

Extraits de Walther, E. (2013). Formateur d'enseignants. Vies en dialogue (vol.2). Le Mont-sur Lausanne : Editions Ouverture.

Des qualités inavouables en formation initiale

(Evaluer la prestation d'une étudiante lors d'un stage)

(...) La maîtresse de stage m'accueille chaleureusement. Pierrette termine une activité avec les élèves. J'en profite pour m'installer et pour m'imprégner de l'atmosphère de cette classe de cinquième année. « Imprégner » est le mot qui convient. Ce n'est pas rationnel. Les années vécues comme enseignant m'ont appris qu'il y a des groupes sereins : il faudrait des erreurs énormes pour que l'étudiant soit en difficulté; en d'autres circonstances, la tension créée par quelques enfants oblige l'enseignant à se battre en permanence, quelle que soit la qualité de la leçon proposée; une hésitation ou une petite faille dans l'organisation peut alors être à l'origine d'un désastre inattendu. Ces premières informations seront prises en compte au moment de l'évaluation.

(...) Les élèves rangent leur matériel. Pierrette vient me saluer et retourne devant la classe. La leçon d'histoire peut commencer.

Devant moi un bloc de papier et un crayon. Je vais essayer de suivre ce moment sur deux registres. D'abord, prendre des notes : différentes étapes de la leçon, faits observés et paroles prononcées, inventaire du matériel mis en oeuvre et activité des personnes en présence. Recherche d'objectivité. Et, parallèlement, je vais tenter de suivre la leçon avec les yeux d'un enfant de l'âge des élèves à qui elle est destinée : subjectivité assumée. Ce double regard est important : il arrive parfois que mes yeux d'enfant corrigent favorablement mon regard de formateur. Mais le formateur doit aussi savoir résister : les enfants peuvent être exigeants !

Observations, bouts de dialogue, remarques personnelles subjectives (colonne à part) remplissent progressivement la feuille. Après un départ dynamique suivi d'une étonnante séquence – mais qu'est-ce qu'elle vise par ce témoignage ? -, la leçon devient monotone. Je m'ennuie. Ou plutôt l'enfant qui est en moi s'ennuie. Un balayage rapide de la salle me le confirme : eux aussi s'ennuient. La stagiaire rappelle à l'ordre un élève qui fait le clown.

La maîtresse titulaire souhaite mon avis sur un point du programme. Que faire ? Je décide de quitter momentanément mon rôle d'observateur. J'essaie d'être concis dans mes réponses. Il faudrait développer l'observation automatique pour gérer de tels moments !

Je sors de ma position *stand by* : les enfants sont rassemblés maintenant pour un moment d'observation. Ils se sont réveillés, participent...

...La leçon arrive à son terme. Il y a quelques progrès et un moment original à mettre en évidence. L'ensemble paraît pourtant encore fragile. Limites de ses vingt ans ? Et quelle part la maîtresse de stage a-t-elle prise dans la préparation de la leçon ? Le doute qui était en moi en arrivant ne s'est pas dissipé. Deux mois de formation et un dernier stage seront-ils suffisants pour que je puisse (pour que nous puissions) certifier que des enfants pourront être confiés à cette candidate ?

Il me reste trois minutes pour relire mes notes, en faire une première synthèse, prendre la décision et la communiquer à la maîtresse de stage en la commentant brièvement. Elle ne pourra participer à l'entretien car elle doit prendre le relais avec

les enfants. C'est souvent ainsi. Cela ne me gêne pas, au contraire. Je dois avouer que je préfère être seul. La présence de deux formateurs augmente trop le déséquilibre des forces en présence.

Je rassemble mes affaires, salue la maîtresse et les élèves. L'étudiante fait de même de son côté et nous sortons pour un moment d'analyse. Il arrive que ce moment, faute de locaux disponibles, se passe au bistrot du village ou sur les escaliers de l'école. Le problème ne se pose pas aujourd'hui. Nous allons à la salle des maîtres. Une petite table, à part, nous isole des quelques collègues présents.

Pierrette est assise en face de moi, yeux baissés. Jeune femme svelte, cheveux noirs et courts. Elle est jolie. Elle pourrait être belle si un peu de lumière illuminait son visage impassible. Est-elle toujours comme ça ? Est-ce la situation ? Elle lève la tête, me regarde. Ses yeux attendent le résultat de l'évaluation. A quel moment de l'entretien faut-il le communiquer ? En début ? A la fin ? L'échange que nous avons maintenant fait-il partie de la leçon ? Une auto-évaluation pertinente ne devrait-elle pas être prise en compte pour l'évaluation ? Mais les étudiants ont-ils tous la même capacité d'analyse « à chaud » ? Les plus capables dans cet exercice sont-ils toujours les meilleurs dans l'action (combien savent dire rétrospectivement ce qu'ils auraient dû faire sans jamais arriver à le vivre concrètement !) ? Ces interrogations m'ont amené à ne prendre en compte que le temps de la leçon.

