie pas qu'ils n'ont pas suivi du tout de formation complémentaire. Certes le questionnaire n'apporte pas de précision à ce sujet. Par contre les entretiens montrent que des formateurs de ce type ont suivi des formations complémentaires, généralement courtes et non universitaires. L'âge, l'absence de temps, le refus du modèle universitaire sont des arguments avancés par les intéressés pour expliquer leurs choix.

¹⁷ En réalité, tous les psychologues de ce profil avaient au moins le niveau maîtrise à l'embauche. Le plus grand nombre était titulaire à l'embauche d'un DESS ou DEA (11 sur 17).

¹⁸ Les femmes psychologues sont presque deux fois plus nombreuses que les hommes psychologues, dans le profil C.

Dans la population du grand Nord-Est, ils représentent 13% ; ils sont plutôt de sexe masculin, à l'inverse du profil précédent.

4.2. L'adaptation des profils individuels

Au cours de la phase des entretiens, à chaque formateur interviewé a été posée la question de son sentiment personnel concernant le degré d'adaptation de son profil à sa fonction. Il s'agissait par là de tester la manière dont il évaluait la pertinence de son profil, la manière dont il évaluait sa position dans une équipe qui souvent présentait des profils multiples.

On ne sera bien entendu pas étonné de l'unanimité faite sur l'adaptation des profils de chacun ; la question invitait à la rationalisation des réponses et à l'auto-justification. Néanmoins, l'intérêt des réponses se situe dans les réserves ajoutées par certains à une première réponse auto-justificative : chaque fois que des difficultés sont formulées, elles le sont par des formateurs du profil A : l'un note la crainte d'être évalué par des collègues à profil universitaire avec lesquels se joue une forme de compétition, un autre évoque ses débuts difficiles dans la préparation des cours alors que sa formation antérieure ne l'y préparait pas, un autre indique le difficile passage, à l'intérieur du même poste, d'une fonction de formateur-animateur à une fonction de formateur-enseignant. Dans tous les cas (la moitié des interviewés du profil A), ce qui est en cause, c'est le rapport au savoir et à l'enseignement, ce qui précisément peut faire défaut aux formateurs de ce profil, au moins dans leurs caractéristiques initiales ou dans la représentation que les collègues se font de leurs qualités et de leurs insuffisances.

A l'inverse, les formateurs des autres profils affirment avec beaucoup d'assurance la pertinence de leur profil et donc la légitimité de leur place dans la fonction de formateur de travailleurs sociaux. Les psychologues insistent sur les atouts que procurent à la fois des études qui leur permettent d'analyser des situations et de proposer des thérapies et l'expérience clinique qui fait d'eux des professionnels du social. Les formateurs du profil B (profil mixte) s'appuient sur leur double légitimité, professionnelle et universitaire, et, on le verra plus loin, présentent leur profil personnel comme le profil idéal. Quant aux formateurs du profil A' (uniquement TS), ils mettent en avant la grande importance de la pratique et de l'expérience dans la formation de professionnels de terrain.

Il serait vain d'ironiser sur le fait que chacun a vu midi à sa porte. Remarquons plutôt que ces réponses témoignent du fait que dans la population des formateurs une catégorie a connu plus que d'autres une forme de malaise quant à la légitimité de l'occupation du poste, malaise qui précisément l'a conduite à entreprendre un complément de formation, à l'université, c'est-à-dire à l'endroit qui dans notre société garantit officiellement par des diplômes nationaux l'excellence de la compétence.

Bien entendu, cette situation est historiquement nouvelle : les formateurs d'il y a 20 ou 30 ans n'avaient pas ces états d'âme, ou du moins ne subissaient pas une pression sociale contraignante, de nature à leur faire intérioriser leur « insuffisance ». Ceci témoigne en tout cas de la force du modèle nouveau : pour se sentir un « bon » formateur en 1991, il ne suffit plus d'être un « bon » travailleurs social, comme sans doute les milieux professionnels le perçoivent encore, il faut y ajouter des diplômes universitaires¹⁹.

¹⁹ L'évolution des textes réglementant les formations va bien sûr dans ce sens. Mais en la matière, il s'agit plus, à notre sens, d'un renforcement de la pression que de l'origine de la pression, qui doit être située dans l'évolution des rapports sociaux et des conditions de la reproduction sociale (cf. explications ci-après).

Au demeurant, un argument objectif peut venir alimenter ce raisonnement. Faisons l'hypothèse que plus un profil se sent faible, plus il fera d'effort pour se transformer et s'adapter. Dans cette hypothèse, le profil faible sera indiqué par un plus grand taux d'effort. Appliquons cette hypothèse à notre population en prenant comme indicateur du taux d'effort la poursuite d'études supérieures après l'entrée comme formateur dans une école. On obtient les résultats suivants, indiqués en pourcentage pour permettre les comparaisons (Annexe 2, Tableau 9) :

- taux d'effort des profils A et A'²⁰ : 74%
- taux d'effort du profil B : 30%
- taux d'effort du profil C : 41%
- taux d'effort du profil C' : 66%.

Autrement dit, et pour parler familièrement, se sentent et se sont sentis le mieux dans leur peau de formateur, par ordre décroissant :

- les formateurs du profil mixte
- les formateurs psychologues
- les formateurs d'origine universitaire autres que psychologues
- les formateurs d'origine exclusivement professionnelle.

Beaucoup de formateurs de ce dernier profil notent d'ailleurs qu'ils ont entrepris une formation universitaire parce qu'ils avaient conscience que leur niveau personnel de compétence était insuffisant²¹, ou parce qu'ils ont anticipé intelligemment le changement des écoles et de la fonction de formateur permanent dans le sens d'un niveau scolaire plus élevé et d'une plus grande rigueur intellectuelle, ou enfin qu'ils n'ont vraiment été formateurs qu'à partir du moment où leurs études universitaires commencées leur ont donné les outils nécessaires à l'exercice de leur fonction²². C'est dire en même temps que si les formateurs de ce type ont pu connaître une déstabilisation, celle-ci a été passagère ; le rétablissement universitaire effectué, ils se considèrent aujourd'hui comme parfaitement adaptés à leur poste, et cela d'autant plus que pour beaucoup ces études se poursuivent ou doivent se poursuivre, leur apportent un plaisir certain, celui de la rigueur, de la conceptualisation, de la capacité d'explication des phénomènes.

Quelques-uns, peu nombreux, refusent clairement ce modèle : pour eux, les professionnels qui se mettent à faire des études ne sont plus des professionnels, mais deviennent comme les universitaires, loin de la réalité, planant sur une autre planète. Pourtant, ceux qui ont accepté cette forme de reconversion de leur compétence s'inscrivent généralement en faux contre cette accusation : leur formation universitaire ne leur fait pas abandonner leur intérêt pour les problèmes professionnels, pour « le terrain » ; elle leur donne au contraire des outils supplémentaires pour aborder, toujours d'un point de vue professionnel, les problèmes du terrain. Ils sont d'ailleurs souvent critiques à l'égard de leurs collègues purement

²⁰ Un taux d'effort pour le seul profil A ou pour le seul profil A' serait sans valeur indicative, puisque par définition même de ces profils les uns ont fait l'effort à 100% de suivre des études supérieures complémentaires, et les autres à 0%. Il faut donc calculer un seul taux pour tous ceux qui initialement se sont trouvés formateurs avec pour tout bagage leur diplôme de travail social et leur expérience professionnelle.

²¹ Annexe 4, Extrait n° 1.

²² Annexe 4, Extrait n° 3.

universitaires, ils leur reprochent de ne rien connaître au terrain, de s'y sentir toujours mal à l'aise quand ils s'y trouvent, de refuser généralement d'aller en visite de stage. A l'inverse, pour un certain nombre d'entre eux, ils conservent, chacun à sa manière, un contact régulier avec le terrain professionnel, les uns sous forme de visites fréquentes de stage, d'autres sous forme d'une part de leur temps de travail hebdomadaire consacré institutionnellement à une forme ou l'autre de travail professionnel ou clinique, d'autres enfin sous forme de détachement limité à une tâche professionnelle dans le secteur social.

4.3. Le profil idéal

Nous l'avons déjà indiqué, nous avons présenté systématiquement aux formateurs interviewés les différents profils sous leur forme simplifiée : le professionnel, l'universitaire, le mixte, en leur demandant s'ils jugeaient l'un supérieur à l'autre, ou si inversement ils pariaient sur la richesse de la diversité des profils dans une même école. Les réponses indiquent clairement qu'aucun formateur ne défend un seul profil au détriment des autres ; tous acceptent sous des formes diverses un panachage des profils, soit chez la même personne (profil mixte), soit au sein de la même école à travers des formateurs aux profils variés. On peut noter toutefois une préférence assez nette pour cette dernière solution, qui est celle de la pluralité et de la diversité, celle de l'œcuménisme, de la tolérance et de la complémentarité.

Une seule corrélation peut apparaître significativement forte entre cet avis sur le profil idéal et les profils individuels dont est porteur chaque formateur : elle concerne les formateurs du profil B (profil mixte) qui choisissent plutôt leur propre profil comme idéal²³, signe supplémentaire de leur sentiment de parfaite adaptation à leur poste de travail.

La moitié des formateurs interviewés manifeste une position totalement « œcuménique » à l'égard des différents profils, c'est-à-dire sans restriction d'aucune sorte. Au-delà de cette moitié, des réserves s'expriment dans quelques minorités dont les positions sont nettement référées à leurs origines. Les formateurs du profil B (mixte) sont très critiques à l'égard de leurs collègues qui sont seulement travailleurs sociaux ; ce sont eux qui affirment le plus et le plus fort qu'aujourd'hui pour être formateur de travailleurs sociaux, le diplôme et l'expérience professionnelle ne suffisent plus, qu'il faut désormais une formation universitaire, capable de donner la rigueur du raisonnement, la capacité de conceptualisation... Certains vont jusqu'à dire que désormais dans les écoles les formateurs de ce type ancien font systématiquement problème. Quelques rares formateurs de profil universitaire adoptent cette même position critique à l'égard des seuls professionnels, reprenant les mêmes arguments, mettant en avant la distance qu'apporte l'université et inversement le côté trop pratique ou trop corporatiste de la seule expérience professionnelle.

Quant aux profils A et A' (origine professionnelle), certains restent très attachés au côté professionnel de la formation des travailleurs sociaux, ils mettent inversement en exergue les insuffisances qu'ils perçoivent du côté des profils exclusivement universitaires²⁴, qui « ne voient pas la réalité », qui « ne peuvent pas parler de l'action éducative », qui « ont des problèmes avec les élèves »²⁵, et soulignent au contraire l'excellence du profil qui permet à la fois « d'être un bon praticien, de savoir analyser et de savoir proposer »²⁶.

²³ Annexe 4, extrait n° 12.

²⁴ Annexe 4, extrait n° 8.

²⁵ Annexe 4, extrait n° 9.

²⁶ Annexe 4, extrait n° 14.

Il ne s'agit pas à travers ces remarques de définir une quelconque vérité objective sur le degré comparé de l'excellence des différents profils, mais de faire observer qu'au-delà de ces critiques mutuelles entre formateurs de différents profils, critiques posées généralement à partir de la position personnelle occupée par chacun et perçue comme la meilleure, la position majoritaire reste bien une position prônant la diversité comme un enrichissement mutuel. Sans doute, l'expérience quotidienne, obligeant des formateurs de profils différents à collaborer étroitement dans des écoles désormais pluralistes, oblige-t-elle à cette attitude de tolérance des différences.

