



HAL
open science

L'offre de présence, un geste professionnel tourné vers autrui : l'exemple de formateur en Travail social.

Marie-Josée Quesnel Gacogne

► To cite this version:

Marie-Josée Quesnel Gacogne. L'offre de présence, un geste professionnel tourné vers autrui : l'exemple de formateur en Travail social.. Sociologie. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2014. Français. NNT : 2014CNAM0924 . tel-01126884

HAL Id: tel-01126884

<https://theses.hal.science/tel-01126884>

Submitted on 6 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCOLE DOCTORALE

Abbé GREGOIRE

THÈSE présentée par :

Marie-Josée QUESNEL-GACOGNE

Soutenue le : 25 juin 2014

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'Éducation, Formation des adultes

**L'OFFRE DE PRÉSENCE, UN GESTE
PROFESSIONNEL TOURNÉ VERS
AUTRUI**

L'exemple de formateurs en Travail social

THÈSE dirigée par :

CROS Françoise

Professeur des Universités émérite en Sciences de l'éducation, CRF,
CNAM, Paris

RAPPORTEURS :

ALIN Christian

LIBOIS Joëlle

Professeur émérite en Sciences de l'éducation, ESPE, Lyon 1
Directrice de La Haute Ecole en Travail social, Genève

AUTRES MEMBRES DU JURY :

BARBIER Jean-Marie

BUCHETON Dominique

JORRO Anne

Professeur et directeur de laboratoire CRF CNAM, Paris

Professeur en Sciences de l'éducation, Montpellier

Professeur en Sciences de l'éducation, CRF, CNAM, Paris

A tous les formateurs, enseignants, responsables des ressources humaines, professionnels de la santé et du social qui font offre de présence au quotidien, chacun avec son style.

Remerciements

« Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, ... sans votre enseignement et votre exemple, rien de cela ne serait arrivé. Tous vos efforts, votre travail et le cœur généreux que vous y mettiez sont toujours vivants chez un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a pas cessé d'être votre reconnaissant élève.

Je vous embrasse de toutes mes forces »

Albert Camus, lettre à Monsieur Germain, son instituteur (1994, p 327)

Une thèse c'est quelque part un accomplissement. Elle dit beaucoup d'un parcours de vie. C'est un travail solitaire au long cours qui mûrit au contact d'autrui. Cela ne va pas sans doute, remises en question et confrontations à des points de vue divers. Il s'agit bien d' « une pensée au travail ». Pour venir au monde elle a besoin d'être accompagnée de façon vive et exigeante.

Cette chance je la dois d'abord à Françoise CROS qui, depuis plus de dix ans, me suit dans mes travaux de recherche avec un enthousiasme et une fidélité sans faille, acceptant de me suivre sur des chemins que nous n'avions pas prévu à l'avance. Merci pour l'exigence, les conseils théoriques et méthodologiques dispensés avec respect, amitié et affection.

Cette liberté qui m'a été offerte de prendre le risque de ma propre pensée je l'ai également reçue de Jean-Marie BARBIER, de tous les professeurs et mes collègues associés au séminaire doctoral. J'adresse un merci tout particulier à mes amis de l'axe 3 du laboratoire CRF du CNAM, sans cesse en ébullition, débat, critique pour mieux appréhender la diversité du champ des communications professionnelles.

Rien n'aurait été possible sans la grande disponibilité et la confiance que m'ont accordées tous les participants à cette recherche, tout particulièrement Véronique VALBIN, Marie-Laure DERRIEN, Catherine MUKHERJEE, Pierre PLOZACH, Hamdou SY, sans oublier Frédéric BLANCHARD, Pierrette FRANCOIS et Francine REBONDY pour leur soutien technique si précieux.

Je n'oublie pas les collègues de l'Institut régional de Travail social d'Île-de-France du site de Montrouge qui ont permis d'enclencher cette recherche.

La part la plus intime de mes remerciements s'adresse à tous mes amis qui ont su m'encourager, entendre mes doutes, sans me faire oublier le courant de la vie, et accompagner avec discrétion et délicatesse cette longue gestation.

Je terminerai par un vibrant merci à Jean-Louis, mon compagnon de route au quotidien, pour sa bienveillance, son souci de me voir aboutir et d'avoir veillé à notre équilibre de vie.

Merci vraiment à tous pour tous vos dons.

Résumé

L'offre de présence, un geste professionnel tourné vers autrui

L'exemple de formateurs en Travail social

Cette thèse aborde la professionnalisation de formateurs, tout particulièrement ceux qui exercent dans le champ de la formation en Travail social. Son angle d'attaque propose une perspective peu abordée lorsqu'on parle de professionnalisation. En effet, les dernières réformes du diplôme d'Etat ont mis l'accent sur les référentiels de métiers et sur les compétences que doivent acquérir les futurs travailleurs sociaux. Le primat du discursif et celui de l'expertise semblent mettre dans l'ombre la part du relationnel et de la singularité du sujet professionnel au profit de professionnels valorisés à l'aune de référentiels prescrits, tant sur le terrain que dans la formation. L'arrivée du numérique semble accroître cette coupure.

Comment alors est-il encore possible actuellement de justifier la présence physique du formateur ? Cet impensé de la formation en Travail social, celui de la place du corps et des gestes comme réintroduisant la part du sensible dans l'activité de communication du côté du formateur, tel est le thème central de ce travail.

Une première hypothèse porte donc sur la part du sensible comme traductrice des valeurs énoncées en acte du Travail social, plus précisément cette attention à autrui. La deuxième hypothèse aborde la façon dont les formateurs s'y prennent pour entrer en relation avec leur auditoire, en face à face.

D'ailleurs, le titre même de la thèse porte sur l'argumentaire développé et interprété à partir du concept d'intelligibilité permettant de comprendre les situations de communication, à savoir « l'offre de présence ». Il s'agit là de l'intention du formateur, désireux d'entrer en contact avec l'auditoire et cela dès les premiers moments de son intervention. Cette « offre de présence » permet de repérer les moments d'accès à l'espace de l'autre et, par les gestes, d'entrer en relation réciproque avec les formés.

Mais comment rendre visibles et dicibles les contours de cette « offre de présence » ? Le choix de la phénoménologie comme ancrage théorique, notamment avec les travaux de Merleau-Ponty, conduit à penser tout sujet, fut-il formateur, à la fois comme un sujet singulier et pourtant en interaction constante avec lui-même, les autres et le monde. Cette approche rejoint l'objet de cette thèse, le corps et les gestes dans l'activité professionnelle donnant à voir « une phénoménologie de l'activité » voire un « cogito corporel ». La « parole »

telle que l'a définie Ph. Breton, sens qui va au-delà du discours, englobant les images et les gestes dans un seul ensemble, permet de saisir la complexité et l'unité de ce processus de communication.

La méthodologie s'est appuyée sur trois outils : dans un premier temps, des entretiens semi directifs larges permettant d'identifier les valeurs guidant les formateurs dans leurs activités professionnelles en lien avec leur biographie, puis, dans un deuxième temps, de prendre quatre formateurs de cet échantillon stabilisé pour les filmer dans deux situations différentes : l'une en petit groupe et l'autre en grand groupe de manière à neutraliser la dimension affective des formés.

Troisième temps de la méthodologie, ces quatre formateurs ont été mis en face du film et ils avaient comme consigne d'arrêter le film au moment où ils jugeaient que l'activité filmée correspondait à ce qu'ils faisaient habituellement en matière de communication et ils devaient verbaliser à ce moment-là sur cette activité, ce qu'on appelle communément un entretien de confrontation.

La mise en perspective des données avec les observations du chercheur a conduit à dégager des registres de gestes, des gestes « génériques », des gestuelles dialoguant avec le discours, dévoilant le statut de ce geste matriciel et vivant. Elle a également fait émerger trois styles d'intervention comme autant de variations de cette combinaison de l'oral, de l'écrit et du gestuel produite par le formateur, se construisant dans l'action même et dans son initiative.

L'offre de présence, concept d'intelligibilité du chercheur, a permis de mettre en évidence la spécificité du présentiel selon une approche qualitative rendant compte de la complexité et de la variété expressive de ce geste.

Mots clés : offre de présence, sensible, gestes professionnels, Travail social, Sciences de l'éducation, formateurs, formation des adultes.

Résumé en anglais

Offering face-to-face presence, a professional gesture towards others

Taking the example of trainers in social work

This thesis deals with the professionalization of trainers, especially those working in the field of social work training. Its perspective provides a focus which is seldom approached when it comes to professionalization. Indeed recent reforms of state diplomas focused on professional skill references and skills to be acquired by future social workers. The primacy of the discursive and expertise seem to cast a shadow on interpersonal relationships and the singularity of the professional as a subject in favor of professionals valued in terms of prescribed standards, both in field work and in training. The arrival of digital seems to increase this gap.

Then how is it still possible to justify the physical presence of the trainer? This overlooked element in social work training, the place of the body and gestures as reintroducing sensitivity into the communication activity on the trainer's side, is the key theme of this work.

The first hypothesis concerns sensitivity as a translator of the values contained in the act of social work, more precisely this attention to others. The second hypothesis deals with how trainers manage to engage with their audience face to face.

Furthermore the very title of the thesis focuses on the argument developed and interpreted from the concept of intelligibility allowing to understand the communicative situations, namely offering face to face presence. It is the trainer's intention, eager to engage with the audience from the very first moments of his speech. This offer of face to face presence allows to identify the moments that give access to the others' personal space, and through gestures permit to enter a mutual relationship with the trainees.

But how can we outline this offer of face to face presence in order to make it visible and sayable? The choice of phenomenology as a theoretical anchor, particularly with Merleau-Ponty's works, leads us to think about every subject, be it a trainer, both as a singular subject and yet in constant interaction with himself, others and the world. This approach is in line with the purpose of this thesis: body and gestures in the professional activity showing a "phenomenology of activity", even a "body cogito". Speech as defined by Ph. Breton, meaning that goes beyond speech, including images and gestures into a single whole, allow to capture the complexity and unity of this communication process.

The methodology is based on three tools: as a first step, semi-structured interviews to identify the values guiding trainers in their professional activities related to their biographies, and then, as a second step, taking four trainers out of this stabilized sample to film them in two different situations: one in a small group and the other one in a large group in order to neutralize the emotional components attached to the trainees. As far as

the third step of the methodology, the four trainers were shown the film and were instructed to stop it whenever they felt that the filmed activity reflected their usual practice as far as communication goes, then they had to verbalize about this activity, which is commonly called a confrontation interview.

An overview of the data containing the researcher's observations led to bringing out different sorts of gestures, "generic" gestures, gestures entering a dialogue with speech, disclosing the status of this alive matrix gesture. It also brought out three types of interventions as so many variations of this combination of oral, written and body languages produced by the trainer, building up in the action itself and its initiative.

The offer of face to face presence, a concept of intelligibility for the researcher, demonstrated the specificity of face to face training according to a qualitative approach reflecting the complexity and expressive variety of this gesture.

Key words: offer of face to face presence, emotions, professional gestures, social work, educational sciences, trainers, adult learning

Avant-propos



Rue des gestes

Historique de la rue des Gestes

« Heureusement que les plaques en occitan éclairent sur l'origine du nom de la rue ! Celle en français pouvait laisser plus d'un Toulousain ou touriste assez pantois... En effet voilà qu'une rue s'appelle des Gestes, mais lesquels ? Le bon ou le mauvais ? Les plus érudits auraient certainement pensé aux actions belles et mémorables. Les autres gloser sur des gestes, qui sans être forcément déplacés, ne sont que mouvements... Rien de tout cela ! La plaque vernaculaire fait allusion au «Historique de la rue des Gestes capitol Joan Gèstes» qui occupa cette fonction à trois reprises (1555-1563-1568). À cette époque-là, la rue s'appelait «carriera dels Pujols voire de Pujolibus» pour prendre, au XVIIe siècle, le nom de Jean de Gestes qui y avait possédé une maison en 1549. Peu avant la Révolution, elle allait devenir rue des Muets (parlaient-ils avec des gestes ?) puis, en 1794, la rue l'Équité. Vers 1850, malgré la volonté exprimée par certains Toulousains de la baptiser du nom d'Auger Ferrier (un autre capitol, médecin de Catherine de Médicis) la rue, qui avait retrouvé son nom, restait des Gestes... »

Christian Maillebiau, chroniqueur au Journal La Dépêche, article publié dans ce journal le 23 septembre 2012

Ainsi donc la rue des Gestes viendrait du nom de ce grand magistrat municipal de Toulouse, Jean de Gestes. Pourquoi s'est-elle appelée un temps, rue des Muets ? Les Archives historiques de la ville de Toulouse n'en disent rien. Qu'elle porte le nom d'un homme dont la charge était de rendre la justice et donc de « faire geste d'autorité » peut s'entendre comme une reconnaissance de son rôle dans la cité, comme sa réélection à trois reprises l'atteste.

L'histoire de cette rue reflète-t-elle l'évolution et les différentes significations attribuées au mot geste, porté par un sujet, geste qui passe par la parole orale ou écrite ou encore par des gestes qui expriment autrement une action ou l'exécution de quelque chose ou d'un objet ? Il y a aussi l'idée que, depuis la fin du Moyen-âge, le geste était aussi une histoire racontée par des baladins avec ce côté fabuleux et poétique.

Cette rue des gestes je l'ai empruntée et l'ai aménagée à mon tour pour arriver jusqu'au titre de ma thèse. Le Petit Robert (1983, p 1739) définit une rue comme étant « une voie qui permet d'aller d'un lieu à un autre, c'est un chemin qui va vers un ailleurs ». C'est aussi « une voie bordée de maisons dans une agglomération, c'est un espace, un passage long» qui peut être plus ou moins étroit.

Je convie le lecteur à me suivre maintenant rue des Gestes, la mienne, celle des formateurs, celle d'une recherche.

Table des matières

Table des matières

Résumé	6
Résumé en anglais	8
Avant-propos	10
Table des matières	12
Introduction	15
CHAPITRE I CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE DES METIERS DE LA FORMATION.....	27
1-1 Un point sur l'émergence des notions de formation et de formateur	28
1-1-1 Quelques jalons temporels et l'apparition du terme formation.....	29
1-1-2 De la notion de formateur à celle de métiers de la formation.....	38
1-1-3 Les formations et les formateurs en Travail social	43
CHAPITRE II CADRE THEORIQUE ET EPISTEMOLOGIQUE.....	49
2-1 Le choix de la phénoménologie comme démarche et comme posture.....	49
2-1-1 Un abécédaire regroupant les priorités à explorer	52
2-2 L'approche anthropologique, sociale et culturelle: un recours à la notion de geste.....	58
2-2-1 La notion de « geste linguistique » (M. Merleau-Ponty).....	59
2-2-2 Les gestes dans leur dimension culturelle (G. Gebauer et Ch. Wulf).....	61
2-2-3 La démarche anthropologique de Marcel Jousse	62
2-2-4 L'approche des gestes par l'histoire de l'art (B. Pasquanelli)	64
2-2-5 L'étude de l'expression gestuelle chez les hommes politiques (R. Zayan et G. Calbris).....	65
2-2-6 Le corps et les gestes dans le cinéma muet :	67
2-2-7 Corps, gestes et parole en sciences de l'éducation	67
2-2-8 Les gestes, un récapitulatif des premières définitions	69
2-2-9 Les gestes de métier et les gestes professionnels (A. Jorro et Ch. Alin)	71
2-2-10 L'utilisation du mot geste en Travail social (J. Libois)	73
2-3 La parole comme « énoncé porteur de signification » : ses différents visages (Ph. Breton)	74
2-3-1 Une définition élargie de la parole, au-delà de l'oral	74
2-3-2 Parole et communication, deux termes distincts et indissociables	75
2-3-3 Parole, geste, la geste-formation.....	77
2-4 Les retombées pour l'offre de présence : les valeurs et les gestes, deux analyseurs possibles.....	77
2-4-1 Le geste professionnel de l'offre de présence : un soutien pour tous les métiers tournés vers autrui	78

2-4-2 Les valeurs et les gestes	79
CHAPITRE III LA MISE EN PLACE D'UN PROTOCOLE DE RECHERCHE PLURIEL.....	81
3-1 Les entretiens semi-directifs : une approche globale de ce que les formateurs disent d'eux-mêmes et de leur engagement.....	83
3-1-1 Les dix entretiens exploratoires	85
3-1-2 La recherche d'un échantillon stable	86
3-1-3 Synthèse des quatre thèmes dégagés par l'analyse des dix-sept entretiens semi-directifs	89
3-2 Les entretiens de confrontation : au-delà des discours, une confrontation des formateurs à leurs propres pratiques par l'image	90
3-2-1 Le recueil de l'activité filmée :	90
3-2-2 L'entretien de confrontation : une spécificité au regard de l'entretien d'auto-confrontation (J. Theureau) et de l'entretien d'explicitation (P. Vermersch).....	91
3-2-3 Le déroulement de l'entretien de confrontation.....	93
3-3 Les observations des films par le chercheur seul. Invention d'un dispositif en deux temps	96
3-3-1 Les gestes s'exposent : premier protocole d'observation.	97
3-3-2 Le discours et les gestes dialoguent : deuxième protocole d'observation :	99
CHAPITRE IV ANALYSE DES DIFFERENTS ENTRETIENS ET OBSERVATIONS	102
4-1 Les points forts de l'analyse des entretiens semi-directifs :	102
4-1-1 Le repérage de quatre thèmes et des indicateurs dominants, <i>première étape</i>	103
4-1-2 Le découpage de passages de discours : <i>deuxième étape</i>	106
4-1-3 La synthèse de l'analyse thématique des dix-sept entretiens semi-directifs constitue <i>la 3e étape</i> ..	108
4-1-4 La quatrième étape s'intéresse à l'apport et aux limites de l'approche quantitative des données...	119
4-1-5 Les retombées des résultats obtenus sur l'offre de présence	120
4-2 Les entretiens de confrontation : un feed-back renvoyé par <i>l'image et le son</i>	121
4-2-1 Le renoncement de Patrick et de Maurice à se faire filmer	122
4-2-2 L'analyse expérimentée avec Lucie: le gestuel fait partie de son discours.	123
4-2-3 Les quatre formateurs de l'échantillon stabilisé à l'épreuve de la caméra	127
4-2-4 Dominantes et caractéristiques émergeant des deux entretiens de confrontation.....	135
4-2-5 Une première classification de styles d'offres de présence	136
4-3 Analyse des observations : la mise en œuvre des deux protocoles d'observation	140
4-3-1 Premier protocole : une classification des gestes étudiés	140
4-3-2 Deuxième protocole : mise en perspective des textes et des gestes.....	158
CHAPITRE V INTERPRETATION DES RESULTATS ou « <i>les coulisses du jeu interprétatif</i> ».....	174
5-1 Des résultats à l'interprétation : repérage de caractéristiques significatives.....	174
5-2 La reconnaissance et la place accordée à autrui :	176

5-3 Le geste professionnel de l'offre de présence en action	178
Conclusion	184
Bibliographie	194
Annexes (tome d'annexes)	207
Épilogue de la thèse, son avenir	208

Introduction

- **Genèse du questionnement**

Avant de rentrer dans le vif de ce travail de recherche quelques détours vont permettre de mieux comprendre le rapport que j'entretiens avec lui et la genèse de mon questionnement. Tout est parti d'un intérêt personnel pour le langage qui s'est nourri de rencontres, d'observations et d'expériences. Très vite mes choix professionnels se sont orientés vers des métiers tournés vers autrui, en tant qu'éducatrice d'abord, puis de formatrice, enfin comme responsable de formation. Ils ont renforcé ce goût et cet intérêt pour tout ce qui touche à la relation et à la communication tournée vers autrui. Puis sont venues mes premières recherches dans le cadre d'un DSTS (diplôme supérieur en Travail social) et du DEA (diplôme d'études approfondies correspondant au Master 2) qui ont enclenché cette attention portée sur les modes et les styles de communication usités en formation d'adultes jusqu'à mon objet de recherche actuel.

- Un intérêt personnel pour le langage :

Il s'enracine tout d'abord dans une passion pour la langue française qui m'a été transmise par mon père, à travers des textes que nous aimions lire et déclamer ensemble, mais aussi que nous allions entendre au théâtre. L'épreuve du « gueuloir » si bien décrite par Flaubert m'a rendue très vite sensible à la voix, à son intonation, facilitant la mémorisation de mots, de phrases et de textes. Il s'agissait alors de se couler dans les textes des autres tout en se les appropriant de façon personnelle. Avec le recul du temps je peux dire que j'avais expérimenté très tôt l'évidence que jamais le corps ne s'absentait du langage.

Toute jeune étudiante, un cours suivi à l'EHEES (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales) sur l'essor de la culture et de la langue italienne sous la Renaissance, vu à travers les traités de conversation, m'a ouvert au fait que la langue pouvait être parlée de façon plus ou moins naturelle ou codifiée, entre deux ou plusieurs personnes, et participait de relations sociales agréables. Cela a donné lieu, en Italie, en France, et dans d'autres pays européens, à l'instauration de rituels de politesse et de savoir vivre où le corps s'exprimait, accompagnant ainsi la conversation. Il s'agissait de donner à voir une présentation de soi à travers la façon de s'habiller, de se tenir, de parler. L'apparence très étudiée de toute une société a pu conduire à des excès de conformisme où la civilité perdait de sa grâce et de sa vitalité. Cependant je retenais de cette évolution des langues et du comment faire société, que le corps, les gestes et les mouvements pouvaient contribuer à ce que la parole orale soit encore plus significative dans son adressage à autrui.

L'exemple qui me vient à l'esprit est celui des tableaux du peintre William Hogarth intitulés « *Conversation piece* » tels que les définissent les historiens en Histoire de l'art (Halleth, Riding, 2007). Ils rendent compte des relations entre les personnages à travers des regards et des gestes. Leur gestuelle, leur posture dans l'espace,

semblent concourir au service de leurs intérêts communs. Il y a chez eux comme une mise en scène de l'image qu'ils veulent donner d'eux-mêmes, tant dans leur tenue vestimentaire que dans ce qu'ils offrent au regard du spectateur, par le biais d'objets divers, un télescope, un plan d'architecture, une table garnie de fruits, sans oublier la présence de verres et d'une bouteille. Ce détour par l'art sera repris et exploité dans le cadre théorique de cette thèse et dans la mise en place du protocole de recherche.



Cet intérêt personnel pour le langage a très vite trouvé un écho sur le plan professionnel jusqu'à devenir une de mes préoccupations, tant du côté des formés que des formateurs.

Par choix, j'ai opté de suite pour une orientation professionnelle vers les métiers du social, par définition tournés vers autrui. Très vite j'ai été confrontée à des inhibitions de la parole ou du moins à des difficultés chez ceux que j'étais amenée à rencontrer. Une sensibilisation à l'influence des différences culturelles et une formation en psychologie sociale m'ont ouverte, par la suite, à une diversification des modes de communication, facilitant la mise en confiance des personnes, pour une résolution au moins partielle de leurs situations souvent complexes.

Je me souviens d'un étudiant malgache qui ne pouvait accepter, au début de sa formation, de rencontrer mon regard pour des raisons culturelles mais qui répondait oui à tout sans pour autant réaliser ce qui lui était demandé.

Par expérience je savais que « tout est langage » (Dolto, 1994) mais que cela ne passait pas systématiquement par l'usage d'un seul langage, oral ou écrit. Il fallait apprendre à décoder des expressions, des attitudes, des silences pour apprivoiser autrui et s'essayer à lui répondre de façon adaptée. Ainsi donc dans tous les registres de la vie sociale, et tout particulièrement dans celui de la formation, communiquer de façon juste est précieux, procure la satisfaction de toucher l'autre, la possibilité d'entrer en contact avec lui et de le solliciter pour qu'il prenne la parole à son tour.

Le lecteur aura compris qu'une connivence professionnelle intime me lie à la formation dans le champ du travail social. Au fil de mon parcours j'ai eu la chance d'occuper différents postes à responsabilité tant en formation initiale qu'en formation continue, au sein d'un Institut régional de travail social (IRTS). Depuis deux ans, m'étant mise en retrait de cet IRTS, je continue à mener des interventions régulièrement, parallèlement à mon investissement dans un des axes d'un laboratoire du CNAM (Centre National des Arts et Métiers) dépendant du Centre de recherche sur la formation des adultes (CRF), dont la préoccupation rejoint celle de mon objet de thèse, à savoir les communications professionnelles.

Mes précédentes recherches ont porté sur un des modes de communication en formation d'adultes, l'écriture. C'est en effet un observatoire privilégié pour étudier un processus d'acculturation à une formation du côté des formés, ce fut l'objet de ma soutenance de DSTS. Le mémoire de DEA m'a permis, quant à lui, d'approfondir le rôle de l'écriture en formation, d'explorer les stratégies d'écriture mobilisées par les formés pour parvenir à réaliser leurs travaux, et d'approfondir la place du sujet dans l'activité d'écriture. Je parlais déjà de présence du sujet, de légèreté ou d'épaisseur de la subjectivité. A l'issue de cette recherche il m'a été suggéré d'approfondir la place du sujet dans l'activité d'écriture, (je me serais alors dirigée vers une théorie anthropologique de l'écriture qui valorise les tensions vécues par le sujet écrivant au moment où il écrit), en me centrant non plus sur les apprenants mais sur les formateurs. L'objectif aurait pu être d'interroger le rapport des formateurs à l'écriture, l'usage qu'ils font eux-mêmes de l'écrit dans leur pratique d'accompagnement ou de transmission. Il en a été autrement.

L'écrit ne disparaîtra pas pour autant de mes préoccupations, même lorsqu'il sera question de la communication des formateurs en présentiel. Cependant la visée de la recherche actuelle est de prendre en compte la diversité des moyens de communication utilisés par les formateurs, de repérer leurs manières plurielles d'entrer en relation, lors d'un face à face avec un auditoire de formés et ainsi faire offre de présence à autrui.

- La naissance de la recherche actuelle

Pour mener cette recherche le choix d'un public de formateurs s'imposait. Je décidais de m'intéresser tout spécialement à ses pratiques langagières usuelles, l'oral, mais aussi l'écrit et le gestuel. J'étais en quête de ce que les formateurs disent d'eux-mêmes, de ce qu'ils vivent et mettent en place dans leurs pratiques. Je parlais du principe que tout formateur maîtrise des contenus, des compétences, des savoirs. La matière de sa future communication, il la fabrique en partie en amont, construisant son intervention à partir d'objectifs qu'il s'est assignés, de missions qui lui sont confiées et en adoptant un plan d'exposition, tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'un cours. Son rôle de formateur est de la rendre intelligible, attrayante grâce au système de signes qu'il va utiliser. Ainsi, espère-t-il, grâce à eux, être un facilitateur pour permettre le développement et

l'appropriation des savoirs tant disciplinaires que professionnels, auprès d'étudiants, se destinant à des métiers tournés vers autrui.

A compétences égales (diplômes en Travail social, cursus universitaires, expériences de terrain) j'avais pu observer que les formateurs ne sont pas forcément formés dans leur façon de s'y prendre, même s'ils sont supposés disposer de compétences innées dans le domaine relationnel. Du coup certains cours se trouvaient être plus ou moins désertés, non pas à cause de la valeur du contenu ou de la personne en tant que telle, mais parce que le photocopié distribué semblait suffire à l'appropriation des connaissances attendues lors du prochain contrôle. Un regard réflexif sur la façon de s'exprimer oralement et l'art de la pédagogie en présentiel semblaient absents, ne pas poser ou peu question aux intéressés et pas plus à l'institution qui connaissait cependant le problème. Or la spécificité radicale de l'enseignement oral, sa place dans l'enseignement intellectuel, la mise en jeu de l'oralité en situation ne sont-ils pas censés contribuer à donner fécondité et efficacité à l'acte même de transmettre ? Michelet, professeur au Collège de France, ne disait-il pas que « la parole c'est la personne, c'est ma personne surtout » ? Ce qui n'est pas sans remettre fondamentalement en cause les représentations portées sur « l'oral et l'oralité assimilés à populaire, illettré et inculte..., alors que l'écrit est souvent associé à cultivé et savant depuis l'invention de l'imprimerie et la diffusion des livres ». « C'est comme si on avait oublié ce par quoi le savoir a aussi circulé et circule à son plus haut niveau, la parole » comme le souligne Françoise Waquet (2003, pp.8-9). Ses recherches (2003, p. 10) ont permis de reconstituer « l'histoire culturelle de l'oralité dans la civilisation de l'imprimé ». J'y reviendrai dans les définitions que je donnerai aux différentes formes d'oral dans la partie exposant mon cadre théorique, au chapitre deux de la thèse.

Un autre élément perturbateur s'ajoutait à cette pénurie ou cette insuffisance de formation à la communication avec autrui : il concerne les espaces imposés pour les interventions. Beaucoup de formateurs se plaignent d'espaces inappropriés. L'affectation d'une salle trop grande ou trop petite, parfois mal agencée, ne leur semble pas propice pour instaurer une dynamique autre que scolaire, plus attentive aux formés et moins axée sur les savoirs. Physiquement l'auditoire et le formateur se retrouvent dans l'impossibilité de bouger les tables et les chaises et de transformer la salle en lieu plus favorable à l'échange.

A partir de ces constats s'est posée la question de la précision de mon objet et du protocole de recherche à mettre en place. Peu à peu mon questionnement s'est orienté vers l'activité de communication de formateurs en présentiel, approchée par la catégorie de l'offre de présence s'exprimant à travers des gestes, des postures, des attitudes corporelles, dans « leurs dimensions opératoire et symbolique » comme l'a montré Anne Jorro (1998, p. 130). Ces gestes se veulent des indicateurs d'ouverture du sens de l'action et révèlent que le formateur est un sujet social développant sa propre subjectivité, porteuse de gestes singuliers adressés à autrui.

Le choix de m'intéresser à l'offre de présence en présentiel ne m'a nullement conduit à faire l'impasse sur les nouveautés constantes et les multiples supports de communication qui bouleversent et diversifient nos manières d'entrer en relation et de la maintenir. C'est une réalité qui s'impose dans la vie sociale au quotidien et encore plus dans la vie professionnelle. Les formateurs et les enseignants ne peuvent échapper à l'influence de ces nouvelles technologies, à la prise en compte de la formation à distance dans l'exercice de leurs fonctions. Dans les perspectives nouvelles possibles qu'elles suscitent j'interrogerai l'actualité de maintenir une relation en face à face en formation des adultes. Serait-elle devenue obsolète ou un luxe ? Je prends donc acte de ces mutations en m'interrogeant sur ce qui préside au choix et à la pertinence de tel ou tel moyen et support de communication, comme possibilités élargies et diversifiées d'offres de présence. Ces différents modes et moyens d'expression suffisent-ils néanmoins pour « avoir une parole à transmettre » comme l'exprime Philippe Breton (2003, p. 45) ? C'est à cette étape de ma réflexion que j'ai fait le pari et ai posé comme postulat que la parole est plus que la communication, même si les deux ont partie liée, les moyens et supports devant rester au service d'une parole qui se donne pour ambition de faire son chemin chez celui qui la reçoit.

De ce fait je propose un renversement de perspective pour aborder ce que l'on entend par professionnalisation des formateurs dont la tendance presque exclusive est d'être pensée à l'aune exclusive des compétences à acquérir, avec un souci d'efficacité et d'expertise à développer. Il suffit de consulter des programmes de formation de formateur préparant au diplôme universitaire de formation des adultes (DUFA) pour s'en faire une petite idée. Les compétences en ingénierie de formation sont favorisées (montage de projet, animation, gestion et évaluation d'une séquence pédagogique, connaissance des institutions et des acteurs). Sur les cent quatre vingt crédits qui composent cette formation répartie sur trois ans, quatre crédits sont consacrés à des enseignements sur les pratiques écrites et orales de la communication avec une sensibilisation à la prise de parole, aux méthodes des différentes formes d'interaction et aux nouveaux supports de communication.

Je pose comme postulat de fond qu'une transmission de savoir et d'expertise passe par une requalification de la parole énoncée, dès lors qu'elle s'intéresse au sujet qui la porte et à la manière dont le formateur s'y prend pour offrir à autrui une compréhension du savoir à faire acquérir. Ce savoir peut être théorique, professionnel ou encore relever de l'ordre d'une posture. J'ai tenté de développer un modèle d'intelligibilité de cette pratique tel qu'en parlent Jean-Marie Barbier (2001) et Anne Jorro (2006, p.1) avec le souci de rentrer dans « l'épaisseur symbolique de l'activité » de quatre formateurs exerçant dans des dispositifs de formation du social. Ma recherche s'inscrit donc dans une recherche contextualisée de l'agir où le sujet est en prise avec la situation de formation et accepte de se déprendre d'une compréhension uniquement rationaliste, idéaliste et causaliste de l'agir adhérent ainsi à la posture de Joëlle Libois (2007, p. 55).

Dans le cadre de cette recherche s'est posée la question du comment donner à voir cette pratique ? Mon choix a été de présenter la formation comme une geste vivante, pour reprendre le titre du dernier ouvrage de Christian Alin (2010), permettant de prendre en compte les dimensions de l'oral, de l'écrit et du gestuel proprement dit, à l'œuvre dans la dynamique de la parole. A partir de là mon intention a été de montrer qu'un tissage entre différents modes de communication (gestes, paroles, écrits) permet au formateur de construire son offre de présence à autrui, sa relation à l'autre, et de transmettre un certain nombre de gestes, eux-mêmes reliés à des valeurs du secteur du social. Les thèmes et indicateurs ayant servi à l'analyse ont fait émerger des « savoirs insus » (qui proviennent de son histoire personnelle, de son expérience qui constituent son rapport au monde et à l'autre) et des « savoirs agis » qui indiquent sa relation de proximité avec l'autre au fil de l'intervention selon les termes qu'utilise Stéphane Lambert (2006, pp. 15-20).

La prise en compte du pouvoir d'expression du corps est souvent oubliée ou trop discrètement évoquée dans les dispositifs et recherches sur la formation pour adultes, en sciences humaines et sociales. D'où cette attention à l'humain qui passe par des gestes. Ces gestes sont produits par un sujet qui a sa propre histoire mais qui s'inscrit également dans « une communauté de pratiques » (Jorro, 2006, p. 7). Dans le même état d'esprit que la revue « Geste » (2013), j'ai essayé de montrer que les gestes offerts, produits, sont à la fois ceux d'un sujet singulier et ceux d'« un acteur social » (Jorro, 1998, p. 127). Cette double dimension du sujet se vérifie dans tout agir humain notamment dans « l'agir professionnel » (Jorro, 2006, p. 1) qui n'est autre, dans cette étude, que l'activité du formateur. Le sujet social c'est celui qui se sait héritier d'une histoire, d'une culture dont il va se saisir pour à son tour remodeler des actes, des pratiques (Jorro, 1998, p. 3) et donner à voir son propre style d'agir. Cette formation culturelle de l'agir humain accorde « toute sa place au corps, à la gestuelle, aux techniques » (Jorro, 2006, p. 3), c'est ce que Gebauer & Wulf nomment la mimesis sociale (2004). Le sujet singulier, quant à lui, exprime son propre rapport au monde mais il se réfère « à un monde déjà là » (Gebauer & Wulf, 2004, p. 2). Le sujet singulier et le sujet social sont une même personne, les deux dimensions s'influencent mutuellement. C'est cette combinaison des deux que j'ai tenté d'approcher dans l'agir professionnel de formateurs en travail social, intervenant en présentiel.

Tous les gestes observés ont fait l'objet d'une triple analyse à partir du protocole pluriel de recherche mis en place, exposé dans le troisième chapitre de cette thèse. Les gestes « font naître un corps » (Galimberti, 1998, p. 115), celui du formateur ainsi que la proposition d'offre de formation faite au groupe et à chacun des participants concernés. Ces gestes servent à repérer l'importance de la prise en compte de la subjectivité des formateurs dans l'exercice de transmission qui est le leur. Ils construisent l'offre de présence faite par le formateur pour rendre le savoir plus attractif au regard et à l'oreille d'autrui afin que l'autre à son tour puisse se l'approprier. Par voie de conséquence cela nécessite qu'il se rende attentif et disponible à ce qui se passe en direct tout au long de son intervention et qu'il soit sensibilisé à la place à accorder à autrui. Les gestes comme

offre de présence à autrui c'est ce que je souhaite démontrer, les gestes servant d'analyseur principal pour capter cette offre de présence.

Dans le cadre de la formation des enseignants et de recherches en sciences de l'éducation les travaux d'Anne Jorro sont venus très vite nourrir ma réflexion autour des gestes et de leur symbolique dans les métiers tournés vers autrui. J'y reviendrai beaucoup plus longuement lors de la présentation de mon cadre théorique dans le chapitre deux.

Ainsi que je l'ai déjà précisé, le parti-pris que j'ai adopté privilégie l'offre de présence, vue, entendue, appréhendée par le chercheur du côté du formateur. Cette intention d'offre de présence de la part du formateur, instaure d'emblée une relation avec autrui, il n'est pas question de nier l'interaction plus ou moins grande qui se produit avec le public. Elle interfère inévitablement sur les deux protagonistes de cette situation de communication. Cette interférence, cependant, comporte différents paliers et ne se limite pas à l'interaction telle qu'elle est définie en psychologie sociale. J'ai choisi de la prendre à sa source et dans ses premiers développements, justement dans ce jaillissement et ce mouvement de l'offre... de présence. Des ajustements de gestes peuvent avoir eu lieu au fil des questions posées par l'auditoire ou de la perception que le formateur a pu se faire du public *in situ*, mais par choix je n'ai pas procédé à des entretiens avec les formés, ni travaillé l'interaction, cela sans doute donnerait lieu à une autre thèse... et à la création d'une œuvre polyphonique d'offres de la présence. Il fallait bien se limiter. Le fait qu'il y ait offre de présence oblige à la fois à se pencher sur *l'action d'offrir, ce que l'on offre et à qui on l'offre*. Elle rejoint la problématique du don adaptée au travail social sur le terrain et en formation, telle que l'a développée Paul Fustier à partir de la découverte capitale de Marcel Mauss (1999) sur « l'obligation de donner » (Fustier, 1996, pp. 301-311). Il s'agit de combiner deux socialités, à première vue contradictoires, la première relève de « l'échange par le don et la deuxième de l'échange marchand ou salarial » (Fustier, 1996, p. 301). C'est une proposition ouverte qui est faite à autrui par le biais du corps du formateur et de ses gestes en vue d'accompagner « le processus de sémiotisation » du contenu de l'intervention chez les formés (Jorro, 1998, p. 186). Dès lors qu'il y a don, offre, il y a geste tourné vers autrui avec « sa dimension émotive et symbolique » (Jorro, 1998, p. 189) qui s'apparente à quelque chose de l'ordre du religieux au sens de qui relie ou du moins qui est porté par des valeurs.

L'ancrage théorique que j'ai sollicité a été celui de la démarche phénoménologique afin de creuser des questions comme celles de la perception d'autrui, de l'intentionnalité et de l'intersubjectivité qui conduisent le sujet à pratiquer « l'hospitalité de l'autre en soi » (Zielinski, 23 mars 2011 ; Montadon, 2004). L'autre est son souci premier non pas seulement d'un point de vue philosophique mais il est aussi au cœur de toute pratique professionnelle tournée vers autrui. Je m'en expliquerai plus longuement dans le chapitre deux consacré à l'ensemble du cadre théorique.

En construisant ce cadre théorique j'ai tenté à la fois de rendre compte de « la formation culturelle de l'agir humain » en situation professionnelle (Jorro, 2006, p. 3) et de la façon dont j'ai donné corps petit à petit à mon objet. C'est tout l'enjeu du deuxième chapitre, à savoir dégager non seulement mes choix théoriques mais décrire comment j'en suis venue à mettre un nom sur cet aspect de la professionnalité du formateur, oscillant au départ entre présence et offre de présence dans un contexte de formation (référence au chapitre un consacré au contexte socio-historique de la formation), dont l'histoire est imprégnée de valeurs tournées vers autrui, d'une éthique engagée et à l'œuvre auprès d'autrui. Ces valeurs, je les ai trouvées dans la partie biographique des formateurs, ce qu'ils disent d'eux-mêmes et de leur engagement, au cours des entretiens semi-directifs. Elles participent à la construction de l'offre de présence tournée vers autrui et sont pensées en relation avec la réalité de la situation telle que l'a restituée le formateur. C'est pourquoi l'éthique de l'immanence est ici privilégiée par rapport à l'éthique normative, l'essentiel étant de partir du terrain, de la relation au monde, d'être en capacité de transformer les questions de l'existence en problèmes sur lesquels il est possible d'agir pour reprendre la démarche de Claude de Jonkeere (2007, pp. 107-113). Ces valeurs affectent les pratiques de formateurs et constituent une motivation forte pour impulser ce mouvement vers l'autre que j'ai nommé offre de présence et qui se manifeste et s'accomplit dans la Parole au sens global du terme telle que l'a définie Philippe Breton (2003, p. 53).

C'est ainsi que les gestes et les valeurs sont apparus comme constituant deux analyseurs possibles pour mieux comprendre les formateurs dans leur façon de faire offre de présence.

Au vu des résultats obtenus, de leur analyse et de leur interprétation une synthèse est proposée au chapitre quatre récapitulant les étapes conduisant de la présence à l'offre de présence comme acte de formation.

L'offre de présence en formation semble trouver son accomplissement à travers des gestes à la fois personnels et professionnels. Il y a comme un lancer, un mouvement, une première étape pour rejoindre autrui, le toucher psychologiquement parlant, l'affecter en effectuant le geste juste au sens de justesse. L'objectif est de permettre la facilitation d'acquisition de connaissances, de postures, de positionnements nécessaires à la formation professionnelle du public présent. Je me suis située dans une perspective d'interaction intersubjective et intrasubjective, telle que l'a définie Landowski (2009)¹, à savoir une interaction avec soi-même, le groupe, les objets qui peuvent se trouver là, l'environnement pris au sens large du terme. L'interaction est constamment présente dans la pensée et les affects du formateur, les gestes du formateur, comme je vais le montrer dans ma thèse, sont des touches sensibles propres à mobiliser les formés. C'est un premier pas qui semble infime, éphémère, mais qui donne vitalité au discours. Grâce aux films je dispose de quelques traces des réactions sonores des formés mais l'objectif, ainsi que je l'ai exprimé en première page,

¹ Conférence donnée au CNAM Paris sur L'intersubjectivité, le 20 mars 2009

n'était pas d'étudier l'interaction entre le formateur et les formés à la manière dont la psychologie sociale opère mais de porter la focale sur la gestualité du formateur, de réhabiliter la place du corps dans l'exercice de la formation, de débusquer le sujet singulier derrière la façon de s'y prendre, bref de percevoir et de faire percevoir la beauté, l'originalité, le côté symbolique et opératoire des gestes professionnels du formateur. Un geste n'est pas qu'un simple geste, impulser un geste c'est se porter vers autrui, le formateur propose, la caméra du chercheur en a été le témoin.

Les premiers entretiens exploratoires ainsi que la lecture de « L'éloge de la Parole » suivie de « L'utopie de la communication » de Philippe Breton (2003 ; 2009) m'ont obligée à prendre en considération « l'homme global » (Ph. Breton, 2003, p. 53). Peu à peu j'adhérais pleinement à la définition que l'auteur donne de la parole, « elle n'est pas simplement de l'oral, un bavardage ou une palabre mais bien un énoncé chargé de sens, un énoncé signifiant », sa finalité étant d'être un intermédiaire entre moi, le monde et les autres, dans l'intention d'échanger avec autrui, de ne pas oublier le côté vivant et humaniste de la parole. On retrouve les mêmes finalités dans ce que l'on appelle la communication interpersonnelle. Quant aux moyens de communication j'en ai retenu quatre comme participant au mouvement de l'offre de présence: « l'oral (le vocal auditif), le geste (à la fois geste accompagnant l'oral mais aussi geste signifiant en tant que tel), l'écrit et ses différents supports et l'image » via les films (Ph. Breton, 2003, p. 33). Ils sont repris dans le cadre théorique de la thèse.

Pour des raisons de faisabilité j'ai interviewé des formateurs que je connaissais pour la plupart, faisant partie moi-même de la communauté des formateurs en Travail social. Il pourra m'être objecté un manque de distanciation. Pour éviter ce travers et affirmer mon positionnement de chercheur, il m'a fallu construire une déontologie d'approche des formateurs sollicités et la poursuivre tout au long des différents entretiens menés, en tenant le cap dans la durée. En m'appuyant sur l'ouvrage « Retour aux sources » (Héritier, 2010, pp. 11-17), j'ai pris conscience que ma pratique de chercheur en formation des adultes a quelques connivences avec l'expérience ethnologique, menée au contact d'une population, sur le terrain, où j'ai longtemps été immergée à temps plein. Le mode d'investigation s'est voulu empathique, respectueux, mais déterminé à aboutir à un recueil pertinent pour défendre mon objet de recherche. Le je du chercheur que j'ai adopté va au-delà de la subjectivité du regard habituel et spontané.

Le gestuel rentrait en scène et avec lui la place du corps avec toute sa gamme d'émotions, d'affects, de valeurs. D'autres dimensions et perspectives sont apparues : celle de l'engagement du formateur, sa conviction, son implication, d'autant plus fortes qu'elles rejoignaient les valeurs du Travail social. Les pratiques de communication des formateurs pouvaient-elles refléter leur art de la pédagogie ? Etaient-elles révélatrices de leur conception de la formation et de leur façon d'envisager leur rôle de formateur ? Comment dès lors penser la mise en mouvement du dynamisme communicationnel ?

C'est à ce moment-là que je me suis sentie approcher du cœur de mon objet. Le face à face où le corps se donne à voir par des gestes renseigne sur l'art de communiquer avec autrui. Il est cependant trop peu pris en considération dans les formations des enseignants et des formateurs. D'où mon souci d'axer ma recherche sur la prise en compte du « sujet professionnel » tel que le définit Anne Jorro (1998, p. 126), la façon dont se révèle sa subjectivité à travers ses différents modes d'expression.

- L'offre de présence se révèle être un sujet de préoccupation possible dans d'autres secteurs d'activités.

Je savais que des recherches étaient menées dans différents secteurs d'activités, notamment autour « du corps, de la voix, et du texte », dans le cadre d'un enseignement théâtral, suivi par des adultes étrangers apprenant le français, par un travail à partir de textes (Pierra, 2006, p. 17). Le corps et la parole en action semblent permettre alors l'appropriation de mots, une façon de penser, le passage d'une langue à une autre. C'est en tout cas une possibilité de faire l'expérience d'une pratique scénique devant le groupe où la voix, le corps ont droit de cité. Ainsi chacun est convié à développer sa subjectivité (affects, intonation) dans l'exercice d'énonciation, de déclamation qui lui est proposé, à se mettre en mouvement et à mettre en valeur ses potentialités expressives. Il s'agit bien pour ces adultes de se mettre en mouvement pour une appropriation vivante des textes, c'est ainsi que ce dispositif a été pensé par les formateurs en charge de cette formation.

Un autre signe m'a été donné par le biais d'un appel à contribution de la revue Synergies France, en 2012, sur « Le corps parlant de l'enseignant : gestes, voix et postures » (Jorro, 2004). Il m'a confortée dans le fait que l'enseignement n'est pas qu'une question de savoir mais que « les mots sont portés par une voix, une intention et une présence physique » (Cicurel, 2011, p. 6). Comment le formateur fait-il signe à son auditoire, dans quels buts, quelle offre de signification propose-t-il à son public à travers sa façon de communiquer ? C'est ainsi que l'idée d'un tissage pratiqué entre divers modes de communication, (gestes, oral, écrit, image) a surgi, permettant au formateur de construire son offre de présence à autrui.

Une petite anecdote rapportée par Françoise Waquet (2003, p. 259) allait dans le même sens montrant que, même lors d'une soutenance de thèse, chaque moyen d'expression utilisé revêt des dimensions sensibles et symboliques : « Dans les universités d'Ancien Régime, lors de la cérémonie du doctorat, le candidat prêtait serment sur un livre qui était d'abord ouvert puis fermé. Le livre ouvert lui rappelait de ne pas négliger l'étude à l'avenir, le livre fermé lui signifiait que tout le savoir n'est pas contenu dans les livres ».

Enfin, dernière image qui m'a frappée par la force de sa présence, un portrait de Jean-Pierre Vernant, venu peu avant sa mort donner une conférence à Toulouse, juste avant la présentation de la pièce Antigone. Il était arrivé en boitant pour mieux incarner Œdipe, « il avait les mains tantôt nouées sur son ventre, tantôt suspendues au revers de son veston, parfois même dans les poches de son pantalon, il était toujours en mouvement, essuyant

les verres de ses lunettes, vagabondant quelquefois et puis reprenant son éloquente navigation » (Conrad, 2004). Sa science à lui était celle du sensible ne séparant pas l'esprit et le corps, capable de faire vibrer sa belle intelligence. Il était bien dans l'offre de présence pour autrui, partageant avec le public le bonheur de la transmission au service d'un texte mythique. Son attitude tranchait avec l'héritage de la pensée occidentale, notamment « le dualisme et le mécanisme cartésien où l'âme était considérée comme incapable de sentir et le corps incapable de penser », excluant le sensible du domaine de la connaissance (Laplantine, 2010, p. 172). Même si d'autres philosophes ont relevé le défi de ne pas dissocier « pensée et corporéité en acte » comme Spinoza (cité par Laplantine, 2010, p. 173) la séparation du corps-objet et de la raison-sujet donne toujours lieu à des débats. Ne voit-on pas « la psychanalyse elle-même, pourtant attentive aux énergies venues du corps, miser essentiellement sur la parole » (Lacroix, 2012) ?

La formation pensée comme une geste prenait corps dans le champ de la formation des adultes mais aussi dans celui des soins et de tout métier tourné vers autrui.

Une incursion auprès des équipes médicales psychiatriques exerçant en milieu hospitalier ou carcéral atteste l'importance d' « Être là », d'être avec, au quotidien comme le montre le dernier film de Régis Sauder (2012). Cela n'a fait que renforcer mon souhait de m'emparer de ces détails et de travailler sur « ces processus microscopiques qui contribuent à la construction d'un mode mineur de la connaissance » (Laplantine, 2003, p. 11).

L'ensemble des professionnels dit avec force que les éléments les plus subtils des soins résident dans tous les petits gestes qui créent « de tout petits liens » (Laplantine, 2003). Ces gestes donnent des dispositions à accueillir, à écouter, à observer, à être touché par l'autre et sont là pour dire que l'activité du soignant consiste à inventer des façons d'instaurer la confiance dans les petits riens qui font le soin, dans le geste à trouver « sans pouvoir se raccrocher à des modèles de comportement préétablis » (Orofiamma, 2006, p.10). Tous ces soignants incarnent, me semble-t-il, une offre de présence où chaque geste, chaque parole, chaque respiration, chaque regard a de l'importance. Être en relation peut donc passer par le gestuel seul ou le geste accompagnant le verbal. C'est une langue à la fois naturelle, discrète et qui s'apprend au contact de la vie, l'intelligence se mêlant au sensible.

L'offre de présence offre des perspectives pour tous les métiers tournés vers autrui. Toucher juste, avec respect, c'est offrir à l'autre la reconnaissance de sa personne, sans jugement, « c'est simplement être là » (Orofiamma, 2006, p. 10) et tenter de l'accompagner professionnellement.

Des parallèles peuvent facilement s'établir avec des formateurs en situation de communication. En fonction du contexte et de leur personnalité, ils vont devoir trouver un moyen attractif de solliciter l'adhésion du public, se mettre *a minima* en scène pour faciliter la mise en relation avec autrui.

Enfin, dans les cursus de management et de ressources humaines, des cours de pratique de communication, à visée à la fois humaniste et opérationnelle, sont organisés pour faire travailler les étudiants sur la présentation

d'eux-mêmes, les gestes qu'ils utilisent, afin de renforcer la confiance dans leur capacité à convaincre en tant que futur manager. Un livre intitulé « *Presence* », en anglais, a même été publié sur cette notion (Senge, 2008), récapitulant des cours que l'auteur dispense à l'université. L'objectif est de promouvoir une autre façon d'apprendre, d'aborder les changements professionnels dans les organisations et dans les communautés ou divers groupes. Avec d'autres enseignants chercheurs comme Arthur Zajonc, tous basés à Cambridge-Massachusetts, aux Etats-Unis, Peter Senge a réintroduit une réflexion sur la place du sujet singulier dans les pratiques de management et dans le monde du travail. Ils ont même créé la société Sol (*the Society for Organisational Learning, Inc*) et un site (www.presence.net). Tous accordent une grande importance à la relation à l'autre. Toute une épistémologie en découle amenant une meilleure concentration et disponibilité, basées sur des valeurs comme l'écoute et le respect, permettant de développer des compétences professionnelles.

Le corps retrouvé, réhabilité peut alors s'autoriser à s'extérioriser grâce à des gestes porteurs d'offre de présence, tissant peu à peu une parole signifiante.

On voit bien par là que toute relation avec soi-même, le monde, les autres, passe par le sentir à travers notre corps, n'est-ce pas ainsi que se construit l'enfant ? Avoir tout misé sur le développement cognitif de la personne semble l'avoir amputé d'une partie de son humanité. Un sujet qui ne serait pas affecté par ce qu'il vit aurait-il encore quelque influence sur autrui ?

C'est à quoi cette thèse prétend apporter quelques éléments de réponse. Le contexte socio-historique posé, le cadre théorique construit, le protocole de recherche va se dérouler amenant le dévoilement de l'offre de présence pensée comme une geste en formation. Des perspectives pour les formations d'adultes et d'autres champs professionnels seront proposées en relation avec d'autres types d'offres de présence dispensés par l'enseignement à distance et l'utilisation des multi-médias.

CHAPITRE I

CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE DES MÉTIERS DE LA FORMATION

Comme préliminaire à cette recherche il m'est apparu important de donner quelques jalons temporels permettant de mieux comprendre les contextes qui ont vu naître et se transformer, ce que l'on entend communément par formation des adultes, les enjeux, les espoirs, les désillusions qu'elle a suscités et les rôles divers attribués à tous ceux qui ont contribué à son émergence.

Tout au long de cette histoire de la formation des adultes ma préoccupation a été de trouver des éléments communs ou du moins un écho avec mon objet de recherche tourné vers l'offre de présence, les gestes professionnels qui l'accompagnent et les valeurs qui les sous-tendent. J'avais aussi l'espoir de faire surgir un pan laissé souvent dans l'ombre, les façons dont les formateurs enclenchent une relation avec un ou des formé(s) et les répercussions sur l'acte de former, tant en formation initiale que continue. Depuis les années 1980, tout particulièrement, la plupart des travaux de recherche sur la formation se sont focalisés sur « l'organisation des systèmes et des dispositifs mis en place, ou encore sur les publics concernés », apportant une évaluation quantitative des offres de formation existantes (Laot & Olry, 2005, p. 7). L'approche de mon objet, quant à lui, se situe plutôt d'un point de vue qualitatif pour appréhender les changements survenus dans les relations pédagogiques entre formateurs et formés, au regard de l'histoire des métiers de la formation.

Je me suis appuyée principalement :

- Sur de grandes figures comme Bertrand Schwartz, Bernard Aumont, Jacky Beillerot, le soutien du laboratoire du CRF (Centre de Recherche sur la Formation) et l'équipe des professeurs du séminaire doctoral de la formation des adultes du CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers), Jean-Marie Barbier, Françoise Cros, Etienne Bourgeois, Marc Durand, Richard Wittorsky et Denis Lemaitre...
- L'apport du GEFHA (Groupe d'étude-Histoire de la formation des adultes) et des Archives départementales de Bobigny qui constituent un pôle des archives de la formation continue depuis une dizaine d'années (Laot & Olry, 2005).
- Enfin sur les ouvrages récents portant à la fois sur l'histoire de la formation continue et celle des formateurs, (Carré, Caspar, 1999), (Caspar, 2011) et (J.M Barbier, Bourgeois, 2009) ainsi que sur les débats impulsés par l'Institut Jacotot implanté à Dijon depuis 2009.

