

## LE TERRAIN ET SES FORMATEURS

(Introduction à *La formation des enseignants sur le terrain*, Hachette, 2000)

« **Formateurs de terrain** » ! Cette expression imagée est apparue depuis quelques années dans l'univers de la formation des maîtres et a prospéré sur le terreau des IUFM. Aujourd'hui l'image se brouille, son usage banalisé irrite, il devient parfois difficile d'en saisir le sens et certains lui dénie même toute signification.

Le succès paradoxal de la formule tient-il à son ambiguïté ? Son emploi intensif dans d'autres pays francophones comme la Suisse et la Belgique est attesté. Les anglo-saxons parlent également de *field trainers*, alors que les hispanophones sont plus rétifs à une image qu'ils utilisent cependant pour les chercheurs (*investigadores de campo*), préférant pour la formation une tournure plus directe (*formadores en la accion* ou encore *en la practica*). A quoi renvoie le mot « terrain » dans ces expressions, et comment qualifier les autres formateurs ? Et d'ailleurs pourquoi parle-t-on tantôt de « formateurs » (tout court, si l'on ose dire) et tantôt de « formateurs de terrain » ? Cette expression souligne-t-elle la maîtrise de compétences spécifiques, et alors quelles sont-elles ? Ou bien renvoie-t-elle de façon quelque peu hypocrite à une hiérarchie implicite opposant « aristocrates » et « roturiers » de la formation ?

En fait, l'expression dissimule de plus en plus mal une grande variété de statuts, de pratiques, de compétences et de lieux d'intervention. Certains sont tentés de privilégier l'apparente unité de façade, d'autres, à l'inverse, une diversité sans cesse croissante de situations. Le succès de cette locution tiendrait-il à cela : chacun, à sa façon, y trouve son compte et y retrouve son identité ! Dans l'auberge espagnole du terrain peut-on au moins distinguer quelques postures générales ? Ou bien, de manière plus précise, est-on en mesure de repérer les compétences particulières de différents groupes dont seule l'action concertée et coordonnée fournirait au système de formation son efficience ?

Cet ouvrage n'apporte pas de réponses complètes et définitives à ces questions. Mais il fournit des points de vue, des éclairages, des remarques, quelques repères théoriques, des études de cas, autant d'éléments qui contribuent, pensons nous, à faire avancer les réflexions, les débats et les analyses. Pour notre part, dans les lignes qui suivent, notre ambition est d'ouvrir le plus largement possible l'angle de la réflexion, du débat, et pourquoi pas de la polémique : le terrain, diraient les commerciaux, est en effet un *label* qui, en tant que tel, renvoie sans doute à la qualité de certaines pratiques, mais aussi à l'imaginaire qu'il recèle. C'est d'ailleurs par là que nous commencerons.

### L'imaginaire du terrain

La métaphore du terrain s'inscrit dans une conception spatiale de la formation<sup>1</sup> qui recouvre en fait deux idées distinctes : celle d'un territoire à explorer, celle d'un *ici-bas* opposé à un *en haut*.

---

<sup>1</sup> Cf. J-P. OBIN, « La face cachée de la formation professionnelle », Hachette-Education, 1995, pp. 31-36

Le terrain c'est d'abord, au sens propre, une superficie, une surface de terre, en friche ou cultivée. La métaphore désigne le lieu d'exercice de la profession. C'est aussi, par métonymie, la profession elle-même, qu'il s'agit pour le stagiaire de découvrir et d'explorer, puis d'investir et de maîtriser. Le formateur est alors un conducteur, un accompagnateur, un « compagnon », un guide, un « mentor » comme le disent les franco-canadiens : celui qui débroussaille, qui marque des repères, qui pose des jalons, qui trace des chemins ou des parcours, collectifs ou individualisés. Le terrain, la terre, dans sa forme la plus commune, c'est le « tas » : la « formation sur le tas » est la moins formalisée, la plus informelle, des formations de terrain. De quel tas s'agit-il ? Et d'où provient cette expression ? On imagine un terrassier creusant une tranchée, un bagnard sur son tas de cailloux. Marie-Laure Chaix nous livre la clé de l'énigme<sup>2</sup>. L'origine de l'expression, nous dit-elle, est agricole : encore aujourd'hui, par tradition, le premier stage en exploitation des jeunes apprentis et élèves des lycées agricoles débute par « *le curage des étables* » ! Il y a vingt ans, René Kaës et Didier Anzieu<sup>3</sup>, en fins psychanalystes, avaient déjà flairé cette histoire, qu'ils ne connaissaient sans doute pas, lorsqu'ils écrivaient à propos des épreuves initiatiques auxquelles sont soumis les « bizuths » et autres « stagiaires » : « *Sortir de cette épreuve, c'est à la lettre "se tirer du merdier". Et c'est bien en référence à cette épreuve, que s'enorgueillissent "d'en être sortis" ceux qui ont dû, au prix d'errance, d'angoisses et d'embourbement, se "former sur le tas"* ». Prosaïsme, vulgarité, platitude du terrain !

