

FORMATEUR DE TERRAIN : UNE APPELLATION NON CONTROLÉE

Maryvonne HOMEYER
et Dominique VILLERS

Sommaire. Les formations des instituteurs et des assistants sociaux, construites sur le modèle de l'alternance, comportent des stages, placés sous la responsabilité de professionnels en exercice. De « maître d'application » à « instituteur maître formateur » à l'Éducation nationale, et de « moniteurs de stage » à « formateurs de stage » en service social, les appellations se sont successivement transformées à mesure que les fonctions se modifiaient et se diversifiaient. es textes officiels de 1887 à nos jours en témoignent. Qu'en est-il dans la réalité de la reconnaissance de leur rôle et de leur statut, question qui repose pour partie sur le problème de leur formation ?

Summary. The training of elementary school-teachers and social workers alike follows an alternate pattern including field sessions under the guidance of practising professionals whose titles have been progressively modified with their changing tasks, as shown by the Circulars since 1887. What is the present reality of their role and status in connection with training problems?

Les formations des futurs instituteurs et assistants sociaux, construites sur le modèle de l'alternance, comportent des stages. Les professionnels sont sollicités pour accueillir des stagiaires et participent, de ce fait, à la formation de leurs futurs collègues. Cette participation, pour intéressante qu'elle soit, n'est pas sans poser problème, notamment celui de la définition de leur statut et de leur rôle.

Soucieuses d'appréhender sous un angle différent ce « curieux phénomène » que représente le formateur de terrain à l'Éducation nationale, nous avons tenté de l'interroger à partir d'un autre contexte, celui du service social.

Nous nous sommes donc posé la question suivante : quelle place occupent-ils à l'heure actuelle dans la formation des instituteurs ?

Pour tenter d'y apporter des éléments de réponse, nous ferons un détour par l'histoire : une lecture des textes officiels de 1887 à nos jours, et ce par rapport à trois termes : quelles appellations ? quelles fonctions ? quelles formations ?

Quelques contrepoints serviront à fournir des éléments sur ce qui se passe dans le service social pendant la même période.

L'analyse des textes, support principal de ce travail, fait l'objet de la première partie et sera suivie de quelques questions issues de notre réflexion et de la rencontre de maîtres formateurs.

1. CRÉATION D'UNE FONCTION : LES MEILLEURS SERONT LES MODÈLES

A l'origine, trois textes importants organisent cette fonction :

- le décret du 18 janvier 1887 qui crée les écoles annexes et d'application ;
- le décret du 29 novembre 1948, relatif au fonctionnement de ces écoles annexes et des écoles et classes d'application ;
- et dans l'entre deux, la circulaire du 7 mars 1946, qui s'attache à définir les modalités de recrutement et de contrôle des Maîtres des classes d'application.

Ces maîtres en effet doivent avoir au moins 25 ans et 5 années de services effectifs. Ils sont nommés par le recteur, sur proposition de l'inspecteur d'académie, et sont recrutés avant tout en fonction de leur valeur professionnelle et technique. Ils accueillent les élèves-maîtres en stage et ont pour tâche essentielle de les associer à leur enseignement par des « leçons modèles » et de les initier à la pratique de la classe par des leçons d'essai. Ce travail s'effectue sous la responsabilité des professeurs et du directeur de l'École Normale.

Ils perçoivent pour cette fonction une indemnité et sont ainsi assimilés aux maîtres des cours complémentaires.

Il est intéressant de souligner l'insistance de cette circulaire à rappeler qu'une classe d'application n'est pas rattachée à une école mais à un maître ; toutefois il est souhaitable que ces classes ne soient pas trop éloignées des Écoles Normales, la proximité géographique facilitant la possibilité de contrôle, tant des élèves-maîtres que des maîtres eux-mêmes.

Parallèlement, dans la formation des assistants sociaux (plus récente, puisque le premier diplôme d'État date de 1932), les textes officiels, jusqu'en 1950, se contentent de définir le stage comme lieu permettant la formation pratique des futurs assistants sociaux. Ces stages sont dus d'application et correspondent à une conception de la formation pratique comme mise en œuvre sur le terrain des connaissances acquises à l'école.