Trois points se sont dégagés permettant d'apporter une cohérence et une visibilité à la formation des adultes et aux différents acteurs qui l'ont forgée et soutenue au fil du temps.

- Le premier prend en compte le contexte historique ayant permis l'émergence de la notion de formation des adultes. Loin d'être linéaire le chemin vers le droit à la formation fut un combat. J'ai souhaité travailler ce champ historique en ayant le souhait de percevoir « des voix dans les archives » (Farge, 2009, p.13) et en m'appuyant sur l'analyse et l'interprétation qu'ont pu en donner les chercheurs en éducation et en formation des adultes. L'objectif était de repérer le rôle des acteurs, d'hier et d'aujourd'hui, leurs intentions, *la place accordée à autrui* à travers les décisions prises et les effets produits.
- Le second s'attarde plus sur le rôle de tous ceux qui ont œuvré pour la faire reconnaître. *L'appellation de formateur* n'est apparue que beaucoup plus tard, après la seconde guerre mondiale. J'interrogerai plus particulièrement la spécificité supposée des formateurs en Travail social, l'évolution de leurs fonctions, du fait de l'ancrage de mon objet dans ce champ professionnel.
- Enfin, le troisième point questionne *les mythes et les réalités de la formation continue aujourd'hui*. Quel visage revêt-elle au regard des directives européennes et de la mondialisation ? Qu'en est-il de « l'acte d'apprendre aujourd'hui », de la place accordée « au sujet apprenant et aux situations de formation » (Laot & Olry, 2005, p.7) ? Ces questions sont d'autant plus d'actualité que l'arrivée massive du numérique a révolutionné la façon de construire la relation d'accompagnement entre le formateur et le formé, le processus de formation et son contenu (AFPA, Association pour la Formation professionnelle des adultes, 2013).

1-1 Un point sur l'émergence des notions de formation et de formateur

L'expression elle-même formation des adultes est récente : elle ne part pas d'un champ disciplinaire unique, représente des valeurs communes, des pédagogies et des supports mis en place portés par des acteurs, des institutions différentes, des archives dans différents lieux notamment de personnalités et d'associations. De ce fait elle peine à donner une image claire tout en préservant la diversification des approches.

Il est à noter que le vocabulaire utilisé pour parler d'éducation et de formation en dit long sur les contextes socioculturels et les manières de penser la formation ainsi que sur la façon de nommer le public concerné par les formations d'adultes. S'agit-il « d'élèves... d'hommes à former,... de stagiaires,... de personnes en formation, d'apprenants » (Laot & Olry, 2005, p.13) ? Il en est de même pour l'appellation des formateurs. Sont-ils des enseignants, des instructeurs, des tuteurs ou des formateurs ? Les différentes nominations des uns et des autres témoignent des représentations dont ils font l'objet et sur la formation elle-même. C'est ce que révèle chaque période de la formation des adultes.

Plutôt que de scinder l'histoire de la formation d'adultes et celle des formateurs j'ai pris le parti de montrer *l'intrication des différents acteurs* avec tout ce qui permet de construire une formation : les dispositifs, les contenus, les méthodologies d'intervention et matériels utilisés, les décisions politiques qui les impulsent et les commandent. J'ai donc opté pour mettre en tension ces différentes composantes qui donnent à voir une dynamique, une prise en compte des réalités des contextes, des difficultés et des espoirs rencontrés au fil du temps, et de mentionner les dates qui ont compté.

La première partie rend compte du fourmillement d'étapes qui a conduit à « la formation tout au long de la vie » telle qu'elle est nommée aujourd'hui.

1-1-1 Quelques jalons temporels et l'apparition du terme formation

a) Le rôle central joué par la philosophie du siècle des Lumières et la Révolution française

Cette période représente un élan de liberté et d'égalité pour tous qui ambitionne de transformer la société entière.

Le fait de recevoir une éducation et d'apprendre tout au long de la vie ont toujours fait partie de la condition humaine mais c'est au dix huitième siècle, qualifié de siècle des Lumières et de la Révolution, qu'il a été permis de penser autrement la place de chacun, de façon à ce « que les hommes puissent devenir individuellement et collectivement responsables de leur destinée » (Laot & Olry, 2005, p. 14) , en se libérant de « la tutelle des princes et de l'Eglise » (Dastur, 2007, p 1). Le suffrage universel, le libre choix reconnus pour tous sur le plan politique ont conduit à des questionnements, à des remises en cause, à des projets nouveaux afin de rendre chacun capable d'effectuer des choix. Cette déclaration de principe fondée sur l'égalité des droits de chaque citoyen était généreuse mais devenait plus complexe dès lors qu'il s'agissait de trouver des modalités d'application et d'assurer concrètement cette volonté de bonheur pour tous, cette utopie du progrès dans tous les domaines. Des rivalités, des prises de pouvoir ont cohabité avec un idéal inscrit dans le rapport Condorcet, présenté à la Convention en 1792. Condorcet y exprimait une confiance en l'homme tant dans son épanouissement individuel que social. Par ailleurs cette instruction visait à « embrasser tous les âges de la vie » pour lutter contre l'ignorance et permettre à chacun d'étendre ses connaissances, de les questionner, de les confronter à d'autres. L'Etat manifestait clairement l'intention de favoriser l'épanouissement de ses citoyens tout en les « contrôlant et les moralisant » (Laot & Olry, 2005, p. 15).

C'est alors qu'a émergé le type d'instruction et d'éducation à promouvoir et qu'ont été désignés ceux qui seraient en charge de les dispenser. La nouvelle maxime « Liberté, égalité, fraternité » a à la fois enthousiasmé

et provoqué des réserves. Le peuple n'allait-il pas dépasser ceux qui représentaient et symbolisaient le pouvoir ? Du côté du peuple des réticences sont également apparues sur fonds de luttes de classes avec une méfiance pour les initiatives de l'Etat dans ce domaine. Il s'agissait avant tout de favoriser l'instruction du peuple mais les finalités pouvaient apparaître comme contradictoires. Certains privilégiaient « l'alphabétisation, d'autres le développement de l'esprit civique, voire révolutionnaire ». L'instruction voulait se donner comme finalité de favoriser les échanges entre les classes sociales et de concourir ainsi à « la paix sociale » (Laot & Olry, 2005, p. 15). Beaucoup de cours du soir pour adultes ont été donnés. Ils avaient pour mission de « prolonger l'enseignement primaire, assurant ainsi une instruction générale » comme prolongation de l'enseignement et de l'éducation (Laot & Olry, 2005, p. 5).

Les premiers formateurs ont été des maîtres des écoles primaires qui n'avaient pas reçu la moindre formation supplémentaire pour assumer leurs nouvelles fonctions. Après leurs journées de travail auprès des enfants, ils dispensaient des cours du soir auprès des adultes, sans beaucoup de compensation financière.

b) Les associations s'imposent dans le champ de l'éducation et de la formation

La période de l'après-révolution de 1789, et tout au long du dix neuvième siècle, l'instruction du peuple a été dispensée de façon dispersée avec des propositions très diverses de la part de ceux qui les mettaient en place. Au cours de cette période les gouvernements successifs et des associations de différentes obédiences se sont engagés pour concrétiser ce rêve d'un accès au savoir pour tous. Leur rôle a été primordial pour mettre en œuvre les idéaux proclamés par la Révolution française. Les associations ont montré leur dynamisme, leur engagement porté par des valeurs. Elles ont permis l'éclosion d'une multitude d'expériences, initiées par des collectifs et des personnalités, mais sans grande unité au départ.

Des actions furent mises en place par quelques municipalités et par des sociétés industrielles militant pour offrir une diversité d' « actions éducatives » à vocation sociale et professionnelle (Laot & Olry, 2005, p. 15). C'est ainsi que furent créées les associations polytechniques puis philotechniques.

Plus tard les syndicats prendront la relève, mais pour l'heure, ces derniers se concentraient plus sur les droits des travailleurs.

Le rôle important des associations s'est ainsi maintenu malgré la loi Le Chapelier de 1791, supprimant les corporations et les associations. Dans les faits beaucoup étaient tolérées mais étaient surveillées. J'en citerai deux qui se sont montrées particulièrement dynamiques dans la deuxième partie du dix neuvième siècle, l'éducation ouvrière d'une part et l'éducation populaire d'autre part.

L'éducation ouvrière avait monté des bourses du travail ayant la fonction de placement mais proposait également « des bibliothèques, des musées du travail et des possibilités d'enseignement professionnel ou

général ». L'ensemble de ces activités a pu être qualifié « d'universités de l'ouvrier », jouant un grand rôle dans la constitution du mouvement ouvrier (Laot & Olry, 2005, p. 17).

L'éducation populaire, quant à elle, regroupait également « une grande diversité d'actions éducatives », un projet social porté par des valeurs (Laot & Olry, 2005, p. 19). Elle proposait des œuvres complémentaires de l'Ecole organisées soit par « des laïcs, des chrétiens ou du clergé de toutes confessions ». Ces actions ont été reconduites après les événements du Front populaire de 1936, qui ont fait reconnaître des possibilités de temps de loisirs pour les ouvriers. Ce fut alors l'éclosion des maisons de la culture, des auberges de jeunesse, l'accès possible au cinéma et au théâtre pour tous. Une idée nouvelle s'imposait, la vie d'un être humain ne se limitait plus à son travail. Pendant la seconde guerre mondiale, et spécialement dans les réseaux de la Résistance, des « chrétiens humanistes et des communistes, des ingénieurs et des ouvriers se sont découverts des valeurs communes » (Laot & Orly, 2005, p. 19), un même idéal. Ils se sont engagés dans la formation sociale et des expériences éducatives diverses, donnant naissance, la guerre terminée, à d'autres initiatives de formation comme celles proposées par Peuple et Culture, autre mouvement d'éducation populaire.

Cette multiplication d'expériences manquait certes d'homogénéité. Néanmoins, elle a été porteuse d'une véritable pédagogie des adultes et du souci d'une éducation sociale pour tous, pouvant être donnée au sein de l'Ecole, et en dehors d'elle. Toutes ces expériences ont permis de faire avancer cette notion de formation des adultes, de distinguer la période de l'adolescence de celle de l'âge adulte, de réserver plus le terme d'éducation aux enfants et celui de formation aux adultes, tout en sachant que l'enfant rejoignait encore très vite le monde des adultes (Laot & Olry, 2005, p.16).

Il a fallu attendre la loi Astier de 1919 pour que l'Etat s'engage et que des cours professionnels et de perfectionnement soient organisés partout en France, destinés aux ouvriers de moins de dix huit ans. Jusque-là l'Etat s'était montré discret, à l'exception de l'exemple du Cnam. Dès sa création, en 1794, ce dernier avait fondé un musée et un établissement d'enseignement. De son côté la loi de 1901 avait redonné droit de cité aux associations.

La société et le monde bougeaient donc très vite tant sur le plan économique, technologique qu'idéologique, grâce notamment à l'essor des sciences sociales et humaines et les progrès de la médecine. L'émergence de la « *question sociale* » s'est imposée tout particulièrement dans la seconde partie du dix neuvième siècle révélant ainsi une disparité entre « l'égalité politique et l'inégalité économique » (Donzelot cité par Laot & Olry (2005, p. 20). Marx rédige *Le Capital*, de grands courants comme celui de « la philosophie positiviste » avec Auguste Comte et les premiers « ouvrages de sociologie » d'Emile Durkheim sont venus transformer le regard et les représentations sur le comportement et la responsabilité des personnes. L'impact de l'environnement et de la société, capable d'influer sur ses différents membres et les événements, venait d'être reconnu. De leur côté la

pédagogie, la psychologie et la psychanalyse ont contribué à diffuser cet idéal de progrès et une meilleure connaissance de l'être humain comme sujet (Laot & Olry pp. 20-21), grâce à de grandes figures telles qu'Alfred Binet, Jean Piaget, Henri Wallon, Sigmund Freud... « L'adulte n'apparaissait plus comme un être fini dont la maturité est achevée » (Laot & Olry, 2005, p. 23) mais plutôt comme un être plein de capacités et de rêves à réaliser.

Tous ces mouvements d'idées, ce développement des connaissances, ces débats, joints aux différentes activités des associations, ont favorisé des changements de mentalités. Ils ont suscité de nouvelles façons d'appréhender les apprentissages tant chez les enfants que chez les adultes (Laot & Olry, 2005, p. 8). Simultanément l'idée de progrès social pour tous poursuivait son chemin avec comme ambition « le rapprochement des classes sociales, la lutte contre les préjugés et la responsabilisation des citoyens » (Laot & Olry, 2005, p. 22).

Très vite, avec l'essor industriel dans les villes, la notion de « temps libéré » (Laot & Olry, 2005, p. 19), la nécessité de formations techniques ou professionnelles ont vu le jour pour que les femmes et les hommes soient en capacité de répondre à tous ces nouveaux défis. La prise de conscience de la nécessité de se doter de connaissances, en lien avec les problèmes rencontrés sur le terrain, a permis la mise en place de méthodes de travail comme l'enquête et la monographie dont les professionnels du social s'empareront, notamment les premières assistantes sociales.

L'éducation est apparue comme le moyen de résoudre « la question sociale » dans un monde en mutation (Laot & Olry, 2005, p.20). Alors que la formation des adultes s'était construite « de façon ambivalente » par rapport à l'éducation et l'enseignement des enfants lui empruntant « des théories et des pédagogies, voire des modèles d'enseignement destinés au départ aux enfants » (Laot & Olry, 2005, p. 8) elle commence à prendre toute sa mesure à partir des années 1950-1960.

c) Des années 1950 aux années 1960, la formation des adultes à la recherche d'une visibilité.

Cette décennie a été à la recherche d'une cohérence dans la multiplicité des offres de formation et a connu le début d'une institutionnalisation d'un système de formation.

Le terme même d'éducation permanente se précisait et a été utilisé la première fois en 1955 par Pierre Arents, « chargé d'inspection générale de l'éducation populaire et membre de la Ligue de l'enseignement » (Laot & Olry, 2005, p. 26).

Dans l'immédiat après-guerre la reconstruction de la France génère des besoins en main d'œuvre spécialisée, d'autant que cette période connaît une forte croissance et le plein emploi. Des cours de formation professionnelle accélérée en six mois sont mis en place. Dans le même temps, en 1959, la scolarité obligatoire passait à seize ans, avec la constitution d'un cycle professionnel censé combler le manque d'ouvriers

spécialisés. Malgré ces efforts l'apprentissage déclinait et traduisait des divergences au sein de la formation des ouvriers. Fallait-il proposer une formation spécialisée ou privilégier une formation plus générale donnant la possibilité aux ouvriers de mieux comprendre et de dominer le monde technique et scientifique qui les entourait ? Une cassure est alors apparue, le travail n'étant plus pensé dans sa globalité. Il s'agissait avant tout de « permettre à la main d'œuvre spécialisée de s'adapter à la tâche », et le plus rapidement possible (Laot & Olry, 2005, p. 26-27).

Par ailleurs un manque d'ingénieurs et de cadres se faisait sentir. L'Etat décida de se pencher davantage sur la formation des adultes. Jusqu'en 1948 les actions de formation relevaient de l'initiative du secteur privé, notamment à travers les associations. C'est l'arrêté du 15 avril 1948 qui institue des « cours de perfectionnement conduisant à la promotion ouvrière ». Cette notion de promotion a fait débat à l'époque mais il y avait l'idée et la volonté du législateur et donc de l'Etat d'aider les adultes à se promouvoir » « (Laot & Olry, 2005, p. 27), en mettant en place des moyens. Fallait-il créer « des facultés ouvrières de culture et de technique » comme l'avait pensé Michel Debré en 1951 ? Les cours du soir se sont multipliés durant la décennie qui s'est étendue des années 1950 à 1960. En 1952 « les centres associés du Cnam » sont créés sur tout le territoire français. En lien avec « des groupes industriels, des municipalités, des facultés, des chambres de commerce » ainsi que des instituts de promotion supérieure du travail (IPST), ils ont développé des formations adaptées aux besoins locaux (Laot & Olry, 2005, p. 28). Pouvait-on pour autant tenter de penser la promotion sociale dans le cadre d'une réforme générale de l'enseignement ? Il faudra attendre la loi du 31 juillet 1959 pour que l'Etat s'engage dans « une réelle politique de diversification de l'offre de formation » (Laot & Olry, 2005, p. 28) *via* le ministère de l'Education.

Ce sont les mouvements d'éducation populaire tels que « la Ligue de l'enseignement » et « Peuple et Culture » qui « se sont emparés de ce chantier de l'éducation permanente ». Cette éducation permanente était porteuse d'un espoir immense pour que chacun puisse « s'imaginer et s'inventer » (Laot & Olry, 2005, p. 29), du fait du développement toujours en mouvement de nouvelles techniques et transformations de la société.

Malgré ces avancées des questions récurrentes demeuraient : qui devait prendre en charge l'éducation permanente, devait-elle s'articuler sur l'éducation scolaire, l'Education nationale devait-elle en avoir le monopole ? Les avis divergeaient.

La Ligue de l'Enseignement, devenue également celle de l'Education Permanente, a combattu jusqu'en 1980 pour une école laïque et obligatoire « intégrant l'éducation scolaire, l'éducation professionnelle et le recyclage professionnel » (Laot & Olry, 2005, p.30). L'éducation permanente devait, selon elle, revenir à l'Education nationale.

Les industriels protestèrent. Ils avaient déjà monté des formations dans leurs entreprises avec succès. Beaucoup de leurs cadres étaient partis se former aux Etats-Unis et s'étaient initiés au rôle des relations humaines dans le monde du travail, familiarisés à des pratiques comme la dynamique des groupes et à des méthodes de formation, adaptées au monde de l'entreprise. Les milieux patronaux se sentaient donc compétents pour mettre en œuvre l'éducation permanente de leurs salariés.

Les militants syndicaux, quant à eux, avaient créé des centres de formation pour se former eux-mêmes, n'hésitant pas à faire appel à des universitaires. Sur le terrain il leur fallait répondre à « des politiques juridiques, économiques et politiques ». La reconnaissance officielle d'une nécessité à se former intervient grâce à la loi du 27 juillet 1957, « instaurant les congés d'éducation ouvrière » (Laot & Olry, 2005, p. 27).

De leur côté les CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'Education Active) et le mouvement Peuple et Culture avaient développé leurs propres méthodes d'éducation active.

Malgré ces points de désaccord Il reste que les années cinquante ont tenté d'apporter plus de cohérence dans les dispositifs de formation pour adultes. L'Etat s'est montré conscient de l'importance de promouvoir la formation des adultes. Il a marqué sa volonté qu'elle puisse bénéficier à tous les salariés, tous champs professionnels confondus. Les textes législatifs témoignent de son engagement facilitant la mise en place de formations. La loi du 31 juillet 1959 sur la promotion sociale, avec ses décrets, ses arrêtés, et ses instructions, récapitule les avancées de cette décennie sans pour autant prétendre avoir trouvé des accords avec tous les partenaires concernés.

d) Les années 1960-1970, une pédagogie spécifique pour les adultes se met en place

Une pédagogie nouvelle pour penser la formation des adultes voit le jour.

Une grande figure Bernard Schwartz a marqué la formation continue. En 1954 est créé à Nancy le Centre Universitaire de coopération économique et sociale (CUCES) en partenariat avec l'Education Nationale, l'Ecole des Mines de Nancy et des organisations patronales. Bernard Schwartz en prend la direction à partir de 1960 : il met au point des pratiques comme les bilans préalables valorisant l'expérience des candidats à la formation, tant sur le plan de leur vie personnelle que professionnelle. Sa pédagogie s'est appuyée sur les analyses de besoins, la définition de modules, la formation de formateurs et une autre façon de penser l'évaluation sous forme d'évaluation permanente (Laot & Olry, 2005, p. 43). Le CUCES formera des acteurs majeurs de la formation continue. Ses apports furent nombreux tant en pédagogie que sur le plan de l'organisation de la formation et de la recherche. En 1969 Bernard Schwartz fut appelé auprès d'Edgar Faure, alors ministre de l'Education, pour monter les AUREFA (Associations universitaires régionales pour l'éducation et la formation des adultes). L'idée était de promouvoir une logique territoriale et de mutualiser les

compétences des différents acteurs impliqués. Malheureusement ils ne verront jamais le jour, Olivier Guichard, successeur d'Edgard Faure refusant des structures autonomes risquant de porter ombrage à l'Education nationale (Laot & Olry, 2005, p. 52).

De nombreuses avancées ont cependant eu lieu pour promouvoir l'importance d'une formation continue. Entreprises et partenaires sociaux vont négocier et aboutir à un accord collectif concrétisé par la formation permanente et instituant son financement par les entreprises. Les universités et les grandes écoles développent également des actions de formation de l'ordre de dix à douze pour cent du total de ce qui est convenu d'appeler le marché de la formation continue.

Ces initiatives heureuses n'ont cependant pas permis des rapprochements entre la formation initiale et la formation permanente pas plus que la formation d'adultes n'a pas eu pour effet de faire évoluer les méthodes de l'Education nationale. La question reste à l'ordre du jour en 2014.

e) Des années 1970 à nos jours la formation des adultes se fait reconnaître par tous

Des lois et des décrets se succèdent et façonnent les nouveaux visages de la formation.

Des sociologues, des juristes et des économistes ont contribué à baliser le champ de la formation, certains universitaires se concentrant plus sur une problématique spécifique de la formation. Je redonne ici les principales lois permettant de mesurer les avancées, les stagnations voire les insuffisances des lois qui ont cependant donné corps à la formation des adultes.

On voit apparaître la reprise du thème de l'éducation permanente dans les organisations internationales comme l'Unesco (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) et le Conseil de l'Europe (Laot & Olry, 2005, p. 59). L'année 1970 est proclamée année internationale de l'éducation. Petit à petit un encadrement juridique s'est mis en place : l'Etat, les différents ministères concernés, les collectivités territoriales, les employeurs, les partenaires sociaux, tous ont été porteurs d'aspirations pour que la formation professionnelle puisse donner une chance supplémentaire à chacun pour corriger les inégalités du système scolaire.

La loi Delors du 16 juillet 1971 a posé une obligation de dépense de formation à la charge des entreprises et le droit à la formation sur le temps de travail ainsi que des garanties de rémunération et statutaires. En contrepartie de cette avancée le secteur de la formation s'ouvre au marché privé oubliant que la formation, dès ses origines, avait comme ambition de favoriser également « le développement culturel et la formation du citoyen » (Laot & Olry, 2005, pp. 62-63).

Une décennie plus tard le contexte social et économique des années 1980 a connu une explosion du chômage, particulièrement des jeunes et l'arrivée massive de nouvelles technologies. De ce fait apparaît « une rationalisation des dépenses » (Laot & Olry, 2005, p. 63) et un changement dans les finalités de la formation. Il s'agit d'acquérir des compétences, qu'elles puissent être évaluées en tant que telles, et se montrer opérationnelles et adaptées aux évolutions du monde du travail. Des accords interprofessionnels sont venus contractualiser et réguler les responsabilités entre employeur et salariés désireux de suivre une formation professionnelle.

C'est en 1996 que l'Union européenne affirme et inscrit comme nécessité et priorité la formation tout au long de la vie (EFTLV). Cette appellation faisait suite au prolongement du Livre Blanc « Enseigner et apprendre, vers la société cognitive. » L'année 1996 est proclamée par Edith Cresson année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie avec un triple objectif, civique, culturel et professionnel. En 2000 un *memorandum* sur l'EFTLV, envoyé aux pays membres, a conduit après synthèse à la définir comme suit, le 21 novembre 2001 : il s'agit de « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les qualifications et les compétences dans une perspective civique, sociale et/ou liée à l'emploi ».

La formation tout au long de la vie bénéficie d'un contexte favorable, compte-tenu de l'évolution des nouvelles technologies et de l'environnement économique et social. Viennent s'ajouter les besoins en qualification insatisfaits. Elle reconnaît différents moyens pour accéder à certains diplômes ou classifications notamment grâce à la démarche de la VAE inscrite dans la loi le 17 janvier 2002. La validation des acquis de l'expérience (VAE) a révolutionné l'approche des savoirs et du rapport au savoir et nécessite d'autres types d'accompagnement de la part des formateurs pour individualiser ou personnaliser les parcours. Les formations à distance via internet modifient en profondeur l'accès aux savoirs, aux compétences et les relations entre les formateurs et les personnes qui s'engagent dans une formation. J'y reviendrai dans la partie explorant les retombées de ma recherche.

f) Les dernières lois en vigueur comme valorisation et sécurisation des parcours professionnels

Elles précisent, encadrent, protègent et affirment leur volonté d'associer tous les partenaires.

Elles se veulent au plus près des préoccupations de chacun et souhaitent développer les accompagnements indispensables pour que chacun puisse être acteur de son parcours afin de s'adapter aux transformations de la société et du monde du travail.

La loi du 20 septembre 2003 permet à chaque salarié d'être acteur de son évolution professionnelle avec un entretien professionnel tous les deux ans et la possibilité de suivre un bilan de compétences.

Celle du 4 mai 2004 rappelle l'importance d'un projet professionnel, l'acquisition d'une qualification tout au long de la vie professionnelle et la possibilité de formation soit à l'initiative de l'employeur soit à celle du salarié.

La loi du 25 novembre 2009 valorise quant à elle les démarches d'orientation, de bilan, d'accompagnement vers l'emploi et insiste sur la sécurisation des parcours professionnels, le droit au parcours professionnel individualisé avec davantage de coordination des actions de l'Etat, des conseils régionaux et des partenaires sociaux.

La dernière en date, celle du *5 mars 2014* porte le nom de *loi sur « la formation professionnelle continue, l'emploi et la démocratie locale »*. Sa date d'application est prévue pour 2015. Outre les questions de financement de la formation et de représentativité des différents acteurs la loi tente de clarifier les objectifs de formation pour donner un accès à une formation qualifiante et « permettre une gouvernance réunifiée entre emploi et formation ». Pour ce faire un « Conseil en évolution professionnelle » donnera lieu à un entretien professionnel approfondi, « sorte de récapitulatif du parcours de la personne, tous les six ans ».

En fonction du contexte socio-économique de chaque époque la formation des adultes se voit obligée de revoir ses priorités, d'inventer, de proposer, d'adapter ses dispositifs de formation en vue d'une meilleure opérationnalité. L'ambition affichée est de promouvoir également le parcours de chacun, de l'enrichir pour qu'il y trouve un plus grand épanouissement. Cependant, en France, la formation continue a du mal à conjuguer sa participation à la croissance économique et au développement humain. Là où le livre blanc de Jacques Delors, en 1996, insistait sur la culture générale propre à développer les facultés, à « saisir la signification des choses, la compréhension et la créativité, le jugement et la décision », celui de Nicole Péry (1999) inverse les priorités en se focalisant sur des dimensions concrètes directement liées au travail. Cette dernière n'en affirme pas moins le sens qu'elle accordait à la formation, « ce n'est pas seulement la fierté d'un diplôme, c'est aussi l'engagement dans un parcours, la redécouverte du plaisir d'apprendre et de progresser, un élan pour casser le fatalisme d'une situation professionnelle et sociale ».

Toute cette évolution rend bien compte du fait que la formation tout au long de la vie réinterroge notre système éducatif de la maternelle à l'université et le monde professionnel dans son ensemble. Elle impulse une réflexion qui dépasse la politique de formation de chaque pays, prenant en compte la mondialisation des échanges, la globalisation des technologies, la modification ou la transformation des compétences acquises et les systèmes de travail. La question centrale qui ressort de ce constat est la suivante : le primat est-il donné à l'économie et à la dimension sociétale de la formation au détriment de la prise en compte du développement de chaque individu ? La place laissée à l'individu semble majoritairement celle du sujet social amené à gérer ses compétences, à être responsable de ses activités et à participer à la construction d'apprentissages collectifs

dans le cadre d'«organisations apprenantes» (Pastré, 2005)). Le rapport au savoir du sujet singulier s'en trouve modifié, celui des formateurs également.

Il s'agit bien d'un changement de culture, d'une totale mutation avec l'émergence de «l'investissement immatériel» à savoir «l'intelligence dans l'investissement» (Caspar, 2011, p.111). Il apparaît comme nécessaire pour affronter les défis, faire face à l'accélération des changements, à la compétitivité, aux incertitudes et à la complexité des situations rencontrées (Caspar, 2011, p. 120).

Les textes officiels rendent compte d'une dynamique et d'une euphorie paraissant aller de soi mais qui, cependant, cachent de nouvelles inégalités présentes et à venir. Ils réinterrogent le sens à donner à la formation tout au long de la vie et le rôle des formateurs.

1-1-2 De la notion de formateur à celle de métiers de la formation

A travers l'historique de la Formation des adultes deux constats sont apparus:

- L'histoire des formateurs est indissociable de celle des conceptions de la formation et du contexte d'intervention, de l'évolution de la société, des bouleversements apportés par la mondialisation, des enjeux socio-économiques associés à la formation.
- La formation des adultes requiert une pédagogie spécifique qui s'est construite, peu à peu, au contact des formés, prenant en compte leur expérience et leur pratique. De ce fait les formateurs ne peuvent être assimilés uniquement à des enseignants, même s'ils dispensent des enseignements, des savoirs.

Différentes idéologies ont forgé l'histoire de la formation et l'apparition des formateurs dans le champ de l'éducation et de la formation. Elles ont été recensées dans la partie historique de la formation. Les valeurs qui les soutenaient étaient soit référées aux mouvements d'inspiration laïque (Les Lumières, la République, le Front Populaire, la Résistance) soit inspirées par le courant de l'humanisme chrétien (Témoignage chrétien, Economie et humanisme...) Quelle qu'ait été l'obédience de ces courants tous ont témoigné de leur engagement, oeuvrant pour l'égalité de l'accès au savoir et la promotion sociale, et cela dans tous les secteurs d'activité professionnelle.

La formation des adultes s'était constituée, en France, en marge le plus souvent de l'Education Nationale, sinon en rupture avec elle. Les critères de recrutement des formateurs ont donné lieu à des prises de position différentes de la part de ceux qui les engageaient, ainsi que sur les fonctions et les statuts à leur attribuer.

J'ai retenu trois périodes qui ont compté et contribué à leur reconnaissance, donnant à voir des profils différents de formateurs: celle de l'immédiat après-guerre où les ingénieurs deviennent formateurs ; les options prises dans les années 1960-1970 par le CUCES, la pédagogie qu'il a développée et son refus de la

professionnalisation des formateurs, le rôle des syndicats dans ces débats ; la poursuite des débats autour « des métiers de la formation », depuis les années 1970 -1990 jusqu'à aujourd'hui.

a) *Au lendemain de la seconde guerre mondiale la formation est dispensée dans les entreprises par des ingénieurs devenus formateurs.* Le patronat industriel de l'époque avait envoyé leurs ingénieurs aux Etats-Unis pour qu'ils se forment aux méthodes de management, basées sur la prise en compte des relations humaines tant sur le plan individuel que collectif. L'objectif visé était de leur montrer l'importance de créer un climat serein et dynamique, permettant de développer un esprit d'entreprise pour améliorer les performances des ouvriers et leur adaptabilité à de nouveaux dispositifs techniques. Les formateurs avaient donc été recrutés au départ sur la base de leur expérience professionnelle d'ingénieur et sur leurs capacités à encadrer une équipe.

A côté de cette formation dispensée intra-muros de grandes entreprises ont monté une dizaine de centres de formation sur l'ensemble du territoire français, dans un cadre interprofessionnel. L'idée était de sortir de l'entreprise. Cela a été le cas par exemple de Renault qui a fondé le Centre interentreprises de formation qui deviendra le CESI (centre d'études supérieures industrielles). Chaque centre faisait appel à de nombreux acteurs extérieurs tels que le CEGOS (organisme de formation professionnelle continue), l'ARIP (Association pour la recherche et l'intervention psychosociologiques), le CUCES (Centre universitaire de coopération économique et sociale), et d'autres, reconnus pour leur savoir faire et leurs compétences en formation des adultes (Prost, 2008, p. 52-53). Les formateurs ingénieurs ont eu la possibilité d'animer des stages problèmes « où chaque demi-journée est consacrée à l'étude d'un problème exposé par la personne qui l'a rencontré en présence de son supérieur » (Prost in Laot & de Lescure, 2008, p. 52).

La visée était pragmatique. Les formateurs rendaient actrices les personnes qu'elles formaient, à partir toujours des situations concrètes que ces dernières avaient pu rencontrer.

b) *Le rôle du CUCES dans les années 1960-1970.*

Dirigé par Bertrand Schwartz le CUCES n'a fait qu'amplifier cette approche des formés, basée sur l'expérience des participants, leur parcours de vie, leur situation personnelle. D'où l'importance qu'il avait repérée d'une formation à la pédagogie pour les formateurs ingénieurs, en partant des difficultés qu'eux-mêmes pouvaient rencontrer dans leur nouvelle fonction de formateur. Le CUCES a par ailleurs toujours défendu le fait de recourir à des formateurs occasionnels en nombre plutôt qu'à des formateurs professionnels qui ne sauraient pas répondre aux « changements constants du monde social et du système productif » (de Lescure, 2008, p. 92).

Un film, réalisé au CUCES de Nancy, retrace la façon de penser une formation, le rôle des formateurs et l'engagement des formés. Ce film, en noir et blanc s'intitule « Retour à l'École » (Laot, 2008, p 67-68). Il a été produit en 1966 par l'ORTF. Il s'attache aux détails, « l'organisation de l'espace, l'utilisation d'un tableau et d'une craie... » (Laot, 2008, p. 69). C'est un film qui avait la volonté de convaincre de l'importance de se lancer dans une formation malgré les difficultés et les remises en question. Il se voulait surtout un instrument de formation de formateurs, donnant à entendre la parole des bénéficiaires, en direct, pendant leur temps de formation. Le support du film était prétexte à discussion pour travailler sur les représentations que les formateurs pouvaient avoir des formés et les aider à changer leurs comportements (Laot, 2008, p. 87).

Ce refus de la professionnalisation des formateurs était également défendu par certains syndicats, comme la CFDT (Confédération française démocratique du travail) et FO (Force Ouvrière), au moment de la mise en œuvre de l'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970. Pour eux aussi une rotation de formateurs occasionnels était préférable à la constitution d'un statut professionnel de formateur. Par contre ils se sont démarqués du CUCES en considérant qu'une formation à la pédagogie pour les formateurs était inutile, préférant ainsi s'éloigner du modèle des enseignants. Leur représentation du rôle de formateur se réduisait à exercer une faible responsabilité, « organiser les situations de formations ». Seule « une maîtrise de l'existence » leur semblait nécessaire à avoir comme bagage, le rôle de formateur devant être tenu par le groupe de formés, ... le formateur étant plus un organisateur de situations de formation » (de Lescure, 2008, p. 94). La CGT (Confédération générale du travail) revendiquait, de son côté, un autre type de modèle s'apparentant à celui de l'AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes). Les formateurs devaient « tirer sa légitimité de son expérience de travail hors de la formation, sachant qu'ils pouvaient être amenés à retourner périodiquement exercer leur métier d'origine » (de Lescure in Laot & de Lescure, 2008, p. 94). Ils devaient être formés à la pédagogie et pouvaient venir de l'enseignement. *In fine* la CGT souhaitait « la mise en place d'un service public de la formation construit autour de l'AFPA et de l'Éducation nationale » (de Lescure, 2008, p. 95) pour garantir la qualité de l'offre de formation.

La traversée des années 1960-1970 a fait apparaître des désaccords profonds quant aux critères de choix des personnes pouvant assurer les formations, le type de pédagogie à mettre en place et le contenu prioritaire à faire passer. L'appellation de formateur recouvrait dans les intentions et dans la pratique des réalités fort différentes. Le service public de la formation n'avait pas été mis en place. De ce fait une prolifération de formateurs occasionnels ou faisant office de formateurs « professionnels » s'est impliquée dans le champ de la formation. Une seule spécialité a émergé, celle de « formation de formateur » avec l'idée que « tous les adultes doivent un jour pouvoir devenir formateurs » (de Lescure, 2008, p. 96), que les activités de formation n'ont pas

forcément à être assurées par des professionnels spécialisés mais qu'une formation peut permettre à chacun de se rendre rapidement apte à remplir cette fonction.

- c) *La poursuite des débats autour des métiers de la formation, des années 1970 jusqu'à aujourd'hui.* Ce refus de la professionnalisation de formateur semble représenter une spécificité française. Il a fallu attendre les années 1980 pour qu'elle puisse être évoquée en ces termes, malgré le vote de la loi de 1971, « organisant la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ». Lors de conférences internationales il est fait mention de formation d' « éducateurs d'adultes » et non de formateurs occasionnels en nombre. Dès 1949 la conférence de l'Unesco qui s'était tenue à Elsenør, au Danemark, plaidait pour l'existence de formateurs à plein temps et pour une reconnaissance, en termes de statut et de salaire. Les conférences suivantes, celle de 1960 à Montréal, puis celle de 1972 à Tokyo, ont défendu « une formation formelle » de formateurs d'adultes (de Lescure, 2008, p. 93).

Des typologies de fonctions voient le jour : ainsi, en 1975, le Conseil de l'Europe a publié un document où Jean-Joseph Scheffknecht (cité par de Lescure, 2008, p.96) détermine deux types de formateurs, « l'éducateur d'adultes ou formateur-enseignant et l'agent de changement ou formateur-animateur ». La pédagogie qu'ils vont utiliser est différente. Le premier type est « à dominante informative et théorique. Il s'applique à transmettre un contenu déterminé et est sélectionné sur des critères de connaissances et d'aptitudes intellectuelles ». Le deuxième prend en compte les obstacles éventuels auxquels l'individu peut être confronté, « le cadre social dans lequel la formation est réalisée ainsi que les problèmes de compréhension et d'utilisation du savoir et la facilitation du développement personnel : il est recruté sur ses dispositions aux contacts humains et à l'animation comme à la réflexion critique et à la mise en question de sa pratique » (de Lescure, 2008, p. 97).

Une nouvelle période s'ouvre avec les années 1980. « La fascination d'une reconnaissance des professions » (de Lescure in Laot & de Lescure, 2008, p. 98) parcourt tous les champs du monde du travail. Le groupe des formateurs augmente, sans règles bien définies, d'où l'hétérogénéité des recrutements de formateurs, « les nouveaux entrants se confondant parfois avec les publics dont ils ont la charge », publics de jeunes ou de chômeurs (Hédoux, 1984, cité par de Lescure, 2008, p.98). A cet état de fait s'ajoutent des différends entre Gérard Malglaive, responsable du centre de formation de formateurs du CNAM et les responsables de formation en entreprise. Suite à une demande qui lui avait été faite par Marcel. Rigout, ministre de la formation Professionnelle, en 1982, Gérard Malglaive propose de nommer « *agents de la formation* » tous les personnels qui contribuent au fonctionnement des structures de formation, le terme de formateur étant réservé à ceux qui « à titre principal sont chargés du face à face pédagogique ». S'ensuit une nouvelle « typologie des fonctions de formateurs : les formateurs-enseignants qui ont une spécialité professionnelle, les formateurs en relations

humaines, ayant comme spécialité la psychosociologie et les formateurs-animateurs qui connaissent le milieu dans lequel ils interviennent, mettent en place des cursus, exercent des fonctions de conseil et d'assistance technique» (Malglaive, 1983, p. 92). Il identifie également le coordinateur de formation organisant des actions ou programmes de formation, en contact avec les formateurs, les stagiaires et les commanditaires. Les responsables de formation sont chargés de « créer, d'animer, d'organiser, de gérer des structures de formation relativement importantes : ces derniers ont une fonction stratégique et politique, ils conduisent les plans de formation, les concertations nécessaires et établissent les conventions avec les prestataires». Gérard Malglaive s'est servi de son travail pour dégager des profils professionnels, redire l'obligation pour les formateurs d'avoir des diplômes homologués par les pouvoirs publics afin de pouvoir exercer en tant que formateur et encourager ainsi la reconnaissance de leur statut.

La postface de ce rapport fait mention de trois notes exprimant les divergences des différents membres de ce groupe de travail sur le statut de formateur. Tous attireraient l'attention sur le risque de figer la profession de formateur alors que la fonction de formateur ne représente qu'«un passage dans le déroulement d'une carrière» (de Lescure, 2008, p. 102). Les uns souhaitaient voir le statut de formateur intégré « dans une problématique d'ensemble, celle de l'Education, « elle-même construite autour d'un projet de société ». D'autres exprimaient leur désaccord quant au choix « des critères de qualification » retenus, privilégiant plus l'aspect universitaire qu'«une expérience de l'entreprise et des qualités humaines » (de Lescure, 2008, p. 101).

Ce questionnement sur le métier ou la profession de formateur a refait surface, lors d'un séminaire, organisé par la Délégation professionnelle du Ministère des Affaires sociales et de l'Emploi, les 15 et 16 octobre 1986, à Versailles, avec comme intitulé, «*Quelle formation ? Quels formateurs* » ? Deux points de vue se sont à nouveau affrontés. Le premier parlait des métiers de la formation et « les a approchés à partir de leurs pratiques professionnelles, des tâches accomplies, des statuts et des qualifications ». Le deuxième décrivait un processus de professionnalisation des formateurs qui se caractérise par « un savoir issu de la pratique formative » (de Lescure, 2008, p. 103). En 1984, Guy Jobert insistait déjà sur la nécessité de « formaliser des méthodologies d'action, pouvant constituer des référentiels communs à toute la profession » (de Lescure, 2008, p. 104), de façon à objectiver les pratiques de formateur, à pouvoir discerner une certaine unité dans cette diversité de pratiques afin d'arriver à donner une visibilité à une politique de la formation.

La revue Education Permanente, créée en 1969 par Bertrand Schwartz, donne à voir les débats qui ont animé le milieu de la formation et continue d'être un vivier de réflexions et d'expériences. En 1988 la signature d'une convention collective nationale des organismes de formation allait permettre de poursuivre les débats et de reparler des formateurs. Les revues Education Permanente et Actualité de la formation permanente (revue du

Centre INFFO², organisme sous la tutelle de l'Etat) ont fourni et continuent d'apporter leur contribution aux évolutions des demandes et des pratiques de formation. Au mot de formateur est substituée l'expression «métiers de la formation» (de Lescure, 2008, p. 106) de façon à mieux rendre compte de la diversité des fonctions de la formation et de ses activités. Le terme de formateur restait cependant utilisé dans la pratique et une attention est portée à la dimension européenne des formations, aux «organismes de formation considérés comme acteurs de la formation et aux modes de gestion de leur personnel».

Depuis les années 1990 jusqu'à aujourd'hui il semblerait que l'idée de professionnalisation fasse consensus chez les formateurs mais que «les idéaux de l'éducation permanente» et de «la formation tout au long de la vie» (de Lescure, 2008, p. 108) questionnent à nouveau le sens et les moyens à donner à la formation des adultes, surtout en temps de crise.

Le champ de la formation n'échappe pas à l'influence des exigences de rentabilité, de rationalisation, d'efficacité, avec des logiques gestionnaires de marché qui sont observables dans le monde du travail. De plus l'arrivée des nouvelles technologies, de la formation à distance, modifient et diversifient les modes d'accès à la formation et le rôle des formateurs. Le monde de la formation et des formateurs bouge plus que jamais, avec le souci des acteurs de la formation de se professionnaliser (Gérard, 2002, p. 39), tout au long de leur parcours professionnel. Le 3 décembre 2013, l'Institut Jacotot de Dijon organisait une audition des experts dans le cadre de la conférence de consensus sur le métier de formateur, avec plusieurs partenaires associés dont le Cnam. Cet Institut vise à répondre aux questions de la formation dans leurs interactions avec «les besoins des personnes, des territoires et des entreprises» (Site Institut Jacotot, 2013).

1-1-3 Les formations et les formateurs en Travail social

Le Travail social partage avec les autres champs d'activités professionnelles des interrogations semblables quant à l'évolution des formations et du rôle des formateurs. Sa spécificité s'inscrit dans l'histoire du social et de ses mutations. Les formations en Travail social sont dites en alternance.

Au vu des récentes réformes des diplômes d'Etat qui répartissent les contenus et les stages en termes de domaines de compétences et de formation, le Travail social apparaît de plus en plus encadré dans les politiques sociales non seulement françaises mais européennes. Les VAE (validation des acquis par l'expérience) ont profondément modifié l'accès aux différents diplômes d'Etat de cette branche professionnelle. Certains centres de formation ont un partenariat avec des universités et doivent également tenir compte des transformations et réformes universitaires, passage aux ECTS (*European Credits Transfer System*) de l'Agence Europe-

² Centre INFFO : Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente

Evaluation/ Formation. Tous les centres sont privés mais sous contrat. Leur avenir donne lieu à de nombreux débats au sein d'UNAFORIS³ et d'autres instances représentant les différentes professions du social. Certains défendent l'idée de créer des hautes écoles « sur le modèle de certaines écoles d'ingénieur ou d'architecture sur le modèle de la Belgique et de la Suisse avec une réforme de l'architecture des formations ».

a) *Les formateurs et leur désignation* : toutes ces appellations sont communément utilisées dans le champ du social tant dans les centres de formation que sur les terrains et sont reconnues par les organismes de tutelle. Je les connais par expérience :

- Les formateurs de stage ou de terrain qui accompagnent les étudiants pour une durée plus au moins longue : ils participent de plus en plus à la validation d'une partie d'un domaine de compétences sur le terrain et sont sollicités en tant que formateurs vacataires par les Ecoles. Suite aux dernières réformes des diplômes d'Etat instaurant des référentiels métiers et des domaines de compétences. Pour être à même de participer à la formation des étudiants ces formateurs peuvent suivre des modules courts d'information gratuits organisés par la DRJSCS. Une formation longue est également proposée sur deux ans, donnant lieu à une attestation nationale de la DRJSCS en termes de reconnaissance, après la soutenance d'un mémoire devant un jury.

- Les formateurs Ecole à temps plein ou à temps partiel, les chefs de projets capables de penser une ingénierie de formation, les responsables de pôles, les coordinateurs. Tous sont considérés comme des cadres pédagogiques mais avec des statuts et des rôles différents et complémentaires.

- Les vacataires ou intervenants extérieurs réguliers ou occasionnels n'ont pas de statut professionnel. Ils travaillent sur la base d'un contrat et la plupart ont une activité professionnelle principale. Ils peuvent exercer auprès de différents publics allant du niveau 5 au niveau 1. Beaucoup participent aux admissions des futurs étudiants. Ils sont sollicités pour animer des groupes d'analyse sur les pratiques, des guidances de mémoires, ou pour donner des cours ou interventions en fonction de leur expertise dans tel ou tel domaine.

b) *La création des premières Ecoles de Travail social et le processus de professionnalisation des formateurs*

Dans l'ouvrage collectif « La formation des formateurs d'adultes » coordonné par Dominique Fablet un chapitre rédigé par Eliane Leplay (2002, p.187-206) retrace les différentes périodes et pratiques des professionnels du

³ UNAFORIS : Union nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale

social tant en formation initiale qu'en formation continue. Il est important de rappeler que le processus de professionnalisation du travail social est récent. Il date de la fin du 19^{ème} siècle aux Etats-Unis et du début du vingtième siècle en Europe, avec l'apparition des premiers diplômes d'Etat, des centres de formation et donc des formateurs. Au cours de la longue période antérieure à la professionnalisation, on parlait en termes d'œuvres sociales ou d'œuvres religieuses, ou encore charitables, prônant un dévouement et une abnégation à toute épreuve. Outre la figure des origines de St Vincent de Paul, ont émergé de fortes personnalités qui ont forgé le métier d'assistante de service social puis les autres métiers du social. Au fil des années, principalement après la seconde guerre mondiale, les métiers et qualifications du social se sont spécialisés autour des questions d'éducation, d'animation, d'aide, ou d'intervention sociale pour des publics d'enfants ou d'adultes. Depuis les dernières réformes des diplômes d'Etat du social tous ces métiers sont considérés comme formant des travailleurs sociaux. Les comités d'entente, le Conseil supérieur en Travail social ont œuvré pour cette reconnaissance commune.

De façon concomitante le métier de formateur en Travail social, ses pratiques, les exigences de qualification des cadres pédagogiques ont évolué nécessitant l'appropriation de savoirs nouveaux, l'acquisition de nouvelles méthodes de travail et la maîtrise du numérique. Le recrutement des formateurs n'est plus basé sur la seule expérience de terrain assorti d'un diplôme d'Etat en Travail social, comme dans les années 1950-1968.

La décennie suivante (1968-1978) a connu de nombreux débats entre centres de formations professionnelles et universités, entre savoirs universitaires et savoirs professionnels. La création du DSTS en 1978 a eu l'ambition les formations professionnelles supérieures tant d'un point de vue professionnel qu'universitaire. Ce fut également le cas des collèges coopératifs qui assuraient un cursus de trois années en lien avec l'Ecole des Hautes Etudes en Travail social. Les étudiants étaient des praticiens. Ce débat court toujours, certains centres de formation ont réussi ce challenge sous forme de coopération constructive entre universités et centres de formation. Les sciences de l'éducation ont, quant à elles, apporté leur contribution par leur réflexion sur le rapport au savoir et l'étude clinique de la relation pédagogique.

« Les années 1979-2000 » marquent la diversification des fonctions de formateur : « celle de formateur de stage, de cadre pédagogique, de formateur capable d'intervenir sur des problèmes d'ordre institutionnel dans les institutions, et de directeur d'Ecole en Travail social » (Leplay, 2005, p.138).

« Les années 2000-2005 » (Leplay 2005, p. 139) apportent plusieurs changements : les problèmes de recherche professionnelle ne concernent pas uniquement les travailleurs sociaux tant d'un point de vue épistémologique que théorique et méthodologique, c'est le cas lorsqu'un champ de pratiques est transformé en champ de recherche, selon l'analyse de Jean-Marie Barbier (cité par Leplay, 2005, p.139). Symboliquement la première Chaire de Travail social voit le jour au CNAM en 2001, ainsi que la création d'un DEA marqué par

la sociologie mais qui porte la référence au Travail social, à la pluridisciplinarité et à la recherche. Depuis peu la création d'une option Travail social est possible dans le cadre de deux doctorats de sociologie et de sciences de l'éducation. L'idée d'un doctorat en Travail social rejoint les débats que suscitent actuellement les rapprochements entre l'Université et le monde professionnel. L'axe 3 du CRF du CNAM se mobilise dans cette réflexion et a participé à l'organisation d'un colloque sur ce thème en lien avec le programme collaboratif n°1 d'HASTE (Laboratoire européen d'histoire et anthropologie des savoirs, des techniques et des croyances).

Au cours de cette dernière décennie la formation des formateurs requiert des exigences fortes tant d'un point de vue professionnel qu'universitaire compte-tenu des nouvelles problématiques de coopération européenne et internationale. Cette remarque pourrait s'élargir pour tous les métiers dits de « l'intervention envers autrui ».

Or, curieusement, le décret du 22 février 2005 revoit à la baisse les exigences pour devenir formateur, responsable de formation. Le niveau licence et trois années d'expérience avec le diplôme social concerné. Pour devenir directeur la mention « années d'expérience dans le secteur ou gestion » semble suffire (Forum, juin 2005). Que sont alors devenus « les rapprochements entre les formations sociales et les diplômes universitaires du type licence professionnelle ou diplôme universitaire de technologie ? » (Forum, 2005). Ce n'est pas le formateur mais son poste qui se trouve déqualifié. Le retrait de « la participation à la recherche » semble indiquer le retour du clivage entre savoirs fondamentaux (académiques et issus de la recherche) et savoirs professionnels (savoirs faire et savoirs opérationnels). Depuis 2005, les réformes de l'Université et des diplômes d'Etat des rapprochements se font jour à nouveau entre l'Université et le monde professionnel. Preuve en est les débats actuels sur les thèses et le monde professionnel.

Les formateurs récemment recrutés, comme les plus anciens, ont ou ont eu à s'approprier les nouvelles exigences des réformes qu'ont connu les différents diplômes en Travail social avec les notions de référentiels de compétences, les nouvelles formules d'accès aux diplômes avec la validation des acquis de l'expérience (VAE) et l'utilisation du numérique en formation. Ils vivent les évolutions de société et les effets de la mondialisation avec les tiraillements et les questionnements qui les accompagnent. Ils ressentent la nécessité de se remettre régulièrement à niveau et de suivre l'évolution de leur secteur.

Ce qui rassemble et distingue cependant les professions du social et la formation dans ce secteur c'est bien cette détermination à cultiver une éthique enracinée dans des valeurs (Laboratoire de Recherche en Sciences Humaines & la Confédération des Professions sociales, 2008). Brigitte Bouquet a répertorié les valeurs (2003, pp. 81-91) pouvant faire consensus auprès des travailleurs sociaux et des formateurs: les valeurs humanistes comme le respect, l'écoute, la disponibilité, l'autonomie ; les valeurs fondées sur le droit comme la discrétion, la confidentialité et le secret ; enfin les valeurs démocratiques protégeant les personnes et les biens, prônant la justice sociale. Toutes ces valeurs se soutiennent mutuellement et forment système.

L'autre est la préoccupation centrale de l'éthique et du sens du travail social, mais depuis toujours l'accompagnement d'autrui provoque aussi des tensions, des conflits, ce phénomène n'a fait que s'amplifier du fait de la complexité des évolutions de société et des situations. Ces valeurs donnent un cap, une ligne à suivre.

Des questions posées à la formation des adultes pour aujourd'hui et demain : le sens du mot former

La nouvelle pédagogie des adultes est marquée par la culture économique rationnelle, techniciste, soucieuse de résultats tangibles, pratiquant l'évaluation de manière systématique et régulière. Dans ce contexte il y aura toujours des formateurs mais les modalités de formation et les relations pédagogiques qui en découlent auront à s'inventer de façon très diversifiée. A la suite d'Yves Palazzeschi, professeur en sciences de l'éducation à Paris I (Palazzeschi, 2002, pp. 305-320), on est en droit d'interroger ce qui justifie aujourd'hui la présence physique d'un formateur dans une salle de formation. Quelle peut bien être la valeur ajoutée de son offre de présence ? Les nouvelles technologies sont de plus en plus interactives. L'auteur a repéré plusieurs aspects qu'il considère comme étant fondamentaux dans la fonction de formateur :

- Former « c'est choisir pour ou avec l'apprenant les connaissances qui lui sont accessibles et nécessaires et de les mettre en progression pédagogique, avec le souci de faire gagner du temps à l'apprenant. L'acte de former part d'abord du stagiaire à former »
- Former « c'est constamment interagir »
- Former « c'est valider, l'évaluation des acquis étant constitutive de l'acte pédagogique »
- Former « c'est entraîner : le formateur est alors présent physiquement comme organisateur, analyseur et conseiller. Il a à mettre en scène des scénarios pédagogiques et à mener une opérationnalité contextualisée des connaissances ».

Dans la revue Forum de juin 2005, déjà précédemment citée, Jean-Claude Debauge et Yves Meunier posent quatre questions à chaque formateur : « Quand nous accompagnons nous faisons quoi, de quelle manière, quand commence l'accompagnement, quand se termine-t-il ? » (Forum, 2005, p.23). Dans cette même revue Dominique Dépinoy parle de l'accompagnement dans le respect de l'autre et de ses potentialités (Forum, 2005, p.2). Il évoque quatre profils de formateurs : celui de l'enseignant universitaire qui dispense son savoir, le chef de projet ou concepteur qui conçoit les programmes, le formateur qui organise et met en œuvre concrètement le programme, sans oublier le suivi du parcours individualisé de formation de chacun des étudiants qu'il a en référence.