Aussi bien d'ailleurs les tâches dans une école de travail social sont-elles variées, et sans doute beaucoup ont-ils trouvé la place qui correspond à leur profil spécifique. C'est ce que veulent dire probablement deux formateurs interviewés qui, esquivant la question du profil idéal, affirment que chacun constitue son profil progressivement en fonction des exigences du poste occupé, ou que chacun a su trouver dans l'école la place qui lui convenait en fonction de ses propres désirs et en fonction des contraintes de la formation.

5. L'EVOLUTION COMPLEXE DES TÂCHES

La question des tâches effectuées est éminemment complexe, et sans doute pour deux raisons principales : les mêmes mots ne recouvrent pas forcément les mêmes réalités, par exemple l'expression d'animation de groupe, ou tout simplement les termes de cours ou d'enseignement ; en outre les tâches sont manifestement liées à l'histoire des centres de formation, de leurs projets pédagogiques, du type de rapports avec les partenaires extérieurs que constituent d'une part la profession de référence et d'autre part le milieu universitaire. Le passé proche est dominé par un cloisonnement fort des formations de travail social par profession : les professions éducatives, la profession d'assistante sociale, la profession de conseillère en ESF qui a émergé il n'y a pas si longtemps de l'enseignement ménager etc. ; et sans doute la compréhension de l'organisation actuelle passe-t-elle par une investigation minutieuse centrée sur les professions et sur les étapes historiques que les centres de formation ont suivies tant dans leur conception de la formation des travailleurs sociaux que dans la division des tâches à l'intérieur des écoles. C'est dire que sur ce thème de l'étude, plus qu'ailleurs, nous avons le sentiment de balbutier et que nous insistons ici fortement sur le caractère exploratoire de cette « pré-enquête », qui devrait être complétée par des études approfondies, de préférence par des monographies sur les écoles.

Ces réserves étant posées, il est néanmoins possible de dégager quelques lignes de force caractérisant l'évolution de l'organisation des tâches. Le critère discriminant nous semble être ici non pas les profils des formateurs, mais les professions de travail social auxquelles préparent les écoles. Là encore manifestons nos réserves de méthode, car nos interviews ont concerné manifestement, et parce qu'ils étaient plus nombreux, un plus grand nombre de formateurs d'éducateurs (d'aujourd'hui et/ou d'hier), et un moins grand nombre de formateurs d'assistantes sociales, de conseillers en économie sociale, d'éducateurs de jeunes enfants.

Dans les écoles préparant à la fonction éducative (ES, ME, ETS), le discours des formateurs interviewés permet sans doute assez bien de reconstituer les grandes lignes de l'évolution²⁷. Il y a vingt ou trente ans, on avait des écoles de petite taille, constituées d'un très petit nombre de formateurs. Ceux-ci, on y a déjà fait allusion, étaient presque exclusivement d'anciens professionnels de la fonction éducative, en quelque sorte délégués par la profession pour

²⁷ Annexe 4, extrait n° 15.

former les futurs collègues à l'image des anciens. Cette délégation était d'ailleurs pensée comme passagère, le formateur devant dans un avenir plus ou moins proche retourner sur le terrain professionnel²⁸. Le travail de formateur, dont plusieurs interviewés notent qu'au moins pour leurs écoles ceux-ci étaient appelés non pas « formateurs », mais « animateurs », était articulé autour de quelques tâches principales :

- l'organisation et l'encadrement des techniques éducatives, dont les volumes horaires étaient bien plus élevés qu'aujourd'hui (600h),
- les suivis de stage, consistant notamment en visites systématiques des terrains de stage,
- le travail pédagogique avec les élèves sur les pratiques professionnelles, que le travail prenne la forme de cours de psycho-pédagogie ou de travaux de groupes sur les pratiques²⁹.

La formation des élèves ne se limitait pas à cela bien entendu ; il y avait des cours, notamment de psychologie, de médecine, de cadre institutionnel ; mais ces cours étaient effectués à peu près totalement par des enseignants vacataires. Dans certains endroits, il semble que c'était plutôt la direction de l'école qui recrutait ces enseignants, faisait les programmes, alors qu'ailleurs les formateurs permanents effectuaient ces tâches, ou y participaient activement.

Une étape a sans doute été franchie lorsque peu à peu les écoles ont embauché à temps plein des psychologues, d'une part pour faire les cours correspondants, et d'autre part pour faire la sélection. Il est vraisemblable également que c'est au moment de la formation d'adaptation que, les effectifs gonflant fortement, un nombre conséquent de formateurs supplémentaires a été embauché, et à cette occasion des personnes à profil universitaire, psychologues et sociologues. Ici les pratiques ont dû être assez différentes d'une école à l'autre, voire d'un formateur à l'autre : certains effectuant essentiellement des tâches d'enseignement, d'autres exerçant principalement des tâches d'animation de groupes d'élèves et des tâches de recrutement de vacataires, qui, eux, se chargeaient des cours. L'image négative du formateur bon gestionnaire de son carnet d'adresses³⁰ vient sans doute de ces pratiques, qui au demeurant persistent aujourd'hui, mais qui ne s'y réduisent pas ; cette image a incité certains à s'en démarquer par l'adoption d'un profil clairement identifié à celui de l'enseignant³¹. Dans le même temps, il semble que les contenus de formation aient souvent été réorganisés autour d'un découpage par « unités de formation » (UF), plus ou moins proches des découpages par discipline universitaire, mais sur ce point il convient d'être prudent car, suivant les écoles, les mêmes termes (UF) peuvent renvoyer à des réalités différentes, et inversement des termes différents (champs, UF, thèmes) peuvent renvoyer à des découpages proches³².

²⁸ Ce modèle semble encore prévaloir dans les centres de formation des éducateurs de la Justice.

²⁹ Travaux qui semblent avoir été désignés dans plusieurs écoles par le terme de « groupes de psycho-pédagogie médico-sociale » ou « PPMS ».

³⁰ Citons C. Bachmann et M. Chauvière : « S'ajoute (...) la dérive de la fonction de formateur. Aujourd'hui être formateur, notamment en cycle initial, c'est beaucoup moins assurer un contenu de formation (comme hier le case-work, la supervision, les techniques éducatives, la psycho-pédagogie, ou divers enseignements disciplinaires) que gérer un portefeuille d'adresses et de numéros de téléphone. Cette situation n'est pas générale, mais elle tend à faire système ; et le grand art de la formation se résume souvent à la connaissance des réseaux d'intervenants » (« Requalifier le travail social ? Entre localisme et nouvel impératif public », *Revue de l'Economie Sociale*, XV, 1998).

³¹ Annexe 4, extrait n° 16.

³² Aujourd'hui pour les ES, hier pour les AS, les textes de réforme des formations ont donné un contenu officiel à ces nouveaux découpages.

Il reste que peu à peu, et sans doute à des rythmes différents selon les écoles, rythmes peut-être plus rapides lorsque les restructurations d'écoles et les stagnations budgétaires ont contraint à des révisions de projets pédagogiques, l'enseignement, découpé par disciplines universitaires, est devenu et reste aujourd'hui une des tâches les plus marquantes de l'identité du formateur. Aujourd'hui, il semble bien que la grande majorité des formateurs ait essentiellement des tâches d'enseignement à assurer, les profils universitaires enseignant plutôt les disciplines dont ils sont spécialistes, les profils professionnels plutôt la psychopédagogie et l'étude des inadaptations. Certes les tâches de préparation et d'organisation restent en volume horaire prépondérantes, mais on pourrait dire qu'elles sont structurées autour des tâches d'enseignement ; par exemple, tel formateur, diplômé de psychologie, va être responsable de l'UF Relations Humaines³³ ; à ce titre, et parce qu'il est spécialiste en la matière, il va organiser le programme de cette UF, embaucher les formateurs et enseignants, permanents et vacataires, pour assurer des heures de formation, et lui-même va assurer une fraction non négligeable de cet encadrement pédagogique et va devoir préparer ses propres interventions.

Une autre évolution paraît significative de nombreuses écoles préparant à la fonction éducative : l'investissement de plus en plus important dans des tâches qui autrefois étaient marginales et qui aujourd'hui deviennent substantielles³⁴ : la formation continue, la recherche, l'intervention comme conseil technique dans les établissements et services. Cette évolution semble plus récente. Mais aujourd'hui nombre de formateurs connaissent des tâches qui ne sont plus comme autrefois cantonnées à la formation initiale, mais qui sont liées à la conception, à l'organisation et à l'encadrement de stages de formation continue ou de filières de formation nouvelles : assistantes maternelles, aides médico-psychologiques, chefs de service, directeurs d'établissements sociaux, DSTS, quand ce n'est pas stages 16-18 ans, stages de reconversion ou de préparation à l'emploi, stages de mise à niveau. La division du travail entre formateurs est différente selon les écoles, sans que l'on puisse déceler une logique explicative de ces différences : les unes demandent à chaque formateur de s'investir dans ces tâches nouvelles, les autres affectent clairement certains formateurs à ces tâches, alors que leurs collègues continuent à travailler exclusivement à la formation initiale.

On peut faire les mêmes remarques au sujet des nouveaux investissements dans la recherche, dans les interventions de conseil auprès des établissements, ou encore dans la communication avec l'extérieur³⁵, ou dans les rapports internationaux. Tantôt chacun prend sa part aux tâches nouvelles, tantôt certains formateurs se spécialisent dans ces nouveaux investissements. Peut-être, une étude plus approfondie révélerait-elle une différence de nature entre ces types d'organisation différents, sans doute liée à la taille et au niveau de complexité du centre de formation ; pour ce qui nous concerne, nous ne pouvons que nous en tenir à ce constat. Ajoutons néanmoins que les formateurs concernés à la fois valorisent beaucoup ces orientations neuves de leur travail, y percevant un renouvellement, un enrichissement, mais aussi très souvent y voient des tâches plus difficiles que la formation initiale, un gouffre à volume horaire, voire un facteur de dégradation de leurs conditions de travail.

³³ « Relations humaines », selon la nouvelle terminologie de la réforme du DEES ; mais aussi à l'image de terminologies déjà usitées, depuis dix ans au moins, dans les formations d'AS et DEFA.

³⁴ Pour en mesurer objectivement l'importance et faire des comparaisons entre écoles, il faudrait connaître deux éléments : les volumes horaires des personnes et le chiffre d'affaires.

³⁵ Annexe 4, extrait n° 5.