Si dans l'un et l'autre domaine professionnel, les textes insistent sur le lieu de stage, à l'Éducation nationale on accorde déjà à cette époque une importance plus grande à la personne du formateur, alors que dans le service social, on en est encore à faire l'inventaire des stages et à définir leurs conditions d'agrément.

2. UNE FONCTION ITINÉRANTE : QUAND LE MAÎTRE SORT DE L'ÉCOLE

Ceux que l'on nomme nouvellement Maîtres d'application vont voir leurs fonctions évoluer, du moins certains d'entre eux.

En effet, 70 ans plus tard la circulaire du 27 octobre 1960 crée les postes de Conseillers pédagogiques.

La raison de cette création : la nécessité de soulager le travail des inspecteurs, alourdi en raison de la loi du 31 décembre 1959 sur l'aide à l'enseignement privé. Ces conseillers, considérés comme des « maîtres itinérants » sont déchargés de classe, et ont pour tâche d'aider les jeunes instituteurs remplaçants, placés sous leur tutelle.

Un an plus tard, la circulaire du 10 novembre 1961 effectue un premier bilan de la mise en place de ces conseillers et tente de repréciser leur fonction, à la lumière des expériences et des pratiques effectives relevées sur le terrain.

Si elle confirme leur profil, qui est avant tout celui d'un excellent éducateur qui s'est « distingué par son aptitude à guider les débutants » (les conseillers pédagogiques sont, de préférence, choisis parmi les maîtres des classes d'application), cette nouvelle circulaire va dans le sens d'une ouverture de leurs conditions de travail et leur offre une plus grande latitude d'organisation dans les modalités pédagogiques qu'ils choisissent de mettre en place.

Ces textes préfigurent les fonctions actuelles des formateurs de terrain. Ils privilégient cependant le principe selon lequel se former nécessite d'imiter le modèle, et l'idée qu'un bon professionnel est, de fait, un bon formateur.

Dans le même laps de temps, du côté des assistants sociaux, la formation s'est structurée et sa durée est passée de deux à trois ans. La durée des stages est de 12 mois soit presque la moitié du temps de formation et les nombreux textes qui définissent la formation pratique s'attachent à préciser la nature des stages, le type de service dans lequel ils s'inscrivent... Des moniteurs de stage, c'est ainsi qu'on les nomme, qui accueillent les étudiants il n'est pas question ; dans la réalité des faits, il reste des professionnels qui accueillent des stagiaires. Il n'y a dans les textes aucune espèce d'exigence de « qualités » professionnelle ou pédagogique. La formation pratique reste avant tout l'affaire d'un lieu d'accueil professionnel qui permet le contact avec la réalité.

3. VERS UNE RECONNAISSANCE STATUTAIRE

— Un diplôme sans formation...

Si au long de toutes ces années, les fonctions se précisent, la reconnaissance passe par le fait d'accorder à ces formateurs, du temps et une indemnité. Un pas de plus est franchi en 1962 avec la création du CAEEA (certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles annexes et d'application), institué par le décret du 10 juillet et dont l'organisation et la mise en œuvre sont décrites dans l'arrêté du 30 septembre.

A partir de cette date, les maîtres des classes d'application ne sont plus choisis sur une liste d'aptitude, mais deviennent candidats à cette fonction. Leurs compétences professionnelles, ainsi que leur niveau de connaissance dans les domaines de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie, sont désormais évaluées dans le cadre d'un examen.

Ce certificat installe la fonction dans la reconnaissance d'une qualification professionnelle et marque un tournant indéniable dans la reconnaissance statutaire.

Les postulants doivent, certes, demeurer d'excellents praticiens à l'image du maître chevronné, mais doivent aussi désormais se montrer en mesure d'expliquer et de justifier leurs options pédagogiques.

Cependant, il n'est à aucun moment question d'une formation éventuelle.

Treize ans plus tard, le décret du 22 janvier 1985 qui crée le CAFIMF (certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître-formateur), n'abordera pas davantage cette question de la formation. Il sera tout juste question dans le texte « d'aide et d'information au candidat ».