Mis à distance, vu de plus haut, le terrain se sublime dans des concepts plus distingués : il n'est plus question alors que de tâche obstacle, d'objectif horizon, de référence-phare, de carte de compétences... L'ingénierie de la formation vient proposer toute une brocante métaphorique qui ennoblit, mais aussi alourdit le stagiaire explorateur : bagage d'actions, boîte à outils, valise pédagogique, trousse d'urgence, portefeuille de compétences, etc. Le formateur de terrain reste souvent perplexe devant ces instruments : sa connaissance se veut empirique, pratique, concrète, de proximité. Il se distingue en cela du formateur « tout court », qui a cartographié, « référentialisé » le terrain et qui manie bien mieux que lui ce langage et ces outils. Voilà la seconde idée induite par l'image du terrain : la formation se situe aussi dans une dialectique du haut et du bas, c'est-à-dire du pouvoir. La terre appelle le ciel, le faible a besoin du puissant. Et inversement ! Le sublime et le vulgaire ne prennent sens que dans leur relation de réciprocité. Chassé d'Eden, le « glébeux », l'homme de terre, perd à jamais l'espoir de rivaliser avec le Très-Haut, le Grand Formateur de toutes choses. Voilà bien pourtant, comme le remarque Luc Ferry<sup>4</sup>, notre rêve le plus moderne et le plus fou : prendre la place du Créateur. Philippe Meirieu y associe justement les mythes « pédagogiques » de Pinocchio et de Frankenstein<sup>5</sup>.

Figure modeste de l'ici-bas, le formateur de terrain récuse le plus souvent le terme de formateur, qui lui semble immérité. Là-haut cependant, le ministre gratifie volontiers, lorsqu'il les réunit, ses recteurs du qualificatif avantageux « d'hommes de terrain ». Flattés sans doute, de retour dans leur académie, ces derniers opèrent de même

---

<sup>2</sup> M-L. CHAIX, « Qu'est-ce que se former sur le tas ? », Biennale de l'éducation et de la formation, APRIEF, 1992, pp. 86-90

<sup>3</sup> R. KAËS et D. ANZIEU, « Fantôme et formation », Dunod, 1979

<sup>4</sup> L. FERRY, « L'homme-Dieu », Grasset, 1996

<sup>5</sup> P. MEIRIEU, « Scénarios pour un nouveau métier » ESF, 1989, et « Frankenstein pédagogue », ESF, 1996

avec leurs chefs d'établissement... C'est la revanche des « hommes de terrain ». Hier simples auxiliaires exécutant les ordres venus d'en haut, ils constituent aujourd'hui la caution d'institutions désacralisées en quête de nouvelles légitimités. L'université elle-même est contestée dans ses bases intellectuelles. La théorie, loin de constituer pour le formateur un laissez-passer, est devenue un objet de méfiance, voire de rejet : « *c'est de la théorie* » disent volontiers les stagiaires pour critiquer une séquence qu'ils jugent inadaptée à leur formation.

Au-delà de cet imaginaire, voyons maintenant sur quelle réalité s'appuie cette nouvelle légitimité. Peut-elle être associée à une expertise particulière ?