On peut mesurer ici le chemin parcouru depuis vingt ou trente ans. Sur la formation initiale, les tâches ont été fortement modifiées : on est passé du formateur animateur de groupe, organisateur de formation et accompagnateur de trajectoires individuelles, au formateur enseignant et gestionnaire de programmes disciplinaires. On comprend dès lors plus facilement les raisons de la transformation dynamique et de la complexification des profils dont nous avons parlé plus haut. Mais il faut ajouter à cela l'irruption des nouvelles tâches dans des domaines neufs ; qu'y a-t-il de commun en effet, pour prendre des extrêmes, entre le formateur traditionnel d'éducateur, proposant à ses élèves son profil personnel comme pôle d'identification et de construction des habitus professionnels, et celui (peut-on continuer à l'appeler formateur ?) qui aujourd'hui consacre son temps à organiser des conférences, à mettre sur pied des animations culturelles locales, à nouer des contacts avec des partenaires extérieurs, quelquefois très éloignés du travail social stricto sensu, à peaufiner dans la presse l'image de marque de son institution ? Ces évolutions, après tout très nouvelles, ne vont pas toutes sans poser de multiples problèmes dans les écoles, puisque certains, nous y reviendrons, développent un point de vue très critique à leur égard, pensant, pour dire vite, que les écoles y perdent leur âme.

Nous avons insisté sur les écoles préparant à la fonction éducative parce que nous avons recueilli un matériel assez volumineux à ce sujet. Nous n'ajouterons que quelques mots sur les autres centres de formation, d'abord parce que certaines évolutions sont semblables, mais aussi parce que nous n'avons pas interrogé suffisamment de formateurs représentant suffisamment d'écoles différentes pour dresser un portrait qui corresponde à la réalité. Nous nous contenterons d'exposer quelques idées rapides qui sont plus des intuitions que des affirmations appuyées sur un matériel suffisant.

Ecartons déjà le cas de ces nouveaux centres restructurés dans lesquels on trouve l'ensemble des formations possibles de travail social, le plus souvent organisées autour de plages communes de formation. Le modèle qui vient d'être décrit leur correspond tout à fait. On y trouve bien de multiples profils de formateurs : celui qui enseigne tout en concevant et en organisant le champ disciplinaire dont il est responsable, le concepteur-réalisateur de projets de formation continue, de recherche, d'interventions extérieures, le spécialiste de la communication ou des relations internationales. Le matériel que nous avons recueilli et notre propre connaissance de quelques IRTS (ou de centres de structure proche) correspondent à cette description.

Les écoles de service social par contre ne semblent pas avoir suivi tout à fait la même évolution. Il nous semble en effet que si la figure de la formatrice, professionnelle de service social, constitue bien une étape de l'évolution en même temps qu'elle traduit la puissance du modèle professionnel dans les conceptions de formation, on ne trouve pas cependant aujourd'hui le modèle du formateur enseignant d'une discipline. Sans doute la réforme des études, qui date d'une dizaine d'années, en instaurant un agrément individuel pour les unités de formation, a-t-elle eu des effets sur la maîtrise des champs disciplinaires, en ce sens que, plus qu'auparavant, la formatrice responsable d'une UF est obligée d'avoir une compétence dans le champ correspondant ; mais au vu des interviews réalisés, la formatrice se situe plutôt en organisatrice et accompagnatrice de la formation qu'en enseignante, sauf pour ce qui concerne la méthodologie de la pratique de service social, terrain traditionnel d'intervention, d'enseignement et de travaux dirigés pour la formatrice.

Bref nous avons le sentiment, mais encore une fois nous pouvons nous tromper vu le petit nombre d'interviews réalisés, que la formatrice en école de service social continue à se

positionner plus en professionnelle qu'en enseignante, et que lorsqu'elle fait des enseignements, il s'agit d'interventions directement liées aux pratiques professionnelles. Ajoutons que ce constat, s'il correspond à la réalité, peut s'apprécier de diverses manières. On peut entre autres y voir l'origine d'une meilleure liaison entre les écoles de service social et le milieu professionnel, ou, c'est la même chose mais sous une autre face, la perpétuation d'une formation très reproductrice des modèles professionnels.

Quant aux écoles de conseillères en économie sociale et aux écoles d'EJE, nous nous abstenons à peu près totalement de tout commentaire, il aurait fallu des entretiens plus nombreux, et peut-être une connaissance de notre part plus importante qu'elle ne l'est. Notre seule remarque sera de faire observer que les écoles d'ESF³⁶ ont probablement un parcours tout à fait original par rapport aux autres écoles de travail social en raison de leur plus grande liaison à l'Education Nationale et en raison des deux premières années de BTS, qui ne débouchent pas forcément sur une profession de travail social, mais souvent sur l'enseignement. Au vu des quelques entretiens réalisés, on pourrait presque dire qu'il y a une évolution inverse à celle décrite pour les écoles préparant à la fonction éducative et pour les centres pluri-professionnels de formation. Il y a quinze ou vingt dans les écoles d'ESF³⁷ on trouvait surtout une formation très disciplinaire, découpée traditionnellement par matières (biologie, santé etc.), avec une relation maître/ élève sans doute très scolaire, des examens classiques etc., alors que les autres écoles de travail social faisaient l'apprentissage du travail de groupe, de l'animation, de l'accompagnement d'adultes en formation. Aujourd'hui on voit les évolutions se croiser, les écoles d'ESF, au moins pour la 3^{ème} année, celle de la formation de conseillère, se sont ouvertes à la pédagogie active des adultes, travaillent par sessions, cherchent du côté de disciplines nouvelles, la sociologie par exemple, de nouveaux outils d'appréhension des milieux sociaux et de leurs besoins, et cela au moment où dans beaucoup d'écoles de travail social on retourne aux disciplines strictement découpées et enseignées, où le formateur devient un enseignant.

C'est dire que les évolutions ne sont pas simples ni univoques, que probablement on a à faire à plusieurs chemins de développement, et que seules des monographies pourraient faire la lumière sur ces points, confirmer ou infirmer les quelques idées que nous avons pu avancer à titre d'hypothèse après une rapide pré-enquête.

5. QUESTIONS CORPORATISTES

La question des charges de travail et celle de la rémunération ont été posées systématiquement à chaque formateur interviewé. Les réponses témoignent de sentiments assez unanimes en la matière. Trois formateurs sur quatre au moins estiment être surchargés de travail³⁸, cette surcharge se traduisant par l'obligation de travailler à son domicile en plus des 39 heures hebdomadaires réglementaires. Deux raisons sont généralement invoquées : le non remplacement des formateurs partants, et les nouvelles tâches liées notamment à la formation continue et aux interventions auprès des établissements. Parmi ceux qui ne jugent pas leur plan de charges trop volumineux, il faut indiquer que certains l'apprécient relativement à

³⁶ Annexe 4, Extrait n° 17.

³⁷ Elles avaient bien entendu une autre appellation ; elles préparaient au monitorat d'enseignement ménager et formaient des monitrices d'enseignement ménager, plus tard elles ont formé des conseillères ménagères, et plus récemment des conseillères en économie sociale et familiale.

³⁸ Annexe 4, Extrait n° 6.

l'époque ancienne où la fonction de formateur permanent³⁹ impliquait, comme son nom l'indique, une disponibilité de 24h sur 24 dans les écoles où la formation était réputée se faire non seulement dans les temps scolaires, mais aussi dans les temps de loisirs et de la vie quotidienne.

Quant à la rémunération⁴⁰, l'unanimité est quasi parfaite pour dénoncer la stagnation du niveau de salaire depuis quinze ans, alors même que, à qualification égale, le secteur privé industriel et commercial rémunère plus, et aussi que dans le secteur social toutes les catégories de personnel ont vu leur statut revalorisé, sauf les formateurs d'école. Les termes employés sont très durs : « lamentable, horrible, minable, indigne, scandaleux, des mètres de retard... ». Beaucoup de formateurs prennent soin de dire que pourtant ils n'occupent pas ce poste pour « faire de l'argent » ou qu'ils n'ont pas l'habitude de revendiquer pour leur propre salaire, indiquant par là que ce sentiment d'exaspération doit être d'autant plus pris au sérieux. La plupart considèrent au demeurant que ce qui fait problème est moins le salaire de départ que l'arrêt rapide de toute progression (au bout de quinze ans dans la convention de 66). Des chiffres sont donnés à titre indicatif, 2 à 3000 frs de plus par mois sont très fréquemment demandés, avec une fin de carrière autour de 15000 - 16000 frs, voire pour certains beaucoup plus, dans une logique où, sauf exception, personne n'envisage vraiment de quitter ce métier de formateur, dans lequel il n'y a pourtant aucune perspective de promotion.

7. LES JUGEMENTS SUR LES ECOLES

Nous avons pensé intéressant de poser en fin d'entretien une question très ouverte permettant à chaque formateur interviewé d'exprimer son sentiment général sur l'institution où il travaillait, et à partir de la ou des thématiques qu'il lui plairait de choisir, moyen de saisir un indice global de satisfaction ou d'insatisfaction non pas par rapport au métier de formateur, mais par rapport au contexte immédiat dans lequel il est exercé : les centres de formation.

On peut dire que les réponses données se répartissent à peu près également entre un sentiment de satisfaction à l'égard de la situation actuelle des écoles et des évolutions en cours et inversement un sentiment d'insatisfaction. Par ailleurs on ne peut pas relever de corrélation entre la tonalité de ce sentiment et les cinq profils que nous avons relevés, ni avec les types de formation professionnelle dispensée. Nous voulons indiquer ici qu'aucun déterminisme sociologique simple ne semble structurer ces réactions profondes à l'égard des évolutions de la formation, des écoles, et de leur contexte socio-politique. La sociologie de l'action, qui n'enferme pas l'acteur dans la place où il se trouve, peut sans doute mieux en rendre compte que la sociologie de la reproduction.

Un premier type de réaction est à tonalité plutôt défavorable, s'exprimant par une certaine amertume. Les formateurs reprochent aux écoles un faux-semblant de dynamisme, une apparence d'évolution, alors qu'en réalité rien ne change fondamentalement dans la

³⁹ Ce point concerne les écoles préparant à la fonction éducative. Nous ignorons si le trait indiqué pouvait caractériser les autres écoles de travail social (Annexe 4, extrait n° 6).

⁴⁰ La grande majorité des formateurs interviewés relèvent de la convention de 66, quelques-uns de la convention de l'UNCANSS, qui selon eux semble plus avantageuse (treizième mois). Dans une école, quelques formateurs relèvent de la convention de 51 ; détachés d'un service d'action sociale départemental, ils ont officiellement non pas un statut de formateur, mais un statut d'assistant social, et le salaire correspondant. Par ailleurs les centres de formation semblent utiliser rarement les possibilités de modulation hiérarchique des statuts. Pour les écoles relevant de la CC 66, une a quatre postes d'instructeurs-chefs sur un ensemble de dix-sept formateurs, une autre a un poste d'instructeur-chef pour dix-huit formateurs, les autres aucun.

formation, hormis le paraître, le « look », la « frime »⁴¹, et leur environnement idéologique, fait de valorisation des idées de rendement et de performance⁴². Personne, ni formateur, ni étudiant, n'est plus invité à réfléchir sur le fond, seules comptent l'opérationnalité et la technicité, voire la capacité à se placer sur le marché comme n'importe quelle entreprise commerciale. L'évolution du métier de formateur vers l'enseignement, qui n'est pas décriée en soi, est présentée comme aboutissant en réalité à un morcellement des disciplines⁴³, dont les futurs travailleurs sociaux ne peuvent plus faire la synthèse, et qui interdit désormais la capacité de travailler les questions fondamentales d'éthique et de morale⁴⁴. La transversalité des filières, qui n'est pourtant pas non plus refusée en soi, qui est même souvent souhaitée comme symbole d'une avancée symbolique décisive, se traduit dans la réalité par la domination de la formation par les problèmes d'organisation, engendrés par le gigantisme des nouvelles structures pluri-professionnelles. Pour beaucoup, la réforme récente du DEES cristallise et symbolise cette évolution négative dans tous ses aspects et ne peut entraîner les professions éducatives que vers la régression.