— Une formation sans diplôme

A l'inverse, au début des années 70, les moniteurs de stage en service social obtiennent de leur Ministère de tutelle et des employeurs, la reconnaissance et le financement d'une formation de 500 heures réparties sur deux ans.

Dans ce milieu professionnel, la formation est un des signes de la reconnaissance d'une fonction, mais ne donne pas lieu à l'obtention d'un diplôme, pas plus qu'à une indemnité ; tout juste une attestation délivrée par un centre de formation qui sert de « passeport » pour un accès à la formation supérieure en travail social.

Deux façons de traiter la reconnaissance d'une fonction ...

4. DÉTERMINATION D'UNE APPELLATION : LES ALÉAS

Dans un contexte de développement et d'évolution, tant de la formation initiale que de la formation continue des instituteurs, il devient nécessaire de reconsidérer les fonctions et la situation administrative des professionnels sur le terrain, c'est à cette redéfinition que s'attache la circulaire du 29 novembre 1973 dans laquelle on voit apparaître pour la première fois, l'appellation de Maître-formateur.

Ce maître-formateur nouvellement désigné voit se préciser et s'élargir dans cette même circulaire, la définition de ses fonctions :

« Dans le cadre de cette conception de la formation comme action collective et d'une définition globale et unifiée des tâches qu'elle entraîne, certains maîtres reçoivent compte-tenu de leurs qualités personnelles, de leur expérience et de leurs compétences professionnelles, des fonctions particulières relevant d'une fonction générale : celle de maître-formateur. »

C'est le début de la prise de conscience de la formation comme « action collective », et le moment de la reconnaissance de la participation des pairs. Il est toutefois précisé que la nature de l'intervention de ces maîtres se situe dans le « domaine de la pratique du métier ». La théorie serait donc ailleurs ?

A la suite de cette définition globale, la circulaire précise les caractéristiques des fonctions et les tâches d'une catégorie désormais particulière de maîtres-formateurs : les conseillers pédagogiques auprès des inspecteurs.

— Des CPAIDEN ...

« Les fonctions des conseillers pédagogiques qu'ils exercent sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, sont définies par leur participation à la formation initiale et continue des maîtres, à l'animation et au développement, ainsi qu'au soutien pédagogique des instituteurs. Dans l'exercice de ces fonctions, une priorité absolue doit être accordée aux tâches pédagogiques (...) en outre, ils assistent en praticiens les IDEN dans l'étude des motivations et des besoins des maîtres en ce qui concerne la formation continue ainsi que dans leur rôle de conseil et d'orientation. »

— Aux CPEN

En 1976, la circulaire du 13 décembre vient en quelque sorte selon notre lecture, compléter celle de 1973, dans la mesure où son objectif est de définir « la dénomination, les fonctions et les conditions d'emploi », d'une seconde catégorie de maîtres-formateurs, que sont les maîtres exerçant dans les écoles annexes et d'application. Ces derniers seront dès lors désignés comme des « Conseillers pédagogiques auprès des Ecoles Normales ».

Dans le service social, l'appellation qui continue à être retenue par les instances officielles est toujours celle de Moniteur de stage. En 1985, à l'initiative des professionnels qui accueillent des stagiaires, ont lieu au CIEP de Sèvres, les premières journées nationales d'étude des formateurs de stage en service social. Leur thème : « la formation des formateurs de stage en service social ». Ces journées d'études qui examineront successivement la fonction du formateur terrain du triple point de vue pédagogique, institutionnel et statu-

taire, auront entre autres, pour effet d'imposer l'usage dans le langage courant de l'appellation : Formateur de stage.

Ces nouvelles appellations ont en commun le terme de formateur et témoignent, au moins au niveau des textes, de la volonté de faire évoluer les fonctions et les modalités pédagogiques qui les accompagnent.

5. DE LA NOTION DE MODÈLE, À LA FONCTION DE FORMATEUR

En effet, la circulaire de 1976, déjà citée, débute par un constat renouvelé : sur le terrain, les tâches des formateurs débordent du cadre qui leur était au départ assigné. Une fois de plus, les fonctions sont redéfinies. L'idée force du texte est celle d'une action formative qui doit désormais s'inscrire dans le cadre d'un projet pédagogique élaboré par une équipe de formateurs.