### **L'expertise spécifique des formateurs de terrain.**

Formateurs **de** terrain, **du** terrain, **sur** le terrain, **pour** le terrain, **issus** du terrain... Quoi d'autre encore ? Une foule de questions surgit à cette énumération. De qui et de quoi parle-t-on ? Est-il pertinent de repérer une population de formateurs par son lieu principal d'exercice, ou bien doit-on plutôt la distinguer par les compétences qu'elle mettrait en œuvre ? Dans ce cas, pourrait-on la caractériser par les dimensions particulières de la formation qu'elle assure ? Quelle serait alors **l'expertise spécifique** des formateurs de terrain ? Comment la repérer et la décrire, la mettre en valeur et la développer ? De quelle autre expertise serait-elle complémentaire ?

L'emploi régulier de l'expression « formateurs de terrain » semble s'être développé avec les IUFM. Les formateurs des MAFPEN ou des GRETA, qui pourraient pour la plupart être ainsi qualifiés, puisqu'ils exercent à temps partiel dans un établissement scolaire, sont pourtant le plus souvent appelés « formateurs », sans qualificatif supplémentaire, ou avec la seule précision de leur spécialité : en nouvelles technologies, en communication, en anglais ou encore en didactique. Plutôt qu'une expertise particulière les distinguant des formateurs des IUFM, ces différences reflètent probablement l'histoire des institutions. Mais le passage de plus en plus fréquent de formateurs des MAFPEN vers les IUFM tend à rapprocher les pratiques comme les désignations.

Dans les IUFM, héritiers de la longue histoire des Ecoles normales d'instituteurs (ENI), des Ecoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) et des Centres pédagogiques régionaux (CPR), on regroupe sous les termes de formateurs de terrain des personnes de statuts très divers : enseignants du premier et du second degrés, de l'enseignement général aussi bien que de l'enseignement technique et professionnel, des documentalistes, des conseillers d'éducation, etc. Pratiquement, on trouve parmi eux les différentes catégories d'enseignants du premier et du second degrés. Ils correspondent, pour une large part, aux fonctions des instituteurs ou professeurs des écoles maîtres formateurs (IMF et PEMF) et des conseillers pédagogiques, qui collaboraient aux structures précédant les IUFM. D'autres formateurs de terrain viennent aujourd'hui compléter le dispositif de formation, comme les instituteurs maîtres temporaires. Leur nombre, important, peut dépasser les effectifs des précédents. En principe leur rôle n'est pas le même, mais les différences sont obscures et mal perçues par les acteurs concernés, en particulier par les étudiants et les stagiaires. On peut observer également que ne figurent qu'exceptionnellement dans cet ensemble des inspecteurs, des chefs d'établissement ou des enseignants-chercheurs. Ces absences sont des indications du caractère empirique des frontières de la catégorie.

Il est aussi intéressant d'observer les discours, qu'on pourrait qualifier d'étiques, tenus par les institutions de formation (MAFPEN, IUFM, GRETA) sur l'expertise attendue des formateurs de terrain : le flou et l'implicite président le plus souvent à la définition des rôles qu'ils doivent exercer, des tâches qu'ils doivent effectuer. Au-delà de ce constat de carence, l'important est de savoir si les évolutions actuelles tendent à préciser les rôles ou, à l'inverse, à entretenir la confusion.

Pour aller plus loin dans la question des compétences spécifiques des formateurs de terrain, commençons par examiner ce qui relève d'un recrutement qui, en principe du moins, devrait refléter en partie l'attente de ces compétences.

### **Le recrutement des formateurs de terrain.**

Dans les IUFM, la majorité des formateurs de terrain perçoit une (modeste !) rétribution pour accueillir dans un établissement (le leur, parfois autre) des étudiants ou des stagiaires. Une minorité bénéficie d'une décharge de service plus ou moins importante, justifiée par la nature et surtout le volume des prestations fournies. Nous n'évoquons pas ici la formation continue, assurée par les GRETA, les MAFPEN ou les IUFM, pour nous concentrer sur la seule formation initiale, pour laquelle, au sein des institutions qui ont précédés les IUFM, des enseignants de terrain intervenaient dans deux voies principales bien distinctes.