Plusieurs facteurs semblent orienter les profils des formateurs, leurs fonctions, leurs tâches, en plus de celle de l'accompagnement, avec des dominantes : un formateur assure des enseignements professionnels et /ou

universitaires ; il peut être amené à être concepteur de programmes, à les mettre en œuvre, à les évaluer pour les adapter aux changements. Du côté des formations et donc des formateurs ont été valorisés différents modèles que l'on retrouve dans les textes des programmes des formations initiales avec des dominantes orientées vers le médico-social, la psychologie et la psychanalyse, la psychosociologie, le modèle socio-économique, le droit. L'approche tend à être maintenant de plus en plus transdisciplinaire.

Pierre Caspar, dans son tout dernier ouvrage (2011) donne quelques lignes directrices pour les formateurs : « aider les apprenants à identifier ce qu'ils savent et ne savent pas ; les aider à replacer la formation qu'ils suivent dans un projet de vie ; savoir être attentif à leurs difficultés qui peuvent être d'ordre cognitif, affectif, technique ; leur apprendre à construire des savoirs à partir d'informations disparates et dispersées et accepter d'aller vers l'inconnu » (2011, pp. 220-224). Il rappelle que les exigences pour les formateurs sont multiples et requièrent de l'invention et une grande adaptation.

La question récurrente qui se pose à tout instant semble être la suivante : comment accompagner les apprenants mais tout autant les formateurs à ces changements, sans stress excessif, en cultivant le respect des parcours des uns et des autres avec professionnalisme, tout en restant dans l'humain ? C'est en essayant de répondre à cette question en situation que la formation des adultes prend sens tant pour les formateurs que pour les formés.

Mon angle d'attaque cible une partie de l'activité de formateurs touchant à leurs pratiques de communication, leurs manières de faire, ce que j'ai nommé comme chercheur leurs offres de présence vers autrui. Elles se donnent comme ambition de favoriser « cet essentiel relationnel » (Libois, 2007, p. 47) propre aux métiers de l'humain dont font partie les métiers du Travail social et de la formation. C'est une façon de valoriser « les savoirs d'action relationnels » (Libois, 2011, p. 35) intervenant dans « le processus de professionnalisation des formateurs » (Libois, 2011, p. 35) qui eux-mêmes auront à transmettre ce type de savoirs à différents publics de formés. Ces savoirs sont basés sur des valeurs propres au Travail social qui ont été énoncées dans ce chapitre avec une attention toute particulière tournée vers autrui.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE

Ce chapitre tente de donner à voir la façon dont je m'y suis prise pour construire ma propre armature théorique, non pas en superposant et juxtaposant les auteurs et les concepts, mais plutôt à partir d'eux, comment j'ai été amenée à m'émanciper de leur propos pour faire œuvre à mon tour de signification, au regard de mon objet de recherche et de mon recueil de données. La toile impressionniste que je vais présenter maintenant est « plus qu'une impression, elle est plus que le réel, elle est un sur-réalisme » (Ricoeur cité par Reussner, 1991), elle est la recreation d'un monde que nous pouvons habiter, celui de la formation, qui donne un horizon à notre perception, la sortant de son statut d'objet.

Deux parties ponctuent ce chapitre:

- La première justifie le choix de la phénoménologie pour éclairer les concepts de phénomène, de vécu de conscience, d'intentionnalité, d'enracinement dans le monde, la question du sujet et la question du corps, celle du temps qui assure le déploiement de tout agir humain.
- La seconde propose un prolongement et une réponse au choix de la phénoménologie comme cadre de référence, par le biais d'une approche à la fois anthropologique et philosophique de la parole. Cette parole sert de fil conducteur pour explorer la façon dont des formateurs font offre de présence à autrui. Elle se manifeste de façon diverse par les gestes, l'usage de l'oral, de l'écrit et de l'image, ou encore l'entrecroisement de tous ces modes d'expression pour offrir une parole signifiante à autrui. (Ph. Breton, 2003). Cette parole est sous-tendue par des valeurs spécifiques au champ du social et à tous les métiers tournés vers autrui, des valeurs qui s'actualisent à partir de la réalité des situations rencontrées.

2-1 Le choix de la phénoménologie comme démarche et comme posture

Il s'agit avant tout de voir et de penser autrement par rapport à nos habitudes héritées de la pensée occidentale, obsédée tout un temps par les explications causales, les philosophies de système ou encore la théologie et la métaphysique scolastique. Cette philosophie propose plus un chemin qu'un but et requiert

d'apprendre à se mettre ou remettre en état de disponibilité et en mouvement (Bouvier, 2001 ; Ziéliniski , 2011).

Suite au cours que j'ai suivi sur la naissance de la phénoménologie et la pratique de textes majeurs de Merleau-Ponty (Ziéliniski, 2011) j'ai relevé quelques points qui me semblent caractériser ce courant philosophique et rejoindre les exigences d'une démarche de recherche :

- La phénoménologie se veut un exercice d'attention aux choses jamais vues avant. Il y a quelque chose de l'étonnement de l'enfant, de sa curiosité, de son goût à commenter et à questionner le moindre détail de la vie qui s'offre à son regard. Bref, c'est à une cure de jouvence que nous convie la phénoménologie...
- Elle accorde une place de choix au sujet en interaction constante avec le monde.
- Elle se positionne comme étant une philosophie de la relation : le cogito n'est jamais seul, il y a l'alter ego qui se donne à voir et à entendre dans la perception sous la forme d'un cogito corporel.
- Elle réhabilite la pratique, les vécus de l'expérience, ce qui se passe en moi, et de ce fait accueille tout ce qui relève de l'affectivité, de l'affect et du sensible. Etre traversé et affecté par ce qui traverse l'existence, voilà le point fort de la phénoménologie. C'est ce que les anges de Wenders (DVD, 2001) envient aux hommes, au point de vouloir devenir comme eux sensibles aux petits riens de l'existence qui font toute la différence (boire un café, lire le journal, tomber amoureux...), bref, vibrer au monde et en être, c'est tout le programme que nous propose la phénoménologie. L'expérience subjective de ce fait retrouve droit de cité, donnant une autre perspective et une autre complémentarité à la science dite objective. A cet égard il est intéressant de noter que parmi les fondateurs du mouvement phénoménologique Husserl et Heidegger pour ne citer qu'eux, avaient étudié la logique, les mathématiques, la physique, avant de se consacrer pleinement à la philosophie.

Dès son émergence comme courant philosophique la phénoménologie s'est affirmée comme une manière de concevoir la philosophie et son rapport au monde, de faire bouger ses habitudes de pensée, de se questionner. Il s'agissait de sortir d'une conception idéaliste occidentale donnant le primat au monde des idées et de l'esprit comme seul capable de nous amener à la connaissance, reléguant loin derrière le monde sensible. Dès lors il ne peut plus être question d'étudier uniquement les faits mais de « se demander qu'est-ce qu'un fait et d'étudier l'implication du sujet dans les objets qu'il étudie » (Ziéliniski, 4 mars 2011). C'est ainsi que peu à peu l'homme

a souhaité prendre en main son destin, trouvant un chemin d'émancipation par le biais de sa conscience, essayant de casser ce dualisme entretenu entre l'ordre des phénomènes et l'être en soi, l'intelligible et le sensible, le corps et l'esprit, la théorie et la pratique. Au passage, il n'est pas sans intérêt de nuancer la représentation que nous pouvons avoir d'un Platon ou d'un Descartes et de voir comment leurs continuateurs ont biaisé, voire déformé, leur pensée et de tenir compte des différentes périodes où la pensée de ces auteurs a pu évoluer. En effet pour le premier « les différentes parties de l'âme habitent les différentes parties du corps » (Lacroix, 2012, p.15) tandis que pour Descartes (Lacroix, 2012, p. 15) « la pensée inclut le sentir » et son « *cogito ergo sum* » affirme haut et fort le sujet doué de conscience et capable de penser. Les dimensions du sensible et de l'intellect se retrouvaient dans les débats philosophiques mais ne s'excluaient pas forcément... Le temps de l'Histoire poursuivait son œuvre permettant à l'homme de gagner en autonomie et en affirmation de soi, ce fut le cas tout au long du siècle des Lumières, lui-même traversé par la Révolution française, preuve en est son affranchissement progressif de « la tutelle des princes et de l'Eglise » (Dastur, 2007, p. 1). Ce furent ensuite les grands courants portés au dix neuvième et début du vingtième siècle par Marx, Freud et Nietzsche. Chacun, à sa façon, a développé une autre image de l'homme qu'il voulait rendre maître de lui-même et de l'univers, sans référence métaphysique. Et cela grâce à la prise de conscience que l'homme allait pouvoir se forger, pour le premier, à partir des conditions matérielles de sa vie, pour le deuxième, à partir du pouvoir retrouvé sur lui-même en osant explorer son inconscient, le troisième, en rejetant et en sapant « les fondements de la morale et de la religion » (Dastur, 2007, pp. 2-3) espérant ainsi se « désillusionner » pour aller de l'avant. Un autre grand courant, le positivisme, agitait également les esprits au dix neuvième siècle, prenant fait et cause pour la seule connaissance des faits et l'expérience scientifique, dans le sillage d'Auguste Comte. Mais le monde des idées et des philosophes n'était pas le seul à faire parler de lui. Comment ne pas constater que le monde aussi bougeait, agissait, se transformait que ce soit du côté « des conquêtes coloniales, du développement des sciences de l'industrie ou de l'extension de la démocratie » (Dastur, 2007, p. 1) ? La société tout entière vivait toutes ces mutations, essayant d'augmenter les pouvoirs de l'homme sur lui-même pour le meilleur et pour le pire, ce dernier pouvant se laisser aller à exercer sa toute puissance sur autrui avec la barbarie la plus extrême, les deux dernières guerres mondiales en ont été les témoins avec les camps de concentration destinés à exterminer les juifs. C'est sur ce fond d'actualité que ce nouveau courant de pensée qu'est la phénoménologie s'est constitué et imposé. Il a connu une belle expansion après la seconde guerre mondiale suivi d'un certain recul avec le développement de la psychanalyse, des sciences du langage et des neurosciences. Puis est venue la vague

structuraliste et l'effacement du sujet avec « Les mots et les choses » de Michel Foucault (1966). Le paysage philosophique actuel revenant au sujet, la phénoménologie refait parler d'elle (Ziélinski, 4 mars 2011).

De ce court retour historique sur l'apparition de la phénoménologie je retiens la capacité de l'humain à bouger dans ses représentations qu'il a de lui-même et de son rapport au monde, des ressorts qu'il peut déployer pour s'affirmer de plus en plus comme sujet, pour prendre sa vie en main individuellement et comme être social, dans un monde qui se transforme très vite. Il est sollicité à prendre conscience de tout cela, à agir sur lui-même et autour de lui. Les méthodes préconisées du passé étaient-elles justes et fiables ? Après ce passage de la phénoménologie où en était, où en est le sujet, quel rôle pouvait tenir la prise de conscience ? Voilà des préoccupations toujours d'actualité qui me semblent interroger également leur présence ou leur absence en formation d'adultes, tant du côté des formateurs que des formés. Cela introduit une subjectivité de l'agir à partir de l'expérience qui engage, qui questionne pour donner du sens à une pratique.

Il n'était pas question pour moi de refaire l'historique complet de la phénoménologie dont les sources sont allemandes (Hegel, Husserl, Heidegger), mais de partir du chemin reconnu en France grâce aux noms de Sartre, Lévinas, Merleau-Ponty et actuellement Benoist, Chrétien, Marion, Henry et d'autres... Chacun a apporté une orientation et une influence, mettant « la phénoménologie dans tous ses états » (Janicaud, 2009, pp.12-13) en la qualifiant de « phénoménologie éclatée. » Parfois comme le souligne cet auteur, bien qu'elle prétende revenir aux choses elles-mêmes elle peut donner l'impression « de se complaire dans une conceptualité abstraite » (Janicaud, 2009, p. 18.) Je ne rentrerai donc pas dans tous ces débats n'étant pas moi-même philosophe. Ma démarche a été de pratiquer l'inspiration phénoménologique, convaincue d'y trouver des axes forts en termes de contenu et de méthode pour analyser mes matériaux et recueillir ainsi des éléments me permettant d'argumenter ce que j'entends par offre de présence, vue du côté formateur en formation d'adultes, sachant que l'attention à autrui et que la relation au monde sont au cœur de mon objet. Mes perspectives se devaient d'être modestes, limitées et précises à la fois quant au vocabulaire utilisé, et visaient à mettre en correspondance les auteurs sollicités pour explorer les différents thèmes figurant dans cet abécédaire que j'ai construit. A première vue, l'idée de m'intéresser à l'« apparence » des choses semblait être en contradiction avec mon souhait de repérer les traces de l'investissement subjectif des formateurs auprès d'autrui, dans une activité de communication. Pourtant c'est bien à travers leurs discours et les films donnant à voir leurs pratiques que l'apparente superficialité a révélé une certaine épaisseur de leur pratique, l'oral, les gestes, l'image, aidant à mieux voir ce qui se jouait.

2-1-1 Un abécédaire regroupant les priorités à explorer

L'abécédaire qui suit n'a pas respecté l'ordre alphabétique d'usage mais plutôt les priorités que je m'étais fixées comme chercheur :

a) *Le terme de « phénomène » dans toutes ses dimensions* Celui-ci vient du verbe *phainô*, éclairer, faire briller, le nom *phaos-phôs* signifiant la lumière. Le deuxième sens attribué à phénomène signifie également rendre visible, faire voir, le phénomène étant ce qui se montre, apparaît, ce qui se manifeste à nous les hommes directement, soit par le biais de notre conscience, soit par l'intermédiaire de nos sens. Y a-t-il une différence entre phénomène et apparence, cette dernière dépendrait-elle plus de notre imagination ? Y aurait-il une chose en soi différente de la chose telle que les hommes la perçoivent (Kant cité par Dastur, 2007, p. 4) ? Faudrait-il se déprendre des apparences au bénéfice de ce qui ne change jamais, sachant que certains phénomènes peuvent revenir de façon régulière, sont-ils fiables ? Des débats innombrables ont essayé de défendre tel ou tel point de vue.

J'en resterai pour le moment à cette définition du phénomène qui se manifeste à nous par le biais de l'expérience du vécu et de l'observation, accessible notamment par la vue et la conscience que nous pouvons en avoir (Husserl cité par Cl. Meyer, 2012).⁴

Chez Heidegger j'ai trouvé un élément supplémentaire dans la distinction qu'il opère entre le phénomène et le paraître utile, pour la démarche que j'engageais. Le « phénomène » (*phenomän*), selon lui, se montre par lui-même, c'est ce qui est sous nos yeux, sous la main, qui se manifeste et constitue l'ensemble des « étants » pour reprendre la terminologie du philosophe. Jusque-là rien de bien nouveau, sa notion de paraître (*erscheinen*) par contre amène un élément neuf, quelque chose qui se montre, tout en restant en retrait, la phénoménologie tentant de faire venir au jour, à la lumière ce qui reste en retrait, ce qui est recouvert, « l'être des étants. » Ce qui reste à apparaître, débusquer ce qui était caché ou voilé, n'est-ce pas ce mouvement qui m'intéressait et qui me tenaille, et qui cherche sa voie à travers les différents gestes de cette offre de présence ?

Pour y parvenir il s'agit de quitter notre attitude naturelle, tout ce qui nous empêche de prendre conscience du poids des choses, mettre entre parenthèses ce qui nous empêche de voir. Mais quelle méthode adopter ?

b) *L'épochè ou suspendre son jugement : une attitude et une méthode*

La phénoménologie apporte une attitude et une méthode pour voir les choses les plus ordinaires comme pour la première fois (Husserl cité par Ziéliniski, 4 mars 2011), ainsi font les anges de Wim Wenders, déjà évoqués, désireux de devenir des êtres humains. Cette démarche exige d'emblée une certaine ascèse, une disponibilité pour voir autrement sans *a priori*, faisant taire tout jugement ou interprétation. Elle rejoint, me semble-t-il, l'approche modale proposée par Laplantine qui suspend la dénotation, la pensée des idées claires et distinctes (2010, p. 187) mais qui réintroduit en contrepartie « la pensée du sensible, celle du corps-sujet en mouvement » (2010, p. 171). Lévinas, à propos de la réduction d'Husserl, (le fait de revenir à la conscience comme source de

⁴Echange avec Claude MEYER, lors de la réunion du 29 mars de l'axe 3 du CRF

notre rapport aux choses), utilise la métaphore du réveil après le sommeil. La déstabilisation provoquée par le réveil oblige chaque matin à apprivoiser le nouveau jour et à une remise en question radicale de ce que je suis. Le passage par l'insomnie et le sommeil oblige à se dessaisir d'une certaine maîtrise de soi comme oubli de soi pour accueillir autrui et le monde.

Cette compréhension d'une pratique de la phénoménologie part toujours de vécus de l'expérience qui viennent interroger ce qui se passe en moi par la conscience, avant qu'ils ne soient saisis par le langage. Il s'agit de laisser la chose faire un effet sur moi, sur mes sens, rendre possible autre chose, être disponible au monde pour provoquer en nous une ouverture plus grande.

c) *Le rôle de la conscience : une intentionnalité vers*

Pour tous les phénoménologues c'est d'abord un acte de conscience en mouvement, une intentionnalité vers, ouvrant la conscience vers son objet, l'objet à son tour affectant la conscience. Elle ne peut être de ce fait ni une table rase ni un contenant d'aucune sorte puisqu'elle est mouvement vers, le mouvement de la conscience qui porte la conscience vers son objet et en retour fait que l'objet visé marque la conscience et l'affecte. L'exemple souvent donné est celui de la petite sonate de Vintheuil qui est associée à « La Recherche du Temps perdu » de Proust. La réduction ou l'approche modale telles qu'elles ont été précédemment décrites partent d'un acte de volonté du sujet puis d'une disponibilité que la pratique de l'*epochè* est à même de favoriser et qui deviendra le vécu de son expérience via la conscience. Se délester ainsi de ses encombrants, de ses certitudes, de ses jugements de valeurs, tout cela est suspendu au profit d'une relation nouvelle aux choses qui devrait permettre au sujet de les voir autrement, la conscience faisant exister les choses pour lui. Husserl poursuit en nous rappelant que la relation entre le sujet et l'objet n'est pas sans monde (*lebenswelt*) et que ce monde dans lequel nous vivons est un monde commun qui fait que nous sommes tous reliés à d'autres sujets et que c'est ensemble que nous portons la responsabilité de la constitution du monde, sans qu'il soit nécessaire de recourir à Dieu. Husserl se démarque ainsi de Descartes en transcendant l'*ego* par l'*alter ego* et non par Dieu. Aussi sommes-nous appelés à « être là, à être au monde » au sens de venir au monde, d'habiter le monde, en faisant des choix comme l'a souligné Heidegger avec sa notion du « *dasein* ». Nous ne sommes pas loin d'une offre de présence au monde dynamique, se dessinant comme un mouvement d'un sujet vers autrui.

Si nous partageons tous le fait de vivre dans ce monde commun, la question du comment avoir accès à autrui survient. Dans sa cinquième méditation cartésienne Husserl pose clairement la question, est-ce à partir de lui ou de moi que je peux avoir accès à autrui et y-a-t-il autre chose que le moi de la conscience? Il y répond positivement en affirmant que c'est avec le corps que le monde vient à ma conscience. La langue allemande dans sa subtilité distingue *le körper*, le corps dans sa matérialité, le corps biologique et *le leib*, le corps sujet ou la chair tel que je le vois et que je le ressens. Husserl semble avoir résolu la question par analogie avec lui-

même. Il transpose ce qu'il sait de lui à autrui, mais l'autre peut-il être une simple modification de mon moi et qu'est-ce qui fait qu'il y a de la différence ? L'«apprésentation» du corps d'autrui vient alors à moi, dans mon champ perceptif, c'est ce qui me permet de saisir une similitude charnelle entre lui et moi, de le considérer comme un alter ego. Mais la subjectivité de l'autre demeure et reste un lieu d'interrogation. Husserl trouve tout de même une source de contentement en affirmant c'est « la convergence d'intentionnalités de consciences différentes par le biais de l'intersubjectivité qu'une objectivité se construit. Cette philosophie de l'intersubjectivité le rend capable de transcender ce qui lui est propre et d'atteindre une objectivité qui ne relève pas uniquement de son propre ego» (Dastur, 2007, p. 10). Cette intentionnalité tournée vers autrui se retrouve également chez Heidegger dans la définition qu'il donne de l'homme comme *soin et souci*, exprimant ainsi le rapport très concret que l'homme peut entretenir «avec lui-même, les êtres et les choses » (Dastur, 2007, p. 13), dès lors que toutes les dimensions de son être sont respectées, tant « ses dispositions affectives » que sensibles et intellectuelles. Son apport spécifique est d'avoir insisté sur l'aspect temporel de la vie de l'homme, soumis à une certaine « facticité », avec un certain nombre de « déterminations, sexe, et caractéristiques physiques, culturelles et historiques » (Dastur, 2007, p. 11). Cette prise en compte du côté situé de toute vie d'homme, je la reprendrai à mon tour, lors des entretiens avec les formateurs. C'est ce qui donne du poids à leurs expériences et leur donne cet aspect unique.

d) La phénoménologie, une philosophie de la relation : incidences sur la mise en place d'une épistémologie

C'est avec Lévinas que la relation à autrui donne à la phénoménologie son virage éthique. « La particularité d'autrui passe par la responsabilité vis-à-vis de lui, l'éthique en acte part d'une acceptation inconditionnelle d'autrui, c'est répondre de ses actes et de ses paroles à partir de lui, c'est alors que je découvre que je n'aurai jamais fini de lui répondre» (Zielinski, 31 mars 2011). La transcendance d'autrui débouche pour lui sur l'Infini de Dieu (Lévinas, 1961). C'est par surprise que l'autre rentre dans notre vie et que sa parole nous affecte malgré nous. Lévinas a construit sa philosophie à partir d'autrui en s'appuyant sur Husserl tout autant que sur la Bible, le Talmud et la littérature russe, d'où ce décentrage permanent par rapport à lui et à autrui. Il rappelle qu'aucun homme n'est à l'origine de l'existence d'autrui mais que nous avons accès à lui par le visage qui est la partie du corps la plus exposée. Le visage est appel et peut s'exprimer de façon non verbale, sa spécificité est d'être aussi vulnérable. Ce qu'il dit du visage, Lévinas l'étend à toute la personne qui est visage. (Zielinski, 31 mars 2011). Lors de ma lecture de quelques textes de Lévinas, j'ai découvert qu'avant de parler d'autrui il s'était penché sur l'étape où l'homme constitue son moi égoïste, où chacun se découvre comme un individu distinct, se constituant comme un être de besoins puis de désir, rejoignant ainsi les découvertes de la

psychologie et de la psychanalyse. On le voit chez le jeune enfant qui a besoin tout à la fois de trouver ses marques, ses repères, de délimiter son territoire, de se confronter à ses sentiments et de s'ouvrir à la relation avec autrui. Dans la relation entre moi et autrui, les questions de proximité et de juste distance sont constamment à renégocier, particulièrement dans les situations professionnelles rencontrées par les personnes exerçant un travail tourné vers autrui. Cette importance accordée à l'autre est au cœur du Travail social et de mon objet de recherche : cette interrogation d'une offre de présence tournée vers autrui juste, adaptée, comment s'exprime-t-elle en situation professionnelle ? J'y reviendrai au cours de l'analyse de mes matériaux, au chapitre quatre.

J'ai retrouvé également chez Merleau-Ponty cette dimension relationnelle forte tournée vers autrui avec l'idée que le monde est l'intermédiaire entre moi et autrui et que la chose que nous pouvons partager avec lui, c'est bien le monde alors que je ne peux pas partager ma conscience. C'est par le corps que je suis relié à moi-même, au monde et à autrui, « le monde c'est mon champ d'action, le corps (tant biologique que corps vécu), mon vecteur d'action » (Ziélinski, 31 mars 2011). L'intentionnalité se donne à expérimenter dans le mouvement, à travers mon corps qui se trouve être à la fois situé et ouvert. Le sujet pense et « esquisse ce qu'il est à travers son corps » (Ziélinski, 31 mars 2011), c'est ce que Merleau-Ponty nomme le cogito corporel. Pour accéder à l'autre, il s'appuie sur la notion de style d'autrui et sa façon d'habiter le monde, une manière d'être responsable à son tour du monde. Il part donc de l'expérience du monde par autrui et ne part pas de l'analogie de la pensée comme Husserl (Ziélinski, 31 mars 2011). Cette question de style permet de nommer les différences entre moi et autrui et cela passe par ce qu'il me donne à voir de lui à travers des médiations (Ziélinski, 7 avril 2011), la phénoménalité d'autrui qui peut être sa gestuelle. Merleau-Ponty prend volontiers l'exemple du geste, la main du peintre, l'intermédiaire de l'œuvre qui disent beaucoup de l'autre. On sent profondément que la conscience ne peut pas penser sans monde, que le sujet est voué au monde et qu'autrui se rend accessible à travers des phénomènes visibles, mais demeure l'énigme du monde, son mystère. Malgré notre être au monde qui constitue « la chair » chez Merleau-Ponty, il prend acte des phénomènes de présence et d'absence, de proximité et de distance, d'aspects visibles et invisibles au sein même de notre « être au monde », qui permettent au monde dont nous sommes de garder sa part de mystère, le silence étant son meilleur ambassadeur. Tout ne peut donc pas être saisi, aucune capture du monde n'est possible mais le monde qui est déjà là nous invite à le goûter, dans un esprit d'ouverture incessant qui nous porte vers lui, à travers notre corps sentant, percevant le monde, il s'agit bien d'intentionnalité incarnée.

Cette pratique de la phénoménologie par Merleau-Ponty m'a réjouie comme chercheur. Cette intuition première de recourir à la phénoménologie se trouvait récompensée et validée par mes matériaux où les gestes dans leur expression constituent l'offre de présence du formateur à autrui.

Dans le sillage de la pensée d'Heidegger j'avais déjà perçu à quel point la notion de temps traverse la relation au monde, à soi-même et à autrui. Elle accorde du sens à l'intentionnalité, une forme d'accomplissement dans la durée, son mouvement se déploie, prend consistance dans « la facticité » qui est celle de toute existence humaine. Mais de quel temps s'agit-il ?

C'est l'exploration du moment présent que j'ai privilégiée même si ce moment est regardé et commenté en différé. L'expérience de Daniel. N. Stern, psychiatre et psychanalyste (Stern, 2003) m'a aidée à préciser cette notion et à espérer avoir accès à la conscience du vécu d'autrui (2003, p. 45). Son contexte de travail a toujours été celui de la psychothérapie, du « moment présent tel qu'il opère dans la situation clinique » (2003, p. 15). Cet intérêt et ce questionnement sur ce qui se joue dans « le moment présent » l'a amené à repenser différemment « le maintenant phénoménal » comme un temps au centre de la situation et de la relation entre le patient et le thérapeute. Il donne ainsi la priorité à l'expérience du moment présent vécu et non pas au passé qui expliquerait le présent (Stern, 2003, p. 7), privilégiant la conscience plutôt que l'inconscient. Son intérêt pour « le moment présent remonte, raconte-t-il, aux années 1960-1970 quand il a commencé à « se servir du film et de la vidéo pour observer l'interaction mère-enfant » (Stern, 2003, p. 7). Il a alors constaté tout ce qui pouvait se passer dans un temps très court et combien ce travail d'observation et d'analyse de petits détails pouvaient lui donner accès à « l'expérience subjective vécue » d'autrui.

Pour approfondir sa démarche à la fois de chercheur et de praticien un détour par la philosophie occidentale lui a permis de mieux repérer la place du moment présent, son rapport avec le temps chronos, le temps qui passe mais aussi avec le passé et le futur.

J'ai trouvé une similitude d'approche entre la sienne et la mienne bien que le contexte et les acteurs diffèrent. Pour ma part « le moment présent » de chaque intervention de formateur a été saisi par le film et l'image. L'entretien de confrontation que j'ai mené avec le formateur, face au film *a posteriori* a provoqué une nouvelle expérience du « moment présent ». La sollicitation de la mémoire a été activée non seulement par la situation d'entretien mais aussi par le film qui, par définition, bouge et renvoie une image de soi. Pour parvenir à capter des éléments exprimant la subjectivité des formateurs que j'avais choisis, à travers leurs discours et mes observations, la conscience avait son rôle à jouer. Non seulement il y avait « une focalisation mentale sur un objet d'expérience, l'intervention que le formateur avait menée, ce que Stern appelle « conscience primaire » (Stern, 2003, p. 150) mais s'y est ajoutée « la conscience réflexive » majoritairement mobilisée dans les entretiens de confrontation. « Ce type de conscience où l'on est conscient peut alors être mémorisé, entrer dans la mémoire explicite et être verbalisé » (Stern, 2003, p. 150). Du fait que les entretiens de confrontation aient été menés *a posteriori* m'ont fait osciller entre trois types de conscience répertoriés par Daniel .N. Stern. S'agissait-il

- De « la conscience phénoménale » qui « vit l'expérience en direct et qui se fonde sur la perception » que le formateur a connue lors de son intervention (Stern, 2003, p. 150) ?

- De « la conscience introspective » qui « survient après les faits qui se fonde sur le verbe » lors des entretiens (Stern, 2003, p. 150)?
- Ou encore de « la conscience intersubjective » qui « se fonde sur le social » puisqu'il y a situation d'interlocution du fait de l'entretien (Stern, 2003, p. 150)?

e) *Le rapport au temps de toute relation : le choix de « passé vivant »*

La notion de « *passé vivant* », « expansion du moment présent » m'a permis de faire dialoguer le passé et le présent, « le passé vivant » étant le résultat d'un passé remémoré et d'un présent existentiel » (Stern, 2003, p. 240). Ainsi donc « le passé n'est vivant que sur la scène du moment présent ». Ils forment ainsi une unité de « processus d'expérience subjective » (Stern, 2003, p. 240) vécue par le formateur et observable par le chercheur. Il peut inclure « une odeur, un son, une mélodie, un mot, un visage, une qualité de lumière, des sensations corporelles, une pensée... » (Stern, 2003, p. 231) que l'image et le son du film contribuent à faire revivre. Mais de quoi se souvient-on ou de quoi veut-on se souvenir même si le film quelque part est témoin de ce qui s'est passé ? Platon s'était déjà posé la question dans « Le Théétète », en invoquant le mystère de l'oubli, symbolisant l'énigme d'une chose absente, du moins dans le discours.

Les entretiens de confrontation m'ont permis de récolter le récit de ce qui a consciemment été vécu après les faits, à partir des moments de séquence que les formateurs ont considéré comme porteurs de sens pour eux. Par la suite mes observations à partir des films seuls sont venues infirmer ou apporter d'autres éléments dans ce que les formateurs donnaient à voir d'eux-mêmes.

Me concernant je suis restée sur le fait de travailler sur « le passé du moment présent » tel que le formateur s'en empare à travers son discours.

Le fait que la phénoménologie soit une philosophie de la relation avec une dimension intersubjective forte et qu'elle ait influencé de nombreux travaux en psychologie et en psychiatrie, m'a fait pencher vers une approche théorique et une méthode qui intègrent la phénoménologie et la psychologie, à savoir la psychophénoménologie de Pierre Vermersch telle qu'il la pratique depuis 1996 (Vermersch, 2000., , 2012). C'est une façon d'avoir accès à la subjectivité de l'acteur, le sujet parlant à la première personne en prenant l'initiative d'arrêter le film sur une séquence qui fait sens pour lui. C'est aussi une manière d'amener autrui à verbaliser le vécu grâce à la conscience, à l'attention, à la mémoire.

2-2 L'approche anthropologique, sociale et culturelle : un recours à la notion de geste

Le choix de la démarche phénoménologique opéré en toute connaissance de cause m'a déjà permis d'approcher de façon plus sereine mon objet de recherche, « l'offre de présence » proposée en formation d'adultes. Mais

comment donner à voir une telle expérience ? Mes matériaux de recherche commençaient à prendre forme : des discours recueillis suite à des entretiens, des images sous forme de films avec des gestes et des paroles témoins d'une pratique vivante.

2-2-1 La notion de « geste linguistique » (M. Merleau-Ponty)

L'idée m'est alors venue de faire appel à la notion de geste que j'avais déjà trouvée abordée par Merleau-Ponty dans la notion qu'il donne du « geste linguistique » (2003, p. 217.) C'était l'occasion de préciser les liens entre pensée, langage et geste tels que Merleau-Ponty les a élaborés et de voir l'influence qu'ils exercent entre eux pour produire une intention significative. Pour lui, l'homme réfléchit et parle « à l'intérieur d'un monde déjà parlé et parlant ... où la parole est instituée », ce qui rappelle Bakhtine lorsqu'il parle de dialogisme, de dimension intertextuelle, « chaque discours entrant en dialogue avec les discours antérieurs tenus sur le même sujet » (Todorov, 2002, p 8). Pour Merleau-Ponty « le mot et la parole deviennent la présence de cette pensée dans le monde sensible, son corps, et non pas son vêtement (2003, p. 212)..., l'opération expressive réalisant ou effectuant la signification et ne se bornant pas à la traduire » (2003, p. 213.) La pensée en ce sens « n'est rien d'intérieur et n'existe pas hors du monde et des mots ».

« La parole est, pour Merleau-Ponty, un véritable geste qui contient son sens comme le geste contient le sien. C'est ce qui permet la communication avec autrui sachant qu'autrui est également un sujet parlant avec un certain style d'être et avec le monde qu'il vise » (Merleau-Ponty, 2003, p. 214). De ce fait la rencontre entre moi et autrui nécessite pour le moins « un vocabulaire et une syntaxe commune » (Merleau-Ponty, 2003, p. 214). On peut alors se demander quelle compréhension autrui a de mes gestes, comment sont-ils ressaisis par un acte du spectateur ? « Les mots et les gestes n'ont pas en eux-mêmes une signification immanente, le geste se bornant à indiquer un certain rapport entre l'homme et le monde sensible, l'objet intentionnel est offert au témoin en même temps que le geste lui-même » (Merleau-Ponty, 2003, p. 215). Mais faut-il qu'il y ait possibilité de comprendre et de recevoir cette nouvelle offre de signification chez autrui ? Merleau-Ponty s'interroge ici sur les origines du langage et sur les difficultés à se faire comprendre d'autrui quand les univers culturels et linguistiques des uns et des autres expriment des rapports au monde très différents sachant que tout le corps participe à la création de significations et à leur transmission mais de façon diverse. Dans le langage, Merleau-Ponty insiste sur le fait que « le lien du mot à son sens vivant n'est pas un lien extérieur d'association, que le sens habite le mot, et que le langage n'est pas qu'un accompagnement extérieur des processus intellectuels, qu'une signification gestuelle ou existentielle de la parole, que le langage a bien un intérieur mais que cet intérieur n'est pas une pensée fermée sur soi et consciente de soi, que le langage exprime des pensées, qu'il est la prise de position du sujet dans le monde de ses significations ». Quant au geste il serait « l'affectivité » de la pensée (Guérin, 2011, p. 12), capable de dire parfois plus que le discours, et impulsant

« l'opération expressive qui réalise ou effectue la signification mais ne la traduit pas » (Saboya, 2012)⁵. J'entends ici le pas décisif de l'expression comme un accomplissement du geste. Pour poursuivre la métaphore théâtrale de Merleau-Ponty, le bon acteur disparaît dans le personnage qu'il incarne mais à la fois derrière ou plutôt dans l'acteur demeure le sujet qui porte l'expression. C'est bien la même personne qui fait offre de présence en jouant sur l'effacement pendant tout le temps de la représentation, se coulant dans les mots de son personnage et dans ce qu'il imagine être pour réapparaître autrement lors de la salutation finale du comédien. Mais le sujet ne s'est jamais absenté de l'acteur, c'est lui qui fait œuvre d'interprétation dans le plus strict respect du texte où les mots prennent vie avec cependant un timbre de voix, une façon de se déplacer... comme autant de gestes qui s'enchevêtrent dans le geste linguistique et qui créent le style unique de l'acteur.

Cette dimension sensible du geste me fait espérer de pouvoir donner corps à une phénoménologie de l'offre de présence qui invite à rentrer autrement dans le mouvement de la formation. Cette générosité du geste ouvert sur autrui semble dégager de l'énergie, une dynamique en mouvement liée au corps, visant à exprimer et à transmettre quelque chose.

Dans ma recherche il n'était pas possible d'avoir accès directement au vécu des formateurs. C'est *a posteriori* en le revivant grâce à la médiation des films que le formateur, (films que le formateur voyait pour la première fois), a saisi le passé du moment présent par le langage (Stern, 2003, p. 25). C'est là où je me démarque en partie légèrement de la phénoménologie : au cours de l'entretien de confrontation le formateur était amené à la fois à une évocation réflexive de son vécu tout en vivant le moment présent, ce qui amène souvent à reconstituer les faits et à donner une version nouvelle même si le film était une forme de mémoire de ce qui s'était passé.

Au cours des observations des films que j'ai menées seule ultérieurement, il m'a fallu tenter de rentrer dans le geste linguistique d'autrui, sa façon de s'exprimer, en pratiquant une immersion semblable à celle que l'on peut faire en résidant dans un pays étranger dont on ne connaît pas la langue. Il s'est agi de me familiariser avec la façon de parler de chacun, de décoder ses différents gestes « première esquisse que chaque formateur donne à voir de lui-même » (Ziéliniski, 31 mars 2011). C'est par l'acte de spectatrice que j'étais devenue que j'ai pu ressaisir et comprendre une partie du sens des gestes offerts à mon regard dans les films en considérant « les gestes comme des questions contenant en pointillés un objet intentionnel » (Merleau-Ponty, 2003, p. 215). Parallèlement, la découverte de l'ouvrage de Christian Alin « La geste Formation » (2010), reposant sur les gestes professionnels et l'analyse des pratiques, m'a fait prendre conscience qu'il était envisageable de penser la formation comme une geste (mot féminin), expression elle-même soufflée à l'auteur par Marc Durand (cité

⁵ Expression utilisée par F. Saboya lors d'un exposé sur le chapitre 4 de « Phénoménologie de la perception » de Merleau-Ponty, le 11 octobre 2012, dans le cadre de l'axe 3 du CRF, CNAM Paris

par Alin, 2010, p. 226). Cette conception élargie de la notion de geste m'a semblé de bon augure pour traiter les données dont je disposais. La geste avait le mérite de rassembler en elle les différents gestes du formateur et de les inscrire dans le récit d'une pratique, la sienne, à la manière des chansons de gestes, des poèmes épiques du Moyen Âge, relatant en vers les exploits d'un même héros. Allaient manquer ici les vers mais ne parle-t-on pas également de poésie en prose et d'un style qui émerge à travers l'écriture ?

Ce récit de corps (Farge, 2007) et de verbe offert à autrui allait donc passer par les gestes. Disposant des discours des formateurs sur leurs pratiques de communication, il me fallait encore approfondir la notion de geste(s) et voir comment ces gestes s'incarnaient dans la parole (Ph. Breton, 2003) de façon diversifiée, et comment ils contribuaient à composer une séquence de formation à la fois ordinaire et extraordinaire. N'a-t-on pas dit que « le sens d'une gestualité recèle l'énigme de la présence au monde du genre humain » (Guérin, 2011, p. 1) ?

2-2-2 Les gestes dans leur dimension culturelle (G. Gebauer et Ch. Wulf)

Avant d'aborder les gestes professionnels des formateurs qui font l'objet de ma recherche, il m'a semblé capital de considérer les gestes dans leur dimension culturelle depuis que l'homme a cherché à être du monde et à rencontrer ses semblables. « Ils mettent en jeu une partie du corps et non le corps tout entier » (Alin, 2010, pp. 42-43). Par expérience chacun a pu expérimenter le recours aux gestes pour se faire comprendre, faute de maîtriser telle ou telle langue. Ils symbolisent beaucoup de nos émotions et de nos intentions sans que nous en ayons forcément conscience et peuvent être accompagnés ou non de verbalisation.

Certains gestes sont souvent transmis de génération en génération, notamment oralement. Ils peuvent connaître des transformations en fonction de l'environnement dans lequel nous évoluons. Ainsi certains gestes de notre culture d'origine peuvent-ils disparaître ou se recomposer créant un nouveau geste dès lors qu'il s'agit de s'adapter à une nouvelle vie, c'est ce que Gebauer et Wulf qualifient de « mimesis sociale » (Gebauer & Wulf, 2004, p. 71 ; 2005 ; Wulf, 2002, p.1051-1065). Cette notion de mimesis n'est pas simple répétition d'un geste. Elle dit déjà le souci d'acquérir un nouveau geste, la possibilité donnée au sujet social de s'éprouver dans ses mises en scène de ce nouveau geste (Gebauer & Wulf, 2004, p. 73) et de s'ouvrir à la perception des gestes d'autrui. Par ses gestes, le sujet forme son environnement, le rend sensible et humain, il crée son propre rapport au monde sachant que le monde est déjà là et le précède. Tout geste est à la fois éminemment personnel, reflète notre personnalité et fait partie d'un monde culturel commun ayant une longue histoire transmise souvent par notre éducation. Loin cependant d'être un simple caméléon comme dans le film *Zelig* de Woody Allen, le sujet social va pouvoir jouer avec ses modèles, s'appropriier tel ou tel usage d'un geste en lui donnant un tour personnel qui lui permettra à la fois de s'accorder au monde (Gebauer & Wulf, 2004, p. 21) et

de faire preuve d'une intelligence sensible personnelle le portant vers les autres. Être attentif aux gestes d'autrui ou d'un environnement donné c'est pratiquer l'ouverture, se sensibiliser à des « mœurs, des habitudes, des normes sociales, institutionnelles et individuelles » (Gebauer & Wulf, 2004, p. 75) différentes des nôtres, pratiquant ainsi l'étonnement souhaité par les phénoménologues.

Je perçois déjà un autre avantage à cette pratique de la mimesis, celui de faire l'expérience de sa corporéité en mouvement et de son monde affectif. Le fait de « se rapprocher de ses gestes » (Gebauer & Wulf, 2004, p. 72) aide sans aucun doute à mieux se connaître en s'éprouvant dans ses mises en scène pour aller vers autrui puisqu'il s'agit de s'exposer à lui qui lui-même exprime avec ses propres gestes son propre rapport au monde. « Ainsi, dans chacun de mes gestes est contenu mon rapport au monde, ma manière de le percevoir et de le ressentir, mon hérité, mon éducation, mon milieu ou ma constitution psychologique. La gestuelle, cette narration par les gestes, fait « naître un corps » (Galimberti, 1998, p. 115).

Nos gestes souvent se prolongent en positions et postures du corps. L'exemple de la position assise (Gebauer & Wulf, 2004, pp. 82-83) exprime beaucoup de nos usages culturels européens. Elle se retrouve dans beaucoup de métiers et de professions. Tout comme la position debout incarne la différence entre l'homme et l'animal avec des codes et des manières différents de se tenir debout ou assis en fonction du lieu et des circonstances. Par exemple, la position assise reflète la position adoptée par les élèves à l'école et plus tard les adultes en formation. Peu d'élèves, quel que soit leur âge, osent la marche, le déplacement, une nouvelle mise en place du mobilier d'une pièce. Cela révèle une représentation du corps et de l'esprit du sujet dans son rapport au savoir, position active ou passive mobilisant principalement l'esprit ou le corps.

En m'appuyant sur les travaux menés par Gebauer et Wulf, représentants de l'anthropologie historique (2004), j'ai pu explorer une des facettes de l'agir humain s'exprimant à travers le concept dynamique de mimesis sociale révélant ainsi « les dimensions symbolique et temporelle de l'activité » (Jorro, 2006, p. 3).

2-2-3 La démarche anthropologique de Marcel Jousse

Très jeune, Marcel Jousse s'est posé la question d'accès à la connaissance et au rôle que la mémoire pouvait y jouer (Bergeron, 1968, p. 9). Issu d'une famille paysanne, Il fut sensibilisé au caractère vivant du style oral ainsi qu'à la valeur et à la beauté des gestes des paysans. Par la suite au collège il avait mesuré le danger d'une survalorisation de la culture de l'écrit et du livre, laissant de côté un pan entier de la culture. Il a alors cherché à appréhender l'expression humaine dans sa globalité qui devait passer pour lui par l'écrit, l'oral et le gestuel. Ses études le conduisirent à être l'élève de Marcel Mauss, à passer deux années chez les tribus amérindiennes des Etats-Unis et à s'intéresser à toutes les découvertes scientifiques de son époque. Très vite il élabore « les lois du style oral » très différentes du style écrit à partir de l'homme concret, réel, inscrit dans un milieu donné.

Comment dès lors repérer des lois universelles de l'expression humaine et en dégager des variantes en fonction des cultures et des peuples ? Dans ses deux ouvrages majeurs, « Le style oral rythmique et mnémotechnique chez les verbo-moteurs » et « L'anthropologie du geste », il aborde la question de l'origine du langage à travers « ce complexe de gestes que sont les êtres vivants, le rythme qui les anime » (Bergeron, 1968, p. 12).

Pour Marcel Jousse c'est à travers la dynamique de ses gestes que l'homme expérimente, engrange ses expériences. Il considère les gestes « comme des actions agissant sur d'autres actions » (Bergeron, 1968, p. 12), ces gestes pouvant déboucher sur d'autres gestes, ce qu'il nomme des « mimogrammes peints ou sculptés » dans un environnement donné. D'un bout à l'autre du monde il a pu observer que l'homme mimait ainsi spontanément toutes les actions ambiantes, les prolongeant « en gestes concrets, subtils et innombrables. » (Bergeron, 1968, p. 12) Il n'oublie pas pour autant le rôle du langage verbal oral pouvant être associé à ces gestes. Il rejoint Merleau-Ponty et sa définition du « geste linguistique » s'inscrivant dans le corps et pouvant être saisi par la conscience. Dans le cadre de leurs travaux, Gebauer & Wulf ont pris en compte ceux de M. Jousse pour poursuivre à leur tour l'approfondissement de cette mimesis qui produit de nouveaux gestes incarnés par un sujet. A l'époque de Marcel Jousse, l'anthropologie était une science récente qui consistait à « étudier et à comparer les squelettes de l'anthropoïde et de *l'anthropos* et les premiers outils de l'homme » (Bergeron, 1968, p. 29). Lui propose d'étudier « l'homme vivant » (Bergeron, 1968, p.29) ce qui a provoqué quelques remous dans le monde scientifique de l'époque, le mot geste était plutôt associé à celui de « gesticulation » avec un sens plutôt péjoratif, le mimisme était confondu avec mimique. De plus le vocabulaire précis qu'il a créé, « visant à communiquer ses expériences » (Bergeron, 1968, p. 28), a mis du temps avant de se faire reconnaître. J'en ai retenu quelques termes pouvant aider à l'analyse de mes données en relation avec mon objet de recherche, l'offre de présence. Le « geste propositionnel » qui témoigne d'un « geste auriculaire », d'un « geste laryngo-buccal » et d'un « geste oculaire » qui le précèdent. Pour Marcel Jousse « le geste propositionnel » est « un geste qui se cherche » mais qui a toute une histoire (Bergeron, 1968, p. 13 et p. 17), qui n'est possible que grâce à la prise de conscience de l'un ou l'autre de « ces gestes interactionnels ou intersusceptionnés » (que l'homme a pu accueillir à l'intérieur de lui-même, notamment grâce à ses sens, ses différentes perceptions et « autres appareils de réception » (Bergeron, 1968, p. 16). Il est constitué de « gestes attendus » et de « gestes inattendus » qui passent par le corps qui le conduisent à la connaissance, à la pensée. (Jousse, 1999, pp.254-256). Ce geste produit par l'homme fait de ce dernier « un mimeur » avant d'être « un parleur » (Bergeron, 1968, p. 17). Quand il devient parleur, on peut espérer qu'il garde en lui ce mouvement, ces rythmes, ces rituels, ce contact avec le monde, ce côté vivant de la transmission de la parole. Ce geste propositionnel correspond en partie à l'offre de présence étudiée dans cette recherche. Il dit beaucoup de son interaction et son interdépendance avec le monde qui l'entoure (paysage,

nature, espace, objets, êtres vivants) et de la propre histoire de celui qui émet ce geste propositionnel rejoignant ce va-et-vient entre soi et l'extérieur.

Le fait de saisir l'être humain dans sa globalité (Bergeron, 1968, p. 18) permet de respecter sa façon d'entrer en contact avec le monde et de le découvrir, de tenir compte de ses besoins et de ses aptitudes. Dans l'enseignement scolaire la survalorisation de certains enseignements dits intellectuels fait oublier que les élèves peuvent avoir d'autres formes d'intelligence en attente de reconnaissance. L'importance des différentes matières reste hiérarchisée dans la représentation de beaucoup et induit un rapport au savoir lui-même très cloisonné alors que la prise en compte de l'homme global a l'avantage d'introduire un autre rapport à soi et aux autres et peut constituer une aide pour appréhender et ouvrir «notre intelligence à la mesure du monde» (Bergeron, 1968, p. 21).

L'attention portée à cette notion d'homme global rend sensible aux gestes que peut utiliser un formateur en face à face avec autrui, l'obligeant à tenir compte du public auprès duquel il intervient pour arriver à « une justesse gestuelle pour être efficace» (Bergeron, 1968, p.18).

En termes de méthode et de perspectives cela pourrait rénover les pédagogies actuelles, la façon d'observer et de transmettre qui vise à former de vrais «continuateurs et non de simples répéteurs » (Bergeron, 1968, p.27). L'enseignement de Marcel Jousse lui-même se faisait sans notes rédigées avec « un plan soigneusement préparé, l'expression s'accomplissait devant l'auditoire et selon l'auditoire » (Bergeron, 1968, p.27). Selon lui, il était impossible de maîtriser toutes les techniques susceptibles de rentrer plus profondément dans le sens des gestes. Il préconisait « un outillage vivant et souple comme la vie elle-même» (Bergeron, 1968, p. 25), n'apportant pas de solutions toutes faites et définitives, mais simplement une méthode que l'on ajuste soi-même en fonction des travaux antérieurs qui ont pu être menés et de l'orientation que l'on souhaite donner soi-même à sa propre recherche.

Marcel Jousse s'est surtout concentré sur l'oral et le geste dans ses recherches essayant de leur redonner vitalité et leur place parmi les moyens de communication. Ayant cependant beaucoup fréquenté l'écrit, il en a dessiné également les spécificités: « Il n'y a plus contact direct d'homme à homme, la pensée est jetée, la création est faite, mais chacun va l'interpréter» (Bergeron, 1968, p. 30). Il a laissé à d'autres chercheurs le soin d'interpréter les textes écrits notamment anciens, grec, latin, hébreu...

2-2-4 L'approche des gestes par l'histoire de l'art (B. Pasquanelli)

Fréquentant beaucoup les musées et les expositions je m'étais aperçue que les artistes ont transmis, au fil des siècles, une vaste gamme de gestes et d'expressions empruntés au quotidien des personnages représentés. Ils leur attribuaient des significations précises et ces gestes appartenaient à une longue tradition iconographique qu'il est intéressant de connaître pour mieux comprendre le tableau ou la sculpture et ne pas en rester à une impression ou à une interprétation spontanée. « Les expressions, postures et gestes seraient-ils les substituts des

mots, ... en tout cas ce langage non verbal est bien celui du corps» (Pasquanelli, 2006, p. 6). Ayant le souci et l'ambition de saisir quelques gestes courants dans leur histoire, leur contexte, leur évolution, (Chastel, 2001) j'ai pu constater des points communs avec ceux que les formateurs peuvent utiliser en situation professionnelle de communication. J'ai retenu cinq des catégories de classement des gestes sur les dix proposées par Barbara Pasquanelli, au regard des films que j'ai visionnés en tant que chercheur. Ils seront présentés dans la partie méthodologie de la thèse.

2-2-5 L'étude de l'expression gestuelle chez les hommes politiques (R. Zayan et G. Calbris)

Un groupe de chercheurs en psychologie politique à Louvain-la-Neuve, au Canada et aux Etats-Unis mène des études sur les gestes, mimiques et attitudes de nos leaders politiques, notamment à partir d'hommes politiques français. Je me suis appuyée sur un DVD produit par le journal Le Monde (2007) pour repérer des gestes significatifs chez les hommes politiques dont l'objectif est de convaincre les auditoires à grande échelle auxquels ils s'adressent. Je n'avais plus affaire à des tableaux mais à des images avec la voix qui délivrait un message, le facial, le visuel jouant un grand rôle. L'impact des médias contemporains est connu des hommes politiques, eux-mêmes ont recours à des coachs en communication pour corriger des attitudes excessives ou pas assez affirmées, un manque de self-control des pieds, des mains sans parler du langage verbal. Tout a de l'importance quand il s'agit de remporter l'adhésion et une victoire électorale. L'exemple est donné du « contrôle de tics, des sourcils anxieux, de la façon de travailler sa respiration avec un métronome afin de contrôler son débit, d'acquérir un rythme, un son, de mettre de l'émotion, la main sur le cœur, avec des règles simples : simplifier, grossir, répéter. » Comme le souligne René Zayan dans le film réalisé par Berrod (2007) « la télévision est sévère, elle sent l'artifice, l'orateur politique dit son propre texte et pas celui d'un autre comme le comédien, il y a bien un ancrage corporel de la communication, des mécanismes psychobiologiques, le charisme politique n'égalant pas forcément plein d'idées ». Tout compte : la façon de marcher, de regarder, l'utilisation de notes ou pas, « la combativité dans les propos, une gouaille populaire, une voix qui frétille... », la promptitude à réagir aux questions de l'adversaire ou du journaliste, les temps de silence trop longs pouvant desservir l'homme politique du jour, bref tout compte jusqu'au choix de ses vêtements, notamment d'un accessoire. Le contenu est aussi important que le style adopté par les politiques. Les médias favorisent, par l'image et le son, telle ou telle personnalité pour le meilleur et pour le pire. La démagogie, le contrôle des médias par le pouvoir en place, tout cela est connu : il suffit de se souvenir des images d'Hitler filmées par Leni Riefenstahl, l'impact médiatique était déjà connu.

Ainsi donc j'ai réalisé à quel point les films allaient me permettre d'argumenter l'importance de prendre en compte la place du corps et d'une gestuelle en mouvement dans une communication qui se veut persuasive.