A l'inverse, nous trouvons une autre sensibilité, plus optimiste et positive. Les formateurs de cette tendance soulignent plutôt le caractère positif de l'ouverture⁴⁵ des centres de formation vers les milieux professionnels, aussi bien que vers l'université, et plus généralement vers un partenariat extérieur large. La transversalité des formations à larges référentiels communs est saluée comme une innovation longtemps attendue, entraînant le début de la fin des cloisonnements et des corporatismes entre professions sociales, signe souvent de l'avènement d'une profession unifiée de travailleur social. L'entrée de profils universitaires dans les écoles est soulignée dans le même sens, celui de l'ouverture, de la fin de la logique de simple reproduction de la profession par la profession. L'évolution vers l'enseignement est interprétée comme la manifestation d'une plus grande rigueur intellectuelle, d'un plus grand sérieux, d'une élévation générale du niveau des étudiants. Le dynamisme, la nouveauté, le mouvement sont autant d'indices de la bonne santé des écoles, de leur absence de sclérose, de leur capacité d'adaptation à une société en évolution rapide, bref de leur modernisation⁴⁶.

Quelques formateurs se situent en position médiane⁴⁷ entre ces deux positions opposées. Ils indiquent plutôt d'ailleurs leur satisfaction, reprenant souvent les derniers arguments, mais ils se déclarent prudents sur la capacité que les centres de formation ont de maîtriser cette évolution. Ils craignent des déséquilibres à terme entre les secteurs des formations initiales et les nouveaux secteurs des formations continues et des interventions plus atypiques, centrées sur la communication, le partenariat, les études, les fonctions de conseil. Certains craignent par ailleurs que le volume sans cesse croissant des nouvelles tâches ne finisse par anéantir tout le temps passé jusque-là à réfléchir, préparer les cours, se tenir au courant d'une actualité sociale débordante, bref tout simplement par aboutir à leur déqualification par incapacité matérielle à prendre le temps de suivre l'évolution⁴⁸.

On le voit, les sentiments à l'égard de la situation actuelle des écoles sont pour le moins partagés, témoignent d'une grande inquiétude pour une bonne partie des formateurs et

⁴¹ Annexe 4, extrait n° 1.

⁴² Annexe 4, extrait n° 6.

⁴³ Annexe 4, extrait n° 10.

⁴⁴ Annexe 4, extrait n° 7.

⁴⁵ Annexe 4, extrait n° 2.

⁴⁶ Annexe 4, extrait n° 13.

⁴⁷ Annexe 4, extrait n° 5.

⁴⁸ Annexe 4, extrait n° 4.

révèlent des clivages internes profonds, laissant pressentir un climat quotidien tendu dans les rapports entre formateurs, et avec les directions.

8. POUR CONCLURE

Il importe en conclusion de faire le point sur deux ordres de réalités, d'abord sur les acquis de cette pré-enquête et les incertitudes qui pourraient être levées par des études plus approfondies, ensuite sur les explications que l'on peut donner aux phénomènes mis en lumière.

8.1. Les enseignements principaux

Rappelons brièvement ce qui nous semble assuré :

- Une féminisation progressive de la profession de formateur.
- Une qualification massive de niveau 2^{ème} cycle de l'université.
- Un ancrage professionnel dans le secteur social d'une très grande partie du corps des formateurs.
- Une configuration complexe des profils, les uns plus professionnels, d'autres plus universitaires, d'autres mixtes, avec monté en puissance des profils mixtes et développement des profils universitaires autres que psychologues, au détriment des profils uniquement fondés sur les professionnels de travail social.
- Une évolution des tâches assurées par les formateurs, qui, pour beaucoup dans la formation initiale, passent de l'animation-accompagnement-gestion de formation à l'enseignement disciplinaire-gestion de formation, et qui pour quelques-uns aboutissent à des profils très spécialisés dans la recherche, la communication, les interventions auprès des établissements, ou les montages de dispositifs de formation continue.
- Un sentiment très net de détérioration des conditions de travail, s'exprimant dans une certaine exaspération face à la lourdeur des tâches et à la stagnation des rémunérations.
- Un clivage important des sentiments à l'égard des centres de formation et de la manière dont sont gérés les changements, pouvant déboucher sur des insatisfactions majeures et des amertumes, capables peut-être de détériorer les rapports sociaux au sein des écoles.

Inversement, même si l'ensemble de ces derniers éléments ne peut être tenu comme définitivement acquis qu'après confirmation par une étude nationale de ce type, certaines hypothèses par contre nous semblent beaucoup moins assurées et mériteraient de plus amples investigations, entre autres par la méthode des monographies. Nous pensons notamment ici aux différences de conception de formation entre les écoles, aux différences d'organisation des tâches, et finalement aux différentes manières d'assurer la fonction de formateur. Les origines professionnelles (AS, ES, CESF, EJE) jouent sans doute ici un rôle de premier plan, en raison de l'importance des cultures professionnelles spécifiques.

Celles-ci devraient probablement aller en s'atténuant avec le rapprochement des filières au sein d'ensembles pluri-professionnels⁴⁹, et avec le développement de secteurs d'action sociale

⁴⁹ La région grand Nord-Est n'a pas constitué un ensemble géographique assez large pour tester l'éventuelle spécificité des centres de formation pluri-professionnels. On voit bien apparaître des différences de configuration de profils selon les sites géographiques régionaux (Sites 1, 2, 3, 4 – Annexe 2, Tableau 9), qui sont faits les uns

transversaux, où la collaboration des différentes professions constitue une sorte de pré-requis dans le fonctionnement des dispositifs (ZEP, DSQ, RMI, tous dispositifs d'insertion).

8.2. Hypothèses d'explication

Deux grandes séries d'explication peuvent être avancées pour rendre compte des mutations dans la fonction de formation. Elles ne relèvent pas de la même problématique générale, mais à notre sens il serait vain de les opposer.

La première peut s'articuler sur les concepts introduits par Pierre Bourdieu. Il est possible en effet de voir dans les mouvements décrits ci-dessus l'application au secteur social des modifications intervenant dans les processus de la reproduction sociale. De plus en plus de mécanismes de reproduction passent par la possession d'un capital scolaire et culturel élevé ; les centres de formation de travail social n'échappent pas à ce phénomène, même si ce secteur est loin de pouvoir être comparé de ce point de vue aux grandes écoles et à l'université. Au minimum joue une sorte de mimétisme des plus grands et des plus forts par des plus petits et des plus faibles : les universités deviennent un modèle pour la conception et l'organisation de la formation, les formateurs accumulent les diplômes, certains sont chargés de cours à l'université, quelques centres cherchent à devenir des IUT⁵⁰, passent des conventions pour obtenir des équivalences de diplômes avec des disciplines universitaires classiques (psychologie, sociologie, notamment).

Bref parce que les écoles appartiennent au monde de la scolarité et de la transmission du capital culturel, elles ne peuvent échapper à l'air ambiant qui juge de tout à partir de critères universitaires. Non seulement l'organisation de la formation s'en ressent, mais les formateurs sont pris dans un grand mouvement qui transforme les profils initiaux.

Il n'y a pas de raison a priori de juger ce processus négativement. A posteriori cependant, c'est-à-dire au niveau des résultats, il faudra faire un bilan. Dans ce domaine le maintien d'un certain nombre d'équilibres est sans doute crucial, notamment l'équilibre entre l'approche universitaire des phénomènes, qui vise d'abord à comprendre et à rendre compte, et l'approche professionnelle qui vise d'abord à agir et à transformer la réalité sociale. Il est probable que la rupture de cette tension serait particulièrement négative. On peut au moins ajouter que la simple juxtaposition de profils de formateurs différents dans les écoles n'est pas une solution suffisante au maintien de cet équilibre difficile, elle ne constitue pas à elle seule le moyen de rendre cette tension productive⁵¹.

La deuxième approche explicative peut être trouvée dans une perspective moins déterministe, et tenant plus compte de l'influence des acteurs sociaux sur l'histoire, dans une perspective de sociologie actionnaliste telle qu'elle a pu être construite par Alain Touraine. Cette approche

d'écoles multiples et juxtaposées, d'autres d'un seul grand centre restructuré, d'autres encore de regroupements en voie de constitution. Il faudrait multiplier les investigations du même type sur plusieurs régions pour valider l'hypothèse vraisemblable selon laquelle la présence de centres restructurés accélérerait le rapprochement des habitus professionnels, favoriserait certains profils, notamment universitaires, au détriment d'autres plus professionnels, bref modifierait sensiblement l'exercice de la fonction de formateur, en particulier dans une plus grande spécialisation du travail de chacun. On peut également penser que la fonction de formation dans ces nouveaux grands centres est affectée par de nouveaux rapports entre les formateurs et la direction, rapports plus lointains, et par une moindre capacité des formateurs à avoir une vision et un contrôle de l'ensemble des dispositifs, en raison de leur taille et de leur complexité.

⁵⁰ Annexe 4, extrait n° 3.

⁵¹ Annexe 4, extrait n° 16.

correspond plus à notre sensibilité personnelle, même si la précédente n'est pas dénuée d'arguments. Pour dire les choses rapidement, les évolutions que nous avons décrites dans les écoles renvoient à un phénomène de stabilisation des acquis, on pourrait dire aussi d'institutionnalisation, après une rude bataille qui a opposé, dans les écoles et dans les professions sociales des années 70, les tenants d'une action sociale intégrative et libératrice aux tenants d'une action sociale ségrégative et normalisante. Les politiques sociales keynésiennes, qui se sont imposées dans le monde occidental de l'après-guerre, sont des politiques d'intégration, tant économique que sociale et culturelle, au contraire des politiques sociale d'inspiration malthusienne, dominantes dans la période précédente et caractérisées par l'exclusion sociale et la moralisation⁵². Le passage entre les deux s'est effectué non sans drames sur de multiples terrains, notamment professionnels⁵³, et entre autres sur le terrain des écoles de travail social.

Un des leviers de ce passage dans les écoles a consisté en l'introduction forte des sciences humaines, en particulier la psychanalyse et la sociologie, et, avec elles, l'introduction de formateurs capables de diffuser ces disciplines, des formateurs d'origine universitaire. Ces sciences nouvelles ont d'ailleurs généralement été bien acceptées par des étudiants, désormais sociologiquement plus proches des couches populaires, et acquis par habitus social d'origine à une proximité (et non pas à une distance) avec les populations souffrantes. Cette conjonction a permis dans un premier temps de déconstruire idéologiquement les mécanismes sur lesquels se fondait un travail social de normalisation ; à ce moment peu importait en quelque sorte la rigueur intellectuelle, la combativité idéologique dominait. Aujourd'hui l'action sociale a changé profondément de nature, et ceux qui sont sortis gagnants des oppositions antérieures institutionnalisent les outils de leur victoire, s'installent dans les postes, occupent le terrain, en un mot « gèrent », de la même manière qu'aux portes des écoles apparaissent des directeurs de services et d'établissements d'une nouvelle génération, la même que celle des formateurs. Une nouvelle osmose est possible entre le terrain et les écoles.