Ceci entraîne la nécessité d'une concertation entre tous les formateurs concourant à la formation des maîtres, et l'intégration des maîtres formateurs dans l'équipe de l'École Normale.

Enfin, outre leurs tâches d'enseignement, ils se voient confier, sous la responsabilité du directeur de l'École Normale, des interventions « auprès des élèves maîtres en formation initiale et des instituteurs en formation continue. Ils participent, de ce fait, aux tâches d'animation et de recherche pédagogique ».

Le texte se poursuit : « Dans leur classe, en techniciens éprouvés, s'appuyant nécessairement sur de solides connaissances, ils guident les futurs instituteurs dans l'apprentissage de la pédagogie et de l'indispensable auto-analyse qui doit la précéder et lui succéder, tout en aidant à la construction de leur personnalité d'éducateur ».

Autour de la notion de projet pédagogique, l'idée d'équipe pédagogique pose officiellement la question de la collaboration entre les différents partenaires.

Au niveau du discours, fini l'isolement du maître formateur dans sa classe avec le stagiaire, il fait partie d'une équipe, et inscrit son action dans un projet défini en commun, dans lequel il peut situer la spécificité de son intervention.

Sa fonction, elle aussi se modifie et s'amplifie ; elle n'est plus seulement d'ordre technique, il ne s'agit plus seulement d'apprendre à faire la classe. Elle comporte désormais une dimension d'aide à la construction identitaire, pour, dit le texte, participer à la construction de la personnalité d'éducateur.

Il reste à définir une personnalité d'éducateur, le texte s'arrête à la déclaration de principe.

Enfin dans le service social, il aura fallu 50 ans pour passer dans les textes officiels, d'une centration sur le dispositif de stage à une centration sur le formateur.

Le décret du 6 mai 1980 précisera, à cet effet, le niveau de sa qualification, qui porte à la fois sur son expérience professionnelle et une formation spécifique.

Ceci étant, l'appellation de moniteur de stage sera maintenue, alors qu'en même temps on s'éloigne de la conception du stage comme lieu d'application des connaissances acquises dans le centre de formation.

Le formateur terrain en service social, est un professionnel qui se trouve dans une situation pour le moins paradoxale qui lui offre la possibilité d'une formation pour accéder à une qualification et fait fi de ses conditions d'exercice au quotidien, puisqu'il ne bénéficie ni d'une décharge de temps, ni d'indemnité. Rien n'est parfait ...

*

* *

1887-1990, Un siècle que nous avons parcouru pour retracer rapidement l'évolution des fonctions, des appellations et de la formation, de ceux que l'on nomme depuis 1973 : les Instituteurs maîtres-formateurs

Qu'en est-il à l'aube des années 1990, dans le contexte très actuel du mouvement pour repenser la formation des enseignants, à l'occasion de la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres ?

Aujourd'hui, il semble que l'on puisse faire deux constats :

— malgré les difficultés inhérentes à l'exercice de cette fonction (que ces difficultés soient d'ordre matériel, pédagogique, éthique, ou statu-

taire), les professionnels continuent d'accueillir des stagiaires ; cette fonction reste valorisante et ils y trouvent de l'intérêt ;

— que cette catégorie de formateurs est mal connue, et certains d'entre eux disent aussi mal reconnue ; et si la reconnaissance est affaire de statut, la connaissance nécessite de s'intéresser aux pratiques pédagogiques mises en œuvre. Qu'en est-il des modalités pédagogiques des formateurs terrain, quels sont les savoirs mobilisés, que « fabriquent -ils » ? Voilà ce sur quoi il faudrait sans doute progresser...

Car sur ce dernier point, celui des pratiques, les textes comportent des limites. Soit ils sont prédictifs : ils disent « ce qu'il faudrait faire », ou bien constatatifs : ils disent « ce qui se fait », mais en aucun cas ils ne renseignent sur « comment on le fait ».