Geneviève Calbris s'est également penchée sur l'expression gestuelle d'un homme politique, Lionel Jospin, à partir d'interviews télévisées. Elle a orienté sa recherche « vers l'aspect sémiologique pour mieux comprendre comment fonctionnent les gestes signifiants, comment ils expriment la pensée dans une situation de communication de face-à-face avec autrui ». (Cosnier, 2003, p. 5), laissant à d'autres le soin de se pencher sur les discours politiques eux-mêmes et l'homme Jospin. Elle s'est concentrée sur « les gestes co-verbaux qui expriment des notions abstraites tels l'effort, les objectifs, le rassemblement, la rigueur, l'équilibre, le réalisme. » (Calbris, 2003, p. 6). Le geste serait, selon elle, « la figuration du percept et la représentation d'une métaphore pré-conceptuelle dans le temps de l'histoire comme dans le moment de l'énonciation. Il anticiperait alors la parole et donnerait l'origine perceptive de la notion énoncée » (Calbris, 2003, p. 6). Comme G. Calbris, j'ai procédé en deux temps distincts, celui de la retranscription du verbal puis celui du gestuel avant de chercher à les mettre en relation. Ils ont été exploités dans la partie du protocole de recherche traitant de mes observations. Les gestes co-verbaux seraient alors « les témoins que notre monde symbolique est prédéterminé par notre expérience perceptive, évidemment modalisée pour chaque culture. » (Calbris, 2003, p. 6). Ainsi donc « une pensée vivante est bien liée au corps sensible, petite différence d'avec l'ordinateur parfaitement rationnel mais complètement insensé » (Cosnier, 2003, p.7). J'osais d'emblée abonder dans le même sens. Geneviève Calbris a souhaité donner au geste toute sa place, alors qu' « il reste souvent à la marge des disciplines constituées et n'intéresse les linguistes que dans la mesure où il peut constituer une langue comme la langue des signes ou se substituer à des mots-phrases comme « viens » ou remplacer des locutions verbales comme ras le bol. » (Calbris, 2003, p. 11). Malgré ce constat il existe cependant une revue « Gesture » et une société internationale « *The International Society for Gesture Studies* » (Cosnier, 2003, p. 4). Geneviève Calbris a sorti un nouveau livre disponible en anglais, « *Elements of Meaning in Gesture* » (2011) qui insiste à nouveau sur le geste comme médiation entre la pensée et la parole.

Cette approche rejoint mon objet de recherche, à savoir relier l'intelligible et le sensible au cours d'une offre de présence, dans le cadre d'une communication pédagogique. Par contre l'optique de Jacques Cosnier et du Laboratoire de l'Université Lumière (Lyon II) dans son ensemble, auquel il reste affilié en tant que professeur émérite, est de travailler plus sur le comportementalisme éthologique basé sur l'observation (Cosnier, 1989). Bien que fort intéressante, cette orientation ne correspond ni à mon objet ni à l'exploitation possible de mes matériaux. J'ai effectué des observations à partir de films mais pas avec la même visée : il ne s'agit pas pour moi d'étudier les phénomènes de communication ou d'interaction, bien qu'ils n'aient point été absents, mais de saisir le mouvement de l'offre de gestes tournés vers autrui. C'est aussi pourquoi j'ai eu également à renoncer à l'ethnométhodologie d'Harold Garfinkel (2007), à l'ethnographie de l'action d'Albert Piette (1996), à

l'approche sociologique ou linguistique d'Erwing Goffman (1973., 1993., 2007)) tout en profitant de leurs apports.

2-2-6 Le corps et les gestes dans le cinéma muet :

Les premiers artistes du cinéma étaient des artistes multi-facettes : je citerai Méliès (Fechner, 2002), qui fut à la fois peintre, illusionniste, metteur en scène, acteur, il inventait ses décors, un hommage récent lui a été rendu par Martin Scorsese dans son dernier film « Hugo Cabret » (2012). C'était « l'homme orchestre » du cinéma. Dans les films muets les acteurs s'exprimaient, parlaient mais ne pouvaient être entendus par les spectateurs, la parole n'était donc pas exclue, le corps, les gestes mettaient en scène la parole, des sous-titres apparaissaient souvent au bas des images permettant de suivre l'histoire et une participation musicale accompagnait souvent la projection des films, un piano se trouvant dans la salle de cinéma. (Fechner, coffret Méliès, 2011). Côté spectateur l'écoute se faisait par l'œil et passait par la compréhension de la gestuelle qui accompagnait « l'acte de profération des mots des acteurs » (Thiery, 2000, pp. 125-142), avant l'apparition de la sonorisation. Ce fut également le cas pour les premiers films de Charlie Chaplin. Puis très vite les premiers essais de sonorisation ont eu lieu, déroutant beaucoup d'acteurs : un autre métier était né sans compter par la suite les très nombreux progrès techniques. Cependant l'art de la pantomime, celui du mime, dans la continuation du grand mime Marceau fait toujours partie de la formation des acteurs: les émotions parlent, s'expriment par le corps entier et par les gestes.

Là encore l'image cinématographique apporte une autre dimension aux gestes, celle du mouvement, du cadrage puis celle du montage. Je pouvais espérer la capture de gestes signifiants pouvant soutenir l'importance des gestes dans une situation de communication.

Cela n'a fait que renforcer ma décision de filmer les formateurs choisis en situation de communication. Ainsi pouvais-je espérer la capture de gestes signifiants, identifiés comme tels par les formateurs eux-mêmes lors des entretiens de confrontation puis ceux que j'ai pu repérer lors de mes observations, seule. Je m'en explique dans le chapitre trois consacré au protocole de recherche. La visée finale est de détecter la place des gestes dans une situation de transmission et de voir comment ils participent de la construction de l'offre de présence à autrui.

2-2-7 Corps, gestes et parole en sciences de l'éducation

Le champ dans lequel s'inscrit l'objet de recherche de cette thèse est celui des sciences de l'éducation, d'où cette interrogation sur la place qui a pu être donnée au corps, aux gestes et à la parole au sein de cette discipline. De par son histoire cette dernière se préoccupe des différents aspects de l'éducation tant dans ses approches méthodologiques, didactiques que pédagogiques. C'est une science qui est jeune même si la

pédagogie n'a pas attendu la reconnaissance des sciences de l'éducation comme discipline universitaire en 1967 (section 70 du conseil national des universités) pour penser et faire vivre la relation enseignant-élève ou formateur-formé. Il suffit d'évoquer la fameuse maïeutique de Platon et de parcourir toute l'histoire de la pédagogie occidentale jusqu'à aujourd'hui pour prendre acte des différentes expérimentations et des orientations diverses qui ont été prises au fil du temps. Dans les textes officiels concernant la formation des maîtres et des enseignants il est question de savoir comment transmettre un enseignement, un contenu, de se pencher sur la psychologie des apprentissages, la didactique de chaque discipline et les progressions à construire pour permettre aux formés de s'approprier de nouveaux savoirs au contact de la pratique de l'enseignement auprès d'élèves.

Ainsi l'art de pédagogie apparaît comme au cœur de la professionnalité du formateur ou de l'enseignant mais se trouvent réinterrogées la place des *connaissances* « témoins de savoirs théoriques » et celle des *compétences* référées à des savoirs d'action, à partir d'un référentiel. Dans le sillage d'Anne Jorro je dirai que toutes les dimensions rendant compte de la professionnalité d'un enseignant ou d'un formateur sont importantes mais elles ne rendent pas compte de son tour de main singulier, « cette dimension autre » autorisant l'expression des « dimensions sensibles et symboliques » dans l'activité du formateur (Jorro, 2002, p. 9). Ces dimensions ont été repérables dans les valeurs des praticiens formateurs telles qu'ils ont pu les énoncer au cours des entretiens semi-directifs et qui ont été visibles lors de leur confrontation aux films tout comme dans mes observations. Ce sont ces dimensions autres qui ont facilité mon « approche sensible de l'agir éducatif et formatif » (Jorro, 2002, p. 11).

De façon générale la place du corps et des gestes professionnels est rarement évoquée par les praticiens enseignants et formateurs mais est travaillée par les chercheurs, comme le souligne Christian Alin (2010, p. 46).

J'ai cependant noté un appel à communication qui avait été lancé par le comité Synergies France en 2012 sur le corps de l'enseignant : aspects, fonctions, impacts marquant l'intérêt de se pencher sur « la voix de l'enseignant, la posturo-mimo-gestuelle de l'enseignant sur le geste ou la voix en formation de formateurs ». Du fait d'un redéploiement de Synergies France le numéro onze est toujours en attente (cf. à Gerflint).

Un travail théâtral est également mené s'adressant à des « apprenants de français de différentes origines mettant en avant « le corps, la parole, la culture » comme favorisant le vécu expressif et sensible du sujet lors de son travail d'énonciation et d'interprétation des textes (Pierra, 2006, p. 135).

Lors de la dernière Biennale des sciences de l'éducation en 2012 Patrick Picot de l'IUFM de Guadeloupe a affirmé l'importance des tours de main, des arts de faire (de Certeau, 1990) dans l'art de transmettre, sur la place de l'expérience sensible puis réfléchi dans la construction des savoirs et des connaissances, enfin sur la dimension de partage et de don dans l'acte de transmettre .

Mes références principales sont redevables des travaux de recherche d'Anne Jorro qui porte depuis plusieurs années cette préoccupation de réintroduire « les dimensions sensibles et symboliques dans l'agir professionnel des enseignants et des formateurs » (Jorro, 2002, p. 9). Un glossaire des gestes professionnels reflète une réflexion, suite aux deuxièmes rencontres universitaires Montpellier-Sherbrooke et au dépouillement de publications d'Anne Jorro et de Dominique Bucheton (2002 ; 2005 ; 2008 ; 2009), l'ensemble est piloté par Jean-Charles Chabanne avec le laboratoire LIRDEF (Laboratoire interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation), l'équipe ALPHA (Laboratoire Langage Formation Apprentissage) et l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des maîtres) de Montpellier (2007).

J'ai également puisé de nombreuses références dans les ouvrages de Christian Alin « Être formateur. Quand dire c'est écouter (1996) et « La Geste Formation » (2010) où les gestes sont mis en relation avec l'analyse des pratiques d'enseignants et de formateurs.

Les trois derniers paragraphes viennent approfondir la notion de gestes professionnels dans le champ de la formation d'adultes spécialement dans le social.

2-2-8 Les gestes, un récapitulatif des premières définitions

Les premières définitions consultées m'ont donné à voir deux sens du mot geste. Une incursion dans l'histoire de l'art, l'étude de la gestuelle des hommes politiques et l'approche anthropologique des gestes sont venues non seulement les illustrer mais leur redonner une filiation et une opérationnalité dans différentes situations d'interaction :

- Le premier sens indique « un mouvement, une attitude corporelle ou le mouvement d'une partie du corps et avant tout de la main » (Gebauer & Wulf, 2004, p. 70). Les gestes « font partie de la langue du corps » et participent d' « un savoir social » (Gebauer & Wulf, 2004, p. 71) que tout homme acquiert dès sa plus tendre enfance grâce aux différentes interactions avec son environnement. Ils peuvent exprimer tant « son moi intérieur qu'extérieur » (Gebauer & Wulf, 2004, p. 71).

-Le second attire l'attention sur le fait que le geste « exprime un mouvement et une action, une mise en jeu du corps de la part d' « un sujet qui le porte et l'assume » (Alin, 2010, p. 48), « le verbe *gerere* signifie faire, le mot *gestus* étant le participe parfait de ce verbe » (Gebauer & Wulf, 2004, p. 70). Produire un geste c'est donc « faire, agir, se comporter, c'est l'action accomplie par le geste ou la représentation qu'il en donne (Wulf, 2007, p 89). Le mot geste est donc « référé aux actions humaines même si paradoxalement en français il peut aussi manifester une action qui ne se réalise pas (Alin, 2010, p. 48) ou être utilisé au sens figuré « de faire un geste » (Alin, 2010, p. 47).

Le geste n'est donc pas qu'un geste. Il est effectué par un sujet dont l'intention plus ou moins consciente est d'exprimer des choses à autrui et de lui en transmettre le sens. De même « le geste n'est pas qu'une simple

action puisqu'il engage une partie du corps pour signifier » (Alin, 2010, p 49). Les gestes participent à installer et à rendre vivantes la présence et l'offre de présence. Paul Ricoeur, au cours d'un entretien mené par Carlos Oliveira (1990, p. 30) insistait sur le fait que la notion de présence requiert des analyses extrêmement complexes et diverses. Il cite Heidegger qui différencie deux mots allemands signifiant présence « *gegenwart* » et « *anwesenheit* », le premier indiquant que « c'est dans l'action que l'on sait ce que signifie rendre présent », faire offre de présence et le deuxième exprimant le fait d'être simplement présent. Mais « l'action n'est-ce pas aussi d'être là tranquille, ouvert (Libois, 2007, p. 43). Il y a « initiative » de la part du sujet (Oliveira, 1990, p. 30). Ainsi donc la pratique de l'offre de présence « ne se réduit pas au concept visuel » (Oliveira, 1990, p. 30) des gestes qui sont proposés par une personne à autrui. Elle invite au contraire à décrypter « les rapports complexes entretenus entre une activité humaine et le langage utilisé », « les productions verbales, les gestes conventionnels ou qui ne le sont pas » pour reprendre la terminologie de Laurent Fillietaz (2002, p 204-205). Ces précisions apportées par l'étymologie m'ont été d'un grand secours pour la partie analyse de mes observations des différents gestes. Elles me laissaient entrevoir la possibilité d'aller au-delà d'un recensement des gestes effectués en partant des actions accomplies par le geste et de capter « la parole en action » pour reprendre le titre de l'ouvrage de Laurent Fillietaz précédemment cité . Mais pour autant il me fallait justifier de l'appellation gestes professionnels que j'attribuais aux formateurs en situation de communication. La professionnalité était-elle appréhendable autrement qu'à travers la notion de compétences et de référentiels sans disqualifier ces derniers pour autant ? Quelle place accorder à l'activité communication pour conduire les activités professionnelles et plus particulièrement à la gestuelle professionnelle des formateurs ? Je rejoignais les questionnements d'Anne Jorro (1998, p. 126) et sa préoccupation de donner toute sa place à la dimension relationnelle du sujet déployée dans l'activité qui est à l'œuvre dans l'offre de présence. Je ne pouvais « la réduire à la surface communicationnelle et à l'utilisation de techniques » (Hebrard, 2011, p. 112) mais devais trouver une autre manière de la situer dans le champ professionnel en affirmant « l'articulation possible entre la singularité du sujet, qui fait offre de présence (à travers sa relation au monde, sa manière d'être), et « l'acteur social » qu'il est tout autant, du fait de son implication professionnelle. C'est alors que le sujet peut être qualifié de « sujet professionnel » Jorro, (1998, pp. 126-128) et « retrouver les dimensions sensibles, interprétatives, auto-réflexives qui le constituent en tant que sujet singulier » à travers ses gestes qui peuvent de ce fait être qualifiés de professionnels. Les gestes sont ici « une façon de convoquer le sensible dans la pratique du formateur et d'en retrouver les aspects symboliques et opératoires » teintés d'affectivité (Jorro, 1998, p. 129).

D'autres chemins de recherche ont essayé d'approcher le sujet professionnel en vue d'une meilleure efficacité au travail tant individuellement que collectivement (Wittorski, cité par Maubant & Piot, 2008, p.8) mais mon

objet et mon objectif étaient autres, à savoir entrer dans la dimension symbolique et opératoire des gestes pour tenter de dégager des styles différents de formateurs et peut-être une culture commune dans leur façon de faire offre de présence à autrui.

2-2-9 Les gestes de métier et les gestes professionnels (A. Jorro et Ch. Alin)

Dans la recherche que j'ai menée auprès de formateurs, j'ai retenu la définition que donne Ch. Alin des gestes professionnels : « ils s'exercent à l'intérieur d'un métier (je rajouterais ou d'une profession) .C'est pour cela qu'on les qualifie de professionnels ne les réduisant pas aux actions mais à ce qu'ils signifient ... Ils ne relèvent pas de disciplines classiques mais établissent les actes fondamentaux techniques d'un métier » (Alin, 2010, p. 46).

L'expression gestes professionnels est cependant loin d'être « stabilisée ». Christian Alin rappelle que ce sont les chercheurs qui emploient cette expression et non les enseignants et les formateurs, les premiers parlant plutôt de tâche, de fonction, de responsabilité (2011, p 46) faisant référence aux travaux de Bucheton et Dezutter (2008), de Perrenoud & al, (2008), de Jorro, (1998 ; 2002 ; 2006) et aux siens propres (Alin, 1996 ; 2000 ; 2010).

Anne Jorro a introduit cette distinction entre gestes de métier et gestes professionnels spécifiant les gestes et les outils bien spécifiques que requièrent certains métiers manuels (2006, pp. 7-8).

Evoquant les gestes de métier une série de portraits féminins réalisés par le cinéaste Alain Cavalier (2006) me revient à l'esprit : les gestes sont précis, nécessitent une dose de technicité et des spécificités selon le métier, ils demandent un apprentissage auprès d'un aîné. Il suffit de pousser la porte d'un atelier pour observer la minutie des gestes, entendre des sons, sentir des odeurs. « Tout un répertoire de gestes, de séquences scénarisées accompagnent et permettent l'appropriation de ces savoir-faire » (Jorro, 2006, p. 7). Les mains jouent un rôle essentiel pour la matelassière, la fileuse, la brodeuse, la souffleuse de verre, la corsetière, l'archetière, l'accordeuse de piano, la canneuse, la repasseuse, la rémouleuse, la relieuse..., l'illusionniste, autant de gestes et de métiers qui exigent un savoir-faire manuel et artistique. Tous ceux qui les exercent disent « travailler pour le bonheur. » Certains de ces métiers ont disparu ou sont appelés à l'être. Leur parole recueillie pour le film est liée au geste du travail. Chaque métier requiert des outils bien spécifiques. Celui qui se donne dans un métier s'affronte à un matériau, une matière. Il participe généralement à la réalisation de beaux objets, utiles pour la plupart et dialogue avec l'objet tout en étant obligé de tenir compte du client potentiel ou du commanditaire. On voit par là que ces gestes de métier demandent de l'attention d'autant qu'ils se répètent mais peuvent être anticipés pour arriver à une excellence de réalisation. Il reste que d'un atelier à l'autre la combinaison des différents gestes échappe au formatage, une marge de liberté est possible qui permet au talent de chacun de se

manifester. De ce fait les gestes de métier ont « une dimension symbolique forte... et comportent des dimensions structurantes fortes de l'activité » (Jorro, 2006, p. 7) d'autant que les matières utilisées offrent parfois une certaine résistance.

Les gestes professionnels qui concernent davantage mon objet de recherche, loin de s'opposer aux gestes de métier, « les intègrent mais en les mobilisant autrement, il n'y a pas un modèle opératoire à privilégier mais des variations à construire dans l'interaction avec le contexte » (Jorro, 2006, p. 8). Ils ont « cette capacité à ouvrir une situation, à tenir compte d'autrui grâce à une liberté d'agir, une capacité à jouer d'une situation, qui s'accompagne d'un sens postural. » (Jorro, 2006, p. 8) pour illustrer cette aisance à s'emparer du sens du *kairos*, « autrement dit celui de l'improvisation et l'intuition de l'instant ». C'est l'exemple des mouvements du garçon de café décrits par Jean-Paul Sartre (1964). Dans les gestes professionnels on retrouve « les aspects opératoire et symbolique du geste » (Jorro, 1998, p. 129), c'est en cela que les gestes participent à l'agir en formation, ils s'offrent à autrui en vue d'installer une confiance pour entrer en communication. L'offre de présence en formation souhaite conjuguer ces deux dimensions à la fois professionnelle et humaine.

Au regard de mes observations des gestes utilisés par les formateurs et de l'analyse de ces derniers il m'a semblé pertinent de poursuivre l'approfondissement de la définition des gestes professionnels tel que le propose Christian Alin (2010, p. 46) en distinguant :

-« Les actes génériques qui appartiennent à tous : parler, écrire, faire, montrer, regarder, partager ».

-« Les actes, gestes ou micro-gestes qui peuvent appartenir à différents métiers ou professions (faire-faire, ordonner, expliquer, reformuler...). Ils peuvent prendre différentes formes d'expression, écrites, verbales et non verbales ».

-« Et les compétences que l'auteur situe « en aval des gestes professionnels qui sont des connaissances, des capacités, des attitudes reconnues et attendues, appartenant à un référentiel ».

Dans la partie protocole de recherche sont exposés les gestes professionnels que j'ai sélectionnés à partir de mes matériaux. J'ai posé comme hypothèse que les gestes professionnels peuvent s'exprimer différemment en fonction des sujets, que certains gestes font plus partie de la personnalité du sujet, de son éducation mais qu'ils servent le formateur dans l'espace professionnel qui est le sien. Les gestes utilisés dans un cadre professionnel sont témoins de « la dynamique subjective du sujet qui les met en œuvre, de son activité » (Leontiev, 1978 ; Clot, 2000, cités par Alin, 2010, p. 54) et qui rencontre l'univers culturel professionnel dans lequel il intervient. C'est ainsi que peut avoir lieu la transformation de simples gestes en gestes professionnels par le sujet.

Cette prise en compte des gestes à partir des pratiques de communication de formateurs en Travail social. Comment construisent-ils leur offre de présence à autrui, leur relation à autrui à travers leurs gestes professionnels ? Faut-il distinguer les gestes de métier et les gestes professionnels ?

2-2-10 L'utilisation du mot geste en Travail social (J. Libois)

Les gestes professionnels sont en effet peu nombreux, « il y a absence d'outils matérialisés par des objets alors que la scie renvoie au menuisier » (Libois, 2007, p. 47). En tout cas « la reconnaissance professionnelle ne se fait pas à partir d'outils à proprement parler, c'est son corps qui permet au travailleur social de réaliser son activité. Le geste professionnel va au-delà des mots » (Libois, 2007, p. 39). Il existe cependant quelques gestes professionnels spécifiques comme l'observation, l'écoute, la façon d'entrer en relation avec autrui. Les réformes des différents diplômes d'État de ce champ professionnel ont valorisé en termes de compétences tout ce qui touche à la communication professionnelle grâce aux cours et travaux dirigés de psychologie sociale, mais sans vraiment prendre en compte la force de communication des gestes dans la relation à autrui. « Pour développer une relation d'aide et de soutien, une corporéité adéquate » (Libois, 2007, p. 49) permet de toucher juste et d'apporter les réponses pertinentes. Il y a une influence des gestes sur la relation à construire, « au-delà d'une intercompréhension verbale » et d'une compréhension des codes culturels d'autrui (Libois, 2007, p.50). Aux formateurs de transmettre l'intérêt de « faire prendre conscience de la signification et de la force de communication des gestes dans la relation à autrui » (Libois, 2007, p. 50). Intégrer la sensibilité, la réceptivité, les affects permettrait d' « articuler le cognitif et le corporel » (Libois, 2007, p. 51) dans les pratiques de Travail social et de formation. Quant aux gestes spécifiques repérables dans le champ du Travail social « ils se situent dans le mouvement de l'interaction avec les usagers » (Libois, 2007, p. 48). Dès les premiers moments d'une rencontre les gestes manifestent de l'ouverture vers autrui ou de la méfiance voire du rejet. Ils passent par le regard, des gestes, des moments de silence, des positionnements corporels divers, « il s'agit d'être là, d'être présent à l'autre » (Libois, 2007, p. 45) Aux formateurs qui participent à la formation des travailleurs sociaux de transmettre « l'intérêt de faire prendre conscience de la signification et de la force de communication des gestes dans la communication à autrui sous forme d'attitudes et de postures » (Libois, 2007, p. 50) or, la plupart du temps, le verbe est privilégié au détriment du geste laissé à l'initiative de chacun. Se poser « la question du corps agissant dans l'activité, tenter d'articuler le cognitif et le corporel » (Libois, 2007, p. 51) dans une pratique de formateur permettrait certainement de faire évoluer les pratiques à tous les niveaux et d'adopter un autre positionnement épistémologique, nous y reviendrons dans notre conclusion et les perspectives à apporter à ce travail de recherche.

La recherche présentée ici se détourne d'une interprétation immédiate des postures et mimiques prétendant tout savoir sur les autres à la seule vue d'une gestuelle. Elle se centre sur « les gestes accompagnant la parole » (Calbris, 2003, p. 21) dans le contexte spécifique de la formation de travailleurs sociaux. Les gestes du formateur ont été appréhendés au niveau de leur émission, sachant par ailleurs qu'ils servent l'interaction et la

réception du message par autrui. Le parti pris a été de se centrer sur le locuteur formateur dans sa fonction expressive de communication, d'entrer dans le mouvement de sa communication, en quelque sorte de lister les gestes récurrents des formateurs puis d'en dégager la dimension symbolique. Il s'agit ici de gestes professionnels (Jorro, 2006, p 7-8) enrichis par les données biographiques de leurs auteurs permettant l'accès à leur propre univers symbolique et à leurs valeurs. Le geste « c'est une intention faite corps » (Guérin, 2011, pp. 11-12), la promesse d'atteindre son objectif, de transmettre un message, un contenu.

Dans un numéro récent de la revue « Le Sociographe » consacré à la parole dans le Travail social le langage par des gestes est simplement évoqué dans l'éditorial et par le reportage photo réalisé à partir de « photos de ceux qui parlent avec les gestes » (Morel, 2012, p. 9). Un article est cependant consacré au silence où « des moments de présence et d'attention à l'autre peuvent passer par des regards et peu de mots » (Morel, 2012, p. 17). La plus grande partie du numéro traite de l'importance du langage oral, au cœur de la relation travailleurs sociaux et bénéficiaires du travail social, « aux mots employés par les différents acteurs, au jargon professionnel » parfois utilisé (Portal, 2012, pp. 19-20), et à « la structuration du dire par l'écriture » (Jaeger, 2012, p. 51), devenue une nécessité dans les pratiques des travailleurs sociaux.

2-3 La parole comme « énoncé porteur de signification » : ses différents visages (Ph. Breton)

2-3-1 Une définition élargie de la parole, au-delà de l'oral

Il me fallait maintenant trouver un fil conducteur capable d'organiser et d'unifier l'activité de communication vue du côté formateur, ce qui allait pouvoir fédérer ses pratiques diverses d'expression : l'oral, l'écrit et le gestuel, sachant qu'elles s'entrecroisent souvent les unes les autres. Un mot m'est apparu comme susceptible de les abriter toutes, celui de parole, à condition de préciser son contenu et son sens.

La parole concerne-t-elle uniquement le langage parlé ou inclut-elle également l'écrit, désigne-t-elle l'usage que fait un individu du langage, l'engagement, la promesse déjà de quelque chose de signifiant ? Quelles relations pouvaient entretenir la communication et la parole dans une situation de transmission ? En tant que chercheur je devinais d'emblée que la parole est beaucoup plus que le langage et qu'elle englobe toutes les formes d'échanges qui circulent entre les êtres humains. Il est bon de rappeler que la capacité de l'homme à s'exprimer possède « un ancrage biologique » (Cl. Meyer, 2001 ; 2014). L'homme est doté d'un cerveau façonnant sa vie psychique, c'est sa spécificité qui lui permet de s'adapter, d'engranger ses expériences et de se projeter dans l'avenir en fonction de son âge, l'apparition de la parole venant parfaire sa vie psychique. C'est cette définition élargie de la parole que j'ai retenue. Ces trois éléments avaient, en effet, à voir avec le cadre

théorique que j'ai développé jusqu'ici : le corps comme ouverture au monde, constitutif de la parole qui nécessite la présence d'autrui.

2-3-2 Parole et communication, deux termes distincts et indissociables

Il me fallait encore clarifier deux notions souvent confondues : celle de communication et l'usage du mot parole. Je fais mienne la définition de Philippe Breton caractérisant la communication, comme « un cas particulier du transport..., les dispositifs de communication servant à transporter la parole humaine et à prendre la parole.» (Ph.Breton, 2003, p. 15) La parole est, quant à elle, prise ici comme « un énoncé signifiant, chargé de sens, ... désignant plus l'ordre des finalités que celui des moyens» (Ph.Breton, 2003, pp. 15-16), et pas uniquement comme parole orale puisqu'une parole peut s'énoncer également à l'écrit, avec des images et des gestes. Dans le cadre professionnel, un formateur ne prend la parole qu'à condition d'« avoir quelque chose à dire et avec quelque chance d'être entendu» (Ph.Breton, 2003, p. 16), c'est ce qui est souhaitable. Il n'est pas question de dévaloriser d'aucune manière les moyens et les supports de communication mais d'attribuer à chacun son rôle, son statut, sa fonction dans la situation relationnelle de formation prise en compte dans cette recherche, « parole et communication forment un couple indissociable mais les deux termes ne sont pas au même niveau » (Ph.Breton, 2003, p 18). La parole délivre un message à autrui, elle est « mise en œuvre du langage à travers une langue donnée particulière à un groupe humain » (Ph. Breton, 2003, p. 18), elle est dotée d'« intentions particulières, de valeurs personnelles, est affirmation de la personne» (Gusdorf, 1952, p. 118).

Pour conforter la direction que je souhaite donner à l'usage de la parole, le retour à l'étymologie et à l'histoire a renforcé mon choix. Parole serait « une contraction du mot parabole apparue au onzième siècle, propos qui utilise un détour de langage de type analogique mais qui vise un but comme la parole, permet d'aller vers l'autre, enfin qui appelle à un changement. » (Ph.Breton, 2003, p. 19)

Les religions du Livre et de nombreuses cultures attachent également beaucoup d'importance à la parole, la parole étant pour eux d'origine divine. Ainsi dans le texte de la Genèse, Noé « soustrait les animaux à la destruction en les nommant et les abritant dans son arche, la parole humaine s'est ainsi faite hospitalité» (J.L Chrétien, 1999, p.3). Ce philosophe insiste sur le fait que « pour parler il faut que je puisse m'entendre et pour ce faire il faut qu'on m'ait devancé, qu'on m'ait entendu, qu'on m'ait parlé. » (J.L. Chrétien, 1999, p. 13) Cela rejoint les sciences humaines qui ne font que redire cette importance d'écouter avant de parler et les conditions d'« une parole juste » (M. Jousse cité par Bergeron, 1968, p. 18 ; Ph. Breton, 2003, p. 8). Dès son plus jeune âge, et même in utero, l'être humain est censé avoir été écouté avant de se laisser emporter dans les joies du langage, de l'échange, de la rencontre. Tourné vers autrui, nécessitant une écoute de l'autre avant d'être proféré, « l'acte de parole n'est jamais séparable d'un acte du corps, c'est de tout son corps qu'on écoute, c'est de tout son corps que l'on va s'exprimer. » (J.L. Chrétien, 1999, p. 21). Cela a également été l'expérience du philosophe Jean-Luc Nancy qui parle à partir de ce qu'il a vécu et ressenti dans son corps (Grün, 2003). Ainsi l'être humain peut-il espérer délivrer une parole vivante, qui ait du poids et qui atteigne autrui puisque

l'adresse d'une parole passe forcément par autrui, mais parler ne consiste pas forcément à débiter des paroles, un silence, un geste peuvent accompagner ou suspendre une parole. C'est ce qui a amené Heidegger à distinguer le parler et le dire « *Sprechen und Sagen* », en ne parlant pas quelqu'un peut beaucoup dire (J.L. Chrétien, 1999, p. 82).

Cette parole ouverte au monde, faite pour être transmise se retrouve sous d'autres cieux où la parole s'exprime essentiellement oralement par l'intermédiaire de mythes qui peuvent donner lieu à des rituels. Dans la cosmologie dogon en Afrique noire, un vieux sage, Ogotemmël, raconte à Marcel Griaule, ethnologue, comment « se forge » la parole d'abord « dans les viscères puis avec les quatre éléments de l'univers et d'autres ingrédients », les dogons eux-mêmes assurant pas mal d' « analogies entre *la* parole et la nourriture. » Pour eux « la parole est comme un tissage partant d'une parole frustrée en passant par le tissage dans la bouche, la langue assurant le rôle de navette qui va et vient les dents sont le peigne à travers lequel passent les fils de la chaîne pour aboutir à une parole claire transmise à un auditeur » (Calame-Griaule, 2002, pp. 25-26). Cet exemple témoigne d'un rapport au monde que les dogons se transmettent à travers ce récit, d'une conception de la parole qui part du corps humain, se fabrique, se transforme grâce à une certaine technicité et qui est destinée à sortir pour aller dans le monde. En langue dogon l'étoffe se nomme « *soy* » ce qui veut dire « c'est la parole qui se matérialise ». Dans cette première structure numérisée qu'est le métier à tisser, Régis Debray y voit la naissance de la civilisation et dans le tissu un matériau poétique qui sert à penser le monde, la parole s'incarne et se tisse, le mot *textus*, *texte*, lui-même est formé sur le verbe *texere* « *tissu* » (Debray, 2005, pp. 6-7). Texte oral, texte écrit... je mesurais à quel point le statut de la parole orale est divers selon que l'on se trouve dans une société sans écriture où la transmission se fait oralement par la mémoire, ou lorsque l'oral est pratiqué dans un monde où l'écrit est mis en avant et constitue souvent un critère de sélection, de l'école à l'université. De nombreuses recherches donnent à voir ce travail de la parole, le partage des fonctions entre l'oral et l'écrit, la tension pouvant exister entre les différents modes d'expression depuis les ouvrages de Jacques Goody (1979). Entre l'oralité et l'écrit jusqu'aux études historiques de Catherine Waquet (2003) sur les rapports entre l'oralité et le savoir, en passant par l'ethnologie des écritures quotidiennes où la relation entre l'oral et l'écrit se décline de différentes façons (Williams, in Fabre, 1997, pp.59-103). Il apparaît certain que la parole retrouve son poids symbolique dès lors qu'elle a quelque chose à dire, qu'il y a un sujet derrière et qu'elle tient compte de celui à qui elle est adressée.

Le sens de la parole retrouvée, il est temps de revenir à la parole des formateurs et au contexte de formation dans lequel ils l'exercent. Que font-ils avec la parole, dans quel but ? C'est ce que je montrerai dans la présentation et l'analyse de mes matériaux de recherche. La parole jusque-là privilégiée a été la parole orale et gestuelle, les deux étant la plupart du temps associées. L'écrit est présent mais vient plutôt souligner un point

ou un autre, du moins en présentiel, il est cependant présent par le biais de supports de savoir, de livres ou de documents, d'un plan de cours, posés sur une table ou d'un écrit projeté sur écran sous forme de power-point et qui devient image à regarder. L'impact de l'image sera développé plus particulièrement lors des entretiens de confrontation.

2-3-3 Parole, geste, la geste-formation

Mon approche de la parole comme geste se situe dans le mouvement de la « geste-formation » dont j'ai déjà eu l'occasion de parler au paragraphe deux de ce chapitre. Regarder la parole comme un geste c'est « l'appréhender dans sa dimension concrète qui ne peut séparer le corps et l'esprit, la parole étant soudée à un corps vivant alors que les machines ne font que communiquer excepté dans les films de science-fiction comme « 2001 l'Odyssée de l'espace » (cité par Ph. Breton, 2003, p. 57). C'est par ailleurs la considérer comme « un opérateur de l'action capable de produire des énoncés signifiants pour soi et pour les autres, la prise de parole étant d'emblée considérée comme une action » (Ph. Breton, 2003, p. 63). Pour se mettre en marche, la parole part bien d'une intention tournée vers autrui dans un environnement donné élargi à celui du monde et de la société auquel il appartient. Cette conception prend en compte l'homme global (Ph. Breton, 2003, p. 53), donne à voir les valeurs en action dans l'existence (Ph. Breton, 2003, pp. 179-185), elle rend visible une parole, reconnaît le privilège du face à face (Ph. Breton, 2003, p. 43) mais tout autant les nouvelles technologies au service de ce face à face (Ph. Breton, 2003, p. 44, p. 60). Elle réintroduit le sujet, l'humain, le corps, la réflexivité grâce à la prise de conscience, un retour sur soi, c'est ce que j'ai tenté de faire émerger à partir des entretiens menés et des observations des films.

2-4 Les retombées pour l'offre de présence : les valeurs et les gestes, deux analyseurs possibles.

Si l'on s'en tient aux définitions courantes, la notion d'offre contient l'action d'offrir et ce que l'on offre en termes d'ouverture et de proposition, c'est également s'offrir au regard, exposer, s'exposer. J'ai recueilli des discours et des observations qui donnent à voir les premiers éléments d'une rencontre dans le cadre d'une « Geste Formation », l'initiative prise par le formateur. En ce sens Ricoeur, à la suite d'Heidegger, écrit que « c'est dans l'action, dans l'initiative essentiellement que l'on sait ce que signifie rendre présent ». De ce fait « la présence n'est plus réduite à un concept visuel mais devient un concept pratique » (Oliveira, 1990, p. 30). Cependant la notion de présence nécessite « des analyses fort complexes, peut avoir une pluralité de sens » (Oliveira, 1990, p. 30) et ne reste pas cantonnée au face à face. Cette définition rejoint celle de Jocelyn Benoist, en aucun cas « il n'y a un remplissement, un sens normé de la présence puisqu'elle se joue dans la relation

avant d'être saisie intellectuellement » (Benoist, 2012). Elle se déploie également dans le temps et l'espace dans un environnement donné. Si l'on reprend la notion de temps explorée par Husserl le moment du temps passé, le moment du temps présent et le moment du temps futur, quantité de variations sont possibles et le présent n'est pas rivé à l'instant vécu dans le moment présent. On peut donc jouer du temps comme de la présence. Faire offre de présence requiert une disponibilité et une capacité d'écoute qui ne sont pas induites de fait par la présence physique du formateur, cela étant également vérifiable du côté de l'auditoire (Rinaudo, 2009, pp. 3-4). Cette observation montre la difficulté de se rendre présent à autrui mais peut amener « les concepteurs de formations à distance à réfléchir sur la façon de compenser la perte de la co-présence » (Rinaudo, 2009, p. 4). L'auteur mobilise ici une posture de formateur, celle du formateur « suffisamment bon » dont l'intention est de développer un type de présence à autrui susceptible de faciliter la prise et l'appropriation de données, et un questionnement chez le formé. D'autres chercheurs praticiens impliqués dans l'enseignement à distance ont apporté des éléments intéressants sur la notion de présence introduisant « un éventail de présences qui vont de l'absence totale à la co-présence, la présence physique étant une des dimensions de la présence » (Jacquinot-Delaunay, 2006, p. 1). Il s'agirait de sortir de cette représentation d' « une situation en face à face qui serait idéale et de l'autre une situation via une technologie qui serait moins réussie » et d'abandonner « cette dichotomie présence/absence » de l'enseignant- formateur pour se centrer sur « les différents moyens de véhiculer les signes de la présence. » (Weissberg cité par Jacquinot-Delaunay, 2006, p. 5).

2-4-1 Le geste professionnel de l'offre de présence : un soutien pour tous les métiers tournés vers autrui

Ce détour par la psychanalyse et l'enseignement à distance m'a permis de préciser encore plus mon objet de recherche, l'offre de présence en présentiel, mais de ne pas laisser dans l'oubli les autres formes de présence qui viennent interroger cette présence physique du formateur en exercice et réciproquement. Cela donnera lieu à des perspectives pour l'avenir qui figureront en guise de conclusion et d'ouverture. Ainsi que je l'ai déjà mentionné dans l'introduction, d'autres secteurs d'activité professionnelle que ceux de la formation se sont emparés de ces notions de présence et d'offre de présence. C'est le cas des soins infirmiers, spécialement en service de psychiatrie où le moindre geste, chaque parole, mettent en acte l'offre de présence, il suffit d' « être là, d'être avec », de créer de tout petits liens mais aussi dans les cursus de futurs managers, où la relation à l'autre est constamment sollicitée pour tenter de le rejoindre. Toute une épistémologie est sollicitée, basée sur des valeurs telles que le respect, l'écoute, l'ouverture. Peter Senge (2005) et Arthur Zajonc (2003 ; 2006), scientifiques au départ, spécialistes des organisations apprenantes, ont réintroduit l'importance du facteur humain basé sur le relationnel dans toute organisation ou institution. La présence, l'offre de présence semblent

actives et impulser une communication intersubjective qui prenne à la fois le besoin d'être mis en relation et la subjectivité qui appartient à chaque sujet « développant ainsi l'aptitude humaine à comprendre l'esprit d'autrui » (Cl. Meyer, 2014, p.30). C'est tout le champ de recherche de l'axe 3 du laboratoire CRF du CNAM, (ce dernier est rattaché le séminaire doctoral Formation des adultes), auquel je suis affiliée et qui a donné lieu en 2014 lieu à une publication à plusieurs mains sous le titre « La communication interpersonnelle en formation, usages, effets et enjeux ».

Dans le contexte du Travail social où s'inscrit mon objet de thèse j'ai également pu trouver des traces de la « présence à autrui » qualifiée comme étant « cet essentiel relationnel à de futurs professionnels de l'action sociale » (Libois, 2007, p. 47), et par voie de conséquence à des formateurs participant à leur formation. Dans le secteur des sciences humaines et au dire des professionnels eux-mêmes « cette présence à autrui est plus qu'un simple outil d'intervention, elle est cet essentiel relationnel » (Libois, 2007, p. 45) sans lequel rien ne pourrait se passer. « C'est une présence agissante dans le sens qu'être là produit des effets. L'action c'est d'être là, c'est savoir rester physiquement et psychiquement présent... savoir ne pas s'activer par un activisme justifié par un prétendu professionnalisme » (Libois, 2007, p. 43). Cette « présence agissante » c'est le fait de « laisser venir à soi, ..., d'être disponible, de laisser advenir la demande ou la situation » pour amorcer une relation, apprivoiser autrui, dans le respect de ce qu'il est. Cette présence agissante passe par des positionnements corporels et des gestes qui révèlent l'investissement subjectif du professionnel. Prendre conscience que le simple fait d'être là dans une qualité de présence a des effets sur la construction de la situation voilà qui permet de penser que cette présence à l'autre est une qualité professionnelle qui se construit dans l'expérience relationnelle » (Libois, 2007, p. 47).

Comment les formateurs peuvent-ils transmettre « cet essentiel » des métiers tournés vers autrui, comment s'y prennent-ils ? Le décryptage des gestes professionnels réalisé dans le chapitre numéro quatre a essayé d'apporter quelques éléments de réponse.

2-4-2 Les valeurs et les gestes

Ainsi donc l'offre de présence ne peut se vivre que dans l'action, elle est située et s'actualise à travers une « geste » complète qui n'hésite pas à utiliser différents moyens de communication essayant ainsi de donner sens à la parole du formateur. Elle a comme soubassement des valeurs portées par le Travail social et qui affectent la façon de communiquer des formateurs intervenant auprès des futurs professionnels. Elles seront visibles dans les différents types d'entretiens menés et témoignent d'une éthique en relation avec la réalité de chaque situation. Cette éthique, Claude de Jonkheere (2003, p. 11) la définit comme relevant de l'éthique de l'immanence, à l'œuvre dans la mise en pratique des valeurs revendiquées et à travers les gestes et étant plus

« du côté de la construction du problème et non de la réponse normative à un problème », que sont amenés les différents acteurs du social tant sur le terrain professionnel qu'en formation.

Le cadre théorique posé a permis de détacher des analyseurs possibles de l'offre de présence que j'avais perçus de façon concomitante dans les discours des formateurs et à travers mes observations des films. Il est temps maintenant d'exposer le protocole de recherche découlant de « cette toile conceptuelle » (Jorro, 2006, p. 1) construite au regard des matériaux que j'avais recueillis et qui me restaient à analyser.

CHAPITRE III

LA MISE EN PLACE D'UN PROTOCOLE DE RECHERCHE PLURIEL

Le dispositif méthodologique s'est construit peu à peu, en lien avec l'option que j'avais prise d'une approche phénoménologique, pour saisir en quoi consiste ce mouvement de l'offre de présence à autrui, lorsque des formateurs sont dans un face à face relationnel avec des formés.

Pour repérer les traces de l'activité de communication de formateurs j'ai utilisé différents types d'entretiens et ai procédé à des observations. L'adoption d'un dispositif méthodologique qui touche l'analyse des activités apparaissait comme le plus pertinent pour « saisir les processus d'engagement des personnes, rendre intelligible ce que font les gens et la manière dont ils font ce qu'ils font, non pas au moment où ils agissent » (Le Meur & Hatano, 2011, p. 14), mais dans la mise en mots du vécu d'une action passée.

Cette entrée par l'activité je l'ai couplée avec celle d'expérience, telle que Jean-Marie Barbier l'a définie. L'expérience, « c'est le vécu de l'activité par le sujet » (Barbier, 2011, p. 2), la manière dont il est affecté par elle et la façon dont elle va constituer pour lui « une ressource pour l'action » grâce à l'interprétation qu'il en fait. L'accès à « l'élaboration d'expérience » (Barbier, 2011, pp. 5-6) a lieu, de façon privilégiée « lorsque le sujet est confronté à ses propres traces d'activité ». « Elle transforme alors l'expérience en expérience réfléchie ». Je me suis penchée tout particulièrement sur la communication d'expérience, « ce qui est montré, raconté, proposé par un sujet sur sa propre expérience, dans une interaction avec autrui ou avec lui-même », lors des entretiens de confrontation.

Ces préliminaires rejoignent l'approche phénoménologique exposée au chapitre deux, le moment présent pris lui-même dans une dynamique d'allers et retours entre « le passé remémoré et le présent existentiel » (Stern, 2003, p. 240). Ce vécu ressaisi par « le geste linguistique », tel qu'il a été décrit par Merleau-Ponty (2003, p. 217) engage le sujet dans la représentation, même minimale, qu'il a de lui-même dans l'activité. Je tiens à préciser que ce mode de connaissance vise à repérer les tout petits liens et à cultiver l'art du détail, en prêtant attention à ce qui est minuscule, éphémère, sensible et ce qui peut sembler fragile. Il s'est agi de faire advenir une réalité qui n'existait pas encore ou qui n'était pas encore conscientisée, bref de se laisser surprendre, de regarder, d'écouter, de suspendre ses habitudes de pensée, son jugement qui rejoint la définition de l'*epochè* formulée par Husserl, avant de donner à voir une analyse et une interprétation des données. Cette « approche modale d'une anthropologie du sensible » (Laplantine, 2010, pp. 187-188) prend en considération « les flexions de nos comportements sensibles mais aussi intellectuels sur le mode mineur et non pas majeur », cela passe par la prise en compte du langage « comme interrogation vivante » (Laplantine, 2010, p. 188). C'est le

langage dans tous ses états dont il est question ici, « les manières de parler, d'écrire, de jouer de sa voix et de son corps » (Laplantine, 2010, p. 200) permettant à la pensée d'émerger et à l'expérience de se constituer.

Cette orientation que j'étais décidée à adopter n'oubliait pas des points importants de l'analyse de l'activité : les actions sont toujours situées mais ne sont pas forcément en train de se faire puisque l'approche réflexive a été privilégiée, permettant l'accès au je en première personne. J'ai souhaité monter un dispositif de recherche pluriel donnant accès alternativement à «la position de parole habituelle où le sujet est tourné vers l'autre dans une intention de communication...et à la position de parole incarnée ou position d'évocation, où le sujet est d'abord tourné vers lui-même pour faire émerger pas à pas les éléments pré-réfléchis de son expérience» (Faingold, 2011, p. 124). Pour ce faire j'ai procédé à un certain nombre d'entretiens semi-directifs dont quelques-uns furent exploratoires : ils portaient des discours des interviewés. Ils m'ont aidée à préciser mon objet, à stabiliser mon échantillon de recherche. Par la suite l'idée de filmer les formateurs dans l'exercice de leur communication m'a permis d'inventer un processus mixte d'entretiens de confrontation à sa propre image m'appuyant sur l'approche psycho-phénoménologique de l'entretien d'explicitation, revu par Pierre Vermersch lui-même, et d'enrichir ce que je souhaitais étudier à partir des traces communicationnelles des formateurs.

La façon dont j'ai procédé au recueil des données s'est faite en lien avec la progression apportée à la formulation de mon objet de recherche et à la construction de mon cadre théorique. Je pressentais qu'un protocole pluriel permettrait de faire émerger plus facilement et de façon diversifiée « les dimensions sensibles et symboliques » (Jorro, 2002, p. 9) se déployant dans l'activité de communication de formateur. C'est par elles que se tisse ce que j'ai nommé comme chercheur, l'offre de présence.

Un tableau ci-dessous permet de visualiser les différentes étapes de ce protocole de recherche pluriel allant d'une approche globale de ce que les formateurs disent d'eux-mêmes et de leur engagement jusqu'à l'accès à l'activité de communication rendue possible par le feed-back de films et d'images par les formateurs eux-mêmes puis par le chercheur seul.

Construction d'un protocole de recherche pluriel

1	2	3	4
Ce que les formateurs disent d'eux-mêmes	Accès à l'activité <i>a posteriori</i> via le film et le discours	Repérage des gestes	Relations entre les gestes et le discours
10 entretiens exploratoires	Entretiens de confrontation	Observations à partir des films	
+ 7 autres entretiens	10 films (2 par formateur)		

Ces trois méthodes d'analyse de l'activité se sont également appuyées sur d'« autres cadres d'analyse importés d'autres disciplines » (Le Meur & Hatano, 2011, p. 16) comme l'histoire de l'art, les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication.

3-1 Les entretiens semi-directifs : une approche globale de ce que les formateurs disent d'eux-mêmes et de leur engagement.

La technique de conduite des entretiens dont je me suis inspirée pour mener les entretiens (Blanchet & Gotman, 2010) a connu beaucoup d'évolutions au fil des années, sachant qu'au départ elle relevait plus d'un travail d'enquête de terrain destinée à s'interroger «sur l'importance des relations interpersonnelles dans la motivation au travail, avec une visée opératoire, d'instrument elle devenait dispositif d'action» (Blanchet & Gotman, 2010, p. 3). Peu à peu « les prises de notes, les enregistrements, la prise en compte des questions des interviewés » (Blanchet & Gotman, 2010, p. 8) permettaient d'intégrer les diversions, les pas de côté, tout ce dont avaient également envie de parler ceux qui se prêtaient au jeu de l'entretien, et d'en tenir compte dans l'analyse et l'interprétation. C'est ainsi qu'ont pratiqué les premiers travailleurs sociaux utilisant l'entretien. Le protocole et l'éthique adoptés au fil du temps ont abouti à des transformations dans la manière de conduire les entretiens, et cela, sous l'influence notamment de « la psychosociologie et de l'orientation non directive », impulsée par Carl Rogers lors d'entretiens cliniques et du « changement radical survenu dans les manières d'interroger les populations, la transformation du regard anthropologique sur les sociétés lointaines et l'attitude thérapeutique nouvelle vis-à-vis de la maladie mentale (Blanchet & Gotman, 2010, p. 9). Ainsi furent créés des « guides d'observation et des instructions plus méthodiques » pour apprendre à mieux regarder et respecter autrui. Le rapport intervieweur/interviewé devenait plus égalitaire, de l'interrogatoire on était passé à une écoute des personnes facilitant la mise en confiance et le consentement à bien vouloir répondre et même à questionner (Blanchet & Gotman, 2010, pp. 8-9).

Chaque entretien a été conçu comme un parcours à construire avec l'interviewé mais aussi parcours que ce dernier me donnait à voir à travers son discours et les expériences concrètes qu'il pouvait évoquer. Les questions que je pouvais lui poser ou les thèmes abordés servaient de fil conducteur, les relances permettaient de reprendre tel ou tel point mais sans exclusion d'autre chose qui semblait important et revenir en tête à l'intéressé. J'ai retenu quelques recommandations repérées et expérimentées par Alain Blanchet et Anne Gotman pour conduire les entretiens, dans l'espoir de recueillir des traces verbales significatives et singulières, « une certaine souplesse » (Blanchet & Gotman, 2010, p. 11), permettant à l'interviewé de se sentir en confiance et le sujet à part entière de ses propos, ainsi que le fait pour le chercheur de ne pas anticiper la réponse ou le récit apportés par l'interviewé en acceptant de « soumettre le questionnement à la rencontre » (Blanchet & Gotman, 2010, p. 18).

S'en sont suivis des entretiens que j'ai menés avec des formateurs que je connaissais pour la plupart, faisant partie moi-même de la communauté des formateurs en Travail social. Les interviewés ont accepté d'être enregistrés. Cela faisait partie du contrat passé avec eux. Il pourrait m'être objecté un manque de distanciation : pour éviter ce travers et affirmer mon positionnement de chercheur, il m'a fallu construire une déontologie d'approche des formateurs sollicités et la poursuivre tout au long des différents entretiens menés, en tenant le cap dans la durée. En m'appuyant sur l'ouvrage *Retour aux Sources* de Françoise Héritier (2010), il est devenu évident que ma pratique de chercheur en formation des adultes a quelques connivences avec l'expérience ethnologique, menée au contact d'une population, sur le terrain, où j'ai longtemps été immergée à temps plein. Le mode d'investigation a été empathique, s'est voulu respectueux de l'autre, mais je restais déterminée sur le travail de recherche à mener dont les objectifs avaient été transmis aux interviewés. Le je du chercheur que j'ai adopté pour le style d'écriture de la thèse va au-delà de la subjectivité du regard habituel et spontané. Un contrat moral a été passé entre moi et les interviewés, sachant que l'entretien enregistré et une retranscription de chaque entretien leur étaient envoyés systématiquement pour vérification et validation de leurs dires, au cas où une erreur ait pu s'infiltrer dans la retranscription. Leur discours était leur discours avant de devenir mon matériau de recherche. Cette façon de conduire les entretiens en sciences sociales, de recueillir les données, s'appuie sur le souci du chercheur de respecter la parole de l'interviewé, au cours de sa participation à la production des informations recueillies (Blanchet & Gotman, 2010, pp. 8-9). C'est cette mise en confiance qui permet à l'interviewé de se livrer, en ayant une parole libre.

Chaque entretien a révélé les situations telles qu'elles se présentent à la conscience des intéressés mais qui ont été préalablement vécues dans « le moment phénoménal à travers des perceptions, des sensations, des sentiments, des rêves, des souvenirs, des fantasmes, des attentes, des idées, tout ce qui occupe la scène mentale » (Stern, 2005, p.25), et ressaisies ensuite par le langage.

J'ai visé la compréhension de l'expérience que chaque formateur m'a fait partager, au cours de l'entretien semi-directif, par l'exploration du moment présent où le passé d'une expérience de pratique professionnelle a été réévoqué et reconstruit en différé ainsi qu'il a été déjà mentionné. Mon propos a été d'approcher leur expérience par la focale de la conscience à travers la conscience réflexive, « *consciousness* », grâce notamment à l'explicitation verbale de ce qu'ils ont vécu. C'est ce que l'on peut appeler la conscience intersubjective « parce que l'esprit d'un autre lui, (le chercheur, moi en l'occurrence), lui en renvoie le reflet » (Stern, 2005, p. 13). Ces entretiens visaient une première connaissance des motivations, des valeurs, des pratiques de communication, des parcours personnel et professionnel des intéressés. Il s'agissait de donner à voir et à

entendre ce que les formateurs disent d'eux-mêmes, de leurs représentations du Travail social, de leurs intentions et de leur façon d'investir leur rôle, auprès d'étudiants ou de professionnels se préparant à des métiers tournés vers autrui ou exerçant déjà sur le terrain. La quête de mon objet de recherche s'est nourrie du tâtonnement de recherche de matériaux pertinents et susceptibles d'être recueillis en termes de faisabilité. Je suis partie de leurs discours et m'en suis tenue à ce que les acteurs ont pu dire de leurs intentions et de leurs pratiques communicationnelles en présentiel.

Chaque entretien s'est déroulé comme suit:

-Sa durée a été d'une heure environ. L'entretien était enregistré au magnétophone, après l'accord donné par chaque formateur.

-Il s'est déroulé dans un bureau ou une salle d'un centre de formation avec le souci que nous ne soyons pas dérangés.

-L'interviewé et l'intervieweur étaient assis l'un en face de l'autre, sans l'interposition d'une table.

-Les règles de l'entretien ont été rappelées par le chercheur quant à la durée de l'entretien, les grandes lignes des points qui seront abordés, la possibilité pour l'interviewé d'interrompre pour compléter ou demander la reformulation d'une question.

3-1-1 Les dix entretiens exploratoires

a) Leur déroulement

Dans un premier temps dix entretiens semi-directifs, dits exploratoires ont été menés avec des formateurs permanents et des vacataires réguliers ou occasionnels à parité. Ils se sont échelonnés entre 2005 et 2007. Les questions étaient orientées sur les places respectives de l'écrit et de l'oral dans leurs pratiques de formateurs en Travail social et sur le sens global qu'ils pouvaient donner à l'ensemble de leur pratique.