Nous voulons dire que nous sommes ici en présence des effets institutionnels d'un mouvement social qui a été novateur et qui, légitimé, s'institutionnalise. Nouvelles liaisons avec le terrain, sérieux et rigueur de la formation dans des découpages disciplinaires, travail pédagogique sur les outils professionnels, tous ces éléments sont autant de manières d'asseoir un pouvoir et de le pérenniser que des façons de développer des politiques sociales de terrain conformes à l'idéologie nouvelle de l'insertion. La phase précédente a été dominée, tant dans les écoles que dans les professions sociales, par la relation et par la psycho-pédagogie. La phase présente est dominée par la capacité de gestion des groupes sociaux, de là l'importance des sciences des groupes, sociologie, droit, économie, psychologie sociale. Il est clair qu'aujourd'hui l'enjeu premier n'est pas l'individu, mais les groupes, les classes, les milieux, les organisations, non pas que les sciences de l'individu n'aient plus leur place, mais elles n'ont plus la primauté⁵⁴. Les mutations que nous avons tenté d'analyser dans la fonction de

⁵² On trouvera une argumentation de ce point de vue dans « Doctrines économiques et régulation sociale », Roger Bertaux, in *Cahiers de la Recherche sur le Travail Social*, Université de Caen, n° 14, 1988.

⁵³ La distinction souvent opérée entre le social de gestion et le social d'intervention est ici particulièrement pertinente.

⁵⁴ Il serait abusif de penser néanmoins que les tenants de l'ancienne action sociale ont disparu et ne disposent plus d'aucune influence, et tout aussi absurde de croire que la primauté accordée à la gestion des groupes, des dispositifs, des grandes organisations est contradictoire avec des prises en charge individualisées. On peut même penser au contraire que les stratégies d'aujourd'hui sont en réalité de plus en plus systémiques, c'est-à-dire abordent la résolution des problèmes non plus sous un seul aspect comme souvent autrefois, mais dans les différentes dimensions de ces problèmes (individuelles et sociales) et dans la complémentarité de registres

formateur sont tributaires de ces profonds mouvements de la société, par lesquels les acteurs sociaux exercent leur emprise sur les rapports sociaux et sur la société.

Cette emprise ne va pas sans contradictions et sans conflits ; au conflit opposant les anciens et les modernes, il faut ajouter le conflit désormais plus capital qui oppose des acteurs unis sur les orientations principales nouvelles, l'insertion (même si dans leur lutte ils prétendent le contraire), mais en désaccord sur les moyens d'y parvenir : gestion technocratique du changement d'une part, gestion démocratique de l'autre. C'est ce désaccord qui mine au fond le consensus dans les écoles de travail social, même s'il est recouvert et masqué quelquefois par des conflits d'une autre tonalité, dont nous avons rendu compte plus haut. On voit en effet d'un côté la dénonciation du paraître et de la « frime », de l'idéologie du rendement et de la performance, l'appel à la réflexion et à la mobilisation des acteurs de base ; de l'autre côté le souci de l'efficacité et de l'opérationnalité, de l'adaptation et de la rationalité, l'appel au dynamisme des élites, la légitimité revendiquée au nom de la modernité. Nous sommes au cœur des conflits de la société post-industrielle, qui traversent les centres de formation de travail social, comme ils divisent les professionnels de l'action sociale.

différents (organisations caritatives et organisations professionnelles ; cibles d'ordres religieux, moral et humanitaire, économique, politique).

ANNEXES

Annexe 1 : Le questionnaire de la pré-enquête

Annexe 2 : Tableaux statistiques

Annexe 3 : Représentation graphique des profils

Annexe 4 : Des formateurs ont la parole – Extraits des entretiens

ANNEXE 2.

TABLEAUX STATISTIQUES

T1 SEXE ET AGE

	25 à 39 ans	40 à 54 ans	55 ans et plus	Total
Hommes	1	25	2	28
Femmes	19	20	3	42
Total	20	45	5	70

T2 SEXE ET TEMPS TRAVAILLE

	½ temps	¾ Temps	Temps plein	Total
Hommes	2	2	25	29
Femmes	6	5	31	42
Total	8	7	56	71

T3 SEXE ET ANCIENNETE DANS LA FONCTION

	0 à 9 ans	10 à 19 ans	20 ans et plus	Total
Hommes	10	14	5	29
Femmes	19	19	4	42
Total	29	33	9	71

T4 SEXE ET DIPLOME PROFESSIONNEL

	DEES	DEASS	DECESF	EJE	TOTAL
Hommes	15	0	0	1	16
Femmes	10	13	2	4	29
Total	25	13	2	5	45

T5 SEXE ET DIPLOME UNIVERSITAIRE ANTE

(avant l'entrée en école de TS comme formateur)

	2 ^{ème} Cycle	DESS-DEA	Doctorat	Total
Hommes	13	4	0	17
Femmes	8	11	0	19
Total	21	15	0	36

T6 SEXE ET DIPLOME UNIVERSITAIRE POST

(après l'entrée en école comme formateur)

	2 ^{ème} Cycle	DESS-DEA	Doctorat	Total
Hommes	8	9	2	19
Femmes	8	9	4	21
Total	16	18	6	40

T7 SEXE ET CURSUS SS ANTE

(Travail dans le secteur social avant l'entrée en école – comme TS ou comme psychologue)

	0 à 4 ans	5 à 9 ans	10 ans et plus	Total
Hommes	5	11	7	23
Femmes	15	14	8	37
Total	20	25	15	60

T8 SEXE ET NIVEAU SCOLAIRE ACTUEL

(DIPLOME LE PLUS ELEVE SEUL RETENU)

	Hommes	Femmes	Total
DEES	0	2	2
DEASS	0	3	3
DECESF	0	1	1
DEEJE	0	3	3
2 ^{ème} cycle universitaire	14	14	28
DESS-DEA	13	15	28
Doctorat	2	4	6
Total	29	42	71

T9 LES CINQ PROFILS

	Profil A	Profil A'	Profil B	Profil C	Profil C'
Sexe M	12	0	4	6	7
Sexe F	14	9	5	11	2
Ancienneté	Forte	Faible	Faible	Variable	Variable
Age	Elevé	Variable	Faible	Variable	Variable
DEES	18	2	5	0	0
DEASS	7	3	3	0	0
DECESF	0	1	1	0	0
DEEJE	1	3	1	0	0
DU ante ⁵⁷	0	0	10	17	9
DU post ⁵⁸	26	0	3	7	6
Site 1 ⁵⁹	6	1	3	3	5
Site 2	9	5	4	5	1
Site 3	2	2	2	4	2
Site 4	9	1	1	5	1

⁵⁷ DU ante : diplôme universitaire de 2^{ème} ou de 3^{ème} cycle avant l'entrée en école de TS comme formateur.

⁵⁸ DU post : diplôme universitaire de 2^{ème} ou de 3^{ème} cycle après l'entrée en école de TS comme formateur.

⁵⁹ Sites 1 – 2 – 3 – 4 : sites géographiques régionaux (grand Nord-Est)

ANNEXE 3
PROFILS DES FORMATEURS PERMANENTS
DES ECOLES DE TRAVAIL SOCIAL

ANNEXE 4

DES FORMATEURS ONT LA PAROLE

(EXTRAITS DES ENTRETIENS)

1. Point de vue autocritique sur le profil de travailleur social
Contre la frime
2. Eloge de l'ouverture
3. Pour la lucidité et la distance dans la fonction de formateur
Intégration des formations sociales à l'enseignement supérieur
4. Contre la dérive organisationnelle
5. Un profil nouveau : chargé de communication
Appréciation « globalement positive » sur l'évolution du centre de formation
6. Rythme de travail : les effets d'une société excitée
Contre l'enseignement, pour la formation
7. Le changement : une dérive techniciste
8. Quelques réserves sur le profil universitaire
9. Plaidoyer pour l'expérience de terrain
10. Critique du morcellement disciplinaire
11. Une dynamique d'entreprise ! Mais attention aux pièges
12. Pour une double légitimité : professionnelle et universitaire
13. Le changement permanent
14. Pour une capacité d'analyse et une force de proposition : une pratique professionnelle et
une distance à la pratique
15. Un itinéraire complexe
La fin de l'éducateur spécialisé ?
16. Le choix de l'enseignement : oui, mais...
17. Evolution de la formation en ESF

Extrait n° 1

Point de vue autocritique sur le profil de travailleur social

« Pour ce qui me concerne, mon actuel profil (TS+U) me convient maintenant, mais ça a été difficile à vivre à certains moments parce que précisément j'étais plus dans les savoir-faire et les savoir-être que dans les seuls savoirs tout court. Je pense que j'étais tellement issue des courants mêmes de l'action sociale qu'à un certain moment je me suis contentée de m'appuyer uniquement sur la psycho sociale et la méthodologie, que j'avais précisément eues dans l'éducation populaire et qui me semblaient être suffisantes. Je ne pouvais pas faire le pas ; c'est-à-dire que je ne voulais pas et je ne pouvais pas. J'étais deux fois confuse à cette époque-là. Je pensais que ça suffisait de venir faire de l'animation, c'est-à-dire de leur donner des méthodes, et de leur donner comment marchent les groupes et tout ce qu'on sait sur la psycho sociale, les différentes pédagogies. Je pensais que c'était largement suffisant. Et je pensais que les savoirs en psychologie, sociologie, psychanalyse, c'étaient les autres partenaires qui pouvaient le faire. (...)

Aujourd'hui je pense qu'on ne peut pas être formateur sans une formation universitaire. On ne s'improvise pas formateur : il faut un travail conceptuel et un travail sur soi. Dans mon premier poste de formateur je pensais que le titre et la carrière suffisaient ; j'ai été, comme ça, dans une représentation un peu euphorique à cette époque. Il faut le crier haut et fort, ce n'est pas le statut qui détermine la compétence ».

Contre la frime

« De toute façon le travail social est appelé à bouger parce que la société bouge. (...) Par contre, ici, je ne suis pas persuadée que le centre de formation bouge pour ces raisons. On change ici pour avoir un look, ou pour être meilleur que le centre voisin. On bouge en fonction du vent, et le directeur est une girouette. Ce qui fait que chacun souffre dans son coin, que beaucoup dépriment et bouffent des médicaments. Il n'y a plus un enjeu commun, une problématique-force ; et donc il n'y a plus de "loi". Et donc on est tous renvoyés à nos errances ou à nos puissances parce qu'il n'y a plus de "loi". La transversalité ici par exemple, c'est une question d'aspect, et non de fond ».

Extrait n° 2

Eloge de l'ouverture

« C'est vrai que sous l'impulsion (du directeur actuel), il y a eu une modification du centre..., une ouverture. Ça, moi, je trouve. La façon dont le centre s'est transformé, s'est ouvert sur l'extérieur, moi, je trouve ça tout à fait remarquable. Déjà avec nos partenaires de terrain... Je ne parle pas du quartier, je ne parle pas de l'ouverture culturelle, il y a cet aspect peut-être ; mais, moi, je parle de la façon dont aujourd'hui les rapports s'établissent positivement avec nos partenaires de terrain. Autrefois, la façon dont on était agressés par le terrain ! Aujourd'hui, ce n'est plus le cas. Les gens qui vomissaient autrefois l'institut participent activement à la formation. Ça c'est une ouverture remarquable.