Dans le premier degré, les instituteurs pouvaient passer **un concours** pour obtenir le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître formateur (le CAFIMF). Dans le contexte de cette époque, l'avantage était de proposer une procédure formelle claire, officielle, précisant aux lauréats, dans un statut, leurs droits et devoirs. En revanche, ce passeport définitif, ce « bâton de maréchal » disaient certains, accompagné d'une bonification de carrière, avait l'inconvénient de rigidifier le système de formation puisqu'il était sans rapport établi avec la qualité des prestations de ceux qui en bénéficiaient. Aucun retour en arrière n'était possible, peu d'évolutions de carrière envisageables.

Pour le second degré, l'essentiel se faisait sur la base d'une simple **cooptation** par les corps d'inspection, accompagnée de décharges de service, officiellement sans avantages de carrière. Pourtant cette situation « auprès » des inspecteurs faisait régulièrement naître, chez les enseignants concernés, des espoirs qui pouvaient, dans quelques cas, se voir concrétisés par une promotion, ou même la possibilité d'une carrière...d'inspecteur ! Les charges demandées aux formateurs variaient d'une discipline, d'une académie et d'une personne à une autre. Cette situation pouvait à tout moment être remise en cause par les intéressés, ou par des inspecteurs alors volontiers taxés de népotisme. Le système était, ou pouvait paraître, assez pervers.

D'une certaine façon, beaucoup d'acteurs considéraient la situation du premier degré, avec son concours, comme plus claire et plus satisfaisante, oubliant la sclérose induite pour le système de formation au profit des avantages donnés aux personnes par l'existence d'un statut. Au centre était le formateur !

Aujourd'hui, dans les IUFM, les procédures de recrutement pour le second degré reposent sur une sélection opérée par des commissions du type de celles qu'on nomme dans les universités « de spécialistes ». Ces instances examinent des dossiers et organisent éventuellement des entretiens. Du coup les modalités du premier degré apparaissent non seulement archaïques, rigides, mais surtout essentiellement administratives et bureaucratiques. Les raisons du maintien de ce système dans un institut qualifié d'universitaire n'ont plus aucune évidence.

Des dispositions nouvelles restent donc à imaginer qui garantiraient aux personnes des conditions de travail satisfaisantes, tout en permettant à l'institut de formation de bénéficier des compétences évolutives dont il a besoin. Afin qu'au centre se trouvent enfin les étudiants et les stagiaires !

Le recrutement des formateurs de terrain dans un IUFM passe donc par des modalités variées comprenant encore un concours (le CAFIMF) pour les enseignants du premier degré et, pour la plupart des autres, des procédures diverses dont la sélection par une commission de type universitaire. Des modalités différentes peuvent exister entre les IUFM, ce qui relève de la traditionnelle autonomie des établissements d'enseignement supérieur. De même, dans le même IUFM, des variantes peuvent accompagner le recrutement de différentes catégories de formateurs, en fonction de la politique arrêtée par la direction sur avis du conseil scientifique et pédagogique.

En principe, dans chaque IUFM, les procédures sont explicites, formalisées dans un projet d'établissement approuvé par les instances statutaires. Les enseignants du terrain ne les connaissent pas toujours pour autant, par défaut de communication sans doute. Une institution de cette taille a des difficultés permanentes à bien traiter l'information. On peut également attribuer ces carences à une résistance du milieu, à un certain intérêt de ne pas vouloir connaître avec trop de précision les procédures formelles. Elles sont enfin la conséquence de la **distance culturelle** établie entre des groupes qui jusque là s'ignoraient ou même se soupçonnaient (et se soupçonnent encore) d'incompétence.

Bien que de création récente, les IUFM existent depuis suffisamment longtemps pour que, malgré des évolutions que l'on sait lentes, de l'ordre de la décennie plus que de l'année, il soit désormais possible de déceler des signes de changement et de discerner vers quoi l'on tend. Il serait intéressant que des recherches, prenant comme champ d'investigation l'observation des différentes cultures de formateurs, tentent de mieux les décrire et d'en discerner l'évolution. C'est pourquoi la piste des pratiques pédagogiques des formateurs de terrain mérite d'être aussi explorée.