L'objectif premier a été de recueillir ce que les formateurs pouvaient dire d'eux-mêmes, de leurs motivations, de leurs représentations et valeurs, de leurs pratiques de communication, de leur positionnement comme formateur, qu'ils exercent à temps plein, de façon régulière ou ponctuelle, en tant que permanent ou intervenant extérieur.

Chacun des entretiens a déroulé des éléments de leur parcours. Comme «l'habitus» de Bourdieu j'ai considéré l'entretien comme étant «une improvisation réglée» (Bourdieu, 1980 cité par Blanchet & Gotman, 2010, p. 19), où le chercheur s'essaie à être à la fois «proche et distant» (Blanchet & Gotman, 2010, p. 20). L'entretien a eu pour objectif de produire et de recueillir un discours au cours duquel l'interviewé ne fasse pas que raconter, informer, mais s'implique pour dire le sens donné à ses activités de formateur, spécialement à travers ce qu'il dit de ses pratiques de communication. Tous les prénoms ont été modifiés et correspondent à l'image

que les formateurs ont renvoyé au chercheur à partir de leur discours, en voici la liste : Océan, Arlette, Jeanne, Métis, Alicia, Françoise, Ouled Nail, Alexandra, Lucie 1 et Henrick. L'entretien mené avec chacun m'a apporté les premiers éléments de compréhension de ce qui anime chacun.

b) *Les différentes étapes du travail d'analyse*

Il a fallu tout d'abord retranscrire intégralement les entretiens enregistrés au magnétophone puis faire valider les textes par les intéressés, dans le cadre du contrat que j'avais passé avec eux.

L'étape suivante a consisté à relire attentivement chaque retranscription dans son intégralité pour mieux prendre conscience de l'ensemble du corpus.

Dans les discours des formateurs Il a été alors possible de dégager différents éléments faisant sens pour eux, en adoptant la pratique de « *la logique d'inférence* » (Bardin, 1980). Ces différents éléments ou composantes ont constitué comme autant de facteurs ayant permis d'analyser les entretiens. Ils correspondent aux thèmes que j'avais souhaités aborder avec eux sans qu'ils soient limitatifs ou imposés puisqu'il s'agissait d'entretiens semi-directifs et non directifs fermés. D'où l'utilisation du terme thèmes plutôt que composantes. A partir de ces dimensions des indicateurs ont permis d'appréhender et de préciser « les attributs de la réalité étudiée », à savoir ce qui compte pour eux dans leur posture de formateur (Grawitz, 1993) puis de les analyser et de les interpréter. Le sens n'a pas été donné d'emblée mais résulte d'un questionnement et d'une construction, à partir d'une confrontation avec les discours des interviewés et le souci de respecter le statut de leur parole.

- Découpage des discours sous forme de verbatim (tableau n°1 colonne de droite)

Le discours de chaque formateur a été découpé en respectant le déroulé du discours et numéroté sous forme de verbatim, souvent de petits paragraphes considérés comme ayant une unité de sens, le tout présenté sous forme de tableau, dans la colonne de droite (tableau numéro 1).

- Repérage en vis-à-vis de thèmes et d'indicateurs (tableau n°1 colonne de gauche)
- Constitution d'une analyse chiffrée des thèmes abordés. Elle a donné lieu aux premières configurations des relations entre écrit et oral, mouvement du corps et gestuelle, et enfin à un croquis de synthèse donnant à voir un portrait, profil et style de formateur, tel qu'il se présente lui-même. Au vu des résultats obtenus mon objet de thèse se précisait, s'orientant vers l'activité du formateur en Travail social saisie à travers ses pratiques de communication.

3-1-2 La recherche d'un échantillon stable

a) *Lucie à l'épreuve de la faisabilité de l'ensemble du protocole*

J'étais alors en quête d'une personne acceptant de se prêter à l'ensemble du protocole de recherche pour vérifier sa faisabilité et d'un échantillon stable acceptant l'entretien semi - directif et les deux entretiens de

confrontation. Lucie a accepté de se prêter à l'ensemble du protocole, elle faisait déjà partie des gens rencontrés pour les entretiens exploratoires. Suite à son changement de statut de formatrice, de vacataire à un poste de permanente à trois cinquième de temps dans un centre de formation, son positionnement avait changé, d'où la participation souhaitée de sa part et de la mienne à un deuxième entretien semi-directif au cours duquel les points deux et trois (éléments biographiques, valeurs et pratiques de communication) ont été plus développés et ont pu donner lieu à des relances de ma part.

Au final deux hommes et deux femmes ont accepté de figurer dans l'échantillon stabilisé de l'ensemble du protocole :

Dès le début, j'avais choisi deux formateurs hommes et deux formateurs femmes : tous les quatre exercent comme formateurs dans le champ du Travail social et sont intéressés par une réflexivité sur leur pratique de communication, tant en formation initiale que continue. Ils m'avaient donné leur accord pour l'entretien semi-directif, deux séquences d'intervention filmée d'une demi-heure chacune, suivies des entretiens de confrontation.

a) Les désistements imprévus de Patrick et de Maurice

Ce choix n'a pas été d'emblée opérationnel dans son intégralité et a dû être remanié : Maurice et Patrick avaient donné leur accord au départ pour suivre l'ensemble du protocole de recherche, ils sont finalement revenus sur leurs décisions craignant d'être confrontés à la caméra et aux entretiens de confrontation. Par contre l'entretien semi-directif a pu avoir lieu avec le support de la deuxième grille d'entretien. Ils ont accepté ma proposition d'écrire le pourquoi de leur refus d'être filmés. J'y reviendrai lors de la présentation des entretiens de confrontation. Ce revirement, bien qu'intéressant à analyser, m'a obligée à trouver deux autres hommes acceptant de participer à cette recherche et ce protocole : Yves et Désiré sont allés jusqu'au bout.

Des opportunités m'ont permis de trouver les quatre formateurs constituant l'échantillon stable, acceptant de se soumettre à l'ensemble pluriel de recherche. Il m'a fallu ensuite rendre ce dernier opérationnel et jongler avec les disponibilités des uns et des autres. Il pourrait m'être objecté le nombre de formateurs choisis ainsi que le manque d'hétérogénéité quant aux âges des formateurs. Une démarche qualitative a été privilégiée sur la démarche quantitative et statistique. Les projets à venir me permettront peut-être d'élargir cette recherche avec de jeunes formateurs et de comparer avec l'échantillon de formateurs qui a été le mien.

Du fait de mon ancrage dans « le cadre épistémologique interprétativiste » (Gavard-Perret , Avenier & al, 2012, pp. 43-44) la construction de la connaissance que j'ai élaborée peu à peu s'est centrée sur la façon dont les sujets/formateurs donnent sens aux situations qu'ils ont vécues. Les différents entretiens ont donné lieu à « des narrations détaillées » (Gavard-Perret, Avenier & al, 2012, p. 39) qui m'ont permis d'enclencher des processus d'interprétation, de construction de sens et de communication. Les quatre formateurs présentés ci-dessous sont de la même génération, deux hommes et deux femmes et constituent un groupe de formateurs

assez homogène. Tous les quatre sont détenteurs d'un diplôme universitaire et d'un diplôme d'Etat en Travail social. Une seule formatrice vacataire exerce à plein temps sur le terrain, les trois autres formateurs exercent à plein temps mais ont connu de longues périodes d'activité professionnelle sur le terrain. Après leur présentation détaillée un tableau récapitule les profils des formateurs de l'échantillon stable.

b) Le choix final de deux hommes et de deux femmes

Justine, âgée de cinquante-deux ans, intervient en tant que vacataire régulière auprès d'étudiants ou de professionnels du social, dans différentes filières. Elle aime se présenter et se définir comme issue du terrain et exerçant par ailleurs dans un Foyer aide sociale à l'enfance (ASE) en tant que chef de service. Elle est éducatrice spécialisée (ES) et a une formation d'anthropologue. Ses interventions en formation vont des groupes d'analyse sur les pratiques à la responsabilité de groupes en référence, elle assure aussi des visites de stages, des enseignements professionnels, l'accompagnement à la démarche de la validation des acquis de l'expérience des éducateurs spécialisés (VEES), et accepte le fait de pouvoir intervenir à la dernière minute lorsque sa disponibilité et ses compétences le lui permettent.

Rosa, âgée de cinquante ans, est assistante de service social (AS), de formation psychologue du travail, et chercheur en formation des adultes à la suite d'un doctorat. Elle a accueilli pendant très longtemps des stagiaires sur le terrain, tout en assurant des vacations régulièrement dans différents centres de formation. Depuis quatre ans elle est formatrice à temps plein tout en poursuivant ses recherches.

Désiré, âgé de quarante sept ans, est docteur en philosophie et chercheur, enseignant dans son pays d'origine, en Mauritanie. Arrivé en France il a préparé et passé le diplôme d'éducateur spécialisé par le biais des validations des acquis de l'expérience tout en exerçant en foyer de l'enfance. Il a assuré des vacations avant de devenir formateur à temps plein en Ecole de Travail social.

Enfin *Yves*, âgé de cinquante-deux-ans, est formateur à plein temps dans un Centre de formation de travailleurs sociaux. Il déploie ses compétences dans l'enseignement du droit du fait de sa formation de juriste et d'assistant de service social (AS) et assure la coordination d'intervenants extérieurs. La réforme du diplôme d'état d'assistant de service social (DEAS) l'a amené à réactualiser ses connaissances et à développer une expertise en diagnostic du territoire.

Le tableau ci-dessous récapitule les profils des formateurs de l'échantillon stable.

Profil des formateurs de l'échantillon stable

Formateurs	Formation professionnelle	Formation universitaire	Statut actuel
Justine 52 ans	ES ⁶	Ethnologie	Vacataire
Yves 52 ans	AS ⁷	Droit	Formateur à temps plein
Rosa 50 ans	AS	Psychologie du travail+ sciences de l'info et de la com	Formatrice à temps plein
Désiré 47 ans	ES	Philosophie	Formateur à temps plein

Pour Lucie 2, Patrick, Maurice, Justine, Rosa, Désiré et Yves l'entretien semi-directif et son analyse se sont déroulés selon le même protocole que pour les entretiens semi-directifs exploratoires.

3-1-3 Synthèse des quatre thèmes dégagés par l'analyse des dix-sept entretiens semi-directifs

Elle a donné lieu à la réalisation du tableau numéro 2 où figure un premier récapitulatif des pratiques de communication telles que les formateurs en parlent. Je ne fais figurer que le tableau réalisé à partir de l'exemple d'Yves (annexes I, 1-1-4 et 1-1-5).

La dernière étape a consisté à faire œuvre d'interprétation à partir du corpus de tous les entretiens semi-directifs et en lien avec mon objet de recherche. D'un entretien à l'autre des points communs ont pu faire penser à une culture commune chez les formateurs. Des styles ont émergé (Clot, 1999, pp. 43-46) à partir des singularités exprimées par chacun. J'y reviendrai dans la partie résultats et interprétation de cette thèse.

⁶ ES : abréviation d'éducateur spécialisé

⁷ AS : abréviation d'assistant de service social

3-2 Les entretiens de confrontation : au-delà des discours, une confrontation des formateurs à leurs propres pratiques par l'image

Dans une deuxième phase il m'est apparu important de ne pas m'arrêter aux seuls discours des formateurs évoquant leurs pratiques de communication mais de les filmer en situation, puis de leur proposer un entretien de confrontation à leur propre image. L'objectif a été de faire se croiser le niveau phénoménologique, apparemment « superficiel » de ce qui pouvait être vu, perçu et ressenti, avec l'acte réfléchissant du formateur sur sa propre pratique de communiquant. Ainsi pouvais-je espérer avoir accès indirectement à l'expérience subjective du vécu du formateur. J'ai sollicité la mémoire d'activité de chaque formateur, l'explicitation de son action au fur et à mesure du déroulement du film, à travers la prise de conscience, qui va du vécu préréflexif à la prise de conscience, faisant part ainsi du sens qu'il accorde à sa façon de construire sa communication pédagogique et comment il dit s'y prendre pour faire offre de présence à autrui.

3-2-1 Le recueil de l'activité filmée :

J'ai pu disposer de trente à quarante minutes d'enregistrement vidéo pour chacune des deux séquences filmées par formateur : l'objectif a été de recueillir des traces de l'activité du formateur. Je n'ai pas souhaité manier la caméra et encore moins observer le formateur pendant son intervention. En premier lieu par manque de temps, mais aussi parce que je ne souhaitais pas qu'il y ait interaction entre moi et le formateur filmé, du fait que je les connaissais ou les côtoyais pour la plupart. Quant au choix de la caméra, cette dernière devait être simple d'utilisation et produire une image et un son suffisamment bons pour être exploitables. La première expérience menée avec la petite caméra du conservatoire national des arts et métiers avait pointé la nécessité d'un maniement facile de la caméra et que je puisse connecter la caméra à un ordinateur portable. Les films suivants ont été réalisés avec un caméscope léger et facile de maniement, sans prétention technique et encore moins esthétique.

A partir de là j'ai pu donner des consignes à la personne qui filmait pour faire en sorte que la caméra suive le formateur dans l'espace où il intervenait en se focalisant sur les expressions de son visage ou de son corps. Mon souhait a été de recueillir des films avec une qualité suffisante d'image et de son pour procéder aux entretiens de confrontation puis à mes observations.

Pour le choix des séquences filmées j'ai souhaité, en accord avec chaque formateur, qu'une séquence se déroule en petit groupe et la seconde en plus grand groupe, faisant l'hypothèse que les pratiques de communication pouvaient varier en fonction du contexte mais comporter aussi des similitudes. Chaque séquence filmée s'est déroulée au début de l'intervention pour ne pas perturber, ou le moins possible, le déroulement du cours.

A chaque fois les étudiants présents dans la salle ont été prévenus que quelqu'un allait filmer le formateur, eux-mêmes constituaient l'auditoire mais intentionnellement n'étaient pas filmés.

3-2-2 L'entretien de confrontation : une spécificité au regard de l'entretien d'auto-confrontation (J. Theureau) et de l'entretien d'explicitation (P. Vermersch).

Ce dispositif mixte est adapté aux données verbales recueillies au fil des entretiens, à mon objet et à mon hypothèse de recherche. Au départ j'oscillais entre l'entretien d'auto-confrontation de Jacques Theureau et l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch, mais la réalité de mes matériaux nécessitait d'inventer une autre approche bien que plus souple, tout aussi rigoureuse.

De Jacques Theureau j'ai retenu le fait de mettre en valeur la verbalisation sur l'action par les sujets à la première personne et le recours à un retour réflexif sur l'action, « l'activité était bien considérée comme montrable, racontable et commentable » (Theureau, 2004, p. 48). Comme lui j'ai eu recours à la caméra et aux films.

L'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch me satisfaisait, dans sa première définition, « une « technique d'écoute, d'accompagnement et de questionnement qui vise l'aide à la description du vécu subjectif de l'activité d'un sujet dans un moment singulier ». De plus l'approche psycho-phénoménologique qu'il développe et pratique depuis 1996 rejoignait l'ancrage de mon objet de recherche dans la phénoménologie. Il reprend et développe d'un point de vue psychologique « les découvertes essentielles de la phénoménologie de Husserl concernant la conscience, l'attention et la mémoire » (Faingold, 2011, p. 117). Cette méthode permet l'accès à l'expérience subjective capable d'être traduite et explicitée par le langage.

Je pouvais dans ces approches des soutiens méthodologiques pour mon propre dispositif de recherche mais une nouvelle confrontation à mes matériaux et à mon objet de recherche exigeait cependant un pas de plus vers une autonomie de pensée et de construction. Il me fallait certes partir des vécus des interviewés mais je ne pouvais en rester au récit de leur expérience.

L'entretien mené face au film a obligé et entraîné le formateur à se confronter à sa propre image, (même s'il y avait eu accord négocié au préalable). Cette confrontation n'est pas sans évoquer les entretiens d'auto-confrontation formalisés par Jacques Theureau auquel j'ai emprunté l'utilisation des moyens vidéo et l'apport de sa réflexion sur l'expression de la conscience préréflexive (Theureau, 2011, p. 29), à savoir « un langage de l'ensemble du corps en situation » fournissant des données empiriques, des traces sur « l'activité devenue montrable, racontable et commentable » (Theureau, 2011, p. 30). Ces traces, des gestes, des discours, constituent pour lui un moyen et enregistrent un comportement, mais ne recouvrent pas l'ensemble de l'activité de formateur. Cependant elles peuvent aider à « connaître l'activité d'un acteur de l'intérieur » mais sans pour

autant apporter « une connaissance » exhaustive « du cours d'action ou du cours de vie relatif à une pratique ». Il insiste également sur les conditions de mémorisation conduisant à « la prise de conscience » et se positionne dans le cadre d' « une anthropologie cognitive » (Theureau, 2004, p. 39).

Je faisais le constat que les entretiens d'explicitation et les entretiens d'auto-confrontation visent certes à la verbalisation de l'action et touchent l'analyse des activités, mais mon approche n'était pas cognitiviste, centrée sur le « cours d'action » (Theureau, 2004, p. 41) et n'entraîne pas davantage dans la démarche d'aider le sujet à expliciter de façon assez systématique et très précise des savoirs d'action mobilisés dans l'action, restés souvent jusque-là implicites (Faingold, 2011, p. 121). J'ai adopté cette position de parole spécifique dont parle Pierre Vermersch et Nadine Faingold, entre « position de parole incarnée ou position d'évocation, où le sujet revit la situation dans toutes ses dimensions, y compris sensorielles et corporelles, le sujet étant présent à ce qu'il a fait et à ce qui s'est passé pour lui dans ce moment singulier » se remémorant le passé, le rendant vivant. Il n'est plus alors tourné vers autrui mais vers lui-même (Faingold, 2011, p. 124). Dans le cas des entretiens de confrontation que j'ai menés j'ai plus mobilisé la notion de « passé vivant ... résultat d'un passé remémoré et d'un présent existentiel, ... le passé n'étant vivant que sur la scène du moment présent » (Stern, 2003, p. 240). Il a pu arriver qu'un formateur s'absente de « la situation d'interlocution » (Faingold, 2011, p. 124) pour faire émerger des éléments pré-réfléchis de son expérience mais la situation d'entretien de confrontation provoquait l'interviewé à se tourner à la fois vers le film et vers lui-même, en ma présence.

Mon propos souhaitait mettre en lumière « une mobilisation globale de l'être » (Ph. Breton, 2003, p. 53 et Jousse, p. 18) des formateurs, à l'œuvre dans leur activité de communication. Je ne cherchais pas à mesurer « les effets et les contraintes de l'activité humaine choisie dans les corps, situations et cultures » (Theureau, 2011, p. 37) mais « à capter le mouvement de la vie, la présence au monde qui est corporelle » (Lacroix, 2012, p. 35) tels qu'ils en parlent face au(x) film(s). Cette reconnaissance du sujet voué au monde, regardant le monde, agissant dans le monde avec son corps, a l'avantage de réhabiliter le sujet relationnel, le monde étant son champ d'action. Elle apporte « un contrepoids à la suprématie actuelle du discours objectif et objectivant » (Lacroix, 2012, p. 35) et permet de réintroduire la dimension sensible d'une activité telle que l'entendait Merleau-Ponty, le monde étant offert aux sens.

Les gestes me semblent témoigner de cette présence corporelle au monde. Ils ne font pas que dénoter un comportement, « ils font naître un corps de l'immobilité de la chair » (Galimberti, 1998, p. 115). Par eux un sujet s'expose. C'est ainsi que peu à peu j'optais pour un protocole de recherche qui s'appuierait sur les

apports conjoints de la philosophie et de l'anthropologie permettant de rendre compte de la création d'une phénoménologie de l'offre de présence à autrui.

Ma différence avec les chercheurs précédemment cités réside dans mon positionnement, mes intentions, dans la définition que je donne à la subjectivité du sujet. Cette dernière ne vise pas une introspection expérimentale systématique, mais tient compte de cette première réalité subjective que sont « les perceptions, les sensations, les rêves, les fantasmes, les hallucinations, les attentes, les idées, tout ce qui occupe la scène mentale et sensible de l'être humain » (Stern, 2003, p. 25). L'interviewé ne se retrouvait pas seul, confronté à sa propre image et à son propre discours. J'étais là et je jouais le rôle discret de tiers. La subjectivité du sujet est passée alors à travers ce qu'il donnait à voir et à entendre de ses pratiques. Il était certes relié à lui-même mais ne pouvait s'abstraire ici de l'image, il était confronté à elle qui apparaissait comme un révélateur. J'étais simplement attentive à créer un climat de confiance qui allait permettre au formateur de revivre ce vécu de l'expérience par l'irruption de l'image et du son, mobilisant ainsi de l'émotion, des affects. Il était affecté par ce qu'il voyait de lui-même, avant qu'il ne s'en ressaisisse par le langage. Sa pratique de communication était visible. Elle ne passait pas uniquement par le discours mais donnait à voir d'autres dimensions que le discursif grâce au film. Il se livrait et était vu par moi chercheur, en même temps qu'il se voyait lui-même, d'où la nécessaire déontologie que j'ai dû exercer lors des entretiens.

Cela rejoignait mon objectif de ne pas en rester aux discours des formateurs. Ainsi pouvais-je espérer faire se croiser le niveau phénoménologique, apparemment « superficiel » de ce qui pouvait être vu et perçu, avec l'acte réfléchissant du formateur sur sa propre pratique de communiquant. L'objet final étant de recueillir quelques traces me donnant accès à l'expérience subjective du vécu du formateur.

3-2-3 Le déroulement de l'entretien de confrontation

Les formateurs faisant partie de l'échantillon stable ont vu les deux films de séquences de formation, la première séquence s'est déroulée en amphi devant un grand groupe, la seconde dans une salle de taille moyenne avec un petit groupe.⁸ Ils ont réagi à leurs différents gestes, se sont vus et entendus et ont interprété le sens qu'ils donnaient à leurs gestes. Eux-mêmes ont arrêté le film dès qu'un passage leur paraissait significatif pour le commenter.

⁸ Le tableau 1 correspond à la situation de formation en amphi, le tableau 2 à la situation de formation en petit groupe.

Chaque entretien de confrontation a duré environ une heure. Les questions que je posais ont été brèves et discrètes, du fait que l'initiative d'arrêter le film revenait au formateur lorsque tel passage ou tel geste retenait son attention. Je n'intervenais qu'à partir du discours de l'interviewé, sous forme de relances ou d'une reformulation de ce qu'il venait de dire. Mon intention a été de me laisser surprendre par ses réactions, d'accueillir ses propos.

Les entretiens de confrontation ont été enregistrés au magnétophone, retranscrits, vérifiés et validés par le formateur comme pour les entretiens semi-directifs. De plus chaque film a été gravé en double et mis à disposition du formateur concerné.

Le sujet/formateur a participé à la lecture du film, c'était lui l'acteur principal. Il pouvait s'agir d'un passage du film, mais il est arrivé de souhaiter nous arrêter ensemble sur un passage et de co-construire de la signification sans que cela ait été intentionnel au départ et que j'intervienne dans le commentaire que le formateur disait accorder à tel geste.

L'analyse de l'entretien a comporté deux temps :

a) Le premier temps de l'analyse pour chaque entretien (tableaux n° 3 et 5)

Au cours du premier temps Il a fallu d'abord procéder à la transcription de chaque entretien. Le discours a été découpé, segmenté en suivant le fil du discours, présenté et numéroté sous forme de verbatim. L'ensemble a donné lieu à la construction d'un premier tableau pour chaque entretien (tableaux numéros 3 et 5)⁹. En procédant par inférence, comme je l'avais déjà réalisé pour les entretiens semi-directifs, j'ai pu dégager trois thèmes et des indicateurs afférents.

Le premier comprend tout ce qui touche au cadre d'intervention (le lieu et la durée de l'intervention, le public concerné, le contenu de la commande, le statut du formateur...).

Le deuxième rassemble les pratiques de communication, la façon dont ils s'y prennent (le démarrage de la séquence, la corporéité du formateur : la position physique adoptée, les gestes, l'usage de l'oral et de l'écrit...).

Le troisième enfin développe davantage la pédagogie du formateur, son positionnement et sa posture. J'adopte ici la définition donnée par Cristina de Robertis (citée par Portal, 2012, p. 20) concernant la notion de positionnement dans le champ du Travail social, « c'est la manière dont le professionnel se situe entre le cadre législatif, l'institution, l'usager, les valeurs et la déontologie professionnelle ». Rachel Chamla (citée par Portal, 2012, pp 20- 21) complète cette définition en insistant sur le fait que le positionnement professionnel est un processus de construction qui permet de se positionner mais aussi d'être positionné dans un environnement défini ».

⁹ Les tableaux numéros 3 et 5 ont été réalisés à partir du film pris en grand groupe et les tableaux numéros 4 et 6 à partir du film pris en petit groupe.

Quant à la posture elle « relèverait davantage d'une attitude, d'une conduite à tenir guidée par des valeurs que d'une position à occuper » (Paul cité par Portal, 2012, p. 21), « en phase avec son histoire et son implication » (Portal, 2012, p 21). La situation d'entretien de confrontation via le film offrait au formateur concerné l'occasion de développer ce qu'il considérait comme faisant sens pour lui dans ses pratiques de communication. Le sens n'était jamais donné d'emblée mais a résulté de mon travail de construction de chercheur. Je donne à voir le récapitulatif des thèmes et des indicateurs dans les annexes (I, 1-2-1).

b) *Le deuxième temps de l'analyse a consisté à construire un deuxième tableau (tableau numéro 5 et tableau numéro 6) permettant d'approfondir les pratiques de communication des quatre formateurs en procédant à un second découpage du discours. Ce deuxième tableau est à trois entrées et se centre sur les pratiques de communication des formateurs en présentiel (cf. aux annexes I, 1-2-3, l'exemple d'Yves 1).*

La première colonne indique les moyens qu'ils utilisent pour communiquer. Ces derniers constituent les indicateurs repérés par le chercheur. Ces indicateurs correspondant au thème numéro deux (pratiques de communication) sont les mêmes que ceux précédemment découverts et utilisés pour les tableaux numéros 4 et 5.

La deuxième colonne sélectionne les parties du discours où le formateur dit ce qu'il fait, donne ses intentions, comment il s'y prend, en m'appuyant sur les verbatim des tableaux numéros 4 et 5. Ces parties du discours ont été mises en correspondance avec les gestes utilisés par chaque formateur.

Quant à la troisième colonne elle donne à voir les réactions, réflexions et commentaires face à l'image, le sens que le formateur donne à ce qu'il fait. J'y ai également joint les intentions plus larges exprimées par le formateur, les séquences filmées servant de prétexte pour affirmer son positionnement et sa posture de formateur, ce qui compte pour lui à transmettre en présentiel et la manière de le transmettre. Cette partie de son discours est apparue souvent sous forme de synthèse, à la fin de l'entretien, comme une sorte de dialogue intra-subjectif participant du récit de sa pratique qu'il se faisait à lui-même et m'a donné à entendre.

Grâce à la construction de ces deux tableaux, j'ai conduit l'analyse de chaque entretien avec l'espoir d'y trouver quelques réponses à la question du comment le formateur entre-t-il dans l'espace de l'autre en présentiel? Pour illustrer l'importance donnée à tel ou tel geste j'ai inséré des passages de discours de chaque formateur. Il a été ainsi possible d'identifier le noyau dur caractérisant ce que le chercheur a pointé comme offre(s) de présence, ses différentes facettes et variations, en fonction de la taille du groupe et de la thématique de l'intervention.

Les résultats des entretiens de confrontation ont cherché à dégager une synthèse des pratiques de communication avec des points communs et des spécificités en fonction des formateurs et établir ce qui revient au « genre » et ce qui appartient au « style » pour reprendre les dénominations d'Yves Clot (1999, pp. 43-46).

3-3 Les observations des films par le chercheur seul. Invention d'un dispositif en deux temps

Cette première saisie des réactions et des moments repérés par les formateurs eux-mêmes confrontés à leur propre image a montré la force de l'image, des gestes et de tous les détails visibles à l'écran. L'idée m'est alors venue de regarder les films seule et de construire mon propre dispositif d'observation en deux temps. Mon intérêt pour les gestes a déjà été mentionné dans l'introduction et dans le cadre théorique de cette recherche. J'y rajouterai un goût prononcé pour la danse, le théâtre, le cinéma, la peinture et la photographie qui m'a entraîné à observer les manières d'aller à la rencontre du monde et d'autrui. Le mouvement, l'arrêt sur image, la magie des détails, cela avait de quoi nourrir et enrichir une pratique de professionnel, de chercheur, d'être humain tout simplement. Dans un petit opuscule consacré à Daniel Arasse, historien de l'art, les auteurs parlent de l'importance qu'il accordait au détail en peinture rendu visible autrement par la pratique de la photographie, de son pouvoir « d'attirance sur le regard du spectateur et sur sa perception comme trace ou visée d'une action, celle du peintre ou celle du spectateur », mais tout autant comme « déclencheur d'une recherche » (cité par Martin & Parise, 2012, p. 20), commençant par « prendre au sérieux le plaisir du voir par lequel commence l'analyse ». C'était pour moi l'occasion de me laisser surprendre, de pouvoir regarder de plus près chaque détail se donnant au regard de façon parfois inattendue, « dans un instant fortuit de la perception ou dans le lent exercice du regard » (cité par Martin & Parise, 2012, p. 21). Cela rejoignait étonnamment l'approche phénoménologique qui oriente toute cette thèse et qui se veut une aide à la réconciliation de l'intelligible et du sensible dans tout ce qui touche à la communication et à la transmission en formation.

J'ai privilégié le repérage des traces de la corporéité qui engagent la sensibilité, les affects, l'émotion des sujets, leur façon d'entrer en relation et de transmettre, la corporéité s'exprimant à travers des gestes et des mouvements, autant à travers le langage non verbal que verbal.

Dans la partie théorique de la thèse (cf. chapitre 2), j'ai fait mention des différents travaux qui m'ont permis d'approcher cette corporéité des formateurs à travers les gestes, ceux de Barbara Pasquanelli (2006) sur la codification des gestes en histoire de l'art, les études menées sur l'expression des hommes politiques (Calbris, 2003), celles portant sur la spécificité des gestes professionnels (Jorro, 2002), notamment en Travail social (Libois, 2007), les travaux de recherche de Laurent Fillietaz porteurs d'« une démarche typologique » (Fillietaz, 2002, p. 202) utiles pour identifier des gestes et leur signification intervenant dans les processus communicatifs, enfin ceux relevant de la démarche anthropologique (Gebauer & Wulf, 2004 ; Bergeron, 1968).

C'est ainsi que j'ai pu dégager des constantes ou des spécificités quant à la gestuelle des formateurs et procéder à un découpage d'unités gestuelles, comme on peut le faire pour un découpage d'unités verbales.

Mon premier objectif a été de repérer les gestes professionnels tels qu'ils apparaissent dans le film. C'est ce qui a donné lieu à mon premier protocole d'observation et m'a permis d'opérer une première classification et d'entrevoir des liens entre l'activité de communication de chaque formateur et le langage qu'il utilisait avec comme intention de communiquer avec autrui.

J'ai ensuite souhaité approfondir cette alchimie que je supposais ou plutôt cette correspondance entre le discours « comme textualisation de l'activité » (Fillietaz, 2002, p. 163) de chaque formateur, prononcé en situation face aux formés, et ses autres gestes censés l'accompagner, d'où la construction d'un second protocole d'observation.

L'idée finale a été de comparer l'ensemble de ces observations avec ce que les formateurs ont pu dire et manifester de leur intention de communiquer lors de l'entretien de confrontation, en arrêtant eux-mêmes les séquences les plus significatives pour eux dans leur pratique de formateur.

3-3-1 Les gestes s'exposent : premier protocole d'observation.

Ce protocole rend compte de la manière dont j'ai observé en lien avec les objectifs de la démarche et se décompose en cinq étapes. Je ne donne à voir que l'analyse complète réalisée à partir de mes observations de Lucie 1. Les autres sont consultables dans les annexes (II, 2-1-2 et 2-1-3).

a) Un listing de gestes, première étape

J'ai d'abord noté les différents gestes qui apparaissent à l'écran de façon globale en tâtonnant, en m'essayant à couper le son puis en le maintenant tout en focalisant mon attention sur les gestes : cela m'a permis de lister le plus de gestes possibles et m'a obligé à préciser ce que j'entends par gestes et comment ils participent de cette activité de communication tournée vers autrui. Ce sera l'objet de l'analyse puis de l'interprétation.

b) Une classification des gestes par thèmes (tableau n° 7 à double entrée). Deuxième étape.

Cette étape a été nécessaire pour enclencher l'analyse rendant compte des pratiques gestuelles des formateurs. Ces thèmes se sont trouvés être semblables à ceux que j'avais pu dégager des discours des formateurs, lors des entretiens de confrontation. L'objectif, cette fois-ci, souhaitait dépasser le constat de l'utilisation du gestuel et établir des premières catégories de gestes.

Cinq thèmes ont émergé de mes observations et constituent un premier repérage, un début de classification, quant à la place du corps et du gestuel dans une communication en présentiel, ses différents modes d'expression et supports :

- Le mouvement et la posture du corps dans l'espace.

- L'utilisation des mains, des doigts, et autres petits gestes (de la bouche, du nez, du cou, de la tête) perceptibles dans les mimiques du visage, ce dernier étant considéré comme la partie du corps la plus codée socialement.
- Des gestes exprimant des attitudes révélatrices du souci de l'autre: le formateur sourit, regarde, écoute, pratique des rituels d'installation de l'offre de présence qui, lorsqu'ils sont récurrents, peuvent soutenir et imprimer un rythme à l'intervention.
- L'usage de l'oral et de l'écrit pratiqués de façon autonome ou donnant lieu au constat de l'entrelacement des deux, le rôle de la voix, du phrasé, des silences.
- L'impact des supports matériels utilisés sur la gestuelle du formateur. Ils ont représenté une aide ou provoqué une légère panique quant à leur utilisation : un tableau, des feuilles de papier, un power-point, des ordinateurs, un micro, un stylet, un crayon ou un feutre.

Pour synthétiser les données recueillies j'ai réalisé un tableau comportant deux colonnes (cf. tableau numéro 7). Je souhaitais mettre en évidence l'action opérée par le formateur et que je formule sous forme de verbes (colonne de gauche), les gestes figurent sur la colonne de droite permettant à l'action de s'accomplir. Cette retranscription de ce que j'avais pu voir a eu des incidences sur ma représentation des liens entre l'action et les gestes et leur impact sur autrui.

c) Le relevé de points forts du contenu de l'intervention : troisième étape.

Pendant une demi-heure, en fixant mon attention sur ce qui était dit avec déjà l'hypothèse que je formulais sur la synchronisation des gestes et du discours ou leur autonomie d'expression.

d) La constitution du DVD avec photos et films, quatrième étape.

J'ai choisi quelques passages de films que j'ai numérotés pour montrer la prolifération de gestes en quelques secondes. A partir de ces courts passages, des arrêts sur images ont eu lieu sur des gestes récurrents, permettant de les photographier. C'est à cette étape que j'ai pu procéder au premier codage de ces gestes.

e) Mes premiers commentaires, cinquième étape.

En comparant les analyses des apports des différentes étapes de ce premier protocole d'observation j'ai renforcé ce processus d'analyse, sous forme de commentaire, m'appuyant sur la définition qu'en a donné Michel de Certeau (1970, p. 158), «le commentaire interroge le discours sur ce qu'il dit et a voulu faire. Il

suppose toujours qu'il y a un reste de non formulé de la pensée que le langage a laissé dans l'ombre et aussi inversement que le formulé porte en soi comme endormi, un contenu qui n'a pas été pensé, jouant constamment sur ce surcroît de la pensée sur son langage et celui du langage sur la pensée ». Le commentaire « traduit en de nouvelles formulations le «reste du signifié ou le résidu latent dans le signifiant». De ce fait j'ai pu émettre des hypothèses. D'autres gestes sont alors apparus que j'ai notés en termes de fréquence d'apparition sans encore avoir les moyens de les catégoriser.

L'analyse s'est poursuivie à partir des observations menées avec les autres formateurs. Je ne restitue que les résultats obtenus, faisant apparaître des variations et des points communs entre formateurs (tableau n° 8).

3-3-2 Le discours et les gestes dialoguent : deuxième protocole d'observation :

a) *L'écoute et la retransmission du discours (tableau n° 9, colonne de gauche)*

J'ai d'abord procédé par une écoute du début du discours pendant dix minutes et à une retranscription plus systématique d'un passage de discours pour chaque formateur. En relisant le texte, très vite, j'ai pu séquencer le discours en unités verbales qui ont été formées à partir des thèmes abordés dans le discours et que j'ai relevés. Dans chacune d'elles ont pu être repérés et détachés les mots et les expressions clés grâce au texte oral retranscrit par écrit et à l'intonation de la voix du formateur qui les faisait ressortir. Le discours oral retranscrit est situé dans la partie gauche du tableau numéro 9.

b) *La notation des mouvements et des gestes (tableau n° 9, colonne de droite)*

Une fois la retranscription écrite effectuée, j'ai visionné le film une seconde fois en notant des mouvements, des gestes en vis-à-vis du texte/discours quand il y avait lieu. Le but n'était pas de lister à nouveau tous les gestes qui apparaissaient à l'écran en faisant un arrêt sur image, mais d'arrêter le film au moment où un geste ou une série de gestes se trouvait être synchrone avec les expressions clés du discours. Dans la partie droite du tableau numéro 9 j'ai recensé les registres de gestes dominants venant en résonance ou en correspondance du discours et portant le même numéro que lui en indiquant la durée du mouvement impulsé par une succession de gestes ou un geste spécifique précis ponctuant le discours. Dans le corpus de la thèse je ne fais figurer que le tableau de Lucie 1, les autres ont été reportés dans les annexes II, (2-1-3).

c) *Les actions marquées par les verbes (tableau n° 10 complète le précédent)*

Il permet de visualiser et d'identifier les actions marquées par des verbes pour chaque unité verbale et gestuelle.

A partir de ces découpages des textes et des gestes le travail d'analyse a été possible permettant de dégager :

- Une caractérisation des textes.

- Un repérage de gestes et de registres de gestes construisant une gestuelle *a posteriori*, consciemment ou à l'insu des formateurs, accompagnant leur discours.
- Une attribution de qualificatifs à ces gestes d'expression et de communication et leur aspect symbolique.
- Enfin de donner à voir, à partir des résultats de ce deuxième protocole d'observation, la spécificité de cinq gestes comme pouvant être considérés comme étant des gestes professionnels spécifiques à la profession d'enseignant et de formateur.

Pour ce second protocole d'observation, je me suis aidée des travaux de recherche de Laurent Fillietaz précédemment cités relatifs à « la parole en action » qui n'est autre que la version publiée de sa thèse de doctorat « Actions, Activités et Discours » (Fillietaz, 2002, p. 9). Cherchant à comprendre les rapports complexes entretenus entre une activité humaine et le langage utilisé, il souligne l'importance de s'inscrire dans une démarche typologique pour entrer dans un repérage des gestes intervenant dans les processus communicatifs. C'est ce à quoi m'ont conduit mes observations prenant à mon compte l'hypothèse qu'il a posée d' « un continuum entre les deux pôles que sont les gestes langagiers et les gestes non langagiers et la façon dont peuvent s'articuler les unités de l'action et les unités de communication » (Fillietaz, 2002, p. 173).

Ce type de protocole m'a obligé à préciser ma propre terminologie quand j'utilise « les termes d'interaction, de la non verbalité, de gestes langagiers ou non langagiers » (Fillietaz, 2002, pp. 173-174).

C'est en croisant les méthodologies et les analyses de mes deux protocoles d'observations que j'ai pu affirmer et établir ma propre typologie de gestes concourant à construire cette activité de communication facilitant la communication interpersonnelle du type d'intervention. J'y reviendrai dans le chapitre consacré à l'interprétation de mes résultats.

L'ensemble du protocole pluriel mis en place m'a permis de préciser ce que j'entends par ce concept d'offre de présence que j'ai construit en tant que chercheur. L'objectif était de mieux comprendre les pratiques de communication de formateurs et comment ils s'y prennent pour mettre en mouvement et à disposition des formés ce qu'ils souhaitent leur offrir qui dépasse la simple transmission de contenu, qu'il soit d'ordre théorique ou plus spécifiquement professionnel.

Ma première hypothèse est que cette rencontre avec autrui en présentiel se construit par étapes et que l'agir professionnel de formateur est un processus qui se nourrit d'un tissage entre différents modes de communication *in situ*. Il ne peut s'inventer et se vivre qu'à partir d' « un sujet singulier » qui se trouve être également « un sujet social » (Jorro, 1998, p. 127) et dans le cas de formateurs en Travail social un « sujet professionnel » (Jorro, 1998, p. 127).

Ma deuxième hypothèse postule que c'est à travers de tout petits gestes que s'élabore cette activité de communication, des gestes offerts, des gestes produits redonnant ainsi toute sa place au corps, aux gestes qui renseignent sur le rapport du sujet au monde et à l'autre. Il était ainsi possible de « sortir de l'obsession

sémantique et de mettre en tension l'activité perceptive du sujet et son activité de sujet parlant » (Laplantine, 2010, p. 73), même si cela a été réalisé par les intéressés après-coup dans une démarche réflexive. Du fait qu'elle a été vécue en présentiel, dans un espace-temps imparti, l'offre de formateur tournée vers autrui s'est trouvée entraînée dans le mouvement de l'intervention trouvant à s'exprimer et à s'accomplir dans la parole, sous différentes formes (Ph.Breton, 2003, p. 13 et p. 18). Ce processus je l'ai nommé à travers le concept que j'ai forgé d'offre de présence.

L'analyse complète des différents protocoles de recherche, les résultats obtenus et l'interprétation que j'en donnerai ultérieurement devraient infirmer ou pondérer mes deux hypothèses comme participant de l'offre de présence telle que je l'ai définie.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DIFFÉRENTS ENTRETIENS ET OBSERVATIONS

Analyse des entretiens semi-directifs

4-1 Les points forts de l'analyse des entretiens semi-directifs :

Ce premier sous-chapitre concerne le comment les formateurs parlent d'eux-mêmes et de leurs pratiques. L'objectif de ces entretiens semi-directifs vise une première connaissance globale des motivations, des valeurs, des pratiques de communication des formateurs et de leur façon d'investir leur rôle (soit auprès d'étudiants se préparant à des métiers du social soit auprès de professionnels de ce secteur). Ils ont été déterminants pour préciser mon objet de recherche, l'offre de présence, approchée à travers l'activité de communication de formateurs, ce qu'ils en disent comme « sujet professionnel ». Le sujet professionnel est entendu ici comme articulant les notions de « sujet singulier » et d'acteur social » (Jorro, 1998, p. 127). J'avais en arrière-fond l'idée de mieux comprendre la professionnalité d'un formateur, comment il la pense, l'influence des différents éléments la constituant, la façon dont ces derniers s'enchevêtrent permettant de construire comme « une matrice de l'agir professionnel » de formateur, témoin du « caractère matriciel de l'activité » (Jorro, 2006, p. 9). D'où mon recours à des croquis et tableaux que j'ai élaborés pour mieux visualiser les parties et le tout de cette professionnalité faisant système (Caraës & Marchand-Zanartu, 2011, p. 11). Dans cette première partie de mon investigation cette professionnalisation n'apparaît qu'à travers les discours des formateurs. J'expose ici les quatre étapes de ce travail d'analyse en procédant à « un effort de rationalisation et de construction. » (Bachelard, 1993, p.17) constituant les prolégomènes de cette recherche. Seuls les tableaux d'Yves figurent dans le corpus de la thèse, les autres étant consultables dans les annexes (I, 1-1-4, 1-1-5 et 1-1-7).

- La première étape a consisté à identifier, à partir de ces entretiens semi-directifs, des thèmes et des indicateurs (cf. au protocole de recherche, chapitre 3) qui allaient permettre d'enclencher le processus d'analyse des données. Ils ont été regroupés sous forme de deux croquis insérés dans le texte.
- La seconde étape présente la façon dont j'ai construit le tableau numéro un avec le contenu de l'entretien (Tableau numéro 1) et produit les premiers éléments de l'analyse.
- S'en est suivie la troisième étape, sous forme de synthèse, des thèmes et indicateurs récurrents ayant permis de camper le portrait de chaque formateur, (Tableau numéro 2).
- In fine* une étude chiffrée permet, dans cette quatrième étape, d'associer une approche quantitative à l'approche qualitative, capables l'une et l'autre d'influer sur l'interprétation (cf. Tableau numéro 3).

Je ne reviendrai pas sur le déroulement des entretiens semi-directifs ni sur les points que j'ai souhaité aborder avec les formateurs. Comme je l'avais exposé dans le chapitre trois de la thèse, j'ai privilégié l'exploitation des données, après avoir découpé le discours de chaque formateur, en avoir respecté le déroulé pour pouvoir le présenter sous forme de *verbatim* numérotés.

4-1-1 Le repérage de quatre thèmes et des indicateurs dominants, *première étape*

De là, j'ai dégagé des thèmes ou dimensions en adoptant la pratique de la logique de l'inférence développée dans la présentation du protocole de recherche. A la lecture en balayage puis de façon approfondie de cet ensemble d'entretiens, quatre grands thèmes sont apparus. Le choix de ces thèmes a été fortement influencé par les questions de recherche que j'ai posées de façon ouverte. Ils ont émergé au fil de la lecture des entretiens et rassemblent un certain nombre de points, sujets de réflexion, suscités par moi-même et complétés parfois par les interviewés eux-mêmes. Ils portent un numéro mis entre parenthèses et leur intitulé est en gras. Ils sont accompagnés de leurs indicateurs, permettant d'appréhender les dimensions retenues et sont marqués en italiques. L'analyse établira les relations que les thèmes et les indicateurs entretiennent avec mon objet et le concept d'offre de présence. (Grawitz, 1993, pp. 310 - 312). Elle autorisera une quantification des résultats.

a) *Le premier thème (1) pose le contexte et le cadre d'intervention de chaque formateur* au sens de ce qui circonscrit et entoure une action. Ce qui lui donne l'occasion de préciser *son statut*, de vacataire ou de formateur permanent, *les études qu'il a menées*, *les publics à qui il s'adresse*, étudiants ou professionnels, *le type d'intervention*, de *mission* qu'il est amené à assurer et dans quel *contexte* sans oublier *l'environnement* (lieu, espace.) La façon dont chaque formateur se place dans le cadre augure de son positionnement à venir.

b) *Le deuxième thème (2) insiste sur les éléments biographiques personnels et professionnels* et sur la connaissance de soi pouvant influencer sur leur façon de communiquer : *le rôle des rencontres*, *des expériences personnelles et professionnelles* et de préciser *leurs valeurs*, *leurs convictions*, *leurs motivations* représentatives de leur engagement, l'ensemble de tous ces *items* aidant à la prise de conscience de leur(s) parcours.

c) *Le troisième thème (3) rend compte de la diversité des pratiques de communication propres à chaque formateur* : *l'oral*, *l'écrit*, *les gestes*, *le mouvement du corps*, *la proximité physique*, *les regards* et *différentes formes d'écoute*, *l'usage des exemples*, *la sollicitation de l'expérience* et *des questionnements des formés*, *la prise en compte de chacun et du groupe*, *les rituels récurrents*, *l'utilisation de supports techniques* et /ou de *savoirs*.

d) *Enfin le quatrième et dernier thème (4) synthétise la posture et le positionnement de formateur* développés par chacun, sa pédagogie telle qu'il en parle: *les compétences nécessaires pour exercer cette profession*, *les*

intentions de chacun, la façon de gérer le facteur temps, les imprévus (notion de kairos), les émotions, les notions de distance et de proximité pendant les actions de formation.

Pour alléger la lecture de ce travail d'analyse et de dépouillement des résultats puis de l'interprétation, j'ai préféré ne prendre qu'un exemple complet, celui de l'entretien mené avec Yves, formateur qui fait partie de l'échantillon stabilisé. Il a servi à mener de façon plus approfondie la deuxième vague d'entretiens semi-directifs, sept au total.

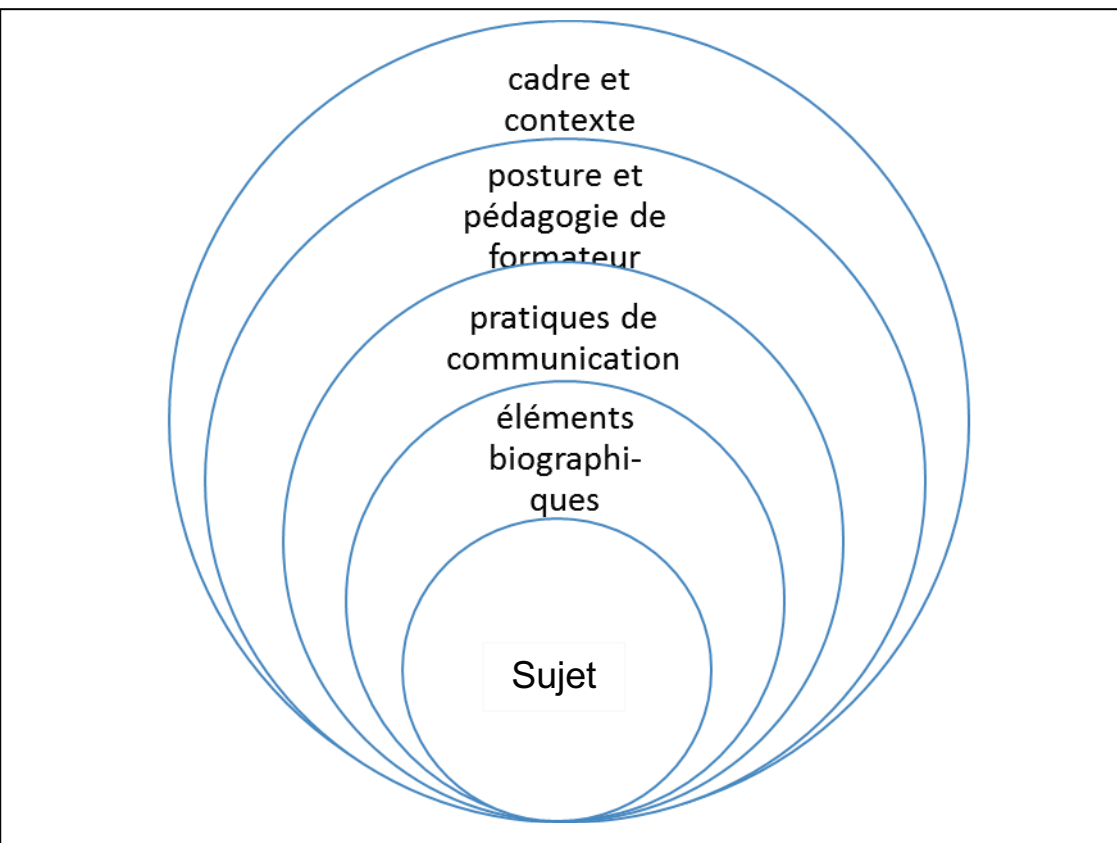
La façon de travailler les données a été la même pour les dix-sept entretiens, les dix entretiens exploratoires compris. L'objectif et l'apport spécifique attendus de ces derniers ont été de m'aider à élaborer et préciser mon objet de recherche en approchant le sens global que les formateurs disent donner à leur travail et à leurs pratiques de communication. Quant au travail d'organisation des données et de synthèse pour les dix-sept entretiens semi-directifs il apparaît sous forme de tableau (Tableau numéro 2) dans les annexes (I.1-1-4).

- a) Deux croquis pour visualiser la façon dont sont apparus les thèmes et leur imbrication à partir des discours

Présentation du croquis numéro un :

Pour faciliter la compréhension de cette démarche d'exploitation des données, j'ai réalisé ces deux croquis. Le premier expose la façon dont les thèmes ont été repérés à partir des discours des formateurs.

A l'image d'un caillou que l'on jette dans l'eau et qui dessine des cercles concentriques, chaque cercle représente ici un thème : au plus près du sujet se trouvent les éléments biographiques qui le constituent (*thème*



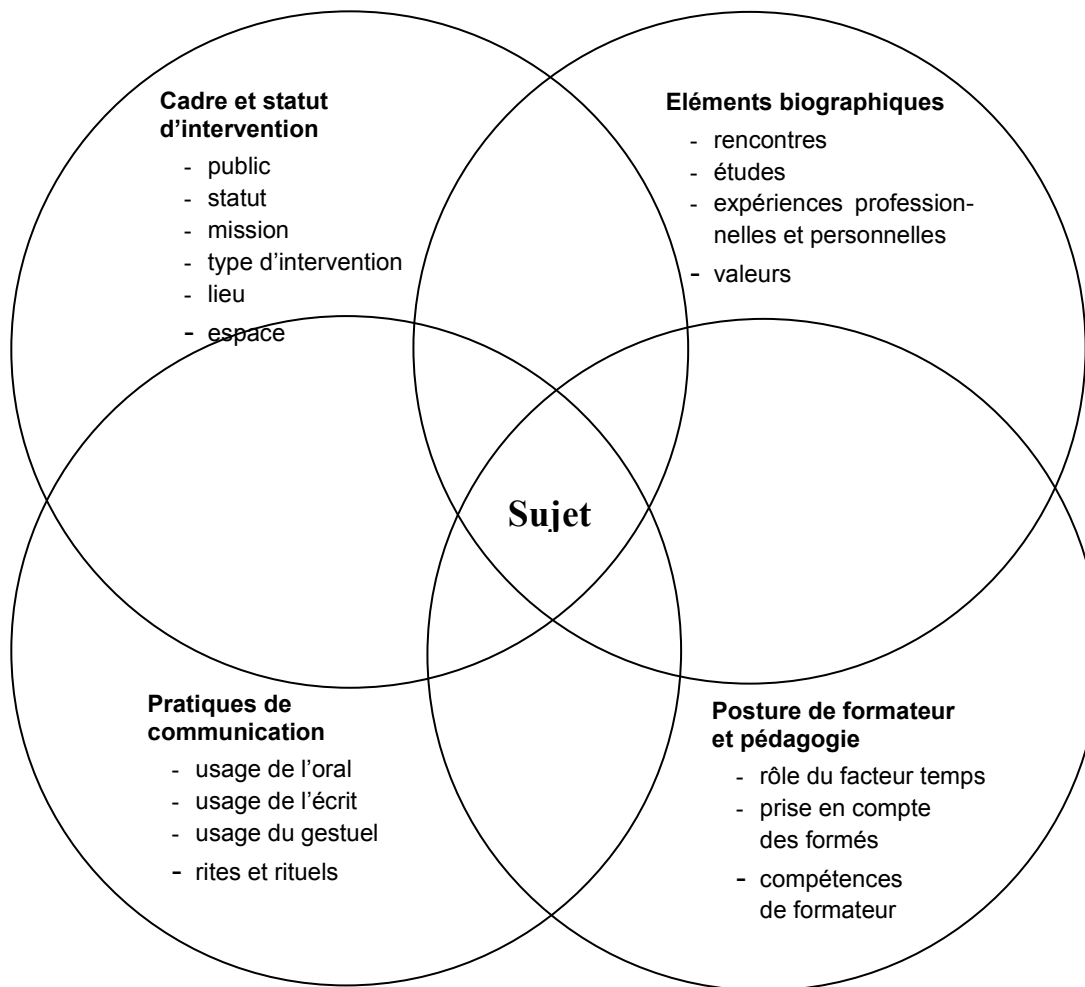
numéro deux) évoqués par le formateur et dont il dit qu'ils ont influencé peu ou prou ses pratiques de communication (*thème numéro trois*) et, au-delà, l'ensemble de sa posture et de son

positionnement de formateur (thème numéro quatre). Son activité, il en parle comme se déroulant dans un cadre, un contexte (thème numéro un) qui, à la fois préexistant à l'intervention et qui la conditionnent en partie, dans le cours de l'action. Cela n'est pas sans faire penser à « une théorie contextualisée de l'agir » (Libois, 2007, p. 55). Le sujet se trouve influencé doublement par le contexte venant de l'extérieur de l'environnement et par la façon dont le sujet formateur ressent les choses *in situ* sur le lieu de l'intervention, une fois qu'il se retrouve en présence des formés. Ce sont des paramètres que chaque formateur a relevés comme importants et dont il dit tenir compte lorsqu'il entre en relation avec l'auditoire puis lorsque se déroule son intervention. C'est cette interaction produisant une infinité de combinaisons qui a retenu mon attention et la façon dont ces dernières participent à la construction d'« une matrice de l'agir » professionnel de formateur (Jorro, 2006, p. 9).