Néanmoins il faut noter leur abondance. Ceci est d'autant plus remarquable que, dans le domaine du service social, la situation est tout autre. Quatorze mois de stage, soit la moitié du temps de la formation, donnent lieu dans les derniers textes officiels de 1980 à une demi-page. A peine une page pour définir, objectifs, procédures d'évaluation, fonctions des formateurs, place dans le dispositif... Quelle habileté dans la synthèse...

Une abondance qui dit l'attention portée à cette dimension de la formation, et aux personnes qui assument cette responsabilité ; cette place reconnue, dans les textes tout au moins, participe d'une certaine manière à la valorisation de cette fonction.

Mais abondance est parfois synonyme de lâtonnements, de recherche, voire d'ambiguïté. Cette ambiguïté, nous l'avons rencontrée à propos des changements d'appellations successifs, ces derniers étant sans nul doute à mettre en relation avec l'évolution des fonctions.

Jusque dans les années 1970, les textes permettent de faire correspondre l'appellation de Maître d'application à une conception pédagogique selon laquelle le professionnel érigé en modèle s'offre à l'imitation. Mais c'est à partir de 1973, que la perspective devient toute autre, et que l'ambiguïté est particulièrement notable. En effet, c'est à cette date qu'une appellation unique est choisie qui recouvre, est-il besoin de le rappeler, deux types de conseillers (CPEN et CPAIDEN). Il s'agit désormais pour ces formateurs de participer, d'une part à la formation de la personnalité de l'éducateur et au développement de ses capacités d'autoévaluation, d'autre part d'inscrire leur action dans un projet pédagogique en collaboration avec une équipe pluridisciplinaire.

Leurs responsabilités dans la formation s'élargissent enfin sur des fonctions de conseil et d'animation ; si cette extension de leurs fonctions s'avère fort intéressante, la lecture de leur répartition est rendue malaisée de par la structure même du texte, qui demeure confuse.

En effet, on peut remarquer, non seulement des chevauchements dans l'attribution des fonctions dévolues à chaque type de conseillers, mais également un usage des appellations souvent indéterminé d'un paragraphe à l'autre ; tant et si bien qu'il est souvent difficile de savoir de qui il est question et par voie de conséquence, qui fait quoi, ou plutôt qui doit faire quoi ?

S'il reste clair que la mission de formation est la même pour tous, en toile de fond subsistent des zones d'ombre, et l'on peut remarquer les difficultés persistantes à préciser le statut de chacun.

Dans la réalité, les formateurs apprécient les transformations en fonction de leurs propres représentations et sans doute aussi en fonction de la réalité concrète des lieux et des équipes avec lesquelles ils travaillent.

Du point de vue de l'appellation, pour certains ce changement est significatif :

« Maître d'application, ça fait sciences appliquées, Maître formateur, on est partie prenante dans la formation des instituteurs », dit l'un d'eux.

Pour d'autres, ce changement s'apparente à un édulcorant :
« On a appelé les aveugles des non-voyants, pour les Maîtres d'application, on pourrait dire en exagérant un peu que c'est pareil ».

Un troisième enfin nous rappelle le changement intermédiaire :
« Moi personnellement, l'appellation m'indiffère, mais je sais que certains anciens restent très attachés à leur dénomination de CPEN, ils disent : "on est plus reconnu en tant que conseillers" ».

Quelques interviews, qu'il faudrait multiplier, permettent de mesurer combien les ambivalences relevées dans les textes, se répercutent sous la forme d'une utilisation indifférenciée des appellations dans le langage courant et ce en fonction des sensibilités de chacun et de leur degré d'accord par rapport à l'évolution des fonctions.

Par ailleurs, ils mettent en évidence des avis différenciés voire contrastés qui soulignent ainsi la singularité ; singularité qui devient le maître mot, lorsque l'on s'intéresse de manière plus précise à ce qui se passe dans la partie dite « pratique » de la formation.

Il est par ailleurs intéressant de noter que même le collègue qui voit dans l'évolution une place réelle et reconnue pour le formateur terrain, utilise une partie seulement de l'appellation celle de « Maître-formateur ».