### **Vers l'auto-analyse des pratiques pédagogiques**

La question est de savoir ce que peuvent et doivent apporter au système de formation les formateurs de terrain. Sont-ils porteurs de certains objectifs particuliers de la formation des maîtres ? Ou bien s'agit-il seulement de fournir aux étudiants et stagiaires un accès au terrain, de permettre des témoignages, des reportages, des visites « touristiques » de la classe comme s'il s'agissait - aux dires de certains détracteurs - d'un musée, d'un monument historique, voire d'un zoo ? Nous penchons résolument vers la première réponse !



Lorsqu'on fait référence à un « stage » inscrit dans un plan de formation, ce terme univoque peut recouvrir une variété de situations et de pratiques. Les qualificatifs « en responsabilité », « d'observation » ou « d'immersion » ne constituent pas de véritables précisions. (Trouve-t-on des stages en irresponsabilité, sans rien à observer, où l'on ne soit pas dans le bain ?). Quel est l'intérêt de maintenir ces zones d'ombre ? De l'obscurité à l'obscurantisme...

Qui d'autre que le formateur de terrain peut présenter **sa pratique professionnelle**, puis **analyser les écarts** entre ce qu'il avait prévu et ce qu'il a réalisé, entre les effets attendus et les résultats obtenus auprès des élèves ? L'entraînement des étudiants et des stagiaires à l'auto-analyse de leurs pratiques est pour nous un objectif fondamental des IUFM. Dans cette perspective, le meilleur entraînement semble être de commencer par observer comment un maître expérimenté se livre à sa propre analyse, conduite *a priori* puis *a posteriori* ? La pratique n'est formatrice que lorsqu'elle est auto-analysée !

Le terrain n'est cependant pas la panacée : tout au long de leur formation, et ultérieurement dans leur carrière, les étudiants et les stagiaires seront au contact de personnes éloignées du terrain ou même n'y ayant jamais exercé, et cependant susceptibles de leur fournir des conseils judicieux en les observant travailler. Si la fonction miroir est importante, indispensable même, **on peut fortement douter cependant qu'elle suffise à elle seule à inciter à l'auto-analyse**. Nous ne sommes pas loin de penser qu'elle peut même provoquer des attitudes, pour ne pas dire des réflexes contraires, en poussant à la reproduction passive d'un modèle normatif, rarement explicité et encore plus rarement critiqué.

Ce ne sont pas les rares visites d'inspecteurs, espacées dans le second degré de parfois cinq ou dix ans, qui peuvent véritablement aider les enseignants à faire évoluer leurs pratiques. Même si les inspections ont un effet positif sur le déroulement des carrières, ce qui produit, on peut l'espérer, un effet en retour positif sur les pratiques. Des recherches ont montré que lorsque des personnes sont l'objet d'une évaluation externe, le principal effet est le renforcement du centralisme de l'organisation au sein de laquelle ils exercent. Qu'en est-il des pratiques pédagogiques des enseignants ? A-t-on évalué les effets de leur évaluation externe par les corps d'inspection ? Ne serait-ce pas là un intéressant sujet de recherche ?

En résumé, inciter les étudiants et les stagiaires, très tôt, le plus tôt possible, à une pratique réfléchie, préparée, organisée et structurée d'auto-analyse multidimensionnelle des pratiques pédagogiques nous semble une impérieuse nécessité pour la formation des maîtres. La poursuite de cet objectif implique un rôle central pour les formateurs de terrain, rôle qui s'explicitera au long de cet ouvrage.

Nous pouvons aborder maintenant la question de la culture et de l'identité professionnelles des formateurs de terrain, et de leurs dimensions institutionnelles.

### **Une identité professionnelle encore incertaine.**

Les formateurs de terrain des IUFM ont en commun d'assurer un service partagé et de dépendre d'institutions différentes. Ils ont à rendre compte à plusieurs instances et surtout relèvent **d'une double hiérarchie** : l'une **administrative** au sens le plus habituel

(notation, incidence sur la carrière), l'autre exclusivement **fonctionnelle**. Ce croisement n'est pas sans rappeler les organisations « matricielles »<sup>6</sup> apparues ces dernières années pour faciliter les démarches de projet.