L'ordre d'apparition des thèmes et des principaux indicateurs n'a pas ici de valeur hiérarchique mais a correspondu aux domaines que j'avais souhaités qu'ils abordent et qui apparaissent au fil de leur discours. Je n'ai fait que donner des orientations de façon souple au début de l'entretien. C'était à eux de développer ce qui compte prioritairement dans leur activité de formateur. Aucune relance particulière de ma part n'a été nécessaire. Les différents cercles servent d'enveloppement constituant le sujet, chaque cercle étant relié aux autres donnant à voir comme un portrait du formateur.

Le second croquis, quant à lui, reprend les quatre thèmes du premier croquis en leur adjoignant d'autres éléments toujours issus de leur discours et qui fournissent des indicateurs en nombre, lorsqu'ils les développent, sur la manière dont ils sont devenus des « sujets professionnels » (Jorro, 1998, p. 127) exerçant dans le champ de la formation en Travail social. Par indicateurs j'entends des indications, des précisions, des moyens, capables d'aider le chercheur à repérer ce que les interviewés disent importants à souligner dans leur(s) parcours et pratique(s) de formateur(s). Ils sont supposés avoir des relations entre eux, se croiser, et influencer sur le processus de l'offre de présence telle que je l'ai définie à la fin du protocole de recherche (cf. chapitre 3). C'est l'hypothèse que j'ai formulée au départ et que l'analyse devra ou non confirmer, ou du moins partiellement. Sur le croquis le sujet formateur est situé au milieu et reçoit les influences des différents thèmes et indicateurs de façon plus ou moins prononcée, reflétant ce qu'il a pu en dire lors de l'entretien.

Présentation du croquis numéro deux :



4-1-2 Le découpage de passages de discours : deuxième étape

a) Un découpage sous forme de verbatim

L'entretien retranscrit intégralement a donné lieu à un découpage de ce dernier sous forme de *verbatim*, en suivant le déroulé de l'entretien. Je donne en annexes le travail effectué à partir de l'entretien mené avec Yves (Tableau numéro 1, cf. annexes I, 1-1-3).

J'entends par *verbatim* la reproduction de passages de discours prononcés par l'interviewé. Ce peut être une phrase ou un ensemble de phrases pouvant constituer un paragraphe, ayant une unité de sens dans le texte.

La colonne de droite du tableau contient les passages du discours d'Yves dans leur ordre d'apparition. Chaque passage de discours, après avoir été découpé, a été présenté sous forme de *verbatim* numérotés.

La colonne de gauche constitue le travail de mise en correspondance du chercheur entre les thèmes dégagés lors de la première étape et les *verbatim*. Le thème abordé est inscrit avec son titre et son numéro en gras. Vient

ensuite la récapitulation du nombre de verbatim concernés par ce thème avec leur numéro, exemple Thème1, *verbatim* 1 et 2 (2). Le but final est d’offrir une approche quantifiée d’apparition des thèmes et indicateurs repérés dans le discours. Le début du tableau 1 d’Yves permet de visualiser la façon dont j’ai procédé.

Thèmes dégagés par le chercheur	Passages de discours du formateur : YVES
<p><u>1. Cadre et statut d’intervention V 1+V3-4 (3)</u></p> <p><i>etc.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - V1 : Je suis formateur à temps plein depuis 1998. - V2 : J’ai voyagé sur différentes responsabilités en termes de dispositifs, domaines de compétences et unités. - V3 : De par ma formation initiale je m’occupe de tout ce qui est juridique, soit j’interviens soit je coordonne le module droit avec les intervenants extérieurs y compris la législation sociale comprise. <p><i>etc.</i></p>

Au vu de l’intégralité de ce tableau correspondant à l’analyse d’un seul entretien il y a bien présence des quatre thèmes qui semblent comme dialoguer entre eux. Certains *verbatim* se trouvent référés à plusieurs thèmes ou/et plusieurs indicateurs d’un même thème. C’est le cas des *verbatim* 28 à 30 et des thèmes 4 et 1, le rôle du statut d’Yves semblant influencer sur sa pédagogie et sa posture de formateur. Il en a été de même pour les *verbatim* 40 et 41 et des thèmes 3 et 4, la façon de communiquer d’Yves semblant favoriser son positionnement face aux formés et se répercuter sur sa façon de construire l’ensemble de son intervention.

b) *Ce fut ensuite l’approfondissement de l’analyse de l’entretien semi-directif mené avec Yves, (Tableau numéro 2, cf. Annexes I, 1-1-4).*

Statut actuel	Valeur et biographie	Pratiques de communication	Posture et pédagogie

L’analyse s’est poursuivie en mettant en relation tous les éléments retenus sous un même thème. Certaines expressions utilisées par le formateur ont été reprises à l’identique et mises en gras et entre guillemets. Cela a été une façon de me réapproprier les éléments qu’il dit importants dans son activité de communication de formateur et de les récapituler sous forme de tableau.

- La première colonne du tableau numéro deux donne à voir le statut actuel d’Yves.

- La deuxième comporte deux volets, expose les valeurs qui l'animent (« la dignité des personnes, le respect qui leur est dû, l'authenticité ») et les éléments de sa biographie qu'il évoque comme ayant contribué à devenir ce qu'il est aujourd'hui. Ce qu'Yves dit de son parcours et de ses rencontres met en avant les éléments qu'il considère comme ayant influé sur ses choix d'études et son orientation professionnelle. Il dit avoir pris conscience, il y a peu de temps des liens qu'ils entretiennent encore aujourd'hui avec la pédagogie qu'il met en place, son sens de la stratégie, sa manière de réfléchir sur le sens de ses actes, le fait de vouloir toujours avancer et sur sa façon d'entrer en relation avec autrui.

- La troisième colonne, correspondant au thème trois, est renseignée sur la page deux de ce tableau numéro deux. Elle répertorie ce qu'il dit être ses pratiques de communication. Il dit user majoritairement de l'oral mais aussi de l'écrit sous différentes formes, notamment grâce aux supports matériels de communication. Il mentionne l'usage qu'il fait du gestuel et du corps entier.

- Enfin la quatrième et dernière colonne campe sa posture et sa pédagogie telles qu'il les présente : l'« exigence d'expertise », la capacité à s'adapter à des publics différents, à inventer « des postures et une pédagogie » favorisant une proximité avec les formés, à prendre en considération le facteur temps.

c) *Les résultats quantifiés obtenus pour Yves se trouvent rassemblés dans le tableau final numéro 3 avec ceux des seize autres entretiens semi-directifs (annexes I, 1-1-5).*

Ils font apparaître sept *verbatim* relatifs au cadre(1) mettant l'accent sur le contexte, les types d'intervention ou missions, le statut de vacataire ou de formateur permanent. Les *verbatim* relatifs aux éléments biographiques (2) sont au nombre de dix sept, marquant le rôle des rencontres, des différentes expériences personnelles et professionnelles porteuses de valeurs. Les pratiques de communication(3) comptabilisent douze *verbatim*. Enfin le quatrième thème a été repéré dans onze *verbatim*, donnant à voir la posture et à la pédagogie de formateur.

4-1-3 La synthèse de l'analyse thématique des dix-sept entretiens semi-directifs constitue *la 3e étape*.

La raison du nombre de dix sept entretiens a été précédemment exposée dans le chapitre 3 consacré au protocole de recherche. Lucie avait d'emblée accepté de s'y soumettre. Après avoir procédé à l'analyse de dix entretiens exploratoires j'étais à la recherche d'un échantillon stable de formateurs, deux hommes et deux femmes. Deux ont décidé de ne pas poursuivre après l'entretien semi-directif (Maurice et Patrick), d'où la recherche de deux nouveaux formateurs (Yves et Désiré). Par ailleurs Lucie étant passé du statut de vacataire à un poste de formatrice permanente, il a été convenu entre nous d'un deuxième entretien semi-directif (Lucie2). J'avais donc à disposition *un panel de dix sept entretiens semi-directifs*.

Chacun des entretiens semi-directifs a connu le même découpage et analyse des données que pour Yves, à savoir la construction du tableau numéro 1 pour présenter le contenu de l'entretien, les thèmes et les indicateurs, puis l'approfondissement de chaque entretien grâce à la fabrication du tableau numéro 2. Cette analyse, je l'ai couplée avec le comptage des thèmes et des indicateurs à partir des verbatim du Tableau numéro 1. L'exemple d'Yves dont j'ai présenté l'analyse complète est consultable dans les annexes (I, 1-1-3 et 1-1-4).

Je n'ai pas séparé l'analyse des dix entretiens exploratoires des sept autres, les points abordés sous forme de questions ouvertes ayant été les mêmes pour tous. Seule une insistance sur les points deux et trois, relatifs aux éléments biographiques et aux pratiques de communication, a donné lieu à des entretiens plus complets pour les sept formateurs ayant fait partie de la deuxième vague d'entretiens semi-directifs, du fait de l'évolution de mon objet qui se précisait. Sans présumer des résultats j'émettais l'hypothèse de similitudes et de variables repérables dans tous les entretiens.

J'ai réalisé un graphique pour chaque thème mettant le nombre de formateurs à chaque fois concernés par les indicateurs qui se sont dégagés des entretiens. Un même formateur a pu répondre à la nomination de plusieurs indicateurs. Il était de ce fait impossible de comparer les résultats, indicateur par indicateur. L'option prise a été de relever le nombre de fois où étaient mentionnés les indicateurs.

b) Le thème numéro un donne à voir le statut des formateurs intégré dans le cadre d'intervention

Le panel des seize formateurs¹⁰ choisis offre d'emblée une diversité de situations.

Sept s'affichent comme vacataires, alternant vie professionnelle (consultant auprès de managers, travailleur social, chef de service, psychologue...), et interventions en tant que formateurs sollicités plus ou moins régulièrement. Trois d'entre eux ont une fréquence d'intervention de deux fois par mois, sur une demi-journée ou une journée entière. Parmi les neuf formateurs permanents six ont commencé par être vacataires puis sont devenus permanents, dont deux à temps partiel (à 3/5 pour Lucie 2 et à 80% pour Maurice).

Leur parcours d'études supérieures a démarré soit par une entrée universitaire, soit par une formation se finalisant par un diplôme d'état en Travail social.

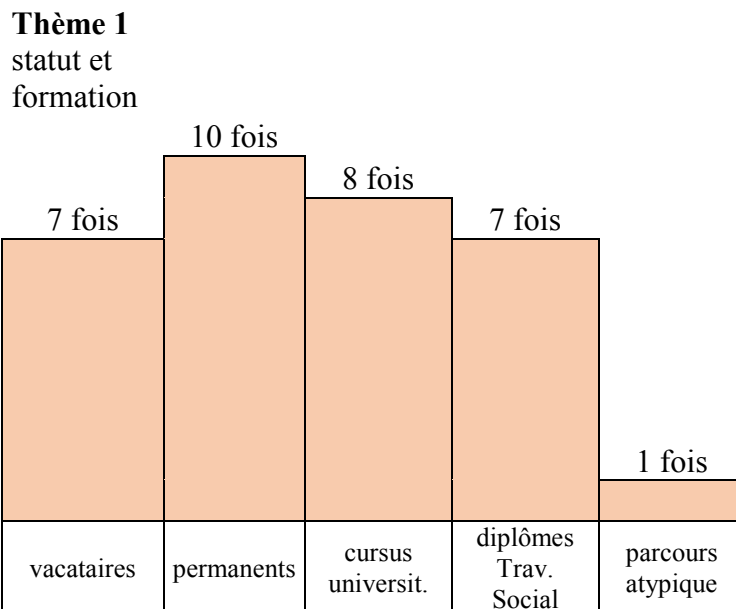
Huit ont choisi d'emblée un cursus universitaire : sur ces huit formateurs cinq en sont restés à leur formation universitaire mais ont tout de suite été immergés professionnellement dans le secteur médico-social, cela a été le cas de Lucie, Françoise et Alexandra titulaires d'un diplôme de psychologue clinicien mais aussi de Patrick psychosociologue et d'Henrick sociologue.

¹⁰ Pour des raisons évidentes je n'ai comptabilisé qu'une fois les apports de Lucie, synthétisant les contenus des deux entretiens menés avec elle, sauf pour ce qui concerne son statut qui avait bougé entre-temps.

Les trois autres ont complété leur parcours par des études professionnalisantes : un juriste (Yves) a poursuivi son parcours par un diplôme d'Etat professionnel d'assistant de Travail social, un philosophe (Désiré), titulaire d'un doctorat, a découvert le social en arrivant en France et passé le diplôme d'éducateur spécialisé. Enfin Justine, ethnologue, s'est orientée également vers la formation d'éducateur spécialisé.

A contrario sept formateurs ont donné la préférence au départ à un diplôme d'état du social, voire à plusieurs, que six d'entre eux ont prolongé par un diplôme universitaire : trois sont AS (l'une d'elles a obtenu une thèse en sciences de l'information et de la communication (Rosa), le deuxième (Alicia) a suivi un cursus juridique, la troisième (Ouled Nail) s'est enrichie au contact de sa pratique sans formation universitaire complémentaire. Les quatre autres ont été au départ éducateurs : un formateur (Océan) a passé tous les échelons en Travail social, (ME, ES¹¹, chef de service, directeur d'établissement puis d'un institut de formation), tout en menant de pair une thèse en sociologie. Une formatrice EJE¹² d'origine, puis devenue ES (Jeanne), a passé un DESS en sciences de l'éducation. C'est le cas d'une autre formatrice ES (Métis) qui a complété ses études par un cursus en sciences de l'éducation. Le dernier (Maurice) est ES, avait le projet de valider un master en sciences de l'éducation. Une seule formatrice vacataire a un profil atypique (Arlette) : ni travailleur social ni universitaire, elle a franchi les différents échelons jusqu'à devenir ingénieur d'études au sein de l'INSERM (Institut national de santé et de recherche médicale) par promotion interne et a commencé à assurer des formations au sein d'un institut de Travail social qui louait quelques bureaux à cette antenne de l'INSERM. Tous exercent dans le champ de la formation en Travail social et disent y être attachés.

Le schéma ci-dessous fait apparaître des catégories hétérogènes mais reflète bien la diversité des chemins pour exercer comme formateur, d'autant que les statuts peuvent avoir bougé pour un même formateur. De même ce dernier a pu enrichir son parcours en se tournant vers l'université ou une qualification professionnelle.



¹¹ ME : moniteur éducateur ; ES : éducateur spécialisé.

¹² EJE : éducateur de jeunes enfants.

Ce croquis prend acte du nombre de fois où les formateurs ont mentionné leur statut et leur formation.

c) Le thème numéro deux est venu souligner la part des éléments biographiques et des valeurs énoncées comme ayant influencé leur orientation professionnelle. Les seize formateurs disent s'appuyer sur des valeurs fortes tournées vers autrui :

Le respect vient en tête pour sept d'entre eux : respect du parcours de chacun, de « l'acceptation de la différence, de son altérité » (Lucie 1), le « respect de l'humanité et des limites de l'autre » (Ouled Nail), la reconnaissance de la dignité d'autrui (Yves).

L'écoute et la mise en confiance des formés arrivent en second, sept fois pour la première et neuf fois pour la seconde, chacune permettant de « réassurer les formés », de « leur redonner confiance, surtout pour ceux qui connaissent des difficultés à l'écrit et les perdus de vue » (Rosa). L'écoute est définie comme le fait « d'être toujours surpris par le discours de l'autre » (Alexandra).

La notion d'engagement, d'investissement, d'« énergie à développer » parcourt tous les entretiens et est nommée explicitement sept fois.

La prise en compte de l'autre, se mettre à sa place est citée neuf fois pour l'attention accordée à chacun et sept fois lorsqu'il s'agit d'un groupe, à travers la prise en compte de leurs centres d'intérêts et de leurs besoins, en tant qu'étudiants ou professionnels du social. L'objectif étant d'« assurer une égalité de traitement des formés » en étant vigilant sur la distribution de temps de parole (Justine et Maurice), de les « valoriser, de les féliciter (Ouled Nail), de favoriser la participation de chacun, de « les responsabiliser en les incitant à se projeter dans leur futur professionnel » (Patrick). Yves va jusqu'à dire son besoin de « ressentir l'autre, d'être là et de ressentir que les autres sont également là ».

Les croyances et les convictions au service d'autrui pour qu'il y arrive et qu'il puisse développer de nouvelles compétences sont mentionnées à plusieurs reprises. Pour trois d'entre eux le formateur, disent-ils, est là pour « faire sortir le plus possible le potentiel de chacun », « mettre au jour des talents cachés », accompagner « l'aide au développement de chacun ». L'accomplissement est, selon Rosa, de « réussir sa vie et pas forcément de réussir dans la vie ».

Les attitudes, des savoirs-être qu'ils disent essayer de vivre et d'impulser auprès des formés :

-L'authenticité est citée deux fois (Lucie 2 et Jeanne).

-La curiosité, l'ouverture, la compréhension comptent pour Alexandra, Patrick et Ouled Nail.

-La volonté de dépasser les obstacles est une priorité, « une lutte contre tous les déterminismes » (Maurice) en affirmant que « même dans le plus noir du noir il y a toujours un fil à tirer » (Alexandra).

-La liberté de s'exprimer et de s'affirmer constitue leur objectif final, « donner aux formés la liberté de se positionner » (Alexandra), « favoriser leur autonomie de pensée » (Lucie2) par « la valeur accordée à leur parole » (Arlette).

Les seize formateurs disent être tous redevables de *rencontres marquantes, d'expériences diverses* qu'elles soient d'ordre professionnel ou personnel, d'une éducation où la famille et l'école ont influé sur ce qu'ils sont devenus avec des souvenirs plus ou moins heureux.

Sept sur seize se sont exprimés sur le rôle du père (Désiré et Alexandra), de la mère (Arlette), des parents (Lucie 1 et 2, Jeanne, Rosa, Ouled Mail et Metis) ou d'autres personnes « comme celle d'un vieux paysan plein de sagesse » qu'Yves rencontrait, enfant, en vacances. Ils disent avoir été sensibilisés par eux :

-A la transmission de « l'amour du savoir » (Désiré, Yves et Ouled Nail).

-Au respect (Désiré, Yves et Jeanne) et à la diversité des différences qu'elles soient culturelles ou sociales (Metis) ou *a contrario* à la non reconnaissance de l'altérité.

-A l'usage qui est fait du langage oral (Lucie) et du rôle attribué à l'écrit (Désiré).

Le rapport à l'école a été évoqué par cinq d'entre eux. Océan dit ne pas avoir aimé l'école, Maurice avoir subi son joug pendant quinze ans. Cinq autres, par contre, disent avoir été bons élèves ce qui n'a pas empêché l'une d'elles d'avoir été contrariée dans son orientation (Alexandra), la deuxième d'avoir eu la chance d'avoir été dans une école utilisant une pédagogie dite nouvelle (Arlette), les deux autres d'avoir profité de leur scolarité (Ouled Nail et Désiré). La rencontre d'instituteurs de professeurs, de formateurs motivés a compté pour deux d'entre eux, ils en parlent comme ayant été « des éveilleurs » (Jeanne). La découverte d'une discipline comme la philosophie, a joué le rôle de déclic et d'accroche pour Patrick.

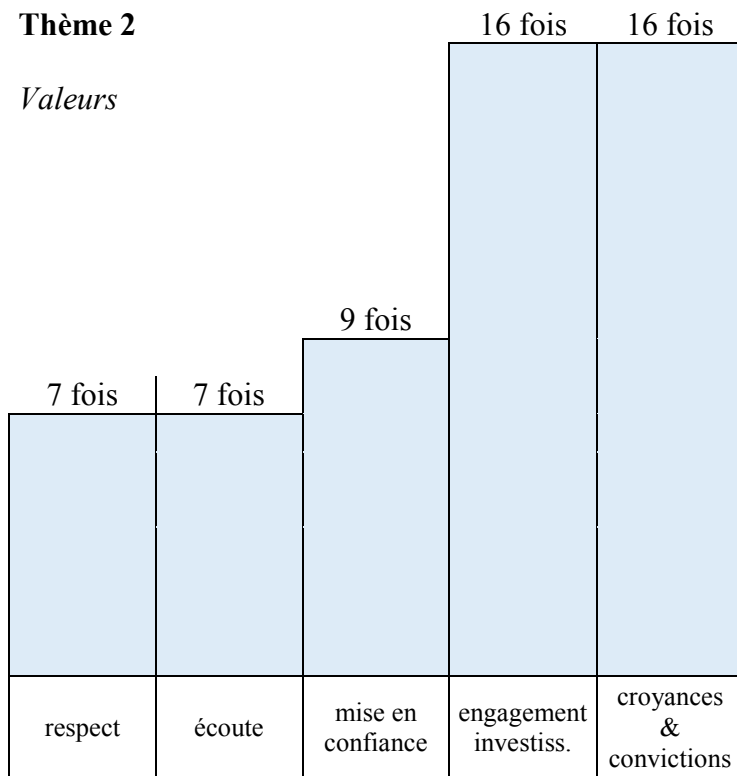
Les seize formateurs disent avoir vécu des expériences professionnelles diverses ou des stages qui les ont marqués (une pratique de psychologue pour deux d'entre eux, un vécu en tant que travailleur social auprès de jeunes ou d'adultes en difficulté ou handicapés pour deux formateurs. Seule Françoise dit avoir eu un parcours plus insolite en commençant par être comédienne pendant six ans. Tous ont commencé par assurer des vacations ponctuelles avant d'accepter des interventions plus régulières. Cinq d'entre eux disent avoir vécu d'autres expériences, à titre personnel, qui les ont ouverts à autrui et les ont confrontés à d'autres façons de voir et de penser (engagements associatifs, voyages, la vie tout court).

Graphique du thème numéro 2 :

Valeurs : *Respect (7 fois), Ecoute (7 fois) /Mise en confiance (9 fois), Engagement/Investissement (16 fois), Croyances et convictions (16 fois), Rencontres/Expériences diverses, éducation :* (7 fois le rôle du père, l'amour du savoir (4 fois), le respect des différences (4 fois), le rôle de l'Ecole (6 fois), les expériences professionnelles pour les seize.

Thème 2

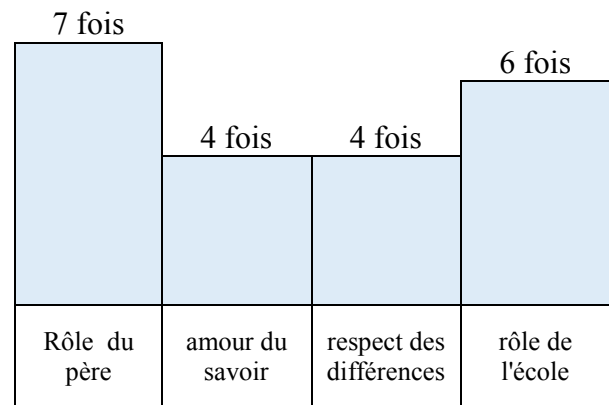
Valeurs



Thème 2

Rencontres,
éducation

expériences,



c) Le thème numéro trois a permis un premier repérage des pratiques de communication des dix sept formateurs, telles qu'ils en parlent. Elles ont focalisé mon attention et interrogé la manière dont les formateurs communiquent auprès des formés.

Pour ce faire j'ai réalisé, un tableau (Tableau numéro 2, 2.2), permettant d'accéder à l'analyse de leurs pratiques de communication. J'ai alors listé, classé ce qui relevait de l'écrit, de l'oral ou du gestuel. Au sein de chaque mode d'expression, j'ai décelé et distingué plusieurs composantes le caractérisant. Elles ont émergé au fil de ma lecture des retranscriptions d'entretiens.

L'écrit s'est vu d'abord appréhendé à travers les définitions et les représentations qu'ils ont pu en donner. Bien que l'oral soit dominant en présentiel quatre formateurs reconnaissent à l'écrit d'avoir quelques atouts pour eux-mêmes et les formés. C'est «un support visuel d'organisation de la pensée, donnant un cadre, qui accompagne l'oral» (Lucie 1). Le fait d'écrire au tableau, de distribuer un document écrit ou de projeter un écrit sur écran constitue des traces, une empreinte de ce qui a été dit. L'écrit peut aussi « marquer une conclusion, souligner une remarque, rappeler une règle, ponctuer l'intervention » et être témoin d'une « connaissance partagée » (Lucie 1). Il peut se résumer à des abréviations ou prendre la forme de « graphiques pour synthétiser » (Patrick, Rosa et Lucie 1). Neuf formateurs disent associer l'écrit également à la lecture et à la présence de livres ou autres écrits pendant leur intervention. Ils n'hésitent à lire tel ou tel document distribué, avec les formés. Trois ont devant eux leur plan d'intervention sur papier comme soutien mais disent n'en faire que rarement usage. Une formatrice va jusqu'à écrire intégralement le texte de son intervention, se

sachant plus rigoureuse à l'écrit qu'à l'oral (Ouled Mail). A titre privé trois disent lire beaucoup (Désiré et Jeanne) tant des ouvrages professionnels que littéraires, et écrire eux-mêmes (Maurice, Métis).

Pendant le temps de présentiel et en dehors six formateurs expriment leurs intentions et les attendus vis-à-vis des écrits de formation que doivent réaliser les étudiants: il s'agit de « désacraliser l'écrit du mémoire pour les assistants de service social » (Rosa), de permettre à des formés inscrits dans une démarche VAE « de partir de leur expérience pour arriver à les formaliser par écrit » (Océan), de leur apporter « un soutien méthodologique » (Jeanne). Pour les trois formatrices impliquées dans les dispositifs de sélection des futurs candidats elles disent avoir des « attentes fortes en termes de rigueur à l'écrit » (Alexandra, Alicia, Métis).

Le rapport à l'écrit peut aussi être influencé par leur parcours biographique. Trois formatrices disent en être conscientes (Ouled Nail, Arlette, Jeanne, Rosa) et constater des répercussions sur leur façon d'accompagner en formation.

Quant aux supports matériels de communication deux disent utiliser le power-point comme soutien écrit au déroulé de leur intervention pour les formés (Rosa et Patrick). Ils gardent en plus par de vers eux leur plan sur papier comme mémoire de ce qu'ils ont prévu de dire. Trois disent utiliser un tableau et avoir souvent un feutre à la main (Ouled Nail, Lucie 2, Françoise), Arlette et Justine complètent par une gomme, un crayon, des feuilles blanches. Seule Lucie2 parle d'un cahier pédagogique où figurent les points importants qu'elle souhaite aborder vers lequel elle reviendra après son intervention.

L'usage de l'oral est le moyen de communication le plus fréquent chez les formateurs, notamment en présentiel. Pour reprendre l'expression d'Alexandra « c'est leur fond de commerce », que ce soit lors d'enseignements professionnels ou universitaires, en petit ou en grand groupe ou lors d'accompagnements individualisés.

Ils accordent à l'oral des caractéristiques telles que « la souplesse et une grande flexibilité » (Patrick et Lucie). Pour Henrick il exprime « la relation, le mouvement, c'est ce qui crée l'ambiance ». Lucie va jusqu'à parler de « sur mesure permettant de faire exister ce qu'il y a entre les lignes ».

Lors de l'entrée en relation avec l'auditoire quatre formateurs notent l'importance des rituels. Cela peut être un « simple bonjour, comment allez-vous », le fait de respecter le temps de pause ou encore penser à éteindre son téléphone portable pour signifier sa disponibilité aux formés (Désiré, Françoise, Patrick et Ouled Mail).

Ce qui compte pour eux à l'oral c'est le poids des mots, la façon de s'exprimer, de ponctuer ses phrases, de moduler sa parole, de mettre en scène sa parole au travers d'exemples (Patrick, Rosa), de reconnaître le rôle du silence et de l'écoute comme faisant partie du mouvement de la parole (Lucie, Océan et Désiré). Rosa, Lucie et Françoise n'hésitent pas à relever l'influence de leur parcours de vie dans leur rapport à l'oral, leur façon de prendre la parole et le sens à donner à son contenu (Yves, Ouled Nail). D'autres formateurs étaient également conscients de l'importance de ce facteur dans leur rapport à l'écrit.

En formation Océan, Jeanne et Lucie se donnent comme objectif de lever « les inhibitions de la parole », Arlette leur apprend à dire « je », Françoise considère que la parole doit être traversée par la vie.

Des traces autres que discursives sont apparues dans leurs propos. Comme pour l'écrit et l'oral différentes composantes ont émergé à la lecture des entretiens :

La notion de mouvement associée au déplacement et au mouvement dans l'espace a été relevée par cinq formateurs. Elle inciterait les formés selon eux à se mettre eux-mêmes en mouvement. Maurice propose ainsi un dispositif de formation sous forme de parcours avec des livres disposés au sol. L'image de la marche est utilisée par Océan pour exprimer que « la professionnalisation se construit en marchant ».

L'usage des gestes avec les mains et le regard a été évoqué par sept formateurs. Ce sont les gestes les plus fréquemment utilisés comme accompagnant leur discours (Yves, Désiré). Le regard semble être le meilleur moyen d'être attentif à chacun (Ouled Nail) et de « croiser en même temps le regard de tout le monde » (Patrick).

La position physique est abordée par trois d'entre eux. Ils disent alterner les positions assise, debout ou penchée, en présentiel.

Le corps entier n'est évoqué explicitement que par un formateur. Pour lui « le formateur vient avec son corps ». Il rapporte que « les formés expriment le besoin de le voir, qu'il se déplace pour eux » (Océan). L'analyse des entretiens semi-directifs a montré que les formateurs disent eux-mêmes accompagner leur oral d'écrit sous une forme ou une autre et parfois de gestuel.

Fréquence d'évocation du thème 3 :

Usage de l'oral (les 16) avec le poids des mots (2 fois), le silence et l'écoute (3 fois), les caractéristiques de l'oral (3 fois), le parcours personnel (3 fois), les rituels (4 fois), les fonctions de l'oral (5 fois). ***Usage de l'écrit*** : l'écrit à titre privé (5 fois), l'écrit en présentiel (12 fois), les atouts de l'écrit (4 fois), le parcours biographique (4 fois), les intentions vis-à-vis des écrits des formés (6 fois). ***Supports matériels et techniques*** : power-point (2 fois), tableau, feutre, crayon (3 fois), feuilles blanches (2 fois), un cahier pédagogique (1 fois).

Thème 3

Usage de l'oral

2 fois	3 fois	3 fois	3 fois	4 fois	5 fois
poids des mots	silence et écoute	caractérist. de l'oral	parcours personnel	rituels	fonctions de l'oral

Thème 3

Usage de l'écrit

5 fois	5 fois	4 fois	4 fois	6 fois
à titre privé	en présentiel	les atouts de l'écrit	parcours biograph.	intentions / écrits des formés

Thème 3

Supports matériels et techniques

2 fois	3 fois	2 fois	1 fois
PowerPoint	tableau, feutre, crayon	feuille blanche	cahier pédagog.

d) *In fine* le thème numéro quatre récapitule l'ensemble de la posture et de la pédagogie de formateur.

Comme pour les trois autres thèmes j'ai repris chaque contenu d'entretien j'ai listé et rassemblé des passages de leurs discours parlant de pédagogie et de posture de formateur grâce à quatre composantes que j'ai pu dégager de leur propos : le type de pédagogie qu'ils disent mettre en place, comment ils la font vivre en fonction du public ,en précisant les intentions qu'ils manifestent ,pour arriver à leur définition de formateur .

La pédagogie, Rosa et Océan la déclarent, avant tout, basée sur la confiance. Les dix sept reconnaissent l'importance de tenir compte de la spécificité du contexte et du public, « d'être en permanence dans le

dialogue » (Métis) pour pouvoir « construire ensemble du sens » (Patrick). Deux formateurs comparent la pédagogie à un travail de maïeutique (Maurice et Métis) qui tient compte de « de l'histoire des gens » (Alexandra), et permet « d'accéder à l'humain chez l'autre » (Françoise). C'est « une pédagogie de l'enthousiasme » (Désiré) où il est possible d'« introduire un peu d'humour » (Maurice). Elle s'appuie sur « des méthodes actives » (Rosa) supposée développer de la créativité chez eux et chez les formés » (Alicia, Lucie2). Une pédagogie de formateur c'est celle qui n'oublie personne, spécialement « les perdus de vue » (Rosa) et qui sait s'adapter à chacun. De ce fait les détours disent-ils sont souvent nécessaires, « il n'y a pas qu'une façon de faire » (Alicia).

Pour mettre en place la pédagogie qui leur semble la plus en adéquation avec le public en face d'eux et la commande qui leur a été passée, plusieurs conditions et moyens leur semblent nécessaires :

- « Poser un cadre, ses limites et respecter celles des autres, créer un espace sécurisant (Ouled Nail, Lucie 2, Françoise, Jeanne), d'avoir un grand sens de l'organisation et une certaine autorité (Lucie2, Françoise et Jeanne).

- Savoir « accueillir les émotions et les affects du public » puis les travailler avec lui (Françoise, Ouled Nail et Désiré).

- Utiliser des « exemples, du vécu, des situations concrètes, en partant de leurs préoccupations à eux », (Ouled Nail, Patrick, Lucie 2).

- « S'appuyer sur les contenus et sur une démarche intellectuelle » (Patrick).

Les intentions des formateurs vis-à-vis des formés. Elles vont toutes dans le sens d'une responsabilisation des étudiants, de leur permettre de faire bouger leurs représentations, de favoriser leur questionnement pour « acquérir une autonomie de pensée » (Lucie 2).

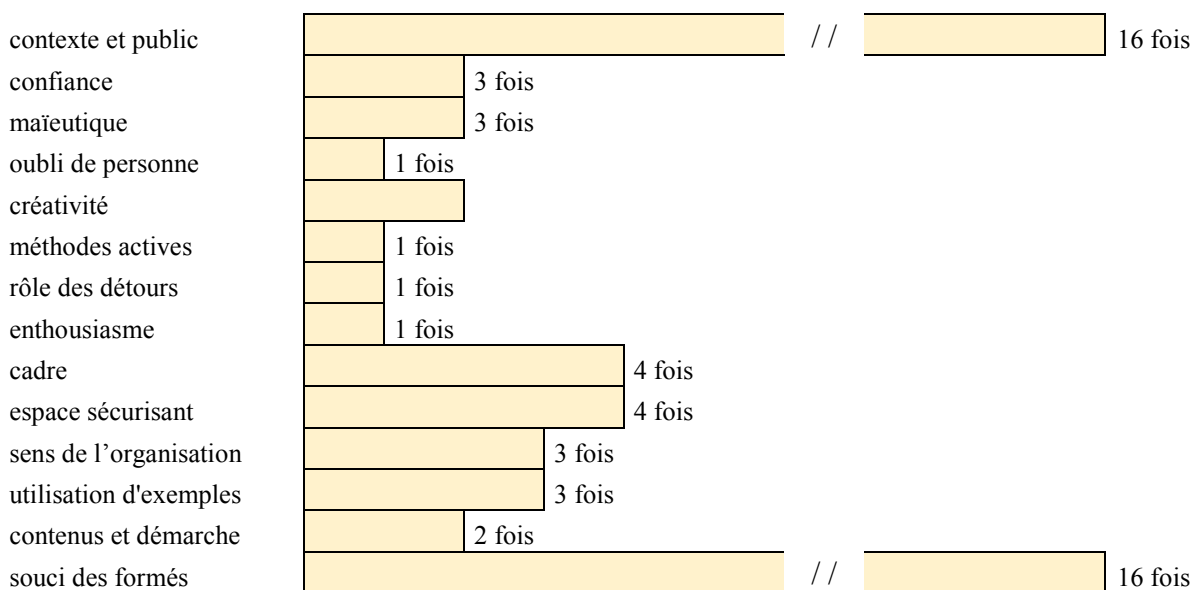
Les points forts de leur posture de formateur et de leur pédagogie viennent synthétiser ce qu'ils disent comme comptant pour eux. Leur discours, à ce moment-là, s'est fait déclaratif et affirmatif :

« Être formateur c'est être passeur » (Arlette), « c'est transmettre » pour huit d'entre eux (Justine, Françoise, Patrick, Maurice, Henrick, Ouled Nail et Jeanne), « c'est être le révélateur de talents cachés » (Jeanne), « c'est faire découvrir à l'autre ses potentialités » (Rosa), « c'est tirer vers le haut les formés (Justine), « c'est être une locomotive » (Alexandra), « c'est être là où je dois être » (Ouled Nail), « c'est se déplacer pour eux » (Océan).

Graphique du thème 4 : contexte et public (16 fois), la confiance (2 fois), la maïeutique (2 fois), l'oubli de personne (1 fois), la créativité (2 fois), les méthodes actives (1 fois), le rôle des détours (1 fois), l'enthousiasme (1 fois), le cadre (4 fois), un espace sécurisant (4 fois), l'organisation et l'autorité (3 fois), l'utilisation d'exemples (3 fois), les contenus et la démarche intellectuelle (2 fois), avoir le souci des formés (le 16).

Thème 4

Pédagogie et posture des formateurs,
fréquence d'évocation

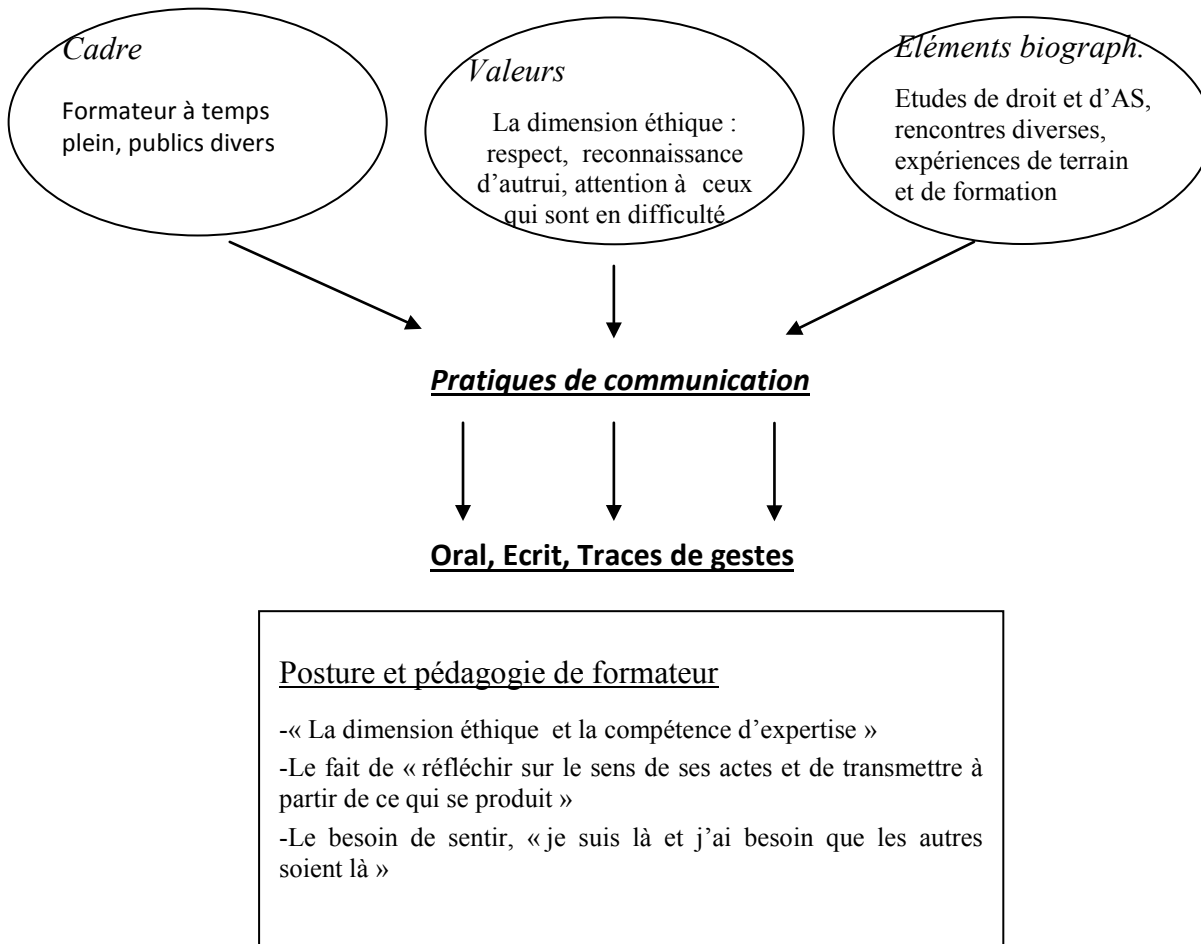


Au terme de cette analyse je disposais des principaux thèmes et de leurs composantes d'une première connaissance globale de ce que j'ai nommée « une matrice de l'agir professionnel » (Jorro, 2006, p 9) de formateur et de ses composantes. L'analyse a déjà montré des liens entre elles. Elle a permis de faire émerger de nombreux points communs entre formateurs (l'importance des valeurs et des rencontres) et des singularités plus repérables dans ce qu'ils disent être leurs manières d'être et de faire avec les formés.

L'idée m'est alors venue par rapport à mes objectifs de départ d'esquisser le portrait de chaque formateur sous forme d'un croquis, dessin final, synthétisant les apports des entretiens semi-directifs, le tout faisant système et donnant « une immédiateté visuelle (Caraës & Marchand-Zanartu, 2010, p 11) au discours du formateur. Dans la première bulle figure le cadre d'intervention dans lequel il évolue, son statut, dans la deuxième et la troisième bulles les valeurs et les éléments biographiques sont repris de façon succincte. Des flèches montrent l'interaction entre les trois bulles, leur influence sur les pratiques de communication. J'ai fait mention de traces de gestuel lorsqu'elles étaient énoncées comme telles par neuf formateurs sur dix sept. Le tout produisant la

posture et la pédagogie de chaque formateur. Dans l'encadré du bas je n'ai fait que détacher du discours du formateur ce qu'il résume comme étant central dans sa pratique de formateur.

Portrait d'YVES



4-1-4 La quatrième étape s'intéresse à l'apport et aux limites de l'approche quantitative des données

La question était de vérifier ou non si l'approche quantitative allait infléchir ou pondérer l'interprétation de mes résultats. Je me suis appuyée sur la liste exhaustive des thèmes et des indicateurs, faisant figurer pour chaque indicateur, le nombre de fois où il est évoqué, sachant que dans tout discours la valeur accordée à tel fait ou tel autre n'est pas forcément énoncée en tant que telle mais peut parcourir une grande partie du discours de façon implicite. De ce fait il est parfois difficile d'identifier tel thème ou tel indicateur et encore plus de le comptabiliser en termes de fréquence. Au cours de l'entretien, je me suis également aperçue de l'importance de la prononciation, de la prosodie, du volume de la voix qui donne à entendre que ce qui est dit revêt ou non de

l'importance pour le locuteur, cela non plus ne peut être comptabilisé. C'est la part de ce qui n'est pas formulé verbalement. L'ensemble de l'étude chiffrée figure dans les annexes (I, 1-1-6). Elle conforte l'hypothèse que les différents thèmes et indicateurs dialoguent entre eux et que chacun a son importance, du moins dans le discours des intéressés.

4-1-5 Les retombées des résultats obtenus sur l'offre de présence

Arrivée à la fin de cette étape d'analyse des entretiens semi-directifs je n'ai pu qu'entrevoir que ce qui favorise leurs pratiques de communication, à partir de ce qu'ils en disent, comment elles se nourrissent du parcours de vie de chaque formateur à l'œuvre pour s'inventer dans le cours de chaque intervention. Au final l'analyse et les résultats des entretiens semi-directifs confirment que l'on ne devient pas formateur par hasard, particulièrement dans le secteur du social. Ils affirment que le parcours de chacun est unique, qu'il a à se nourrir de multiples rencontres et expériences porteuses de valeurs, à les myéliniser pour à son tour construire, inventer et proposer sa propre manière d'intervenir en formation. *La valeur affirmée et énoncée par tous les formateurs est cette intention tournée vers autrui qui semble être un déterminant de l'action au sens wébérien du terme.* (site scrita, 2009). Ce constat j'en ai fait ma première hypothèse. Il m'a obligée à procéder à un petit détour sémantique pour préciser quelle définition j'attribuais au mot valeur(s) et les liens qu'elles entretenaient avec les activités professionnelles des formateurs en Travail social choisis pour cette recherche.

Je m'appuie sur la définition des valeurs telle que Jean-Marie Barbier l'a formulée dans un numéro de Vie Sociale (n°4 /2003), suite à un séminaire du Cnam consacré à « la place des valeurs dans le champ de l'action sociale ». Elle correspond à ce qui m'a été donné d'entendre au cours des entretiens semi-directifs. Il s'agit de « *préférences d'engagement* » qui proviennent souvent du parcours à la fois personnel et professionnel des intéressés et qui évoluent, « se transforment au gré de l'histoire des sujets » (Barbier, 2003, p. 77), « les valeurs servant d'accompagnement de l'action, ... l'action étant constituée d'activités dotées d'unité de sens pour les sujets concernés ». Elles ne sont repérables qu'à partir du moment où un sujet s'engage dans une activité située. Il en est de même pour les différentes formes d'expression en situation de communication. Ces « valeurs en acte », les formateurs ont pu les énoncer en termes d'intentions faisant office d'objectifs pensés pour autrui avant d'être actualisées dans l'action (cf. aux entretiens semi-directifs) puis mises en discours *a posteriori* lors des entretiens de confrontation. Ces valeurs, ils les déclarent comme constitutives d'eux-mêmes inspirant « leur représentation de l'action » ou ayant participé de leur action (Barbier, 2003, p. 77) notamment à travers la diversité de leurs gestes. Ces représentations participent des constructions de sens des formateurs, les valeurs en acte faisant partie intégrante d'une autre notion importante dans tous les métiers d'intervention sur autrui, tout particulièrement ceux relevant du champ du social, « les cultures d'accompagnement » (Barbier, 2003, p. 79).

Déjà je mesurais la diversité des manières de faire en termes de pratiques de communication que j'allais probablement rencontrer lorsque les formateurs allaient être confrontés à leur propre image et lors de mes observations menées seule.

Cependant les résultats de ces entretiens semi-directifs ne me permettaient pas encore de repérer les façons concrètes de communiquer de ces formateurs. La spécificité du présentiel devant un groupe, les formateurs n'en ont parlé majoritairement qu'à travers l'usage qu'ils font de l'oral et de l'écrit pour transmettre des contenus. L'évocation faite de leur parcours fait certes mention de traces non discursives pour certains comme des gestes avec les mains, le rôle du regard, le fait de s'exprimer avec tout son corps, la notion de mouvement associée au mouvement dans l'espace, sans expliciter pour autant la place des gestes dans l'élaboration de leur activité de communication en présentiel. De façon plus générale ils attestent de l'impensé de la place du corps et des gestes dans tout acte de communication spécialement en formation d'adultes.

La suite de l'analyse du protocole de recherche devrait apporter d'autres manières de saisir ces pratiques de communication et en quoi elles sont à même de favoriser ce mouvement de l'offre de présence.

4-2 Les entretiens de confrontation : un feed-back renvoyé par *l'image et le son*

L'analyse des matériaux s'est poursuivie avec les entretiens de confrontation menés à partir de l'activité filmée de Lucie et des quatre formateurs de l'échantillon stable (cf. chapitre 3). Ma préoccupation a été d'aller au-delà des seuls discours des formateurs évoquant leurs motivations et leurs façons d'être et de faire avec les formés de façon globale pour approfondir ce qu'ils pouvaient dire de leurs pratiques de communication *a posteriori*.

Mon objectif se resserrait visant à repérer plus spécifiquement comment ils disent s'y prendre, sachant que l'oral est dominant en présentiel. Les résultats des entretiens semi-directifs avaient déjà fait apparaître la présence de traces non discursives chez certains comme le corps, les gestes, la notion de mouvement. J'étais bien à la recherche de ce qui fait sens pour eux dans leur agir communicationnel, le film, cette fois-ci, ayant enregistré leurs façons de s'exposer devant autrui pour entrer dans l'espace des formés. *D'où le concept d'offre de présence que j'ai choisi pour indiquer la façon dont le formateur entre en relation avec son public dans ce mouvement d'offre de présence.*

Un certain nombre de thèmes et d'indicateurs sont apparus, suite à la construction de mes deux tableaux ayant permis l'analyse (tableaux numéros 3 et 5 puis 4 et 6)¹³. Voici ceux que j'ai retenus pour l'analyse de ces entretiens: *l'attitude corporelle, les gestes regroupant toutes les pratiques de communication et les supports matériels utilisés, les impacts de la caméra, la place accordée à autrui, les intentions de formateur, le retour*

¹³ Les tableaux 3 et 5 renvoient aux interventions d'Yves en grand groupe, les tableaux 4 et 6 à celles d'Yves vécues en petit groupe.

sur son passé, son positionnement et sa posture actuels. L'analyse comporte des passages de l'entretien représentatifs des points abordés. Le deuxième tableau s'est focalisé sur les gestes, essayant de les mettre en correspondance avec le discours puis d'entendre les réactions, les réflexions, les commentaires de chaque formateur.

L'idée a été donc de faire se croiser le niveau phénoménologique apparemment superficiel de ce qui pouvait être vu et perçu par le formateur, lui faisant revivre la situation de formation qu'il avait vécue avec l'acte réfléchissant sur sa propre pratique de communicant, provoqué par l'entretien. Ainsi pouvais-je espérer avoir accès à l'expérience subjective du souvenir du vécu de chaque formateur et dégager des constantes et des différences, à partir de tous les entretiens de confrontation attestant de l'agir communicationnel des formateurs choisis.

L'expérience des deux refus de la caméra par Patrick et Maurice ont été précieux pour préciser mon objet de recherche et la manière de conduire les entretiens de confrontation qui ont suivi. Le premier de ces entretiens a été testé auprès de Lucie 1 qui avait accepté de se prêter à l'ensemble du protocole.

4-2-1 Le renoncement de Patrick et de Maurice à se faire filmer

Le démarrage souhaité de l'activité filmée devait donner lieu à des entretiens de confrontation avec les formateurs faisant partie de l'échantillon stable. Le refus de dernière minute de Patrick et de Maurice sont venu interroger le déroulement prévu.

Ma demande orale et écrite avait été la suivante : « Il s'agit d'enregistrer une séquence de formation que vous allez animer, avec une caméra, pendant trente minutes. Ce n'est pas moi qui filmerait mais quelqu'un d'extérieur, les étudiants seront prévenus. Cet enregistrement filmique donnera lieu à un entretien de confrontation entre vous et moi. C'est vous qui déciderez d'arrêter le film pour dire ce qui vous semble important dans votre manière de vous y prendre face à un groupe. Cet entretien sera enregistré sur un magnétophone, entretien que je retranscrirai et que je vous ferai vérifier quant à l'exactitude de la retranscription. Par ailleurs vous pourrez garder une copie du film ».

Suite à leur désistement imprévu ils ont accepté de m'écrire le pourquoi de cette décision. Patrick exprime son ambivalence par rapport au fait d'être filmé et de se voir en miroir. Il dit s'être senti tiraillé entre la crainte et la curiosité de prendre le risque de l'expérience, exprimant la peur de voir écorné le feed-back positif que les étudiants lui renvoient sur sa façon de s'y prendre. Maurice, quant à lui, a esquivé la question de son rapport à la caméra, préférant parler de l'incapacité d'un film à relater ce qui se trame dans la relation pédagogique en train de se faire. Pour lui, seul le récit d'expérience peut rendre compte de ce qui se vit entre un formateur et un formé, à condition qu'il puisse s'entendre de part et d'autre, autrement dit dans l'interaction. Il n'envisage qu'un type d'interaction possible. De ses propos j'ai retenu sa prise en compte du corps et du mouvement dans

une pratique de formateur en présentiel, « comme l'acteur le formateur entre en scène et doit capter son public par sa technicité, sa connaissance, sa voix, son ton, son humour, sa sensibilité ».

Ces deux refus m'ont alertée quant à la manière dont j'allais procéder pour mener à bien les entretiens de confrontation à venir, respectant le choc ou du moins l'émotion possible qu'allait susciter la confrontation aux deux films pour chaque formateur.

Sans vouloir faire d'interprétations abusives la confrontation à sa propre image évoque inévitablement le rapport complexe que chacun peut entretenir avec lui-même. Bien que mon approche théorique ne soit pas directement reliée à la psychanalyse les recherches menées sur le stade du miroir (cf. Winnicott, Lacan, Piaget, Dolto) m'ont rappelé comment se construit le rapport à sa propre image, comment il évolue avec l'âge et son rôle dans la reconnaissance de soi par soi. Cette image de soi peut réjouir ou inquiéter pour reprendre le titre d'un article de Georges Didi Huberman, « S'inquiéter devant chaque image » (2006, p 6-12). Cet historien de l'art attire l'attention sur le fait que l'image peut interloquer, inquiéter, « cette inquiétude c'est le contact entre une image et le réel », l'image exprime-t-elle « quelque chose d'indicible, serait-elle ce qui résiste au discours » ? C'est ce que Patrick semble avoir exprimé dans son écrit. La phénoménologie que j'ai sollicitée, comme ancrage théorique, affirme que c'est avec le corps que le monde vient à ma conscience, qu'il est à l'origine de la perception de moi-même et du monde. Elle invite à retrouver la démarche naturelle de l'enfant qui découvre le monde à travers son corps.

Leur refus m'a obligé à repenser également l'usage de la caméra et de la photo. Ne remplace-t-elle pas ou ne représente-t-elle pas en quelque sorte « le regard social et le regard de l'autre me transformant en image via l'écran ». Il y a « une représentation de soi réelle sur écran » (Gebauer & Wulf, 2004, p. 239 et p. 241), d'où probablement l'origine de cette inquiétude chez Patrick.

Le premier entretien de confrontation a été testé avec Lucie qui avait accepté de se prêter à l'ensemble du protocole.

A partir des éléments donnés par le formateur et que j'ai analysés comme chercheur j'ai pu formuler pour chacun ce que j'ai appelé « un style de formateur » qui figure en tête de chaque paragraphe, en italiques. Le récapitulatif des styles est le résultat de l'analyse des entretiens de confrontation (cf. au croquis situé à la fin de ce chapitre).

4-2-2 L'analyse expérimentée avec Lucie: le gestuel fait partie de son discours.