Or, et ce n'est sans doute pas complètement anodin, cette nouvelle appellation, construite selon le procédé de l'accumulation a pris soin de réunir dans une même dénomination, la double compétence de professionnel et de formateur, dans l'accolement de trois termes « Instituteur maître-formateur » ; en plaçant en premier la compétence professionnelle. Et il est vrai, l'histoire le montre, que ce qui préside à l'origine au choix des maîtres d'application, c'est la valeur technique et professionnelle. Mais si à cette époque, ces instituteurs chevronnés initiaient leurs futurs collègues par des leçons modèles, tout ceci sous-tendu par une conception de l'apprentissage qui se contentait de l'observation, puis de l'imitation, et conduisait à la stricte reproduction des pratiques existantes. La création du CAEEA a contribué à modifier cette situation, en incitant le candidat formateur à une réflexion sur ces options pédagogiques et ses connaissances psychologiques. Ce mouvement d'interrogation, sur ce que l'on fait et à partir de quoi, a sans doute enclenché l'étape suivante au cours de laquelle les questions se sont déplacées sur l'apprenant et ses modes d'apprentissages.

Les formateurs interrogés, retracent bien cette évolution et sont unanimes pour dire que leurs pratiques et leurs questionnements sont de cet ordre, quelles que soient les difficultés concrètes qu'ils rencontrent.

Ils sont beaucoup plus réservés quand on aborde la fonction de conseil, d'animation et leur intégration dans les équipes de formateurs. Pour beaucoup cette intégration est un leurre.

« Ça reste ponctuel, il n'y a pas de véritables échanges d'information, pas de liaisons ».

« On demande qu'il y ait une concertation entre les filières, entre les profs, entre les normaliens et les gens du terrain, donc les instituteurs maîtres-formateurs... On propose des réunions. C'est vrai, tout le monde n'y va pas et puis bon. Les filières, elles sont déjà très constituées, donc les profs sont très forts par rapport à ce qui... bon, ils n'acceptent pas de changer leur formation ou leur plan de formation sous prétexte qu'il y aurait par exemple deux IMF qui partageraient pas leur opinion ... »

Et ceux qui trouvent leur intégration effective tiennent à mettre en évidence la singularité de leur situation.

« Ça peut être différent d'une filière à l'autre, ça peut être aux antipodes, c'est disons... un petit peu l'effet pervers du système. »

La règle n'est donc pas générale et l'intégration s'apprécie localement pourrait-on dire.

En fait la collaboration et leur position de partenaire dans la formation, reste un point très sensible. Ils avancent à cela des raisons multiples et d'ordre différent. En premier lieu, ils évoquent souvent la difficulté à gérer le temps ainsi que la surcharge de travail. Ceci les conduit, disent-ils, à ne pas assister à toutes les rencontres prévues, d'ailleurs ajoutent-ils souvent : « On est avant tout des professionnels chargés de classe ». Leur identité est celle d'instituteur, la fonction de formation est, et reste, seconde, dans les investissements. De ce point de vue l'appellation choisie pour les désigner est tout à fait adéquate.

Cependant ces arguments d'ordre matériel, qui sont déterminants, ne sont pas les seuls en cause et pour rester dans le registre de la réalité, il faut aussi mesurer concrètement leur participation. Vingt semaines de stage sur deux ans. Un instituteur maître-formateur accueille selon le type de stage, un étudiant pour une durée de trois à huit semaines maximum ; il n'est sans doute pas facile de s'investir dans des projets pédagogiques, des processus d'évaluation, des réunions de concertation, quand l'intervention pédagogique directe est si limitée dans le temps.

Il ne fait pas de doute que cette collaboration repose aussi sur la volonté des partenaires concernés, sur un consensus minimum en ce qui concerne la conception de la formation à laquelle on participe, et sur une reconnaissance mutuelle. Tout ceci supporté par la question du difficile rapport théorie pratique.

Si des phrases issues du texte telle que :

« L'intervention des Maîtres-formateurs se situe dans le domaine de la pratique » (circ. 73), (entendue dans le sens restreint de savoir-faire, habiletés techniques voire « tours de main »), il ne fait aucun doute que les comportements ne seront pas les mêmes que si l'on privilégie la fonction « d'aide à la construction de la personnalité de l'éducateur et à son auto évaluation » (circ. 76).