Les centres sont aussi moins rigides, moins conservateurs, alors qu'avant on ne connaissait par exemple que les éducateurs spécialisés, et qu'on était enfermés dans un seul type de formation, la formation éducative. Avec les formations transversales ça a changé et c'est positif. On se demande d'ailleurs pourquoi on ne l'a pas fait plus tôt, car c'est un enrichissement. C'est une évolution tardive, mais une évolution positive ».

Extrait n° 3

Pour la lucidité et la distance dans la fonction de formateur

« Que tu sois d'un profil professionnel ou que tu sois d'un profil universitaire, il te faut connaître bien le travail social. Tu as une mutation à faire. C'est-à-dire que je n'ai eu le sentiment de devenir formateur, et réellement formateur, qu'à partir du moment où j'ai fait le DESS de sciences de l'éducation. C'est-à-dire que jusque-là c'était une position ambiguë, parce que... au démarrage, ma fonction était une fonction de monitrice d'école. Et dans le monitorat d'école, il y a quelque chose de « l'imposition des mains », c'est-à-dire c'est vraiment la professionnelle qui devait bien représenter le terrain : bien connaître la polyvalence de secteur, bien connaître la profession, et parler au nom de la profession au sein des écoles. Ensuite on est devenus cadres pédagogiques, et ensuite on est devenus responsables d'unité de formation.

(...) J'ai fait une formation de case-work et un DESS de sciences de l'éducation. J'ai toujours recherché une double qualification. La première, c'était du côté de la méthodologie de service social, puisqu'à l'époque il n'y avait pratiquement que le case-work, en tout cas ici. Et puis le DESS... De toute façon le DESS m'allait bien parce que c'était aussi de la méthodologie d'intervention, même si elle n'était pas référée uniquement au service social..., mais c'était bien une formation professionnelle et articulée. C'est toujours ça qui m'a quand même intéressée. Et puis une maîtrise, une lucidité sur la fonction, une distanciation par rapport à la fonction de formateur. Et ça m'a totalement satisfaite. (...) Pour moi, le DESS c'était un tremplin ; pour moi c'est par le DESS que je démarre dans la fonction, le DESS n'est pas un point d'arrivée. C'est là que je pige les enjeux de la formation ; avant je ne les pigeais pas ; mais il y a une lucidité de la fonction qui se fait. C'est un point de départ plus qu'un point d'arrivée ».

Intégration des formations sociales à l'enseignement supérieur

« J'ai toujours été Instituts Régionaux depuis le début. Maintenant je suis passage à l'université. Mais un passage intelligent. C'est-à-dire que je suis quand même plus sur une logique d'IUT. Et parce qu'il faut bien les deux dimensions : à la fois costauds sur le plan théorique, et dans ce cas-là il faut des gens qui investissent, qui font de la recherche, un profil d'enseignement universitaire, mais en même temps toujours une place très importante à des professionnels ou à des gens qui travaillent sur la logique professionnelle. C'est-à-dire tenir les deux bouts à la fois. Je ne change pas beaucoup en un sens ; c'est toujours la même logique, la continuation, pas de ruptures. Et je jouerais à l'IUT l'articulation de l'année professionnelle, et je ne jouerais pas pour moi un poste d'enseignant, sauf enseignant en service social, je ne jouerais pas un poste de socio ou de psycho ».

Extrait n° 4
Contre la dérive organisationnelle

« Je suis de plus en plus prise par les tâches d'organisation et j'ai de moins en moins de temps pour préparer mes cours. (...) Je n'ai plus de temps pour me cultiver ; et je le regrette. (...) Pour éviter cette déviation vers les tâches d'organisation, il faudrait avoir plus de temps pour pouvoir continuer à se former. Aujourd'hui, les tâches théoriques, je les confie à d'autres ! Il faut faire attention : si ça perdure, je vais finir par être limitée dans mon champ de compétence ; et je n'aurai plus rien à vendre. C'est l'effet pervers des dispositifs. Ici on a sans doute beaucoup de liberté pour gérer, mais on est des gestionnaires. Ici ça va. Ailleurs ça pourrait ne plus suffire ».

Extrait n° 5

Un profil nouveau : chargé de la communication

« Dans un premier temps, je me suis occupé de cours, de suivis d'étudiants, uniquement. Mon travail a changé avec l'arrivée du nouveau directeur et le processus de rapprochement avec le centre voisin. A ce moment j'ai commencé à m'occuper de la formation permanente et on a mis en place avec une collègue le département de formation continue. Ça a été la première étape de mon éloignement du secteur professionnel, car les différentes étapes par lesquelles je suis passé jusqu'ici, c'est un processus de constant éloignement vis-à-vis du secteur professionnel. C'est-à-dire que je fais un travail de plus en plus général, de moins en moins spécialisé sur le travail social, même si je garde toujours ce vecteur-là. Et ensuite je suis progressivement passé à l'animation de conférences, de colloques, de journées d'étude, qui abordent bien sûr des thèmes du travail social – j'ai toujours la préoccupation de l'intégrer –, mais aussi qui sont élargis à d'autres choses. Au département de formation continue, mon travail a été un travail de gestionnaire, de public relation, de marketing, de commerce. Et maintenant dans la dernière étape, je suis passé plus..., je suis un peu, même si ça n'est pas écrit sur le papier, le responsable de la communication ici. C'est toujours moi qui suis en contact avec la presse ; en fait, je fais le travail de chargé de la communication, et pas principalement avec le secteur social, mais en fait avec d'autres interlocuteurs. En fait, j'essaye toujours de nous associer des partenaires nouveaux qui vont travailler avec nous, et qui font qu'aujourd'hui l'institut est très connu..., avec l'Education Nationale, avec des administrations, des associations diverses.

(...) Cette évolution de mes tâches ? Moi, je trouve ça super bien, car j'ai quand même fait trois types de métiers différents en quelques années. Donc j'ai évité la routine. Je ne sais pas ce que réserve l'avenir. Mais ce que je trouve bien ici, c'est que j'ai eu la possibilité – je ne sais pas si tout le monde l'a pu – j'ai eu la possibilité d'exercer des métiers différents.

(...) Personnellement, je suis très satisfait. Je fais un boulot que je ne pouvais même pas imaginer. Il y a des gens qui parlent des nouveaux boulots qui s'inventent. Moi, j'ai un nouveau boulot... Je ne connais pas beaucoup de gens qui font le boulot que je fais. C'est un nouveau job et comme je m'y sens bien, ça me plaît ».

Appréciation « globalement positive » sur l'évolution du centre de formation

« En gros, oui bien sûr, il y a eu des changements importants. Disons qu'il y a eu diversification et ouverture. Avant il n'y avait que de la formation initiale, et d'ES et de ME ; aujourd'hui, il y a des formations pluri disciplinaires, il y a plus de transversalité. Ça, c'est un mieux, c'est un changement très positif. Et il y a eu une délimitation plus précise des contenus. Ici avant, il y avait un peu un contenu à la carte ; chaque formateur... Il y a quand même eu une délimitation d'un programme, et ça c'est quand même une rationalisation des choses qui est meilleure. Il y a eu également une élévation du niveau général des cours ; les formateurs ont été obligés de faire des choses mieux, de bosser plus, et il y a eu aussi des apports extérieurs de gens très compétents, qui concourent à ça. Et il y a eu aussi une volonté de partenariat avec des tas d'autres gens, et ça c'est également un aspect positif.

Les aspects négatifs, il y a eu peut-être un manque de maîtrise du développement tous azimuts ; non, plutôt, disons que je ne suis pas sûr qu'on ait trouvé un bon équilibre entre les

activités qui sont la vocation de l'institut, la formation initiale des travailleurs sociaux, et les activités externes, formation permanente, développement des colloques, relations internationales, maisons d'édition. Et le développement externe s'est peut-être fait au détriment de la formation initiale. Mais aujourd'hui, il me semble qu'il y a une volonté de revenir là-dessus, maintenir les activités extérieures bien sûr, mais resserrer les boulons au niveau des formations initiales. En tout cas, si c'est pas fait, il faut le faire.

Un autre point contestable, c'est une très grande atomisation des activités. Personne dans la maison, à part le directeur, n'est en mesure de connaître ce qui se passe, de façon globale. Donc il y a un problème de communication à l'intérieur. De toute façon, il y a une volonté de la part du directeur de faire des départements, premièrement pour des raisons d'efficacité, deuxièmement peut-être pour des raisons de pouvoir. Et ça, ça a rentabilisé le dispositif, mais ça a eu aussi des effets mauvais. C'est-à-dire qu'il n'y a plus de réflexion véritablement collective, c'est tout à fait impossible aujourd'hui ; et on n'a pas une vision globale de ce qui se passe. Mais sur l'ensemble, c'est un "bilan globalement positif" comme on dit : c'est $\frac{3}{4}$ - $\frac{1}{4}$, c'est nettement positif ».

Extrait n° 6
Rythme de travail : les effets d'une société excitée

« Quand j'ai démarré dans cette profession, je travaillais beaucoup moins qu'aujourd'hui. Je travaillais beaucoup, surtout que j'étais débutant : je construisais mes cours. Mais c'était tranquille, je pouvais prendre mon temps. Aujourd'hui, je suis débordé. On a de plus en plus de tâches à accomplir objectivement. Quoique ça ne soit pas facile à quantifier, c'est néanmoins tout à fait sûr. Par exemple, la formation continue, il faut démarcher, il faut projeter. Et puis il y a des raisons plus subjectives, qui tiennent à l'air du temps ; on est dans une société excitée, hypomaniaque, emballée, avec des pertes d'énergie considérables. Ça, c'est une raison importante, et qu'on ne maîtrise pas. C'est quelque chose que je vis très mal, je vieillis et je voudrais un rapport plus distancié au temps ».

Contre l'enseignement, pour la formation

« J'enseigne la psychologie. Mais je me définis comme formateur et non pas comme enseignant. Je veux dire qu'il faut circonstancier les informations qu'on donne ; il ne suffit pas de déverser des connaissances, notre public n'est pas assez averti pour cela. Il faut accompagner les élèves dans leur appropriation du savoir ; c'est un travail de corps à corps. Un formateur n'est pas un livre. Personnellement je fais un cours le crayon à la main, je note les questions et j'y réponds, à toutes. C'est comme si j'improvisais chaque cours d'une nouvelle manière, après l'avoir travaillé et préparé soigneusement. (...) Le travail important, c'est le corps à corps avec les élèves. S'il y a un nouveau souffle à chercher, il doit être là. Le relais doit être pris par des gens besogneux, dans un bricolage quotidien pour aider les gens à réfléchir, et non pas dans des disciplines universitaires lourdes.

(...) L'évolution ne va pas du tout dans le sens que j'attends. Les élèves travaillent beaucoup trop, ils ont trop de programmes, et pas assez de temps pour réfléchir à la pratique personnelle.

(...) Moi, je me bagarre avec le savoir des élèves, mais à quoi ça sert ? La profession n'en a rien à faire, surtout avec les idéologies contemporaines du rendement et de la performance ».