Un premier galop d'essai de confrontation de Lucie à sa propre image fut entrepris pour me permettre d'être attentive aux impacts de la caméra sur son discours. La séquence de formation s'est déroulée avec un groupe de quinze personnes, des professionnels du social. Il s'agissait pour Lucie d'animer un groupe d'analyse sur les pratiques. Nous avons visionné le film ensemble pendant trente minutes, sans pause, selon son souhait, pour qu'elle puisse se familiariser avec ce type de situation. Aucune appréhension n'était visible, un climat de

détente, de curiosité et de confiance s'était installé d'emblée. Lucie a réagi en donnant une première impression d'ensemble « j'utilise beaucoup mes gestes », avec pour seule consigne préalable de ma part d'arrêter le film dès qu'elle le souhaitait. Dans un second temps nous avons visionné le film une seconde fois avec une consigne plus précise de ma part, arrêter le film lorsqu'un passage lui semblait significatif quant à sa manière d'interpeller, de faire signe à son auditoire. J'ai repris les thèmes et les indicateurs dégagés par inférence pour montrer comment Lucie fait offre de présence en communiquant.

a) *Les trois modes de communication repérés dans le premier entretien :*

- Les usages de l'écrit par Lucie :

Remarquant son cahier pédagogique elle en indique l'utilité, « J'ai mon cahier pédagogique où j'inscris en amont le plan de mon discours à venir... je l'avais avec moi le jour de l'intervention ». Lucie visualise aussi son utilisation de l'écrit en situation, « Généralement j'inscris le plan au tableau avant l'arrivée des participants et les titres de mon intervention ». Là c'est au fur et à mesure et « dans les changements de thème que je prends un temps d'écriture au tableau, ...l'écrit donne un rythme à mon intervention, il sert de pause assurant le passage d'un point à un autre ». Il semble que l'écrit fasse office de soutien et de mémoire pour Lucie. Elle nomme ensuite les différentes fonctions qu'elle attribue à l'écrit en relation avec les formés: « C'est un trait commun entre moi et le groupe », « L'écrit synthétise, apporte un regard critique et permet de laisser une trace de l'échange ». Elle remarque qu'elle utilise beaucoup le tableau noir et qu'elle « emporte toujours des feutres » avec elle.

- L'usage de l'oral par Lucie :

C'est en revoyant une deuxième fois le film et en s'arrêtant elle-même sur certains passages qu'elle s'exprime sur le rôle et le sens qu'elle attribue à l'oral dans cette séquence de formation : « Après un temps d'écriture au tableau, il y a toujours eu un temps d'échange oral ». Tout en prenant la parole Lucie était « à l'écoute de ce qui traversait le groupe en tant que questionnements, une écoute qui ne soit pas scolaire ». A partir de là Lucie s'est dite attentive à « adapter leurs préoccupations à ce qu'elle était en train de dire et réciproquement, en construisant un contenu *in situ* ».

Lucie a conclu en disant avoir pu « tendre un fil avec le sujet du moment, « mettre en valeur la personne, les personnes, créer des liens avec toutes les propositions, dénouer et éclairer les conflits ». Plus globalement elle redit que la parole orale est là « pour passer un contenu, transmettre un message, interpeller les participants ». C'est un peu comme si l'écrit et l'oral se passaient le relais naturellement, se soutenant l'un l'autre.

- Dès les débuts de projection du film le gestuel et l'impact de la caméra sont de suite reconnus par Lucie :

-Lucie s'est esclaffée: « Oh ma coiffure ! » Et en riant « J'utilise beaucoup les gestes, les mains » !

-Là « je me vois de dos avec mes cheveux ».

Le fait de se voir et de s'entendre lui donne l'occasion, dit-elle, de se rendre compte qu'elle est « cohérente dans ses propos », qu'elle « suit son fil. » Mais peut-être ajoute-t-elle, « faudrait-il que j'en dise moins, que je travaille plus la prise de parole du groupe. » Par contre elle dit se trouver « naturelle, je tiens un rôle, je suis dans ce que je fais, je tiens le cadre ».

La fin de l'entretien se termine par une liste à la manière de Georges Pérec où s'affirme en termes d'intentions ce qu'elle considère comme indispensable à son positionnement et à sa posture de formatrice. Les intentions se manifestent comme un dialogue intra-subjectif à la façon d'une synthèse basée sur du déclaratif.

b) *Le corps et les gestes s'imposent au cours du deuxième entretien: ce dernier a été mené selon les mêmes règles que celles utilisées pour le premier. Lucie animait un nouveau groupe d'analyse sur les pratiques avec des formateurs terrain exerçant dans le champ du social. La manière de conduire l'analyse s'est appuyée sur la même liste de thèmes et d'indicateurs que pour le premier entretien.*

Cet entretien donne à voir de façon détaillée « un corps de discours ponctué de petits gestes ». L'attitude corporelle, les gestes, l'oral et la voix élaborent ce « corps du discours » qui soutient ce que Lucie souhaite transmettre. Elle se décrit comme construisant son intervention *in situ* tant physiquement que mentalement pour entrer dans l'espace du public des formés avec l'objectif de les impliquer, de les rendre acteurs.

Lucie décrit avec précision les mouvements du corps qu'elle effectue, quel sens elle leur donne, constituant ainsi comme autant de plans qui reliés les uns aux autres font partie du même mouvement, celui de la formation qui est proposée. J'ai relevé neuf plans dans le discours de Lucie², formant comme un discours scénique participant de l'installation de l'offre de présence de Lucie. C'est a posteriori que j'ai pu le reconstituer mais il est l'œuvre de la formatrice. Il se déroule à la manière d'un script de cinéma ou de théâtre. J'en donne les détails, ci-dessous, car ils sont comme des arrêts sur images permettant de visualiser la chorégraphie de l'offre de présence de Lucie à l'œuvre, grâce aux mouvements et attitudes de son corps. C'est Lucie qui m'a guidée, associant les arrêts sur images qu'elle provoquait et son discours :

-Premier plan : « Je suis debout cela me permet d'accéder plus facilement au tableau qui est derrière. Le fait d'être debout permet de créer un décalage, une dynamique, de tirer le groupe vers le sujet que je souhaite aborder, évitant de faire monter les plaintes tout en les accueillant ». « Là je cherche un équilibre à la recherche d'un appui ».

-Deuxième plan : « La façon de me poser sur le bureau, ma manière de balayer au niveau du regard pour voir si quelqu'un accroche ».

-Troisième plan : « On sent que je cherche, les étapes ne sont pas définies, je ne sais pas où je vais finalement », Lucie se dit troublée.

-Quatrième plan : « C'est au moment où j'apporte du contenu que j'effectue un demi-cercle autour du bureau.

-Cinquième plan : « Je décolle du bureau pour explorer tout un espace qui est le reflet de l'espace qui m'apparaît au niveau de la compréhension de ce qui se passe ».

-Sixième plan : « Je recule au niveau des yeux je regarde en haut ».

-Septième plan : « Je suis à la recherche d'un rythme physique qui passe par un temps d'arrêt avec les deux poignets sur le bureau. Cela m'aide à énoncer ce que je veux dire, à me maintenir dans un mouvement » qu'elle compare à la respiration et qu'elle associe au travail de sa pensée.

-Huitième plan : « Là je suis beaucoup plus à l'aise, il y a le regard plus appuyé, une posture qui est beaucoup plus tonique, il y a une réelle communication qui passe.

-Neuvième plan : « Ce mouvement du phrasé apporte une dynamique qui permet d'accélérer les phrases pour aller jusqu'au bout. Il déploie un rythme, insufflant une dynamique visuelle considérable, ça me permet de regarder chacun à des points différents de l'espace».

Quant aux *expressions verbales* utilisées par Lucie elles font appel à des images appartenant au registre du gestuel : « je balaie les questions, je rassemble les données, je pointe à partir d'une prise de parole dans le groupe, j'essaie de relever cela avec l'appui des participants, je balise le fil de mon intervention ».

Elle dit utiliser aussi beaucoup de « *petits gestes* », « Il y en a pas mal, souvent les mêmes ». Elle en parle comme constituant « un appui mnémotechnique qui la maintient dans ce qu'elle dit. Le corps du discours est ponctué de petits gestes permettant d'avoir plus de souplesse en haut du corps ». Ils semblent indissociables du discours. Elle ne les détaille pas mais me les montre sur écran.

Dans cette deuxième intervention Lucie ne mentionne pas son usage de l'écrit.

Ce discours verbal et gestuel est adressé. Lucie se montre attentive aux formés, à ce qu'ils disent, à leur comportement, elle se dit respectueuse des difficultés qu'ils peuvent apporter, de leurs centres d'intérêts, de leurs relations entre eux. Elle semble sensible à leur feed-back et voit que « les gens sont captés », même si elle ne les voit pas sur écran lors de l'entretien.

L'entretien se clôture de lui-même par *les intentions de la formatrice*. Le film semble avoir permis à Lucie d'exprimer sous forme de synthèse ce qu'elle considère comme étant essentiel dans son positionnement et sa posture de formatrice. De se voir ainsi sur écran lui a permis, dit-elle, d'exercer des critiques ou pour le moins des propositions pour l'avenir, « peut-être faudrait-il un cadre plus rigoureux pour faire émerger la parole avec un timing plus serré ». « Ce qui compte c'est d'être à l'écoute, de favoriser une parole vraie, de partir du groupe... ».

Le dernier arrêt du film a été l'occasion pour Lucie de revenir ce qui lui semble primordial dans sa posture de formatrice, « la générosité, le don dans l'écoute, le fait d'être proche des personnes, le contact, la proximité quelque chose de vrai qui passe donnant la possibilité de faire tomber les masques et de se connecter à un certain nombre de savoirs, de données ».

Cette dynamique, ce mouvement, Lucie en synthétise elle-même le résultat, « ça donne une attitude vivante au sens d'animée, non figée du discours et qui contrebalance l'attitude immobile des participants».

Les deux entretiens menés avec Lucie ont permis de voir l'usage alterné qu'elle pouvait faire de l'écrit et de l'oral, le gestuel étant bien présent. Le deuxième entretien met plus l'accent sur les relations entre posture physique, gestes et discours oral. Son positionnement physique l'aide à amener du contenu qui, à son tour, va « soutenir et ouvrir un espace plutôt constructif avec le public ». C'est avec son corps, ses gestes, le phrasé de son discours oral, le contenu de son intervention, que les deux entretiens menés avec Lucie ont permis de voir l'usage alterné qu'elle pouvait faire de l'écrit et de l'oral, le gestuel en relation avec le gestuel.

4-2-3 Les quatre formateurs de l'échantillon stabilisé à l'épreuve de la caméra

Après les premiers essais menés avec Lucie j'ai procédé de la même façon pour les analyses des entretiens menés avec les quatre formateurs faisant partie de mon échantillon stable, Yves, Rosa Désiré et Justine. J'ai fait le choix de deux séquences filmées par formateur, l'une en grand groupe, en amphithéâtre, la seconde auprès d'un petit groupe. Chacune d'elles a donné lieu à un entretien de confrontation. *Les tableaux numéros 3 et 4* donnent à voir à droite les passages de discours de chaque formateur, sous forme de *verbatim*, pour chacune des situations où il s'est trouvé en présentiel. Dans la colonne de gauche, en vis-à-vis, les thèmes et indicateurs que j'ai construits et recensés sont indiqués grâce à la pratique de la logique d'inférence que j'avais déjà pratiquée pour l'analyse des entretiens semi-directifs.

Les tableaux numéros 5 et 6 présentent un autre découpage du discours comportant trois entrées, à gauche les indicateurs, la colonne du milieu les gestes et les intentions du formateur, celle de droite répertorie ses réflexions et ses commentaires à partir du film. Je ne fais figurer en annexes que l'ensemble des tableaux d'Yves 1 et d'Yves 2 (I, 1-2-2 et 1-2-3).

Dans le corpus de la thèse j'ai choisi de n'exposer de façon approfondie que les dires d'Yves et de Justine pour leurs affinités ou leurs différences d'avec Lucie. L'un et l'autre font un usage différent des moyens de communication dont ils disposent pour entrer en relation avec le groupe qui lui fait face, esquissant déjà son style d'intervention (Clot, 1999, p. 199). Ce sont des tout petits riens qui m'ont alertée sur tel ou tel point qui semble important pour eux et m'ont permis d'appréhender des manières de faire différentes, les variations qu'ils développent chacun pour impulser ce mouvement d'offre de présence tel que je l'ai défini à savoir *leurs façons de s'exposer devant autrui, d'entrer dans l'espace des formés et d'autoriser l'auditoire à son tour à entrer dans leur espace de formateur(s). C'est cela qui, à ce stade d'analyse, constitue cette offre de présence. Comment les gestes, le corps, le discours sont-ils convoqués pour l'incarner et la faire vivre ? C'est tout l'objet de l'analyse de ces entretiens de confrontation.* L'accent mis sur les détails par les formateurs m'a permis de détecter comme la possibilité d'une mise en récit de leurs dires d'où le style d'écriture que j'ai

adopté pour percer le secret de fabrication de chaque offre de présence. Le chercheur n'est-il pas ce détective à la recherche de la moindre trace ?

L'analyse approfondie des dires d'Yves sera suivie de celle de Justine. Pour Désiré et Rosa je me suis contentée de résumer les lignes forces des entretiens de confrontation menés avec eux. Une synthèse des gestes construisant leurs différentes offres de présence et leurs variations, telles que je les ai définies est consultable dans les annexes (I, 1-2-4-). A partir des résultats obtenus quelques dominantes et caractéristiques ont été mises en évidence.

- **Les offres de présence d'Yves, ses ressemblances avec celles de Lucie**

-L'exemple du grand groupe : de *la nécessité des gestes pour parler*

Cet entretien mené avec Yves part d'une séquence de formation filmée en amphithéâtre auprès d'étudiants qu'il connaissait déjà. La thématique portait sur l'approche diagnostic du territoire. La réalisation du tableau numéro quatre fait ressortir la solidarité des différents modes de communication utilisés par Yves. L'offre de présence apparaît à partir des mouvements du corps, des gestes accompagnant son discours oral. Il est à moitié surpris de se voir ainsi, « ça correspond même à mon tempérament ».

L'espace, le mouvement, la circulation lui sont indispensables : le déplacement dans l'espace, les gestes accompagnent le discours d'Yves dans cette séquence et lui servent à entrer dans l'espace d'autrui, « Je vais de A à là-bas, cela fait cinq mètres, j'occupe l'espace, je viens, je tourne..., j'ai besoin de bouger et d'utiliser tout mon corps ».

La position physique debout permet, selon lui, d'avoir une meilleure visibilité de l'auditoire, de l'interpeller pour capter son attention, d'appriivoiser l'espace d'autrui. L'intention d'Yves est aussi de favoriser l'échange et l'interactivité « limitant ainsi la relation verticale de surplomb ».

Yves arrête très vite le film sur *ses mains et ses doigts* qui accompagnent son discours, « ça ressort bien, le fait de les rassembler, de les utiliser comme réceptacle ». Il dit « sentir que c'est utile de faire ce geste » sans en connaître la signification. Il constate que ses mains sont « utiles pour compléter, insister, appuyer ses propos, c'est flagrant » s'exclame-t-il.

Cette autre posture « en m'appuyant sur le bureau, en mettant mes deux mains comme cela, elle peut signifier voilà on va discuter, je suis plus sur un registre d'échange, avec comme intention de » se poser et de réfléchir, de cogiter ensemble, ... Mes membres, mes bras ou mes mains ils sont là pour asseoir ou consolider ce que je dis alors que tout à l'heure j'étais debout dans une posture démonstrative ».

Il se dit surpris d'avoir *d'autres petits gestes* comme « se chatouiller ou se pincer le nez » Ces petits gestes, « ça fait partie de mes habitudes, du processus » comme si l'offre de présence avait besoin de temps pour s'installer et d'une élaboration, d'un travail pour se produire, s'exposer. Les habitudes peuvent être ici

comprises comme des rituels mettant en confiance celui qui fait offre de présence, servant de liens et de pauses dans le corps du discours.

Il arrête le film sur les mains, une fois de plus, comme ça derrière, cette fois-ci, alors que je cherche mes trucs, mes mots, mes phrases. Il s'en explique, se dit un peu perturbé à ce moment-là à cause d'un parasitage technique, ça rompt le naturel ».

« Là j'ai les deux mains dans les poches » alors qu'il est en train de lire une définition sur le power-point, ça veut dire « j'ai des choses à vous dire, j'ai envie de faire passer des choses, j'aurais pu mettre mes mains sur les hanches ».

Un dernier geste fort avec ses mains qui martèlent son discours attire l'attention d'Yves. « Ce que je dis ça fait partie de moi, ça contribue à donner du sens à ma pédagogie, à soutenir ce que je développe c'est quelque chose qui est cohérent avec moi-même ».

Le discours oral permet à Yves de préciser comment il s'y prend pour donner aux étudiants le fil de son intervention, « le plus clairement possible », « J'annonce toujours comme ici comment va se dérouler la journée, la thématique, les étapes » tout en ayant un contenu préparé, un déroulé en tête, un objectif ».

Le film lui fait prendre conscience qu'il peut parfois tenir un discours paradoxal. Je dis « je peux en discuter alors qu'en fait il faut qu'on avance ». L'image de la caméra ne le dérange pas, « ce qui compte c'est ce qui l'anime » et de voir ce qu'elle peut apporter à ses propres pratiques de communication.

Il croit savoir qu'il ne redit jamais exactement ce qu'il vient de dire, « ce qui peut déstabiliser les étudiants », accorder de l'importance à la tonalité et au volume de la voix, « plus pour marquer un changement, au choix de tel mot ou de tel autre, cela a à voir avec ma formation de juriste ». Il confie avoir une tendance à bégayer légèrement. Plus avant dans le film Yves remarque que son débit de parole s'accélère, que « c'est hachuré, qu'il ne termine pas ses phrases, qu'il faut que je termine telle partie, que je dis le maximum de choses ». Il est conscient que « la notion de temps est complexe, on a des pendules dans l'amphi, j'y jette un œil de temps en temps mais il m'est arrivé de me laisser piéger par lui ». Son intention est double, qu'il puisse aborder tous les points de son intervention, « que les choses soient digérées, entendues, comprises » et qu'elles puissent donner lieu à « des délibérations dans un temps limité ». Il observe aussi que les étudiants ont leur propre rapport au temps et lui rappellent si nécessaire « leurs rituels de pause ».

La complémentarité qu'il dit instaurer entre l'oral et l'écrit laisse à penser qu'elle peut aider les étudiants à s'approprier le contenu du cours, le sens des définitions et des citations « sans les stresser ».

Yves dispose toujours d'un texte écrit sur papier devant lui mais la plupart du temps il dit peu l'utiliser sauf pour les définitions mais l'écrit et l'oral peuvent manquer de synchronisation comme ici, « j'oublie de cliquer sur la diapo suivante ou je vais trop vite ». Il précise qu'il ne maîtrise pas encore le maniement des deux ordinateurs et de la télécommande, « je suis paumé par la technicité qui me double, moi qui ai travaillé sur papier pendant des années ».

En se voyant Yves dit être toujours soucieux du public, « J'interpelle, je m'adresse à l'auditoire, je me nourris de sa réactivité, c'est ce qui m'aide à soutenir un rythme, ça me sert à prendre la température et à modifier éventuellement le discours sans perdre le discours... Là, je ne me sens pas complètement open ».

Un retour sur son passé de formateur lui fait constater qu'avant il était plus « dans faire passer ce qu'il avait prévu ». Actuellement il se dit soucieux de l'interaction avec le public mais « ne pas perdre de vue qu'il faut que ça avance » et qu' « il suspend le débat tout en leur proposant d'approfondir pour eux-mêmes tel ou tel point dans un dossier qu'ils pourraient rédiger et qu'il s'engage à leur corriger.

A partir de cet entretien de confrontation Yves synthétise ce qui compte pour lui comme formateur en termes d'intentions. Un dialogue intra-subjectif produit à haute voix s'engage à partir du film, lui donnant l'occasion de se redire et d'affirmer devant moi ses convictions et son engagement en tant que formateur.

-Yves se regarde à nouveau : *les gestes s'adaptent au contexte et à la situation.*

En petit groupe Yves expose une pratique différente de communication, lors d'un atelier pédagogique. Il dit se montrer toujours soucieux de favoriser l'interaction avec les étudiants mais avec une intention encore plus précise : « viser la mutualisation des apports entre les participants pour que se dégage un dénominateur commun, l'objectif commun étant de les préparer à l'épreuve d'une synthèse terrain comptant pour le diplôme assistant de travail social ».

Son offre de présence se concrétise toujours par *une gestuelle importante* accompagnée du sens qu'il lui attribue : « je suis toujours étonné ou fasciné par ma gestuelle, mes mains, mes bras. J'ai toujours besoin de mes mains, je me demande ce que je ferai sans ».

Il remarque « l'attitude avec la main comme ça sous le menton, je me mets en pause, un truc comme ça ». « Je tripote mes cheveux, ma position alors est plus décontractée,... on essaie de comprendre des choses ensemble, on est dans le registre de la co-construction ».

Sa position est assise, « je reste assis comme les autres, je ne circule pas, je n'ai pas beaucoup de place ».

Deux préoccupations parcourent *son discours oral*, la première est orientée vers les attendus de cette épreuve d'examen avec l'intention forte de ne pas « les envoyer dans le mur, qu'ils soient dans les clous par rapport à la commande de certification ». De ce fait il se trouve plus « dans le prescriptif, il y a des règles, il y a des choses à dire, à ne pas dire, à justifier ». La deuxième est celle de donner un temps de parole à l'étudiante qui présentait son dossier, ce jour-là, tout en maintenant la circulation de la parole dans le groupe et d'intervenir si nécessaire.

Son offre de présence est alors plus celle de « mon côté prof, ce n'est pas ma tasse de thé ». Il leur redit que l'épreuve doit contenir une thématique, une problématique, qu'ils doivent rassembler les documents, les exposer, les communiquer ».

Le contenu de son discours oral semble servir de fil conducteur pour tout le groupe. A s'entendre il se voit « reprendre son bâton de responsable pédagogique ».

L'offre de présence d'Yves semble alors se construire dans un dosage entre intervenir, laisser l'étudiante exposer, et donner la parole au groupe pour qu'il réagisse, c'est le moment qu'il dit aimer le mieux « quand les étudiants s'animent ».

Pendant que l'étudiante parle Yves remarque qu'il prend des notes sur son cahier avec l'intention de s'en servir pour la questionner ou interpellier le groupe. Ce cahier fait office de mémoire pour lui, il dit y mettre les documents préalablement communiqués par les étudiants ainsi que le compte-rendu de la visite de stage et ce qui a déjà été dit lors du dernier atelier. Tous ces documents écrits qu'il a rédigés lui permettent « d'avoir des repères pour chaque étudiant ».

Là encore l'équilibre est à trouver entre laisser du temps à « la délibération, à la mutualisation des savoirs » concernant cette épreuve et la nécessité d'«imposer» son offre de présence capable de les aider, de les accompagner, un savoir-faire qui passe par le sens du relationnel et l'expertise.

En guise de conclusion Yves affirme sa posture de formateur comme devant être guidée par « la congruence », c'est-à-dire pour lui « être en phase avec ce qu'il dit, pense, fait, c'est un tout », avec le souci d'accrocher son auditoire, d'entrer dans son espace, « sinon ça ne va pas le faire, je ne vais pas être dans le coup ». Cette deuxième confrontation à sa propre image l'a conforté dans ce qu'il pense être important à mettre en mouvement dans son offre de présence en relation avec ce qui l'a construit, « Je suis ce que je suis, j'ai mon histoire, j'ai un rapport aux autres qui fait que je suis ce que je suis ».

- **Les offres de présence de Justine** où le discours se fait accompagner du regard

-Les offres de présence de Justine en grand groupe : *le discours est porté par le regard et de petits gestes.*

Elles se manifestent par le souci d'éveiller l'intérêt des étudiants, les futurs travailleurs sociaux de demain, « qu'ils se sentent concernés par le sujet du jour, la parentalité, à titre personnel et professionnel ». C'est une façon pour Justine, semble-t-il, de s'introduire dans l'espace des formés et pour eux d'entrer dans le sien, de trouver un point d'accroche commun qui parle aux étudiants et satisfasse à son intention de départ à elle de relier « la vraie vie et l'aspect professionnel », « tout devant faire écho ».

A travers l'exemple qu'elle donne d'une situation d'excision qu'elle a eu à traiter c'est son expérience et une façon de travailler qu'elle s'efforce de leur transmettre: «... la reconstitution des faits/ l'analyse à faire de la

situation personnellement en équipe et avec des partenaires extérieurs/ pour essayer d'être le plus complet possible et ne pas se contenter d'une notice d'emploi pour tel type d'intervention ».

Justine, ici, exprime à nouveau le « besoin d'entrer dans l'espace de l'autre pour l'armer dans cette construction de sa propre marge interprétative» (Cros, 2009)¹⁴, en vue d'une résolution du moins partielle du problème. C'est aussi une invitation à la fois implicite et consciente qui est faite au formé de rentrer dans l'espace du formateur via un contenu, une situation à décanter pour oser à son tour s'engager personnellement dans ce type de démarche.

Elle insiste également sur le rôle des livres et les documents écrits qu'elle leur distribue (le plan et un résumé de son intervention). Justine a apporté des livres en relation avec la parentalité qu'elle fait circuler dans l'amphi, tout au long de la matinée. Les livres semblent comme participer à l'installation de son offre de présence et de son positionnement. Son intention est, dit-elle, de leur permettre de réaliser que beaucoup de personnes ont réfléchi à la parentalité, qu' « au-delà de citer des auteurs c'est donner aussi envie d'aller plus loin ». Elle semble déjà anticiper le besoin de certains de se référer à des auteurs « pour leur mémoire de fin d'études ». Au cours de son intervention Justine propose de faire lire à haute voix trois passages du document qui leur a été distribué, apportant des précisions sur certaines pratiques culturelles en lien avec la parentalité, lecture qu'elle prolonge par un échange oral avec les étudiants.

Quant aux gestes en eux-mêmes ils sont peu nombreux et passent essentiellement par le regard, « je remarque que je regarde à un seul endroit mais j'ai eu différents échanges de regards avec les étudiants ». Ses déplacements sont minimes, le type de salle, un faux amphi plat ne les favorisant pas.

En se voyant à l'écran Justine a porté un regard critique et interrogateur sur son style de communication. La caméra semble avoir joué le rôle d' « apostrophe évaluative » (Jorro, 1998, p. 133). « Je dirai que je n'ai pas de stratégie de communication en tout cas consciemment ». Sa confrontation à l'image lui fait prendre conscience de sa façon de se présenter à autrui, « j'avais l'impression d'être beaucoup plus ouverte à l'ensemble de la salle, ... se voir sur écran oblige à se questionner, à se dépoussiérer ». Justine dit s'être exercée à « une meilleure connaissance d'elle-même » et questionne la place qu'elle laisse aux étudiants, comment et à quel moment elle encourage leur prise de parole. Entre deux arrêts du film qu'elle provoque Justine s'observe beaucoup à l'écran, restant en silence entre cinq et dix minutes.

Ce premier entretien de confrontation avec Justine donne à voir les intentions qui participent de la construction de ses offres de présence, en amont de l'intervention et pendant : que les étudiants se sentent concernés par ce qu'elle dit, le rôle qu'elle attribue aux exemples pour montrer une façon de traiter une situation, le rôle

¹⁴ Entretien avec Françoise Cros, le 13 novembre 2011

singulier qu'elle fait jouer à l'écrit, il est palpable sur un support papier, il peut donc être lu et oralisé par quelques étudiants. Ces intentions font office de fil conducteur, d'objectif, de soutien pour mener à bien les différentes façons de faire œuvre de présence. Enfin le film lui sert de révélateur de ses manières d'être et de faire.

-Les offres de présence de Justine en petit groupe : *des gestes ponctuent son discours*

Cette intervention se déroulait dans le cadre de la formation continue de professionnels du social, eux-mêmes formateurs terrain (FFT). Elle avait pour thème la notion de don et de contre-don en Travail social. Justine ne connaissait pas le groupe constitué de douze personnes.

Le discours et son contenu apparaissent, là encore, comme premiers, associés, dit-elle, au regard et à l'écoute des participants. Elle semble apprécier le fait de se trouver dans une salle spacieuse en ovale, et d'avoir affaire à un petit effectif, tout cela fait que « c'est très interactif, c'est très agréable parce que je peux voir les étudiants, faire des allers et retours en groupe et quand je parle de personnaliser un petit peu ». Elle fait varier sa posture physique, debout ou assise, « c'est variable ».

Au cours des arrêts du film qu'elle a choisis elle énonce sa façon de conduire son intervention, de rentrer dans l'espace d'autrui, de lui donner sa place. Justine dit commencer par donner la parole à chacun pour qu'ils se présentent avec leurs centres d'intérêts, leurs préoccupations, préciser au groupe le plan du jour, la commande, par qui elle a été invitée et ses intentions, « pouvoir faire le lien avec leurs pratiques de formateur ».

Sur cette image elle commente le fait de les associer à ce qu'elle dit et de leur donner la parole, c'est une façon pour moi de gérer les liens entre leurs attentes et le cours que j'ai dans la tête », « je parle, je leur pose des questions, je fais des transpositions à la situation formateur terrain/étudiant qu'ils peuvent amener pour introduire les notions de cadeau, de don et contre-don ».

Comme en amphithéâtre elle dit introduire l'écrit par des livres ayant trait au sujet de son intervention qu'elle installe sur une table, présente et fait circuler. Elle leur distribue le plan et un résumé de ce qu'elle va dire pour éviter une crispation de l'auditoire sur les notes à prendre et puissent être disponibles à ce qui se dit.

L'impact de la caméra : *a posteriori* Justine se situe plus dans le commentaire réflexif de ses attitudes à partir du film, avec une tonalité évaluative. Le film lui renvoie qu'elle s'est montrée « moins attentive qu'elle ne l'avait pensé au groupe, à ceux qui ne parlaient pas pendant qu'une participante s'exprimait » mais trouve son intervention synthétique.

Sa préoccupation majeure est qu'ils se sentent écoutés, qu'ils « vivent le concept de don/contre-don en direct, qu'ils questionnent cette posture de formateur terrain, de voir que c'est en lien avec telle ou telle chose, de partir de l'expérience, des expériences des uns et des autres A la fin de l'entretien Justine récapitule d'elle-même ce qu'elle considère comme les incontournables d'une posture de formatrice.

Elle y affirme à la fois sa posture de formatrice occasionnelle et de professionnelle sur le terrain, c'est le grand bonheur » avec ses valeurs tournées vers autrui, « c'est pouvoir entendre les gens parler ensemble, ... Il y a une espèce de chaîne, de respect mutuel, de s'exposer, on donne à voir pas mal de soi, ce n'est pas si simple, ce ne sont pas des professions dénuées de tout affect ».

Une synthèse de l'analyse des gestes construisant l'offre de présence est disponible sous forme de tableau dans les annexes (I, 1-2-4).

- **Désiré et Rosa** ont eux aussi personnalisé leur façon de rencontrer l'auditoire qui leur faisait face par leurs gestes.

En grand groupe les gestes de Désiré accompagnent son discours.

-Il se voit et se ressent d'emblée comme étant beaucoup dans le gestuel par rapport à sa pratique antérieure de professeur où il était dit-il dans le mouvement.

-Il dit tenir beaucoup à ses rituels de prise de contact avec le groupe, « je leur dis bonjour, comment ça va, vous allez bien ? Et vous me disent-ils ? Je leur dis que c'est toujours avec plaisir que je viens les voir ». Ce premier échange verbal semble conditionner favorablement le déroulé de l'intervention qui va suivre.

-Sa façon de provoquer la prise de parole des étudiants part d'une écoute active de sa part, « j'essaie d'être dans le silence avec eux, d'être attentif. Ce n'est pas du temps perdu nous attendons de vivre une expérience ensemble ». Il dit les soutenir par le regard, le sourire, la parole.

-Le feed-back de la caméra ne l'impressionne pas plus que celui que les étudiants peuvent lui renvoyer vu son expérience passée.

- Même à l'oral Désiré dit être toujours dans l'écriture, « je fais des rédactions de six, sept pages de mes cours, notes que je ne lis pas mais j'ai besoin de les avoir devant les yeux c'est comme les livres ». Il parle de son phrasé oral comme inspiré du rythme et du vocabulaire de l'écrit.

En petit groupe le discours de Désiré est porté par le regard mais reste prioritaire. Tout en se disant à l'écoute des formés le thème choisi par le groupe semble avoir activé chez lui la nécessité de défendre l'école et les savoirs, il s'en explique prenant appui sur sa propre histoire.

Seuls l'échange oral, le regard et l'écoute retiennent son attention au détriment peut-être d'autres gestes.

Quant à Rosa son discours *en amphi* est porté par le regard et de petits gestes.

- Elle dit utiliser certaines expressions qui lui tiennent lieu de rituels qui lui donnent de l'élan pour poursuivre et accorder de l'importance à la voix et au ton qu'elle utilise.
- Elle exprime le fait d'accompagner sa parole par le geste, le visage et des exemples.
- L'utilisation de l'écrit se fait pour Rosa *via* le power-point. Elle qualifie son écrit de très méthodique.

En petit groupe les gestes accompagnent son discours.

- Le fait de poser son regard sur chacun, d'utiliser beaucoup le mouvement des mains. Les gestes constituent pour elle comme « une espèce de guidance » qu'elle complète par d'autres rituels de langage.
- Ses ressentis face à l'image provoquent toujours chez elle un petit malaise, du fait qu'elle dit « avoir un rapport à son corps un peu déficitaire ».

4-2-4 Dominantes et caractéristiques émergentes des deux entretiens de confrontation

- L'attitude corporelle majoritaire dans une grande salle est la station debout. Quatre sur cinq déclarent l'adopter sauf Justine qui s'assoit sur une petite table du fait probablement de ce faux amphi plat dans lequel elle se trouvait. Tous les cinq s'adosent de temps à autre à un bureau (Rosa et Yves) ou s'appuyant légèrement sur une table (Lucie, Désiré et Justine). Seul Yves dit circuler, investir l'espace, allant vers la droite ou vers la gauche.

En petit groupe deux formateurs sur cinq restent debout, tout en étant mobiles, se retournant, revenant face à l'auditoire (Rosa et Lucie). Yves et Désiré quant à eux restent assis pendant tout le temps de l'intervention. Seule Justine alterne la position assise et la position debout.

L'étonnement a été de constater qu'intervenir en amphi n'implique pas forcément de se maintenir debout. De même se retrouver en petit groupe n'implique pas nécessairement d'être en position assise.

- Leurs pratiques de communication sont, disent-ils, variables. Elles mobilisent la gestuelle du haut du corps, les mains, les bras, les doigts, le regard, le croisement des regards, l'écoute, quelques petits gestes chez tous les cinq mais à des degrés divers : de façon intensive chez Lucie et Yves, de façon soutenue pour Rosa, de façon plus ponctuelle pour Désiré et Justine. Cependant cette gestuelle leur apparaît comme solidaire de l'usage de l'oral en grand comme en petit groupe.

Le contenu de leur intervention orale est primordial. Ils disent tous donner des exemples et avoir le souci de solliciter l'auditoire, quel que soit sa taille. Ils ont remarqué que leur voix, son volume, son phrasé pouvaient influencer en présentiel.

Quant à l'écrit il n'est pratiqué en direct que par Lucie et par Yves lors d'une séquence de formation en petit groupe. Deux se servent d'un support technique, un power-point et un ordinateur (Rosa en petit ou en grand groupe, Yves en amphi). Les cinq disent utiliser des supports papier pour leurs propres écrits et apporter des dossiers ou des livres symbolisant la présence de l'écrit.

- L'impact de la caméra leur a fait mesurer le fait qu'ils s'exposent en présentiel. Le film leur a renvoyé une image d'eux-mêmes pas forcément facile à accepter, spécialement pour Rosa et Justine. Elle a pu amener à une prise de conscience d'un discours paradoxal tenu parfois aux formés comme pour Yves. Cette confrontation a été l'occasion pour Rosa et Désiré d'évoquer des pans de leur passé professionnel et personnel et d'affirmer ce qui compte pour eux dans le métier de formateur, sous forme de dialogue intra-subjectif qu'ils m'offraient en retour.

4-2-5 Une première classification de styles d'offres de présence

Le fait d'avoir accepté d'être confrontés à leur propre image via les films a permis aux formateurs d'apporter une dimension professionnelle aux gestes, corrélée cette fois-ci à la profession de formateur. Une dimension nouvelle est apparue, celle de style d'intervention de chacun, à partir d'un certain nombre de gestes que j'ai regroupés sous le terme de gestuelle. A partir des entretiens de confrontation menés avec Lucie et les quatre autres formateurs eux-mêmes ont relevé les modes de communication qu'ils privilégient et les façons de les faire vivre pour faire offre de présence à autrui. La façon dont ils parlent de leurs gestes, de leur gestuelle semble indiquer que ces derniers sont des facilitateurs pour rentrer dans l'espace des formés et apportent un rythme au déroulement de l'intervention. C'est ainsi qu'une première classification des styles d'offre de présence a pu être établie. Il sera intéressant de la comparer avec celle que j'ai réalisée à partir de mes observations menées seule face aux films pour déceler peut-être des différences et les points communs entre ce qu'ils disent de leurs gestes et ce que j'ai vu de leurs gestes et de leur gestuelle. Intuitivement je pressentais la possibilité de dégager une culture gestuelle commune chez les formateurs choisis et des singularités « sachant que le style est toujours situé à l'intérieur du genre » (Clot, 1999, p. 44) une fois l'expérimentation des deux méthodologies achevée.

J'ai récapitulé dans le tableau qui suit *les trois styles* que j'ai dégagés de l'analyse des discours des formateurs, confrontés à leur propre image *via* les films. Ils sont à mettre en relation avec mon choix d'une approche phénoménologique exposée dans le cadre théorique de cette thèse et qui sous-tend l'ensemble de cette recherche. C'est ainsi qu'a pu émerger la face du sensible de tout agir communicationnel, comme partie intégrante de tout « geste propositionnel » (Bergeron citant Jousse, 1968, p. 13 et p. 17), à travers ses différents modes d'expression. L'intelligible disposait dès lors d'alliés précieux souvent ignorés, des gestes que je pouvais reconnaître comme aidant à l'élaboration d'une activité de communication en présentiel.

Le fait que tout geste professionnel en présentiel « se construit dans l'interaction avec un contexte » exclut le monopole d'« un seul geste opératoire » (Jorro, 2006, p. 8) et donne à voir des variations dans la façon dont le formateur s'y prend pour faire offre de présence à autrui. Par variations j'entends comme en musique « des modifications apportées à un même thème par différents procédés » (site consulté le 15 janvier 2014). Ce souci d'être attentive aux

variations comme chercheur rejoint « l'anthropologie modale » proche de la phénoménologie, développée par François Laplantine, renonçant ainsi au modèle au profit du modal pour « privilégier le percept au concept. Il y a bien insistance sur les processus et les vibrations » (Laplantine, 2010).

C'est ce que donne à voir ce tableau. Chaque sujet formateur s'exprime par différents gestes qu'il a nommés dont celui du discours oral, la parole étant considérée comme un geste à part entière. C'est « le geste linguistique » tel que l'a défini Merleau-Ponty (2003, p. 217). Par les gestes le formateur donne corps à ce que j'ai nommée *une phénoménologie de l'offre de présence en mouvement*. Les cinq formateurs usent de l'oral, de l'écrit, du gestuel.¹⁵ Ils ont une façon singulière de les combiner dans le déroulé de chaque intervention. C'est *cette approche par les gestes, telle qu'ils en parlent*, qui m'a permis d'aboutir à ce repérage de trois styles d'offre de présence. « Le geste linguistique » est toujours présent. Il est accompagné d'autres gestes cheminant de concert et formant à chaque fois comme *un processus inédit d'offre de présence en mouvement*.

Le schéma conclusif qui fait suite au tableau expose les trois styles de gestes qui accompagnent le discours et renvoient à la façon de faire offre de présence par le formateur.

Quand les gestes font partie du discours à la manière de l'*habitus* de Bourdieu (1980, p. 112) ils semblent indissociables, intervenant ensemble, donnant l'impression de dialoguer entre eux, se passant la parole de façon naturelle ou s'exprimant de façon synchrone.

Lorsqu'ils accompagnent le discours les gestes cheminent côte à côte, avancent ensemble, pendant toute la durée de l'intervention. Ils semblent donner comme un rythme au discours sans être omniprésents.

Lorsque le discours est accompagné ponctuellement de gestes le discours reste premier. De temps à autre des gestes viennent soutenir le discours du formateur, seuls le regard et l'écoute sont constamment sollicités.

¹⁵ Il s'agit de Lucie 1 et 2 et des 4 formateurs de l'échantillon stable dans les 2 situations d'intervention.

Trois styles d'offre de présence se sont dégagés de l'analyse des entretiens de confrontation

- ***Le premier style, celui de Lucie et d'Yves : une offre de présence où les gestes font partie du discours.***

-Lucie 1 : *L'écrit et l'oral se passent le relais, soutenus par le gestuel.*

-Lucie 2 : *Gestes, corps et oral sont indissociables.*

Dans les deux situations elle remarque qu'elle est debout et s'appuie parfois.

-Yves 1 : Le gestuel et l'oral sont indissociables ou *de la nécessité des gestes*. Il dit faire usage d'écrits rédigés par avance et certains sont projetés sur écran *in situ*.

-Yves 2 : Les gestes sont toujours présents. L'usage de l'oral et de l'écrit se fait en alternance remarque-t-il. *Les gestes s'adaptent au contexte et à la situation.*

Sa position est debout en grand groupe. Il dit s'appuyer de temps à autre. Il justifie sa position assise en petit groupe.

- ***Deuxième style, celui de Rosa 1 et 2 et de Désiré 1 : une offre de présence où les gestes accompagnent le discours.***

-Rosa 1 : Oral et usage des mains. Un document écrit est lu *via* un support matériel, il lui sert, dit-elle, de soutien à l'oral. *Le discours est porté par le regard et de petits gestes.*

-Rosa 2 : Gestes et oral s'accompagnent. Un document écrit est lu sur écran, il lui sert là encore de soutien à l'oral. *Les gestes accompagnent son discours.*

-Désiré 1 : Oral et gestes s'accompagnent avec des recours ponctuels à des documents écrits. *Les gestes accompagnent son discours.*

Dans leur discours, en grand groupe, des similitudes apparaissent chez Rosa et Désiré.

Un cas isolé : lorsque le discours domine

-Désiré 2 : *il ne semble pas remarquer le fait que son discours oral et son contenu semblent tout dominer. Lors de cet entretien de confrontation Désiré 2 fait peu mention de gestes. Le discours est porté par le regard et l'écoute.*

- ***Troisième style, celui de Justine : une offre de présence où le discours est accompagné ponctuellement de gestes.***

-Justine 1 : Oral et quelques gestes récurrents avec la présence de documents écrits. *Le discours est porté par le regard, l'écoute, et quelques gestes.*

-Justine 2 : L'oral et son contenu sont premiers dit-elle. Elle ne parle pas de ses gestes en dehors du regard et de son attitude d'écoute. Justine remarque qu'elle écrit elle-même et dispose de quelques livres et de photocopiés. *Des gestes ponctuent son discours.*

Les résultats obtenus semblent apporter la confirmation de mon hypothèse, à savoir que *l'offre de présence est elle-même un geste*, un geste en mouvement qui se nourrit des différents gestes par lesquels le sujet formateur entre en relation avec son auditoire. Différentes parties du corps peuvent être sollicitées pour effectuer des gestes. Ainsi en est-t-il de la main pour le geste scriptural, de la voix, du visage ou d'une position du corps pour signifier le fait de s'adresser à autrui.

A l'image des poupées russes qui s'emboîtent les unes dans les autres chaque geste comme chaque personnage constitue un tout mais peut vivre de façon autonome. Qu'ils soient petits ou plus visibles ils apparaissent comme reliés entre eux et indispensables les uns aux autres. La plus grosse poupée qui les contient toutes les abrite, leur donne l'hospitalité, assure le lien avec chacune, formant une famille de matriockas. Le phénomène se retrouve dans chaque catégorie de gestes qui, par définition, contient plusieurs gestes. Sans pousser trop loin l'interprétation j'avance la possibilité que la plus grande et la plus grosse joue le même rôle que l'offre de présence qui rassemble et porte les autres gestes. L'historique des matriockas en font un symbole de fécondité, l'étymologie permettant de reconnaître le mot *mater* dans matriockas. La suite de la recherche apportera peut-être d'autres indicateurs pouvant attester de la fécondité des gestes dans l'agir professionnel de formateur.

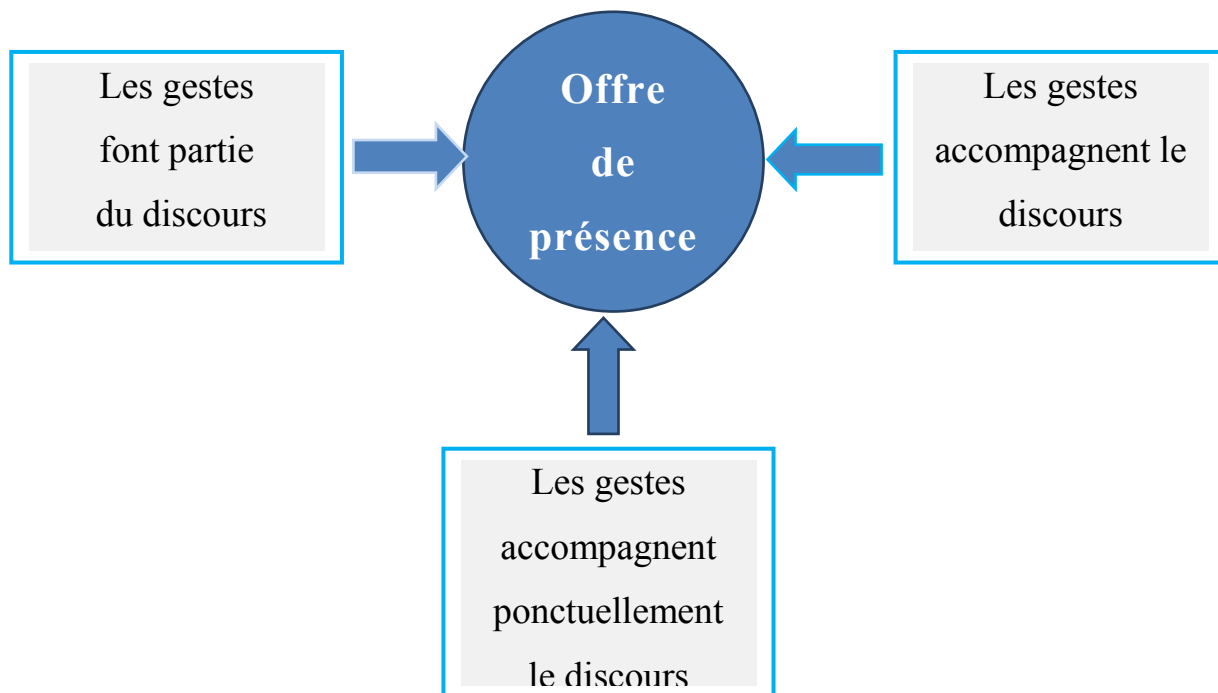


Schéma conclusif

Une offre de présence, trois styles de gestuelle...

4-3 Analyse des observations : la mise en œuvre des deux protocoles d'observation

4-3-1 Premier protocole : une classification des gestes étudiés

Mon objectif a été de repérer les gestes utilisés dans un cadre professionnel tels qu'ils apparaissent dans le film, puis de les comparer avec ce que les formateurs ont pu en dire lors de l'entretien de confrontation en arrêtant eux-mêmes les séquences qui leur sont apparues comme étant les plus significatives de leurs pratiques de communication.

Ce choix des gestes à observer reprend toute ma démarche de chercheur, celle de me centrer sur l'expression gestuelle de formateurs, d'en repérer les variantes en fonction du contexte et d'observer comment elle soutient, accompagne ou non ce qui est dit verbalement. J'attire « l'attention sur le locuteur » partageant avec Geneviève Calbris, André Leroi-Gourhan et Marcel Jousse le fait que « le langage est l'expression d'une cognition incarnée » et qu'il s'agit de « mettre en mots la mise en gestes de la pensée » (Calbris, 2003, p 21). L'interprétation du chercheur dira en quoi et comment les gestes participent de façon plus ou moins importante à l'offre de présence proposée par les formateurs qui font partie de mon échantillon à travers leurs pratiques de communication. Dans la partie consacrée au cadre théorique j'ai donné les sources détaillées qui m'ont permis d'approcher le rôle symbolique et opératoire que peuvent jouer les gestes, à savoir les études sur les gestes professionnels (Jorro, 2002 ; 2006), les gestes en histoire de l'art (Pasquanelli, 2006 ; Martin & Parise, 2012) et les expressions gestuelles des hommes politiques (Calbris, 2003 ; Berrod 2007). Le protocole que j'ai suivi pour mener les observations est présenté au chapitre trois, je l'ai repris pour mener l'analyse.

Après le premier essai mené avec Lucie 1, mon option a été de me focaliser sur les gestes des quatre formateurs de mon échantillon, dans chaque situation d'intervention où il a pu se trouver.

Je me suis appuyée :

- Sur le tableau numéro 7 (Annexes II, 2-1-1) de ce premier protocole d'observation. Son atout est de permettre une visualisation immédiate de l'action exprimée par *des verbes et des gestes*. Dans la colonne de gauche apparaissent les verbes que j'ai utilisés pour désigner l'action opérée par le formateur. La colonne de droite accueille, quant à elle, la gestuelle des formateurs telle que j'ai pu l'ordonner pour procéder à l'analyse : à travers le mouvement et la posture du corps dans l'espace, l'utilisation des mains, des doigts et autres parties du corps, les attitudes tournées vers autrui, l'usage de l'oral et de l'écrit incluant le rôle de la voix et des supports matériels.

- J'ai ensuite mis en récit la façon de procéder pour analyser les gestes utilisés par chaque formateur. Dans le corpus de la thèse je n'ai intégré que celui de Lucie 1. Tous les autres figurent dans les annexes II, 2-1-2, complétant ainsi le tableau numéro 8. Ce dernier clôture cette synthèse des gestes participant de l'offre de présence, au cours de ce premier protocole d'observation.

- Un choix de gestes récurrents a été photographié, lors d'arrêts sur images à partir des films, au cours des premières minutes du film. Les codes chiffrés correspondent à des séquences courtes allant de quelques secondes à quelques minutes. Là encore j'ai opté pour introduire les photos des gestes de Lucie dans le corpus de la thèse en les légendant. Les autres sont consultables dans le DVD que j'ai réalisé (annexes II, 2-2-3).
- Pour rendre compte de la notion de mouvement le dvd contient une séquence de cinq minutes de chaque film réalisé pour chaque formateur. Il est à disposition dans les annexes (II, 2-2-4).

Mon observation s'est centrée sur les gestes et les mouvements sans le son puis, pour la même séquence de film, j'y ai associé le son, notant à quel moment avait lieu tel geste, en lien avec le court passage de phrase prononcée à ce moment-là.

a) Premier temps de l'analyse : les cinq étapes vues à travers l'exemple de Lucie 1.

Le recueil des données a constitué la première étape. Il a été collecté et travaillé comme un script de théâtre ou de cinéma, en listant le plus de gestes possible ainsi que les postures du corps qui apparaissaient à l'écran. Chaque séquence d'observation a duré une demi-heure. L'attention au mouvement et aux détails m'a obligée à opérer fréquemment un arrêt sur image pour noter ce que je voyais. C'était pour moi l'occasion de me laisser surprendre, « dans un instant fortuit de la perception ou dans le lent exercice du regard » (Martin et Parise, 2012, p. 21). Cela rejoignait l'approche phénoménologique qui oriente cette thèse et qui se veut une aide à la réconciliation de l'intelligible et du sensible.

La deuxième étape vue à travers l'exemple de Lucie 1 a permis *une classification par thèmes liée au gestuel*. A titre d'essai j'ai mené ma première observation à partir du premier film tourné avec Lucie devant un petit groupe. Je présente ici le démarrage de l'analyse en m'appuyant sur le carnet de notes de toutes mes observations la concernant. Je les ai ensuite classées en suivant les cinq thèmes qui ont émergé et ont été précédemment exposés au chapitre 3 pour enfin identifier les gestes qui se sont montrés récurrents et qui laissent à penser qu'ils ont du sens pour Lucie. Un tableau récapitule les actions accompagnées de gestes intégrant cette classification (Tableau numéro 7). La colonne de gauche contient les verbes explicitant l'action, en vis-à-vis, dans la colonne de droite, figurent les gestes tels qu'ils sont apparus par thèmes.

-Un corps et une posture en mouvement : Debout elle effectue différents déplacements dans l'espace, va à droite, à gauche, se met sur un côté du tableau tout en étant tournée vers le public, se penche légèrement, s'appuie sur la table, le tronc en avant, va d'un bout du tableau à l'autre pour écrire, montrer, le torse est mobile, elle meut son buste vers la gauche. Ses mouvements sont orientés : en avant, sur le côté, vers, pour, sur, en haut, en bas.

-L'usage des mains, doigts et bras: de façon à retranscrire le maximum de gestes observés j'ai utilisé des verbes décrivant au mieux l'utilisation des mains, des doigts et des bras ainsi que les mouvements qu'ils effectuent :

Lucie pose la main gauche sur le cœur, bouge les mains et les doigts, tourne les mains, écarte les doigts, scande avec les doigts de la main gauche, remue un feutre avec ses doigts, croise les bras, écarte les bras et les mains, approche la main droite puis la gauche vers la bouche, secoue ses bras et ses mains de façon alternée, ouvre ses bras vers l'extérieur puis les tourne vers elle, et ses doigts, ou sa main gauche seule et ses doigts, ponctue avec ses doigts, fait un moulinet ou des nœuds avec ses mains, replie ses mains et ses doigts vers elle puis vers l'extérieur, pointe avec un doigt, se croise les bras, met son bras droit sous le coude gauche, le bras et la main gauches tenus à la verticale, appuie la main gauche sur le tableau, dessine un cercle avec les bras et les mains, fait un rond avec son pouce et son index, lève les mains ouvertes vers l'auditoire, porte sa main gauche en hauteur puis l'abaisse, se gratte avec la main gauche, joint ses deux mains, met la main gauche dans la poche de son pantalon.

-D'autres petits gestes associés à d'autres parties du corps sont sollicités : elle se frotte les sourcils, se touche le cou, le nez, le menton, la bouche, se passe la main dans les cheveux, se gratte la tête, hoche la tête, se racle la gorge.

-Les attitudes tournées vers autrui : pour désigner ces gestes j'ai utilisé un certain nombre de verbes d'action mettant en mouvement ces gestes. Lucie écoute, regarde en face, légèrement de côté, donne la parole, questionne, sourit, instaure des temps de silence, se concentre, se rassemble (cela se voit à ses yeux et à l'expression de son visage marquant une légère inclinaison de la tête).

-L'usage de l'oral et de l'écrit, les supports matériels utilisés:

Ils sont pris en alternance ou simultanément dans un même mouvement. Lucie écrit, note sur le tableau installé derrière elle ou sur une feuille posée sur une petite table, tout en parlant, montre ce qu'elle écrit tout en écoutant les réactions des formés, martèle, cadre, scande ses propos avec le feutre qu'elle tient de la main droite, de la main gauche elle synthétise immédiatement au tableau ce qui vient d'être échangé en le reformulant ou en répétant les mêmes formules utilisées par les formés.

La troisième étape souligne des passages importants du contenu du discours de Lucie repérables par l'accent et le ton de sa voix. La mise en perspective plus systématique des textes et des gestes a eu lieu dans l'analyse du deuxième protocole d'observation :

-«Comment peut-on rendre compte de façon théorique d'un événement »?