Il y a fort à parier que selon les choix faits, rôle et place se modifieront.

Nous aimerions terminer cette réflexion par ce qui a été notre plus grand étonnement, et la source de nos questions les plus importantes, tout au long de ce travail, à savoir la formation.

Nous avons constaté en effet qu'à l'Éducation nationale, les formateurs de terrain, dont on ne cesse de dire l'importance, ne reçoivent aucune formation. Même si un certain nombre de faits prouvent la reconnaissance de leur statut (versement d'une indemnité, aménagement d'horaires), rien, ou très peu, n'est mis en place pour leur assurer une préparation à l'exercice de ces fonctions. La circulaire de 1985 évoquera uniquement l'aide à la rédaction du mémoire. Pour le reste, les postulants doivent, s'ils le souhaitent, se mettre en rapport avec leur conseiller pédagogique ou d'autres instituteurs maîtres-formateurs susceptibles de les aider.

Notons au passage que cette aide, ponctuelle, dépendante de la bonne volonté des parties en présence, et de leur niveau de compétences, est destinée à les aider à passer un examen. Il leur est conseillé en effet de se faire aider pour préparer une des parties pratiques de l'épreuve d'admission, celle qui consiste, soit à critiquer une leçon faite par un élève instituteur, soit à animer une discussion pédagogique au sein d'un groupe en formation initiale ou en formation continue (circulaire de 1985). Quel curieux amalgame entre examen et formation, surprenant dans un milieu comme celui de l'Éducation nationale.

Sans doute, y a-t-il à cette situation de nombreuses explications ; la première raison pourrait être d'ordre financier ; les formations sont coûteuses certes, et les budgets limités sans aucun doute.

Cet élément parmi d'autres participe sans doute à cette curieuse situation, et permet de mettre en regard, une dernière fois, nos deux milieux professionnels.

D'un côté, l'Éducation nationale où les formateurs perçoivent une indemnité, disposent d'un crédit horaire pour exercer leurs fonctions, et n'ont pas de formation.

De l'autre, le Service Social, où les formateurs ont accès à une formation de 500 heures, mais ne perçoivent aucune indemnité, et n'ont aucune décharge de travail.

Mais au delà des aléas des choix financiers, ce sont les raisons et les incidences pédagogiques qu'il faudrait interroger. Si la formation n'est pas prévue, il semble que l'on puisse faire plusieurs hypothèses :

— soit on est dans l'idéologie du don, « on est ou on n'est pas fait, pour être formateur » ;

— soit cette fonction est affaire de volontariat, il suffit de faire acte de candidature, qui sera ensuite légitimé par un diplôme.

Ou bien encore, il faut une compétence pour être formateur d'adultes, et celle-ci s'acquiert dans l'accumulation des expériences : plus on accueille de stagiaires, meilleur formateur on devient... là encore point n'est besoin de formation.

Enfin, dernière hypothèse, au delà des discours, la compétence pédagogique ou la compétence dans la formation des adultes est inhérente à la compétence professionnelle, il suffit de transposer les savoirs et d'accepter dans le même temps que ce qui vaut pour les enfants vaut pour les adultes...

Tout cela apparaît bien fragile et démenti par de nombreuses études qu'il est difficile d'ignorer. Mais si ces quelques hypothèses ne sont pas exclusives l'une de l'autre, elles ne sont sans doute pas exhaustives.

Il reste à souhaiter que cette question de la formation des formateurs terrain ne soit pas oubliée, qu'elle fasse partie des interrogations, et permettent d'enrichir le débat théorie pratique, pour valoriser tout à la fois les formations et les formateurs. Les formations professionnelles ont tout à gagner à développer une réflexion sérieuse sur ces formateurs terrain, leurs projets et leurs pratiques ; les ignorer, c'est se priver de la connaissance de tout un pan de formation qui participe à la formation des instituteurs de demain.

**Maryvonne HOMEYER
Dominique VILLERS
Formateurs service social**