Les formateurs de terrain en ont probablement conscience. Sans doute ne distinguent-ils pas toujours la nature de ces hiérarchies. Peut-être ont-ils même intérêt à n'en avoir pas totalement conscience, une certaine ignorance semble souvent protectrice. Cette dichotomie se repère pourtant aisément : l'IUFM, institut « universitaire », dépend de l'enseignement supérieur, alors que ces formateurs, pour leur activité principale, relèvent du niveau scolaire. Le premier est le formateur, le second l'employeur. Dans ce contexte la question de savoir pour qui agissent les formateurs de terrain, ou plutôt pour qui et pour quoi ils pensent agir n'est pas sans importance pour les IUFM, d'autant que les deux secteurs de l'enseignement scolaire et de l'université sont traditionnellement porteurs de **cultures différentes**, voire antagonistes, et qu'en leur sein se distinguent plusieurs micro cultures également en tension.

On retrouve, là encore, des questions qui concernent la culture des différentes identités enseignantes. De quelles cultures les formateurs de terrain sont-ils porteurs et se veulent-ils être les vecteurs ? Que leur demandent sur ce plan les IUFM et comment cela leur est-il communiqué ? Quels comptes rendent-ils alors à l'institution ? La question de la culture des formateurs de terrain renvoie à celle de leur identité professionnelle.

**L'identité professionnelle** des formateurs de terrain semble encore incertaine et difficile à cerner. Elle s'exprime, on l'a vu, au travers d'une métaphore qui renvoie elle-même à un schème organisateur de l'imaginaire de la formation, celui de l'exploration, et non à des compétences formatrices explicites, objectives, décrites à l'aide d'un vocabulaire technique. Les formateurs de terrain se sentent-ils plus « de terrain » ou davantage « formateurs » ? Se considèrent-ils comme plutôt passifs ou actifs ? Sont-ils des témoins neutres ou des acteurs engagés ? Veulent-ils et peuvent-ils peser sur l'ensemble du dispositif de formation ou bien se cantonner à un simple rôle d'exécution ?

On peut le constater chaque jour, les formateurs de terrain tiennent au terme de terrain bien plus qu'à celui de formateur. L'image reflète en effet certaines de leurs valeurs. Pour eux, un formateur « éloigné du terrain » ne peut, au mieux, qu'apporter des notions qualifiées péjorativement de « théoriques », considérées comme décalées par rapport aux situations d'enseignement, inutiles car inapplicables, ou encore abusivement normatives. Selon eux, un tel formateur ne peut préparer les futurs enseignants aux dures réalités des situations qui les attendent.

Est-ce aussi simple ? Pour battre le record du tour du monde à la voile, Olivier de KERSAUSON fit appel au meilleur « routeur » disponible. Grâce à lui, il put trouver les itinéraires les plus rapides, les vents les plus porteurs et vaincre. Ce routeur n'avait jamais navigué ! En fait, autour des formateurs de terrain se pose la question cruciale de **l'articulation entre les différentes catégories d'activités de formation** dans les

---

<sup>6</sup> A. BOUVIER, Management et projet, Hachette-Education, 1996

formations en alternance, et de leur évaluation<sup>7</sup>. C'est encore un point faible des plans de formation des IUFM. C'est pourquoi les pages qui suivent s'efforcent de faire avancer la nécessaire description des compétences spécifiques des formateurs de terrain, ce qui ne peut manquer d'éclairer, en miroir, celles des autres catégories de formateurs.

=====

Pour conclure ce texte introductif, formulons une interrogation un peu provocatrice : en IUFM, la formation, en totalité ou pour le moins en seconde année ne devrait-elle pas **être orientée par et vers le terrain** ? D'ailleurs n'est-ce pas là le lot commun de toute formation professionnelle ? Si tel était le cas tous les formateurs ne devraient-ils pas être des « formateurs de terrain », ou du moins le devenir, et se distinguer simplement par différents types de compétences ? Nous ne sommes pas loin de le penser. L'intégration annoncée des MAFPEN et de leurs formateurs dans les IUFM est-elle porteuse de cette évolution ? On peut également l'espérer.

---

<sup>7</sup> A. BOUVIER, Sur l'évaluation des formations en alternance, texte multigraphié, IUFM de LYON, 1995