Les étapes de l'entretien se sont imposées au gré des expériences :

- Je voudrais d'abord, Mademoiselle, vous communiquer le résultat de l'évaluation. Vous avez fait des progrès depuis ma première visite. Vous avez eu le souci de préparer et d'apporter du matériel pour enrichir votre leçon. Vous avez posé un cadre de travail et n'avez pas hésité à le rappeler. Mais, hélas, la conduite de l'enseignement n'est pas encore satisfaisante.

Pause. Elle ne réagit pas. S'y attendait-elle ? Quelle place y a-t-il pour contester le verdict de « celui qui sait » ? L'asymétrie de la relation est importante lors de ce moment. Beaucoup plus forte que lors des cours. La charge émotionnelle aussi. Rien ne transparaît sur son visage.

- Nous avons quarante-cinq minutes à disposition pour parler de la leçon et voir ce qui peut encore être amélioré. Je vous propose de le faire en trois temps :

- un temps pour vous, d'abord, pour que vous puissiez me dire comment vous avez préparé et vécu cette leçon, votre impression générale, les moments importants pour vous ;
- un deuxième temps au cours duquel je vous ferai part de mes observations ;
- un troisième pour aborder un point particulier si vous le souhaitez.

Je précise encore que ce que nous allons nous dire n'aura aucune influence sur l'évaluation.

Elle accepte ce qui est devenu pour moi une routine. Je lui rappelle ce que j'attends du premier temps. Elle commence :

- Je trouve que la leçon ne s'est pas mal passée, que les enfants...

Exercice difficile pour les étudiants. Reconstruire ce passé récent, lourd d'engagement personnel. La majorité des étudiants passent de nombreuses heures à préparer leurs journées de stages. Des bouts de leçon reviennent spontanément en mémoire et sont évoqués :

- Il y a eu un moment de flottement. Je ne sais pas ce qui s'est passé. J'ai dû passer vers les groupes pour réexpliquer le travail que j'attendais d'eux. Ils n'ont pas bien écouté...

Même si c'est son temps de parole, je l'accompagne :

- Avant qu'ils ne se répartissent en groupe, quelle consigne aviez-vous donnée ?

Elle retrouve le sens de la consigne. Elle ne se rappelle plus des paroles prononcées. Je reprends mes notes et la cite. Elle est surprise et comprend l'origine du flottement constaté.

Quelques éléments seront ainsi abordés au hasard de sa mémoire avant que je ne prenne le relais pour la deuxième étape de l'entretien. Je prends rubrique par rubrique et fais une évaluation globale. Pour la conduite de l'enseignement, deux points méritent toute son attention : les consignes (nous en avons parlé) et les liaisons entre les différentes étapes de la leçon telle qu'elle était conçue :

l'observateur a eu l'impression d'une juxtaposition d'activités sans liens les unes avec les autres. Un enfant de la classe a d'ailleurs réagi en cours de leçon : « Je ne vois pas le rapport avec le début ». Ce sont des compétences techniques de base qui exigent du temps pour les maîtriser.

J'ai envie de revenir aussi sur quatre minutes particulières :

- Il y a un moment de la leçon qui m'a frappé. Vous avez eu envie de raconter une de vos journées. Pourquoi une telle évocation ?

- Je voulais qu'ils découvrent qu'un adulte ne vivait pas comme un enfant, qu'il était libre et...

Moment incroyable. Je ne l'écoute plus. Je suis branché en direct sur la séquence : « ... Je me lève ... me fais un café... je vais faire des commissions et m'achète un disque... je dîne et je regarde la télé... je vais faire un tour... je soupe... je vais rejoindre des amis au pub... me couche... ». Une sensation de vide m'envahit. Je me ressaisis, lève les yeux :

- Pierrette, je voudrais vous demander : quelles sont les beautés qui vous font vivre ? Elle me regarde, surprise :

- Je ne comprends pas...

- Vous êtes jeune, quelles sont vos passions ?... Je ne sais pas moi : aimez-vous lire ? Quelle musique écoutez-vous ? Faites-vous du sport ?

- Je fais un peu de badminton dans un club. Mais pourquoi me demandez-vous ça ?

- Parce que ce serait formidable que vous en parliez quand vous évoquez vos journées. Les enfants doivent avoir en face d'eux des adultes qui leur communiquent le désir de grandir. Dites-leur, mieux, faites-leur sentir combien c'est fantastique de se retrouver dans une salle avec des copains et de jouer au badminton. Ou de se retirer sur une petite île secrète pour lire un roman d'aventure...

Ce que je cherchais inconsciemment depuis des semaines a jailli, un peu brutalement je dois le reconnaître. Le malaise réactivé en cours de leçon éclatait : que vaudrait la maîtrise technique de l'enseignement si elle camouflait des vies inhabitées, des vies sans battements de coeur, sans passions ni désirs, sans rien à transmettre ? (...)