Extrait n° 7
Le changement : une dérive techniciste

« J'ai le sentiment que les écoles n'échappent pas au contexte ambiant, par rapport aux dominantes qu'on peut repérer. Et la dominante que je repère moi ici, c'est que cette école me semble de moins en moins expliciter ce qu'est le travail social, ses enjeux de type socio-politique, de type éthique : ce qu'est le travail social au regard de l'engagement qu'on y prend, des valeurs qu'on y véhicule. De ce point de vue, autant ces données étaient sauvagement survalorisées à certains moments dans les années 70, autant aujourd'hui elles sont complètement mises sous le boisseau. En revanche le glissement qui s'opère est un glissement que je pourrais qualifier de technocratique ou de techniciste, où il y a une accentuation très forte sur les aspects disciplinaires, avec incontestablement une élévation du niveau théorique, des exigences théoriques de la part des écoles, doublées d'une référence très forte aussi à la nécessité d'une assise méthodologique. Ça c'est vraiment, me semble-t-il, le discours dominant qui constitue pour moi une dérive fâcheuse, plus que fâcheuse, qui consiste à laisser croire que le travailleur social pourrait se réduire à une seule question d'apprentissage théorique, de connaissances théoriques et de supports méthodologiques. Ça c'est la critique de fond que je fais de cette dérive. Il y a de moins en moins d'explicitation, de mise à plat des choix fondamentaux qui légitiment le travail social, pour privilégier exclusivement – c'est la dimension exclusive qui me gêne – la dimension théorique, dans l'illusion d'une forme d'opérationnalité technique ».

Extrait n° 8
Quelques réserves sur le profil universitaire

« J'entends les étudiants discuter..., je pense que pour certains domaines, ils préfèrent s'adresser aux gens qui ont eu auparavant un exercice professionnel de l'éducation spécialisée, parce qu'ils savent de quoi ils parlent quand ils parlent d'inadaptations, des handicaps... ; ce sont des mots qui s'incarnent dans des personnes, et ils sont à même de parler d'action éducative parce qu'ils l'ont pratiquée. Mais d'autres personnes qui sont psychologues d'origine ou sociologues apportent assurément quelque chose d'important dans l'enseignement, mais ils sont moins à même de parler pédagogie, sinon de façon un peu abstraite parce qu'ils n'ont pas pratiqué. Action éducative et connaissance des handicaps sont des domaines qu'ils n'ont pas pratiqués ou connus ».

Extrait n° 9
Plaidoyer pour l'expérience de terrain

« Déjà en tant qu'élève, j'ai été marqué par la distance de certains formateurs à l'égard du terrain. Certains avaient un profil universitaire, mais on sentait qu'on avait plus d'expérience qu'eux. C'est bien beau la théorisation, mais ça ne suffit pas !

Or j'ai fait un constat : dans la conduite des groupes et l'analyse de la pratique, l'expérience est toujours indispensable. Quand des collègues ont des problèmes, ce sont souvent des gens qui n'ont pas une expérience de terrain. Donc je conclus que pour être formateur dans une école professionnelle, une expérience professionnelle est absolument nécessaire. Inversement une formation universitaire est nécessaire. Aujourd'hui, un diplôme de travail social seulement, ça ne suffit pas, compte tenu de l'évolution des écoles vers les études supérieures ».

Extrait n° 10

Critique du morcellement disciplinaire

« Quand je suis arrivée comme formatrice ici, l'équipe des formateurs mûrissait les contenus ; et ça a évolué progressivement, à la faveur d'une restructuration entre écoles, vers une structuration par disciplines. Avant on avait un mélange des disciplines. L'ancien directeur des études a eu ce mérite d'aider à dégager de ce magma indifférencié la démarche structurante du découpage par discipline. Et ça, c'est positif, parce qu'il y avait avant beaucoup de redondances, de répétitions, d'anarchie. Ça a constitué une clarification importante.

(...) Personnellement je suis arrivée à la fin de l'élan fondateur de l'éducation spécialisée. Notre directeur était un pionnier de l'éducation spécialisée, c'était un personnage très charismatique, il avait la foi des pionniers.

Puis on est passé dans une période gestionnaire. La période précédente manquait de consistance sur le plan théorique. La deuxième est plus disciplinaire et théorique. Mais les formateurs sont restés très individuels ; et je regrette qu'il n'y ait pas une cohérence globale par rapport à la dimension professionnelle du travail social ; on rentre dans le moule universitaire, avec ses avantages, la méthodologie, et ses inconvénients.

Chaque étudiant emmagasine des savoirs, OK, mais que peut-il en faire professionnellement ? Comment peut-il se dépatouiller avec ces savoirs ? On est en présence d'une cacophonie professionnelle répondant au flou de la profession. C'est vrai qu'avant c'était plus unifié ; la prépondérance de l'idée de relation donnait sans doute plus de cohérence ».

Extrait n° 11
Une dynamique d'entreprise ! Mais attention aux pièges !

« Les nouvelles missions des centres de formation dans les domaines de la formation, de l'animation, de la recherche, sont tout à fait bénéfiques. De même l'aspect plus universitaire, c'est tout à fait bénéfique. Ça permet de dépasser la dimension corporatiste de chaque profession, et ça permet de créer une dynamique grâce à la diversification des pôles de travail. Les études, les contacts avec les partenaires amènent des ouvertures, des remises en question, une dynamique. De la même manière, la transversalité des formations (CAFAD / AMP ; ES / ME / ETS) amène une dynamisation des formations de base. Les interventions faites pour les chefs de service ou pour les directeurs servent aux interventions pour des niveaux plus bas, car elles accroissent le potentiel des formateurs.

Quant à la diversification des tâches, elle permet aux formateurs de prendre en charge complètement un dossier : monter le projet, le budgétiser, chercher des financements, mettre en œuvre. Si bien qu'on voit apparaître de nouveaux intérêts, les gens prennent en charge globalement un projet, avec des publics nouveaux. Ça permet une ouverture. Les formateurs ne sont plus cantonnés à un seul public et s'ouvrent à des tâches de conception, d'évaluation et de mise en œuvre.

Par contre tout ceci se fait dans des cadres compressés. Et en outre ça se fait au détriment du financement des formations initiales. C'est un effet pervers qu'il faut dénoncer. On nous demande d'entrer dans des logiques d'entreprise ; or quand on fait des plus-values, il faut les réinjecter dans les formations initiales. C'est un piège. (...) Tout cela est intéressant, dynamique, novateur ; mais on le fait sur le dos des personnes. On aboutit à de bonnes névroses pour les gens ».

Extrait n° 12
Pour une double légitimité, professionnelle et universitaire

« Mon profil personnel est tout à fait adapté car j'ai une bonne connaissance du terrain des handicapés accueillis dans des établissements – sauf les adultes polyhandicapés –, et parce que j'ai une connaissance, des savoirs, acquis à l'université ; ça me permet d'avoir une vision claire de ce que doit être la formation, de ce que doit être l'enseignement.

(...) Je préfère le profil mixte, c'est une bonne chose, et pas seulement parce que ça correspond à mon profil personnel. Il se trouve que j'ai plus apprécié le travail des gens qui avaient la double formation. Un diplôme de travailleur social seulement, ça ne suffit pas, c'est insuffisant. Premièrement, parce qu'il y a quand même des constructions à monter dans les formations. Deuxièmement parce qu'avec ce seul diplôme professionnel, on n'a pas assez de distance, on reproduit seulement le discours dominant et la conformité au discours dominant. Or je suis personnellement très critique à l'égard de l'idéologie dominante et des systèmes dominants. Pour faire un travail de formation, il faut avoir acquis des connaissances précises ».

Extrait n° 13

Le changement permanent

« Ici on change en permanence, on est constamment en mouvement. C'est une caractéristique de notre école. Certains pourraient dire que c'est de la fuite en avant. Peut-être, mais je ne crois pas. En réalité, on n'arrête pas de prendre en compte dans la formation ce qui se passe au niveau local et national, et on le met en œuvre. Ici, on n'économise jamais sur le travail d'équipe concernant les questions de fond, alors que je vois d'autres écoles qui sont plutôt immobiles.

(...) Il y a eu la réforme des écoles d'AS ; après il y a eu le conventionnement. Aujourd'hui, il n'y a plus ces problèmes, mais on continue à bouger.

(...) Et il y a des problèmes amplificatoires, par exemple la recherche. On travaille à des recherches en collaboration avec des sociologues depuis longtemps ; et pour certaines actions, on est localement un partenaire incontournable. De même dans les échanges avec l'étranger, ça s'amplifie.

(...) Plein de nouveaux champs s'ouvrent, et on n'a pas fini d'en faire le tour. C'est quelquefois vertigineux quand même. Pendant ce temps, d'autres écoles continuent avec leurs anciennes certitudes. Je ne suis pas sûre que nous, on ait des certitudes ».

Extrait n° 14
Pour une capacité d'analyse et une force de proposition :
une pratique professionnelle et une distance à la pratique

« Je pense que si on avait à faire à un profil uniquement universitaire, très centré sur la théorisation, il me paraîtrait de toute façon très insuffisant. Je n'ai pas de profil type. Mais ce qui me paraît important c'est que chacun, dans son cheminement propre, ait toujours à la fois le souci d'un centrage sur ce qu'est la profession sociale. Ce qui me paraît bien, c'est de toute façon de travailler sur son propre parcours, pour prendre de la distance, le relativiser, pour être ouvert, mais aussi pour être en situation d'enseignement – c'est ce qui me paraît important – et d'être ouvert à des formations complémentaires.

Ce qui me paraît important, c'est le travail sur soi. Mais il faut avoir une pratique importante, variée.

Le profil mixte me paraît intéressant. Alors, peut-être que je justifie mon parcours, c'est possible. Mais... je n'ai pas non plus l'expérience d'une équipe où il y a uniquement des universitaires. Donc je parle aussi sans référence précise. Mais il me semble que le travail social dans son évolution aujourd'hui demande deux choses de plus en plus difficiles, à la fois d'être de très bons praticiens de terrain, et en même temps d'analyser, de faire des projets, des propositions. Et cette double compétence me paraît intéressante, être d'autant mieux promue si la formation est passée par là. Et ça aujourd'hui, ça me paraît un enjeu fondamental ».

Extrait n° 15

Un itinéraire complexe

« Sur les vingt années et plus que j'ai passées à l'école, la demande de l'école a bien changé. Déjà par rapport à ce qu'on appelle actuellement chez nous « le formateur-enseignant », alors que en 1966 nous étions plus demandés comme... ils appelaient ça des « éducateurs-permanents, animateurs », dans les écoles. Entre ces deux extrêmes, il y a un chemin vraiment vaste.

Parce que dans les premières années, à peu près de 66 à 73, c'était un investissement d'à peu près 24 heures sur 24 ; mais c'était aussi ce qu'on demandait aux élèves. Après il y a eu un passage vers 74-75 avec un renversement de la formation elle-même. C'est-à-dire que dans la formation, on a carrément abandonné tout ce qui était dans le temps « techniques éducatives », cet investissement sur les techniques, pour peu à peu laisser la place à des enseignements. Et c'est surtout à partir de 82 que le formateur est devenu le formateur-enseignant. Si bien que, mon doctorat datant de 81, j'étais prêt en quelque sorte pour ce passage.

(...) Les toutes premières tâches que j'ai assurées pendant presque cinq ans, ça a été la mise en place de la formation par les techniques éducatives. J'étais chargé de cela. A l'époque, on avait ici 600 heures sur 3 ans, chaque élève était tenu de justifier de 600 heures de techniques éducatives. Ensuite, après l'instauration du Diplôme d'Etat, vers 1970, on a embauché trois personnes qui étaient chargées des techniques éducatives dans les trois directions que j'avais mises en place : sport et plein air, travaux manuels, et toute la dimension artistique. Donc il y a eu une personne embauchée à temps plein pour chaque direction. Et moi, j'ai pris en charge une promotion.

J'ai été le premier formateur embauché, le 2^{ème} est arrivé un ou deux ans après. Alors, bien entendu en fait, les cadres de l'école étaient très réduits ; un directeur, un directeur adjoint et un formateur. Mais à partir de 70, on s'est lancé sur la « formation d'adaptation » et puis sur le « cours d'emploi ». De 150 élèves, on a dépassé 300, et de 3 formateurs on est arrivé à 19-20. Ce qui a évidemment changé beaucoup de choses.

(A l'époque où j'étais seul pour mettre en place les techniques éducatives) j'avais fait embaucher en vacances une quinzaine de personnes qui travaillaient régulièrement. Moi, j'assurais un ou deux ateliers, mais pas plus ; le reste, j'organisais. Et puis j'assurais aussi le suivi de stage, qui me prenait la part la plus importante de mon volume horaire, avec les deux directeurs.

Depuis 81-82, on est des formateurs-enseignants. C'est-à-dire qu'on a fonctionné assez bien avec l'arrivée de la gauche au pouvoir. A l'époque, on avait affiché les déclarations de Mitterrand sur le service unique d'enseignement, et on pensait qu'on serait en quelque sorte absorbé dans ce grand corps. Et on a donc travaillé un projet, qui devait être très proche du système universitaire, dans lequel évidemment les formateurs s'engageaient plus comme enseignants que comme autre chose, de manière à éviter qu'on soit renvoyés sur les terrains. Alors on a investi l'enseignement et on a désinvesti le suivi de stage. Et puis comme le service unique d'enseignement n'a pas été mis en place, eh bien on est restés une école autonome, les anciens éducateurs se sont réduits. Et peu à peu le pli s'est pris. Et actuellement

ce serait une révolution si on disait aux formateurs qu'il fallait qu'ils passent à nouveau un tiers de leur temps sur les terrains.

En fait, je pense qu'on a perdu quand même beaucoup, à mon avis, on a perdu beaucoup en abandonnant un travail sur le terrain. Mais il faut dire que beaucoup de formateurs universitaires ne voyaient pas du tout ce qu'ils allaient faire sur le terrain ; et à l'heure actuelle encore, ils pensent que s'ils vont sur le terrain, ça ne peut être que pour faire un travail de recherche, une étude très précise.

(...) Le métier d'enseignant ne me plaît pas. Ce n'est pas le métier pour lequel je me suis engagé à l'école. Quand je suis venu à l'école, je ne suis pas venu pour être enseignant ».

La fin de l'éducateur spécialisé ?

« J'ai actuellement le sentiment que l'éducateur spécialisé est en train quand même de changer complètement de fonction et de rôle. Le simple fait que maintenant avec la décentralisation les acteurs sociaux sont obligés de se concerter..., je vois l'éducateur spécialisé s'ouvrir en quelque sorte dans toutes les directions, et beaucoup moins centré sur l'éducation et la rééducation spécialisée. Par exemple, les opérations de quartier qui se lancent un peu partout en ce moment, je vois un certain nombre d'éducateurs se lancer dans ce type de travail. Alors que l'aspect traditionnel de l'établissement ou du service s'effondre. Si bien que je ne sais pas si l'éducateur spécialisé que j'ai été pourrait subsister aujourd'hui. Après tout, c'est une invention d'après-guerre, peut-être que maintenant il est temps de conclure ; c'est ce que je me dis un peu, d'ailleurs. Surtout avec le départ de tous les pionniers comme X. On va sans doute vers de nouveaux métiers, de nouvelles appellations. Néanmoins comme je pense qu'il y aura toujours des enfants qui vont se retrouver dans des établissements pour des traitements, il y aura là aussi besoin de personnels qui seront peut-être toujours des éducateurs ; mais ils ne seront qu'une petite partie ».

Extrait n° 16
Le choix de l'enseignement : oui, mais...

Les tâches du formateur, à l'époque de mon embauche, étaient très traditionnelles. C'était un formateur qui n'intervenait pas lui-même, qui gérait des vacataires. C'était en gros ça quand je suis arrivée à l'école ; mais je ne me suis pas du tout inscrite dans ce projet. Donc déjà à l'époque, le travail en cours d'emploi (que j'ai mis sur pied) était déjà conçu comme un travail interdisciplinaire et j'intervenais. C'est là d'ailleurs que j'ai commencé mes recherches en psychologie, je suis intervenue à partir d'une discipline. Mais ce n'est pas très représentatif de ce qui s'est passé dans la profession à l'époque. Le formateur était conçu comme un gestionnaire des divers enseignements. Et c'était bien ce contre quoi je voulais lutter, en proposant une formation en cours d'emploi. Et ça apparaissait comme aberrant à l'époque qu'on ait introduit le droit du travail, l'économie, la psychologie, la sociologie, l'ethnologie, déjà en 70. Ça n'était pas dans les mœurs de l'école, mais ça a été très riche de travail et d'enseignement pour moi.

Donc je suis intervenue plutôt comme enseignante que comme gestionnaire de formation, dans le domaine psychologique et pédagogique. Alors certes, j'avais la responsabilité de la formation, mais ça, c'était autre chose, ce n'était pas dans le travail direct avec les étudiants. C'était : « par ailleurs » j'avais une responsabilité d'organisation, de conception de projet, de programmation etc.

Ce qui me différençait de mes collègues, c'était l'enseignement. D'emblée, j'ai souhaité intervenir à partir d'une discipline. Mon point de vue a été de dire que l'école est un lieu où les éducateurs doivent venir parler de leurs pratiques, pratiques à partir desquelles les modèles théoriques peuvent être interrogés, et où on peut renvoyer des éléments pour une pratique.

(...) Peu à peu, l'enseignement a pris le pas. Et aujourd'hui la conception du projet de formation est telle que le lien entre théorie et pratique n'est pas si facile à faire. Depuis les dernières années, l'enseignement a pris le pas, la transmission d'informations a pris le pas par rapport aux pratiques. Les temps sont séparés et les personnes qui font ce travail ne sont pas les mêmes.

Je pense que les étudiants sont fascinés par la transmission de ces savoirs. Mais ils n'arrivent pas à faire le lien entre les savoirs et leurs pratiques. On voit souvent des notions pas très bien assimilées, une utilisation un peu sauvage des concepts. Et dans la notation, doit-on privilégier ceux qui ne font que répéter les théories, ou ceux qui, même maladroitement, balbutient une liaison théorie/pratique ? »

Extrait n° 17

Evolution de la formation en économie sociale et familiale

« (Au début de ma carrière) la formation était organisée de façon beaucoup plus scolaire qu'à l'heure actuelle. L'enseignement ménager était très marqué par l'enseignement technique, les semaines étaient organisées exactement comme à l'école, c'est-à-dire le lundi de 8 à 10h : cours de tel type, de 10 à 12h : un autre cours ; et c'était répétitif. Alors que maintenant la formation se fait différemment. Donc c'était scolaire ; la relation maître/élève était aussi très scolaire. L'évaluation se faisait de façon traditionnelle par des devoirs réguliers, des notes, des interrogations écrites, des devoirs sur table, surveillés et ensuite notés. C'était vraiment le système scolaire. Alors chacun des formateurs était chargé d'un certain nombre de disciplines ; elles étaient réparties un peu par affinité. Moi, ce qui m'intéressait, c'était la biologie, la santé, la puériculture. Donc j'étais chargée de ceci dans les deux années de monitorat et pour les maîtresses de maison. Et pour essayer d'équilibrer le travail des enseignants, on avait des disciplines théoriques et des disciplines plus pratiques. Donc j'étais chargée aussi de cours de cuisine, alors que j'avais des collègues par exemple qui étaient chargées de cours d'habillement/couture, technologie des textiles, technologie des appareils ménagers. On n'avait absolument aucune tâche d'organisation. Pour moi, j'étais exclusivement chargée de l'enseignement. Il y avait une responsable à l'école, et c'est elle qui organisait le travail, qui faisait les emplois du temps, qui prenait les contacts avec l'extérieur ; c'était la directrice. Et nos horaires étaient calqués sur ceux de l'Education Nationale : 20 heures par semaine, je crois, peut-être 22 ou 24h, de présence effective auprès du public.

Aujourd'hui, ça a complètement changé. J'ai une partie d'organisation du travail importante, dans la mesure où je m'occupe des conseillères, de la 3^{ème} année, et où en 3^{ème} année je suis chargée de l'aspect professionnel, c'est-à-dire que je suis les étudiantes, je les prépare d'abord au stage professionnel, ensuite je les suis durant le stage, et je fais l'exploitation du stage, je participe à la recherche du terrain de stage, à l'évaluation du stage. Et ensuite durant l'année, nous travaillons par thème, c'est-à-dire que nous faisons une semaine de travail, par exemple sur l'habitat, sur la santé, sur l'insertion professionnelle. Et ces semaines à thème sont toujours organisées un peu de la même manière ; nous essayons de trouver des personnes qui introduisent le thème par une réflexion de type sociologique ou ..., et ensuite nous avons des intervenants qui nous brossent les différents aspects de ce thème, et nous faisons ensuite intervenir des professionnelles pour qu'elles puissent expliquer comment elles utilisent ou exploitent sur le terrain ces thèmes avec le public. Donc je suis chargée d'organiser ces semaines à thème..., de coordonner le travail entre les personnes, et finalement de faire la synthèse avec les étudiants.

A côté de ça, j'interviens également en BTS ; mais notre formation BTS a totalement changé, puisque notre public n'est plus un public de jeunes filles en voie directe qui sortent du lycée, mais notre formation est une formation pour adultes, donc ce sont des gens qui se recyclent ou qui se réorientent ; et de ce fait, nous faisons une formation accélérée. Et moi, je suis chargée de l'enseignement toujours de biologie, santé, et en plus de l'enseignement habillement et cadre de vie pratique. Donc, ça c'est la partie enseignement, mais quand même assez différent d'auparavant étant donné que le public est tout à fait différent. Alors on prend en compte son expérience, on travaille autrement, la pédagogie est tout à fait différente. Il reste encore un petit aspect scolaire qu'on ne peut pas évacuer étant donné l'importance du programme et le temps dont on dispose ; mais à côté de ça, on essaye de faire au maximum que l'étudiant soit partie prenante de sa formation, c'est-à-dire qu'il ne soit pas simplement, si je puis me

permettre, un entonnoir. Donc du travail à partir de textes, à partir de réflexions. Il reste toujours une partie importante d'acquisition de connaissances, mais les moyens qu'on utilise ont évolué.

Cette évolution, ça me passionne assez. Ça ne s'est pas fait du jour au lendemain, c'était quand même progressif. Je dois dire que c'est quand même beaucoup plus intéressant que d'avoir exclusivement des cours à assurer. Pour moi, c'est positif ».