-«A partir de la pratique rendre compte de ce qui marche ou de ce qui ne marche pas ».

- « Tout part d'une question ».

-« Une hypothèse c'est une réponse provisoire ».

-«Quels auteurs se sont déjà intéressés à la question »?

-« Il y a la question globale qui définit le champ, après viennent les auteurs et ensuite votre questionnement ».

-« Au final on fait la vérification ».

-« C'est une question de méthode ».

La quatrième étape est partie de mes observations pour identifier *plusieurs gestes qui se sont montrés récurrents et significatifs* chez Lucie, en lien avec de brefs passages de son discours. Ils ont donné lieu au montage d'une partie du dvd. Le texte entre guillemets est un passage du discours de Lucie, les codes chiffrés correspondent aux passages du film qui pour certains ont été photographiés.

- **0057** : Lucie écrit au tableau tout en continuant de parler, « ... à partir de la pratique un regard critique... »
- **1.44** : Lucie se détourne du tableau, de trois quarts s'adresse à l'auditoire, reprend ce qu'elle a écrit au tableau.
- **2.05**: L.¹⁶ fait bouger sa main droite tout en tenant un feutre dans sa main, le visage tourné vers l'auditoire, l'autre main dans sa poche « ... un trait commun..., ce qui marche, ce qui ne marche pas... »
- **2.47** : L. a les mains ouvertes vers le public, tient toujours le feutre dans sa main droite, le visage tourné vers le public, bouche ouverte. De l'écrit est marqué sur le tableau situé derrière elle, « ... tout part d'une question... »
- **4.36** : L. cadre avec ses mains et ses doigts, « on voit qui s'est intéressé à la question... »
- **7.01** : L. a une main posée sur le tableau, l'autre tient un feutre et est tournée de trois quarts vers les formés, « ... moi je pose telle question... »
- **8.42** : L. a la main gauche qui cadre puis les deux mains, « ... c'est une question de méthode... »
- **19.10** : L. se pose, la main gauche vers la tête et le bras droit sous le coude gauche, « ...il faut qu'il y ait une cohérence... entre le champ théorique et la pratique... »
- **2012-05-09** : cadre avec ses mains tout en continuant à parler
- **22.38** : L. écrit sur une feuille posée sur la table située devant elle ce que dit une participante sur la façon de réagir avec un stagiaire.
- **23.59** : L. cadre avec les deux mains, « c'est comme ça qu'avec votre pratique... »
- **24.15** : L. bouge les deux mains et les doigts, « ... c'est une question de méthode..., ce sont des remarques, vous faites des liens... »

¹⁶ L : Lucie en abrégé

- **26.43** : L. serre sa mâchoire, cadre avec les deux mains, « ... baliser le chemin par étapes... »

Les onze photos de Lucie 1 illustrent *un choix de six gestes* qu'elle a réalisés et que l'on retrouve sur la plage numérotée du film et sur les photos. Un tirage sur papier des onze photos de Lucie a été inséré ci-dessous. Chaque photo est numérotée avec sa légende en termes de gestes : le geste d'écrire (2 fois), de cadrer (4 fois), d'ouvrir ses mains et ses doigts (5 fois, sachant que Lucie se sert de ses mains sur les onze photos), de regarder le public, de se poser, d'écouter. Ces gestes s'associent souvent entre eux. Les photos des autres formateurs légendées peuvent être regardées dans le DVD (Annexes II, 2-2-3).



La numérotation des photos s'effectue de gauche à droite en partant du haut :

- La photo numéro 1 24S56 correspond au 0057 dans le corpus de la thèse : Lucie écrit au tableau tout en continuant à parler, *le geste d'écrire au tableau*.
- La photo numéro 2 16S127 correspond au 1.44: Lucie se détourne du tableau, de trois quarts s'adresse à l'auditoire, le feutre dans la main droite, main qu'elle bouge, glissant sa main gauche dans sa poche. Des traces d'écrit sont marquées sur le tableau, situé derrière elle. *Plusieurs gestes synchrones constituent sa gestuelle, Lucie se pose, écoute, une main tient un feutre, l'autre est au repos*.
- La photo numéro 3 25S151 correspond au 2.47 : Lucie est tournée vers les formés, mains ouvertes, la gauche en position à plat, *le geste des mains ouvertes vers le public*.
- La photo numéro 4 12S112 : Lucie ouvre ses mains, semble contenir, circonscrire ce qu'elle dit. Elle est face au public, un feutre dans la main droite, de l'écrit est toujours situé derrière elle sur le tableau, *le geste des mains ouvertes tournées vers le public*.

- La photo numéro 5 34S231 correspond au 7.01 : Lucie a *une main posée sur le tableau, l'autre tient un feutre, elle est tournée de trois quarts vers les formés. Plusieurs gestes synchrones constituent sa gestuelle.*
- La photo numéro 6 35S111 correspond au 4.36 : Lucie est de côté, mains et doigts légèrement repliés, le feutre toujours tenu de la main droite. Lucie regarde sérieusement le public, semblant préciser ce qu'elle dit. *Le geste de cadrer avec les deux mains.*
- La photo numéro 7 00S118 correspond à 19.10 : Lucie se pose, la main gauche vers la tête et le bras droit sous le coude gauche, écoute, regarde les formés, semble prête à parler. Le tableau est derrière elle rempli de traces d'écrit. L'arrêt sur image donne à voir *le geste de Lucie de se poser.*
- La photo numéro 8 27S106 correspond à 22.38. *Le geste de Lucie, elle écrit sur une feuille posée devant elle.*
- La photo numéro 9 24S178 correspond au 23.59 : bras et doigts esquissent un cercle, les doigts de la main gauche légèrement pliés, parle, sa bouche est ouverte, Lucie regarde l'auditoire. Derrière elle le tableau est toujours rempli de traces d'écrit. *Le geste de Lucie, celui de cadre avec les deux mains, esquisse un cercle.*
- La photo numéro 10 27S46 correspond à 24.15 : Lucie bouge ses mains et ses doigts de façon souple, la main droite est tournée vers le bas, la main gauche vers le haut, les doigts écartés. *Le geste de Lucie celui de bouger mains et doigts.*
- La photo numéro 11 2012-05-09 correspond à 58S124, *le geste de cadrer son discours tout en continuant de parler.*

D'emblée j'ai pu constater la difficulté de saisir un seul geste. Chaque code chiffré du film représente quelques secondes, voire quelques minutes du déroulé du film. Mais cette durée, aussi courte soit-elle, contient souvent plusieurs gestes exprimant une même action. Ces plages de films numérotées montrent le mouvement dans lequel sont pris les gestes.

La cinquième étape apporte *quelques commentaires* sur ces premières observations.

Lucie semble éprouver le besoin de s'exprimer avec tout son corps et par des gestes, notamment les mains, comme si sa mobilité physique s'accordait à la dynamique intellectuelle qu'elle construisait avec les formés. Elle donne à voir qu'elle est en mouvement allant du petit bureau placé devant elle au tableau, puis en étant tournée de trois quarts vers le public. Le regard, le discours, l'écrit et d'autres gestes semblent s'entrelacer, se compléter comme faisant partie d'une même trame. Son visage est expressif donnant à voir une concentration sur le contenu sans jamais perdre de vue les formés. En mettant le son je me suis aperçue que la thématique de son intervention compte beaucoup et devait influencer sur la façon dont Lucie construit sa façon de communiquer. Il s'agit d'un groupe d'analyse des pratiques orienté vers l'accompagnement méthodologique des mémoires et des liens entre théorie et pratique. Elle fait beaucoup participer les formés, les sollicite pour les impliquer, rappelle les différentes étapes, la façon de questionner le terrain, ce qu'est une hypothèse, les auteurs à solliciter en fonction de son sujet.

J'ai repéré *des dominantes (entendues en termes de récurrence)* dans ses gestes correspondant aux actions faites par le formateur: l'importance de cadrer, de donner des repères, de donner la parole aux formés, le fait de se centrer sur elle-même et sur autrui, le besoin de s'appuyer sur une table en posant un coude tout en écrivant de l'autre main.

Le tableau synthétique de la deuxième étape (tableau numéro 8) met en valeur l'investissement de l'espace par Lucie de façon orientée, de droite, de gauche, de droite à gauche, en avant, vers. A plusieurs moments elle se met en retrait sur un côté comme pour laisser toute la place aux formés et leur permettre de lire ce qu'elle a écrit au tableau.

L'observation a permis de repérer une utilisation continue de ses mains (l'une ou l'autre ou les deux ensemble), de ses doigts (tous les doigts ou plus particulièrement le pouce et l'index) et d'autres parties de son corps (le cou, le nez, la tête, le menton, la bouche, les cheveux, la gorge).

A revoir la liste de verbes que j'utilise pour décrire l'action effectuée par Lucie avec les gestes j'ai pu constater une kyrielle de gestes effectués en très peu de temps. Ils esquissent au fil de l'intervention :

- Un rythme (ponctue, scande, martèle avec les mains et les doigts).
- Un dessin, une figure (sous forme de cercle ou de rond).
- Une intention de précision (pointe, cadre).
- Des attitudes tournées vers autrui (écoute, regarde, questionne, sourit, répond à leurs interrogations).
- Un mouvement de retour vers soi puis d'ouverture vers l'extérieur (tourne ses mains vers elle et l'instant suivant vers les formés).
- Un usage simultané ou en alternance de l'oral et de l'écrit conjointement avec d'autres gestes. Feutre et tableau sont les seuls outils et supports matériels qu'elle utilise. Lucie 1 écrit, parle, écoute, montre.

b) L'analyse des observations s'est poursuivie

Je suis partie des deux séquences filmées avec chacun des quatre formateurs de mon échantillon et ai procédé de la même manière qu'avec Lucie. Afin d'éviter le côté répétitif et lassant des listes (mais indispensables à réaliser) mon option a été de n'exposer dans le corpus de la thèse que les résultats de l'analyse et la synthèse de mes observations. Ainsi ont pu être mis à jour des points communs et des différences quant aux gestes que les formateurs ont privilégiés.

Je donne à voir dans les annexes le détail des quatre premières étapes (le recueil des données, la classification par thèmes, les quelques points importants du discours, les gestes récurrents et significatifs ayant fait l'objet de photos) repérées chez les quatre formateurs (Yves, Désiré, Justine et Rosa), dans deux situations différentes.

Au vu des huit séquences de films¹⁷ Yves et Rosa m'ont semblé plus s'apparenter à Lucie dans leur manière de s'exprimer. Il y a pour eux nécessité de faire des gestes pour parler. En contrepoint Justine et Désiré semblent développer, quant à eux, une gestuelle plus ténue, différente, imprévue. Les différentes gestuelles m'ont étonnée et sont venues questionner ce que j'entends par offre de présence et sa diversité d'expressions, les liens déjà perceptibles entre le discours et les gestes qui feront plus l'objet de mon deuxième protocole d'observation et déjà de mon interprétation.

c) Résultats du premier protocole d'observation : des variations et des points communs

○ **En grand groupe¹⁸ :**

Attitude corporelle

- Le formateur ou la formatrice est debout lorsqu'il intervient dans une grande salle style amphi sauf pour Justine qui adopte la position assise la majeure partie du temps.
- Leur corps investit l'espace, est en mouvement même s'il évolue sur un territoire plus ou moins limité. Le mouvement que chacun effectue est orienté (en face, sur le côté, à droite, à gauche, de trois quarts). Le formateur se tourne dans un même mouvement, bien qu'alternativement, vers le groupe et/ou des supports techniques pour deux d'entre eux, Yves et Rosa, afin de vérifier que le texte de l'ordinateur est synchrone avec celui du power-point et ce qu'ils disent ou vont commenter. Justine se déplace pour prendre des livres et des documents qu'elle a apportés et les fait circuler.
- A plusieurs reprises les quatre formateurs éprouvent le besoin de se poser, de s'appuyer sur le rebord du bureau situé derrière eux ou de la table placée devant eux ou encore sur le dossier d'une chaise.

Les gestes

Chez les quatre formateurs la gestuelle est présente. Elle passe essentiellement par les yeux, les mains, les doigts, spécialement chez Yves et comporte également pas mal de petits gestes avec la tête, le front, la bouche, les sourcils donnant à voir un visage expressif.

- Chez Yves la gestuelle semble pleinement intégrée à son discours s'inventant au fil du discours, Yves déployant sa gestuelle de tout son corps.
- Pour Désiré et Rosa la gestuelle opérée par leurs mains, leurs doigts ainsi que le regard semblent davantage accompagner leur discours et leur contenu d'un bout à l'autre de leur intervention.
- Celle de Justine semble plus ponctuer son discours pour marquer tel ou tel point sans multiplier les gestes. Le regard soutient son discours et sa relation avec le public.

¹⁷ Deux films ont été pris pour chaque formateur, soit un total de 8 (4 fois 2).

¹⁸ Lucie n'est pas citée du fait que ses deux interventions n'ont eu lieu qu'en petit groupe.

D'emblée les gestes ont pu être associés à *des verbes d'action*. Ils ponctuent, rythment leur discours. D'autres énumèrent, scandent, cadrent, soulignent, synthétisent, dessinent un cercle, miment (Yves, Désiré et Rosa). Ces verbes d'action que j'ai utilisés pour désigner les gestes se sont révélés nombreux, se succédant de façon très rapprochée, plusieurs gestes semblant englober une même action. Certains reviennent régulièrement peuvent déjà faire penser à une culture commune des formateurs à partir des gestes et d'autres marquer la singularité de chacun.

Autrui

La place accordée à autrui est observable chez les quatre formateurs. Cela passe par le regard, l'écoute, la façon d'interpeller, de répondre aux questions de l'auditoire, de sourire. Seul Désiré observe des temps de silence délibérément pour faire advenir la parole chez les étudiants (il le leur dit), tout en maintenant un lien fort avec eux par le regard.

Usages de l'oral et de l'écrit

- L'oral et l'écrit : le discours occupe une grande place du fait que l'intervention est plus à dominante cours. L'écrit est le plus souvent préparé en amont et disponible sur feuille de papier pour les quatre, écrit doublé par celui qui figure sur l'écran d'un ordinateur et d'un power-point pour Rosa et Yves. L'écrit est également présent sous forme de livres et de documents qui entourent le formateur (pour Désiré et Justine). Quel que soit le support où figure l'écrit il est lu à un moment ou un autre.
- Les supports matériels : ils ont déjà été évoqués. Il s'agit d'un crayon pour Justine, d'un micro pour Justine et Rosa, d'un ordinateur et d'un power-point pour Yves et Rosa.
- **En petit groupe** : j'inclus ici Lucie qui m'a permis d'expérimenter ce premier protocole d'observations.

Attitude corporelle

- Deux formateurs sont assis (Yves 2 et Désiré 2), deux formatrices sont debout (Lucie et Rosa), la dernière, Justine, est en position debout au début puis s'assoit.

Les déplacements dans l'espace ne concernent que Lucie et Rosa 2 qui étaient debout. Lucie est debout devant le groupe mais va se tourner vers le tableau pour écrire, se mettre sur le côté un moment tout en ne perdant jamais le contact avec le groupe, enfin revenir face au groupe.

Rosa 2 s'installe debout sur un côté mais peut voir tout le groupe et mieux gérer ainsi le passage des différentes diapositives du power-point.

Toutes deux semblent très à l'aise dans ce mouvement qui participe à la construction de l'offre de présence en formation.

Yves se retrouve assis devant un petit bureau, au milieu du groupé installé en demi-cercle. Il croise les pieds. Seul le haut du corps est mobile.

Désiré pour sa part, assis lui aussi, se trouve en face du petit groupe, on ne voit que le haut de son corps, ses mains disparaissent à un moment en-dessous la table.

Les gestes, rôle du discours oral et usage de l'écrit

L'utilisation des mains, des bras, des doigts se retrouve chez les cinq formateurs.

Trois formateurs sur cinq ont un contenu à visée méthodologique (Rosa, Lucie et Yves) avec des points très précis à transmettre (méthodologie de mémoire pour les deux premières et un dossier d'une situation sociale.

Les deux autres ont un thème à développer, pour Justine une commande lui avait été passée, pour Désiré c'est le groupe qui a choisi le sujet.

Ces orientations de contenu peuvent avoir influé sur leur gestuelle. Là encore les verbes renseignent sur leur type d'intervention. Les trois premiers (Rosa, Lucie et Yves) pointent, cadrent, marquent, dirigent, indiquent, serrent, élargissent, secouent, dessinent un cercle, croisent les mains et les doigts.

Tous les trois ont recours à l'écrit, deux écrivent et lisent, Lucie au tableau, Yves sur son cahier. Rosa, de son côté, lit l'écrit figurant sur le power-point. Leur visage montre un tas de petits gestes tournés vers leur nez, leurs sourcils, leurs cheveux, leur tête, leur menton, leur bouche.

Justine donne à voir une gestuelle ponctuant son discours a minima : elle bouge, ouvre, soutient mais surtout regarde, soucieuse de mobiliser l'attention des formés. Elle est vigilante à capter chez eux la moindre velléité de prise de parole. Elle usera également de l'écrit sous la forme de livres et de documents qui l'entourent.

Désiré lui aussi regarde attentivement manifestant le souhait que les étudiants trouvent un intérêt à cet atelier. Le discours et son contenu apparaissent prioritaires. Les gestes accompagnent ce qu'il dit et pense sur la question de l'Ecole, thème choisi par le groupe. Il martèle, marque, rassemble, pointe. Le ton de sa voix marque un engagement, une réelle détermination à argumenter sa position. L'écrit est symbolisé discrètement par la présence de livres à sa gauche.

Autrui

Tous les cinq sont tournés vers autrui de façon plus personnalisée qu'en amphi mais les attitudes sont les mêmes en grand et en petit groupe. Seul Désiré ne sourit pas et semble préoccupé. Ils

semblent dans l'attente de réactions de la part de l'auditoire, les sollicitant souvent par des questions.

c) *Comparaisons de la gestuelle en fonction du lieu et du type d'intervention et entre formateurs*

- La position debout favorise l'investissement de l'espace, le mouvement.
- Debout ils ont besoin de se poser, de s'appuyer un moment.
- Désiré semble plus à l'aise debout qu'assis. Il offre deux profils d'offre de présence, une gestuelle régulière qui accompagne son intervention en grand groupe. Son discours est entrecoupé de quelques silences un peu comme dans l'écriture musicale. En petit groupe il apparaît comme un peu plus directif se donnant plus souvent la parole. Le regard maintient le lien.
- Justine offre le même type de gestuelle en grand ou en petit groupe. Sa gestuelle l'aide à ponctuer son discours. Le regard sans relâche crée un lien entre elle et les participants, les mains et les doigts ne faisant que ponctuer.
- Lucie déploie une gestuelle pleinement intégrée au discours et aux réactions du public. Elle l'invente au fur et à mesure créant ainsi un rythme, une dynamique communicationnelle. L'écrit et l'oral dialoguent entre eux, les mains, les doigts, le visage, la voix complètent, illustrent, renforcent le discours en tant que parole orale.
- Yves semble plus à l'aise quand il peut circuler. Comme pour Lucie sa gestuelle fait partie de son discours spécialement grâce à ses mains, ses doigts, son regard.
- Rosa pratique une gestuelle qui fait partie de son discours, à partir du haut du corps. Ses mains et ses doigts (l'index et le pouce) sont très actifs accompagnant le discours. Elle apparaît comme très à l'aise tant en grand groupe qu'en petit groupe.

A titre d'illustration *les courts passages numérotés des films et les photos prises à partir de chaque film* rendent compte d'une gestuelle commune de la part des formateurs. Ils peuvent être consultés dans les annexes (II, 2-2-4 et 2-2-3). Les passages des films introduisent la notion de mouvement, les photos celle d'arrêts sur images.

- Les photos de Lucie la montrent écrivant, les mains ouvertes vers le public, cadrant son propos avec ses mains et ses doigts, une main posée sur le tableau, l'autre tenant un feutre et tout son corps tourné de trois quarts vers le public (cf. aux photos présentées page 5).

- Celles d'Yves en amphi le font voir énumérant avec les doigts de sa main gauche croisant les mains et les doigts, portant une main vers lui puis la dirigeant vers les formés, enfin dessinant avec ses mains et ses doigts l'objet dont il parle.

En petit groupe on le voit assis, faisant un ensemble de gestes, se frottant les mains, réajustant sa chaise, écrivant sur son cahier, croisant les mains, posant le cadre avec ses mains.

- Les photos de Rosa en amphi la présentent debout, centrée sur son propos tout en étant tournée vers le public, levant la main droite, faisant un grand cercle, représentant ce qu'elle dit, utilisant le pouce et l'index.

En petit groupe ses mains bougent pour cadrer, illustrer, les mains tournées d'abord vers elle et immédiatement après vers le groupe, dans un même mouvement.

- Celles de Justine la montrent debout, assise, bougeant ses mains et ses doigts en grand groupe. En petit groupe elle est debout puis assise, prend des notes, la main gauche est d'abord tournée vers elle et très vite est dirigée vers elle dans un même mouvement.
- Les photos de Désiré : il est debout en amphi, faisant des gestes avec ses mains, l'index pointé vers le public, formant un cercle avec ses mains, parlant les mains le long du corps.

En petit groupe les photos de Désiré le montrent posant un cadre, pointant son index vers le public, effectuant le geste de bol renversé.

Les résultats obtenus font émerger une série de constantes dans la gestuelle des cinq formateurs, reflète-t-il d'une culture commune mais aussi de spécificités propres à chacun, les deux créant des styles de gestuelle associée au discours et participant de l'activité communicationnelle du formateur tournée vers autrui.

Pour nommer les gestes apparus sur les courts passages de films et sur les photos j'ai utilisé des verbes déjà employés dans le tableau 7. Ces verbes indiquent l'action effectuée par le formateur grâce à un certain nombre de gestes. Sans prétendre être exhaustive cette liste a permis de faire émerger des gestes revenant systématiquement pour tous dans les neuf situations¹⁹ comme *regarder, écouter, parler, solliciter* ainsi que le fait de :

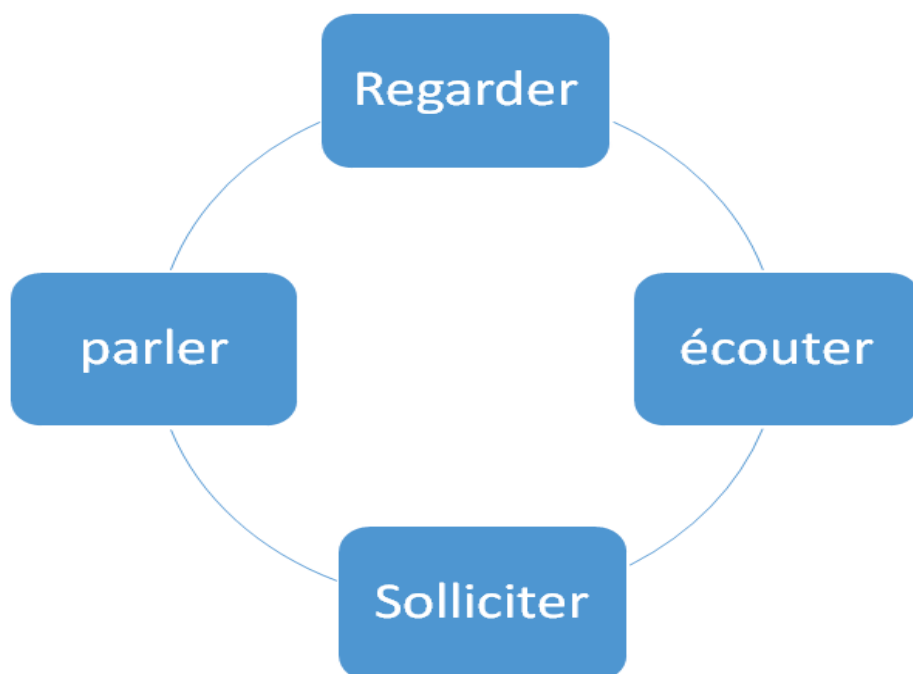
- cadrer, délimiter (dans 4 situations chez Lucie 1, Rosa 2, Yves 1 et Yves 2), marquer, ponctuer, scander, énumérer (dans 7 situations chez Yves 1 et Yves 2, Rosa 1 et Rosa 2, Désiré 1 et Désiré 2, Lucie 1).
- synthétiser, rassembler (dans 4 situations chez Lucie 1, Rosa 1 et Rosa 2, Désiré 2).

¹⁹ En grand groupe et en petit groupe pour les quatre formateurs soit 4 fois 2, 8 situations plus celle de Lucie 1 en petit groupe d'où le total de 9 situations.

- écrire (dans 3 situations chez Lucie 1, Yves 2 et Justine 2).
- dessiner dans l'espace (dans 3 situations chez Lucie 1, Yves 1 et Désiré 2).
- rire, sourire (dans 3 situations chez Rosa 2, Désiré 1 et Désiré 2)).
- bouger, se déplacer (dans 5 situations chez Lucie 1, Yves 1, Désiré 1, Justine 1 et Justine 2) se poser (dans 7 situations chez Lucie 1, Yves 1, Désiré 1, Rosa 1 et Rosa 2, Justine 1 et Justine 2).

Le schéma ci-dessous représente des actions que j'ai retrouvées chez tous les formateurs. Pour reprendre la terminologie de Christian Alin ce sont des gestes « génériques » (Alin, 2010, p 54) qui font partie de « l'ordinaire du quotidien du formateur » (Alin, 2010, p 54) que j'ai pu observer. Ces quatre gestes se trouvent souvent associés deux par deux, comme par exemple parler avec regarder, solliciter et écouter..., formant comme autant de combinaisons imprimant un mouvement tourné vers autrui.

Un graphique complète le premier schéma, en l'enrichissant d'autres gestes observés que j'ai relevés. Je les ai comptabilisés en termes de fréquence d'apparition, sans pour autant les qualifier pour le moment mais en émettant l'hypothèse qu'ils appartenaient à des gestes professionnels propres aux métiers de la formation et de l'enseignement et donc à une offre de présence.



5 fois		cadrer, marquer, ponctuer, scander, énumérer
2 fois		regrouper
2 fois		écrire
3 fois		mimer, dessiner dans l'espace
3 fois		rire, sourire
8 fois		bouger, se déplacer
8 fois		se reposer

Tous les formateurs se sont servis de la vue, de l'ouïe, des mains, des doigts, des bras, du visage, du corps entier de façon plus ou moins importante pour accomplir leurs gestes accompagnant l'action. Ces actes, ces gestes étaient portés par un sujet, le formateur qui les exposait devant le public présent. Ils m'ont semblé refléter des gestes propres à certains professionnels qui ont à prendre la parole en présentiel, tout particulièrement les formateurs et les enseignants. L'analyse des gestes autorisait à énoncer une culture commune à partir des gestes effectués qui ne soit pas basée uniquement sur du discursif. Ces gestes traduisent pour beaucoup comme un argumentaire composé de plusieurs points considérés comme importants par le formateur.

e) Synthèse des observations : un point sur la gestuelle des formateurs et leur offre de présence

- **Les points communs :**

- La gestuelle impulse une façon de communiquer, elle instaure des styles différents, un rythme, un mouvement.
- Cette gestuelle peut varier en fonction du lieu et de la thématique de l'intervention.
- La gestuelle a à voir avec la façon dont le sujet investit l'espace, se déplace, adopte telle ou telle position, prend appui.
- Mains, doigts et bras exécutent les gestes de façon majoritaire. Les petits gestes semblent se développer un peu dans un entre-deux, comme offrant des détails servant de lien ou de pause, permettant au discours de se dérouler et aux autres gestes d'advenir.
- La gestuelle est associée au discours oral, s'invente *in situ*, semble s'adapter à ce qui se passe de façon plus ou moins consciente de la part du formateur.

- L'écrit peut s'intégrer dans ce même mouvement de façon directe ou indirecte. Une relation dialogique se met alors en mouvement entre la gestuelle, le discours et l'écrit ou entre deux de ces moyens d'expression.
- Le contenu de l'intervention oriente le discours et la gestuelle du formateur.
- Les verbes d'action désignés par l'observateur pour dire ce que fait le sujet sont toujours associés aux gestes. Ils renseignent sur le type d'intervention en cours. La gestuelle peut être composée d'un seul geste exprimant une idée forte ou d'un nombre important de gestes nécessaires pour exprimer l'action.
- Le souci d'autrui : cela passe par le regard, l'écoute, la façon de l'interpeller, de lui donner la parole.

Le corps ne s'absente jamais du langage. Des gestes, une gestuelle désignent la force expressive de chaque formateur.

- **Les différences** : elles se révèlent comme des variations d'usage des différents modes d'expression. Ce sont les détails ou la façon de se lancer dans le mouvement de l'offre de présence à autrui qui font la différence, révélant ainsi un sujet dans sa singularité. La diversité s'expose alors à travers l'infiniment petit.

La gestuelle se donne à voir de façon plus ou moins ostentatoire comme un récit en mouvement, une danse, se construisant consciemment ou à l'insu du formateur, formant par touches une sorte de présentation de soi à autrui.

Je joins ci-dessous *le tableau numéro 7* de Lucie 1 permettant de visualiser l'action exprimée par des verbes et des gestes.

LUCIE 1	LUCIE 1
<u>Les verbes</u>	<u>Attitude /posture/mouvement.</u>
- Se mettre - Bouge	- Debout ou assise - Mouvements dans l'espace : va de droite à gauche
- S'installe	- Se met sur un côté du tableau tout en étant tournée vers les formés - Tronc en avant
- Va, se penche, s'appuie	- Va d'un bout du tableau à l'autre pour écrire, montrer - Se penche légèrement - S'appuie sur la table
<u>Les verbes</u>	<u>Mains, doigts et bras</u>
- Pose	- La main gauche sur le cœur - La main gauche vers la tête et le bras droit sous le coude gauche
- Bouge	- Les mains et les doigts
- Tourne	- Les mains
- Ecarte	- Les bras et les mains
	-

- Approche	- La main droite vers la bouche puis sur la bouche
- Scande, - ponctue, pointe	- Avec les doigts de la main gauche, avec les deux mains, avec un doigt
- Secoue	- Ses bras et ses mains de façon alternée
- Ouvre	- Vers l'extérieur et vers elle ses bras, ses mains et ses doigts ou sa main seule et ses doigts
- Fait un moulinet ou des nœuds	- Avec ses mains
- Esquisse	- Un rond avec son pouce et son index
- Replie	- Ses mains et ses doigts vers l'intérieur puis vers l'extérieur
- Croise	- Les mains
- Appuie	- La main gauche sur le tableau
- Dessine	- Un cercle avec les bras et les mains
- Lève	- Les mains ouvertes vers l'auditoire
- Porte	- Sa main gauche en hauteur puis l'abaisse
- Se gratte	- Avec la main gauche - La tête
- Joint	- Ses deux mains
- Met	- La main gauche dans la poche de son pantalon
	<u>Autres parties du corps</u>
- Se frotte	- Les sourcils
- Se touche	- Le cou, le nez, le menton, la bouche
- Se passe	- La main dans les cheveux
- Hoche	- La tête
- Se racle	- La gorge
	<u>Attitudes tournées vers autrui</u>
- Ecoute	- Les réactions des formés
- Regarde	- En face, de côté
- Donne	- La parole à autrui
- Questionne	
- Sourit	
- Prend	- Des temps de silence
- Se rassemble, se concentre	- Au niveau des yeux et du visage sur ce qui vient d'être dit par les formés et sur la façon dont elle va rebondir
	<u>L'usage de l'écrit et de l'oral, les supports matériels utilisés</u>
- Ecrit, note tout en parlant	- Sur le tableau avec un feutre ou sur une feuille posée sur une petite table
-Montre ce qu'elle écrit	- Les réactions des formés

tout en écoutant	
-Martèle, cadre, scande	- Ses propos
	- Ce qui vient d'être dit

In fine j'ai regroupé les données des observations du protocole1 pour les cinq formateurs dans le tableau numéro 8 que voici.

LUCIE 1	
<u>Observation de Lucie en petit groupe</u>	
<p>-Posture physique : debout, un corps en mouvement, déplacements orientés.</p> <p>-Verbes désignant son action : (se) pose, tourne, écoute, remue, croise, approche, secoue, ouvre, ponctue, pointe, dessine un cercle, lève, se gratte, se frotte, se touche.</p> <p>-Gestes: avec les yeux, les bras, les mains, les doigts+ de petits gestes : avec les sourcils, le cou, le nez, le menton, la bouche, les cheveux, la tête.</p> <p>-Autrui : par le regard, l'écoute et l'échange avec les formés.</p> <p>-Oral et écrit utilisés de façon autonome ou associés dans un seul mouvement. Rôle de la voix et du phrasé, du discours et de son contenu.</p> <p>-Supports matériels : utilise le tableau, un feutre, une feuille.</p> <p>Dominantes : regarder, construire avec, expliquer, cadrer, exprimer, solliciter.</p>	
<u>Observation d'YVES 1 en amphi</u>	<u>Observation d'YVES 2 en petit groupe</u>
<p>-Posture physique : debout, un corps en mouvement, s'appuie sur le rebord du grand bureau, va d'un ordinateur à l'autre, se tourne vers le power-point, à nouveau vers les ordinateurs et vers les formés.</p> <p>-Verbes désignant son action : martèle, énumère, ponctue, scande, marque, souligne, élargit, synthétise, esquisse un mouvement en forme de cercle, dessine l'objet dont il parle, bouge, tourne.</p> <p>-Gestes : avec les mains, les bras, les doigts (les index) +de petits gestes : avec la tête, le nez, la bouche.</p> <p>-Autrui : par le regard, l'écoute, sa façon d'interpeller, de répondre.</p> <p>-L'oral et l'écrit : l'écrit préparé en amont (son texte papier, lit les citations marquées sur le power-point).</p>	<p>-Posture physique : assis devant une table, ne se déplace pas dans l'espace.</p> <p>-Verbes désignant son action: pointe, cadre, marque, tourne, superpose, se frotte, croise, porte, pose, hausse, remonte, ajuste.</p> <p>-Gestes des mains et des doigts avec des spécificités : mains à plat et doigts croisés, pieds croisés en dessous de la table +de petits gestes : avec le visage mobile, ajuste ses lunettes avec ses mains, remonte les manches de son pull.</p> <p>-Autrui : par le regard, une grande concentration dans l'écoute prise en compte de chacun et du groupe par sa façon d'instaurer la participation des formés.</p> <p>-L'oral et l'écrit : réagit à ce qui est dit, commente, questionne. Consulte les notes de son cahier, écrit tout en écoutant l'étudiant(e) qui</p>

<p>-Supports matériels : utilise des feuilles papier, un ordinateur et un power-point.</p> <p>Dominantes : se déplacer dans l'espace, transmettre un contenu, expliquer, cadrer, illustrer, regarder, lire.</p>	<p>expose.</p> <p>Supports matériels : utilise un crayon et un cahier.</p> <p>Dominantes : transmettre, cadrer, écouter, intervenir, regarder, questionner, répondre.</p>
---	---

<u>Observation de ROSA 1 en amphi</u>	<u>Observation de ROSA 2 en petit groupe</u>
<p>-Posture physique: est debout, prend appui sur le bureau situé derrière elle, se tourne vers l'ordinateur et le power-point de trois quarts puis très vite se retourne vers le groupe.</p> <p>-Verbes désignant son action : ponctue, accompagne, cible, s'anime, dessine un cercle, cadre, pointe, regroupe, mime, pose, repose, écarte, fait tourner, hausse, réagit, frotte, tient, utilise.</p> <p>-Gestes : au début est assez statique, tient un micro de la main gauche, bouge peu, puis les mains et les doigts s'animent, utilise beaucoup les pouces et les index + de petits gestes : se touche le cou, le front, ajuste ses lunettes.</p> <p>-Autrui : sourit, regarde le groupe, l'interpelle.</p> <p>-Écrit et oral : lit différents papiers ou ce qui est écrit sur la diapositive du power-point et qu'elle a en double sur son propre ordinateur. Le discours est constant.</p> <p>-Supports matériels : utilise des feuilles, un ordinateur, un micro, un power-point.</p> <p>Dominantes : parler, regarder, dessiner, mimer, lire.</p>	<p>-Posture physique: est debout sur le côté, s'assoit, s'appuie, se tourne.</p> <p>-Verbes désignant son action : scande, indique, pointe, ponctue, oriente, dirige, se rejoindre, serrer, élargir, croiser.</p> <p>-Gestes : mains, doigts (index et pouce), mains retournées en bol, bras le long du corps, les yeux, mime avec sa main droite dirigée vers sa tête</p> <p>+de petits gestes : avec ses sourcils, son nez, sa tête.</p> <p>-Autrui : écoute les questions et les remarques des étudiants, sourit, son regard va du groupe à celui qui prend la parole, donne des exemples et sollicite les leurs.</p> <p>-Écrit et oral : le texte du power-point est projeté sur écran est lu et commenté aux formés.</p> <p>-Supports matériels : utilise un power-point, un feutre, une feuille.</p> <p>Dominantes : regarder, parler, écouter, sourire, donner, lire.</p>

<u>Observation de DESIRE 1 en amphi</u>	<u>Observation de DESIRE 2 en petit groupe</u>
<p>-Posture physique : debout, s'appuie sur une petite table se trouvant sur le côté droit.</p> <p>-Gestes : les mains tournées vers lui puis vers les étudiants, les mains jointes, les doigts spécialement les pouces, le regard.</p> <p>-Verbes désignant son action : tend vers, scande, cadre, ouvre, bouge, regroupe, synthétise, dessine un cercle, remue</p> <p>-Autrui : sollicite les étudiants, les questionne, leur sourit, les écoute, les regarde.</p> <p>-L'oral et l'écrit : alternance de discours et d'écoute silencieuse, rebondit sur ce que vient de dire un étudiant.</p>	<p>-Posture physique : est assis sur une chaise, s'appuie sur la table.</p> <p>-Gestes: mains et doigts, doigts croisés, mains sur les genoux puis disparaissent sous la table, l'index</p> <p>+de petits gestes : sourcils, pose sa montre sur la table, rajuste ses lunettes.</p> <p>-Verbes désignant son action : martèle, marque, rassemble, pose, ponctue, affirme, pointe, croise, réajuste, esquisse un dessin, se frotte, rassemble, remue, opine.</p> <p>-Autrui : les regarde, les écoute, leur donne la parole, leur répond.</p> <p>-L'oral et l'écrit : dispose de quelques livres et de</p>

<p>L'écrit : a son texte d'intervention devant lui, est entouré de livres et de documents photocopiés. N'a ni feutre ni ordinateur ni power-point.</p> <p>Dominantes : regarder, parler, questionner, solliciter, intervenir, écouter.</p>	<p>quelques documents sur le côté.</p> <p>Dominantes : regarder , parler, questionner, écouter.</p>
<p align="center"><u>Observation de JUSTINE 1 en amphi</u></p>	<p align="center"><u>Observation de JUSTINE 2 en petit groupe</u></p>
<p>Posture physique : debout mais essentiellement assise sur une petite table, la main posée sur la cuisse gauche, se tourne vers le bureau, vers les étudiants, se déplace, fait circuler, s'installe.</p> <p>Gestes : par le regard, la main gauche posée sous le coude droit, les mains en demi-cercle, une main posée sur sa cuisse gauche, la main droite tient le micro, main et doigts gauches ponctuent son discours.</p> <p>+de petits gestes : genou, tête, coude, nez.</p> <p>-Verbes désignant son action : tient, remue, lève, ouvre, dessine un cercle, se touche, reprend, tourne, pose.</p> <p>-Autrui : écoute, regarde, sollicite, réagit</p> <p>-Oral et écrit : le discours est premier. L'écrit présent sous forme de livres, de son plan écrit d'intervention et d'un document destiné aux étudiants.</p> <p>Supports matériels : un micro, les écrits destinés à être donnés ou à faire circuler.</p> <p>Dominantes : parler, écouter, regarder, intervenir, se déplacer.</p>	<p>-Posture physique : debout puis assise, jambes et pieds croisés, s'appuie sur la table avec ses mains.</p> <p>-Gestuelle : avec une main à la taille, les mains appuyées sur la table, les mains et doigts croisés, les mains le long du corps, les doigts et les mains, le coude et le bras droits</p> <p>+de petits gestes : avec le front, les épaules, le menton, le cou.</p> <p>-Verbes désignant son action : croise, bouge, ouvre, soutient, met, mime, hausse.</p> <p>-Autrui : sollicite leurs questions, y répond, complète ce que vient de dire une participante sourit, son regard est mobile vis-à-vis du groupe et de chacun.</p> <p>-Oral et écrit : le discours et l'échange avec les formés sont premiers. A des livres, des documents et son plan écrit d'intervention à côté d'elle.</p> <p>Dominantes : regarder, écouter, parler, intervenir, questionner, rebondir.</p>

4-3-2 Deuxième protocole : mise en perspective des textes et des gestes

Grâce au recueil des verbes désignant les actions des formateurs, les résultats du premier recueil d'observations ont montré que les gestes pris de façon isolée ne rendent pas compte de l'étendue de l'action accomplie. Il y a bien une activité, et un geste et le plus souvent des gestes, qui parfois se succèdent dans un temps extrêmement court, formant comme un ensemble s'insérant dans le discours et réciproquement, les uns et les autres étant adressés à autrui. Un certain nombre de ces gestes énoncés par des verbes tentait à prouver qu'il y avait *une culture commune* chez les formateurs.

Dans ce deuxième protocole d'exploitation de l'observation j'ai souhaité approfondir les relations entre les gestes et le texte du discours, en retranscrivant de façon intégrale les dix premières minutes de passages de chaque discours puis les gestes associés au discours. Je formulais alors l'hypothèse qu'il y aurait soit une synchronisation entre les gestes et les discours, aidant à la compréhension de l'activité, soit une autonomie des

uns par rapport aux autres, avec des enjeux forts que je pressentais quant à la façon d'installer puis de faire vivre ce mouvement, que j'ai repéré et nommé comme chercheur, d'offre de présence à autrui.

J'ai donc procédé à l'analyse de la deuxième série d'observations que j'ai menée avec l'intention d'éclairer davantage cette synergie ou du moins cette cohabitation entre textes et gestes à partir des films, en construisant le tableau numéro 9 que je présente dans la présentation du protocole de recherche au chapitre trois. Seul le démarrage de la construction du tableau numéro 9 de Lucie 1 est présent dans le corpus de la thèse. Dans ce tableau numéro 9, à double entrée, figure à gauche le texte/passages de discours du formateur, découpé en unités verbales, comme autant de plans séquences ayant une unité de sens, unités que j'ai numérotées. Les points forts du discours oral retranscrit ont été soulignés dans le texte et confirmés préalablement par le ton et les accents de la voix du formateur. Dans la colonne de droite apparaissent les gestes du formateur que j'ai observés (un geste spécifique précis ou une succession de gestes) pendant le déroulement du discours, ou l'absence de gestes, adoptant la même numérotation pour les deux colonnes. J'ai également indiqué l'endroit du film où se situe tel passage du discours et les gestes.

C'est à partir de ce tableau numéro 9 que j'ai rédigé l'analyse de mes observations. Le tout dessine le contour et le cœur de l'intervention, ce qui se donne à voir et à entendre. C'est une construction que je propose ici, en suivant le fil de l'intervention, le tout étant pris dans le mouvement de l'intervention.

Je présente l'analyse sous forme de trois récits constitutifs d'un seul et même récit :

- La construction de l'intervention au niveau du texte retranscrit de l'oral.
- La construction de gestes ou de registres de gestes construisant une gestuelle *a posteriori*.
- La construction d'une mise en perspective des textes et des gestes en action a donné lieu à la construction du tableau numéro 10.

J'ai tenté de montrer les trois visages de l'activité avec parfois l'entrelacement des deux récits, celui du texte et celui des gestes, ou l'autonomie de l'un par rapport à l'autre, aboutissant au constat d'un nuancier de pratiques et à la reconnaissance de cette longue gestation de ce que j'ai nommée l'offre de présence comme geste professionnel abritant plusieurs gestes. Les tableaux complets numéros 9 et 10 de Lucie 1 ont été rassemblés dans les annexes (II-1-3 et 1-4).

a) Les caractéristiques du texte, un discours oral retranscrit:

C'est un texte que j'ai écouté en tant que discours tout en visualisant le formateur qui intervenait *via* le film. Ensuite pour retranscrire le texte je me suis concentrée sur l'audition du texte sans regarder le film. Enfin, j'ai réécouté le texte tout en relisant ma retranscription. En présentiel, le rôle du contenu du discours est omniprésent. Les trois types de texte que j'ai pu recenser sont toujours à visée professionnelle.

La retranscription de passages de discours se trouve sur la colonne de gauche du tableau numéro 9, dans les annexes (II, 2-1-3). Pour déterminer les caractéristiques du texte je suis partie de ce que chaque formateur donne à entendre dans le texte :

- De la construction de son discours, du contenu de son intervention à transmettre ou/et à construire *in situ*.
- De la façon dont il s'adresse au public (précision du vocabulaire qu'il utilise, exemples donnés, questions posées).
- De sa manière de laisser un espace aux formés et d'interagir avec eux.

Dans le cours de l'analyse j'ai pu interroger certains passages de leur discours sous forme de commentaire (de Certeau, 1970, p 158), comme je l'ai déjà pratiqué pour l'analyse des entretiens de confrontation. C'est en procédant à la lecture du tableau numéro 9 puis en m'essayant au commentaire du texte de Lucie 1 (incorporé ci-dessous, démarche que j'ai suivie pour l'ensemble des textes des formateurs), qu'*une catégorisation des textes s'est imposée*.

Dans leur discours les cinq formateurs expriment aux formés leur souci de les voir participer et interroger ce qui sera dit au cours de l'intervention, avec l'intention qu'ils expriment de favoriser leur positionnement professionnel.

Les cinq formateurs affirment leur engagement dans le Travail social et la formation en donnant des exemples de leur pratique.

Le texte de Lucie 1 se présente comme un discours qui se structure au fur et à mesure, à partir d'un échange naturel et constant avec l'auditoire. Cela est vérifiable dans la retranscription écrite. Elle rebondit à partir des remarques de l'auditoire, des exemples et des interrogations des formés, pour les accompagner dans le choix de leur mémoire de fin de formation et la méthodologie à suivre. Certains passages du discours de Lucie reprennent le point qui vient d'être abordé par les formés. Elle utilise souvent le « je » comme si c'était eux qui parlaient ou pensaient ou le vous où elle se positionne comme formatrice. Elle s'exprime beaucoup sous la forme interrogative, donne des exemples, synthétise chaque point, le reformule. Elle-même utilise la métaphore d'une pièce de théâtre pour faire comprendre la nécessité de procéder par étapes. Le contenu de son texte fait mention de référence d'auteurs alternant avec la part laissée aux expériences de terrain. L'ensemble de son discours apparaît comme construit ou plutôt se construisant avec les apports des formés. *J'indiquerai un peu plus loin dans l'analyse la catégorie dans laquelle j'ai situé son texte.*

Les indications apportées par les textes ont permis de les classer en trois catégories :

- *L'intervention est plus du registre du cours, c'est le cas d'Yves 1, de Rosa 1 et de Justine 1*

Elle vise la transmission de connaissances à des étudiants en formation dans le champ du Travail social avec l'intention déclarée des formateurs de faciliter le positionnement professionnel des formés. Chaque cours a été

préparé en amont, répond à une commande du centre de formation et aux exigences des diplômes d'Etat que passeront les étudiants, rappelées par les formateurs. Le discours oral énonce les différentes étapes que le formateur a suivies. Il est doublé par l'écrit et projeté au moyen d'un power-point ou de documents photocopiés sur papier donnés aux étudiants. Dans le texte retranscrit j'ai fait figurer les questions posées au formateur par l'auditoire et la façon dont il a rebondi en y apportant des éléments de réponses oralement.

Les thématiques portaient sur le diagnostic du territoire (Yves 1), une introduction à la méthodologie du mémoire (Rosa 1) et les différentes formes de parentalité (Justine 1).

Leur façon de s'exprimer passe par :

-Un plan marquant les étapes ou les différents points de l'intervention.

-Un vocabulaire précis portant sur les notions abordées.

-Les apports de connaissances et/ou méthodologiques sont reliées à des problématiques de terrain mais se réfèrent également à des champs disciplinaires ou des enseignements professionnels (intérêt de l'observation, d'une démarche à la fois intellectuelle et concrète pour les trois formateurs).

-Deux sur trois utilisent un power-point pour soutenir l'attention du public, favoriser la mémoire visuelle et donner un rythme, une dynamique à l'intervention.

-Deux sur trois se laissent interrompre, répondant aux questions, sollicitant la réaction des étudiants, les interpellant en tant que futurs professionnels, malgré la taille du groupe et le lieu peu propice à des échanges individualisés.

-La voix des trois formateurs porte leur discours de façon tonique mettant en valeur les points qui leur paraissent importants à faire passer.

Chez Rosa 2 l'intervention s'apparente également à un cours, avec cependant deux spécificités, l'une concerne le public de l'adressage, l'autre le contenu et la taille du groupe. Les participants sont tous des professionnels. Ce cours vise l'expérience de terrain et l'évolution de la façon d'accueillir et d'accompagner l'étudiant pendant son stage, au regard de la notion de site qualifiant. Ce n'est donc pas un cours référé à une discipline ou à des connaissances théoriques. Il porte sur la mise en place de ce nouveau dispositif dans le champ du social engageant une nouvelle culture d'intervention chez les formateurs de terrain.

Le texte indique les différentes étapes, les points les plus importants, les notions précises à retenir. Son discours s'appuie sur le plan qui s'affiche sur le power-point. Rosa 2 fait appel à son expérience, sollicite celle des formés. Le texte écouté montre l'invitation faite au public de réagir.

- *La deuxième catégorie se situe entre TD, cours et accompagnement, l'exemple de Lucie 1 et d'Yves 2.*

Les interventions de ces deux formateurs se déroulent en petit groupe. Elles visent :

- A rappeler certains apports méthodologiques pour mener à bien un mémoire (Lucie 1) et un dossier d'examen sur une situation sociale (Yves 2).

-A vérifier l'appropriation des consignes, la pertinence d'un recueil de données ou d'exemples, les connaissances théoriques requises, les lectures qui doivent être faites.

-A peaufiner un positionnement professionnel, allant au-delà de la validation d'un travail.

Les deux formateurs rebondissent sur les questions des formés, reformulent, usent eux-mêmes de la forme interrogative, synthétisent, utilisent un vocabulaire précis avec l'intention que les étudiants s'en emparent pour finaliser leurs travaux, non seulement à des fins d'examen mais tout autant pour enrichir leur positionnement professionnel.

De ces deux textes se dégage l'intention des deux formateurs de co-construire avec les formés, avec celui qui s'exprime mais aussi le groupe.

- La troisième catégorie dont relèvent plus Justine 2, Désiré 1 et Désiré 2, privilégie, là encore, *la construction d'un positionnement positionnel avec les formés, à partir d'une relecture de leurs pratiques.*

Seule l'intervention de Désiré 1 se déroule en amphi.

Cette troisième catégorie d'intervention sollicite l'apport de situations que les formés ont pu vivre en stage ou sur les lieux professionnels. Son objectif est de développer la capacité des participants à problématiser, à questionner, à instaurer des liens avec des notions théoriques. De ce fait le contenu de l'intervention se construit aux trois quarts *in situ* mais à partir d'objectifs préalablement définis entre le formateur et le centre de formation. L'interaction avec le groupe est alors particulièrement importante pour mener à bien l'intervention.

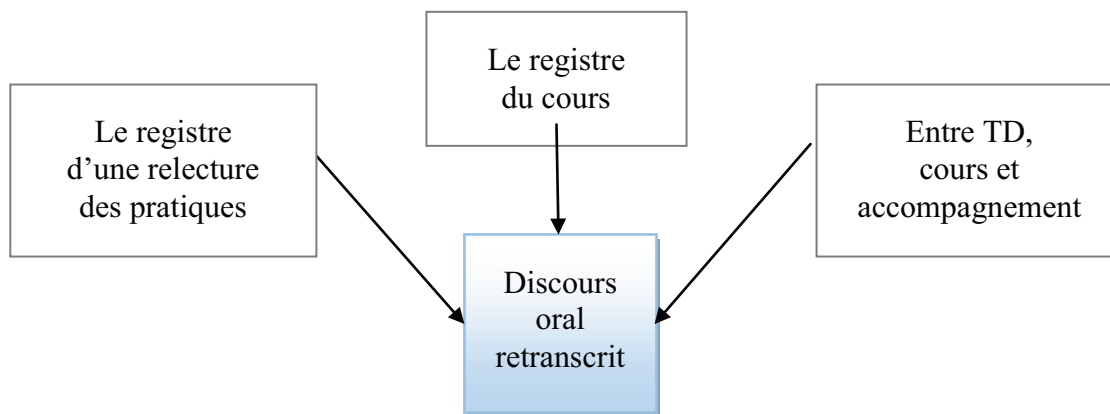
Le texte de Justine 2 annonce d'emblée le thème du don/contre-don de son intervention commanditée par le centre de formation pour aider des professionnels, formateurs terrain, à penser autrement l'accueil et l'accompagnement de stagiaires. Elle leur donne le fil conducteur de la matinée, leur demande leur avis. Le texte rend compte de ce dialogue avec le groupe et de son souci d'être attentive à chacun, profitant que c'est un petit groupe.

Celui de Désiré 1 semble comme découpé en deux. Il commence par introduire longuement son propos et le thème de son intervention, à savoir réfléchir au positionnement professionnel et éthique dans les pratiques de Travail social, avec l'éclairage de la philosophie. Son intervention s'adresse à des étudiants de première année. Ce n'est pas un cours mais plutôt une intervention partant d'une relecture de leurs pratiques de stages, à mettre en lien avec des concepts philosophiques. Après ce long préambule où il fait part de ses intentions il les incite à participer en partant d'exemples vécus. Le texte fait mention du dialogue avec un étudiant puis du silence qu'il instaure avant qu'un autre étudiant se décide à prendre la parole.

En petit groupe le discours de Désiré 2 s'apparente à un groupe de parole choisi par les formés puisqu'il s'agit d'un atelier optionnel de philosophie. Désiré fait le lien avec les précédentes rencontres, leur rappelle l'objectif de cet atelier, faire en sorte que des situations ou des thématiques professionnelles qu'ils auront choisies

puissent faire l'objet de questionnements, d'un débat et puissent se nourrir d'apports philosophiques. Il y a bien échange avec les étudiants sur la question de la scolarité mais la retranscription de passages de discours montre un fort investissement de Désiré pour ce sujet qu'est l'Ecole et les longs moments qu'il prend pour argumenter ses positions à partir de son parcours personnel.

Un schéma récapitule *les trois catégories de textes* identifiées par l'analyse que je fais figurer ci-dessous :



b) *Le repérage de gestes et de registres de gestes construisant une gestuelle a posteriori, consciemment ou à l'insu des formateurs, accompagnant leur discours :*

L'observation donne à voir des gestes récurrents dont certains sont apparus comme des dominantes pour les cinq formateurs ou pour certains d'entre eux. J'entends par dominantes des caractéristiques, des traits qui apparaissent dans des gestes revenant fréquemment chez la même personne par rapport à d'autres gestes possibles. Cela avait déjà été ma démarche dans le premier protocole d'observation. *Les résultats avaient permis d'identifier quatre « gestes génériques » (Alin, 2010, p 54) comme parler, regarder, écouter et solliciter et de prendre note d'autres gestes en termes de fréquence d'apparition, sans pour autant encore les catégoriser.*

Ce deuxième protocole d'observation des gestes s'est fixé comme objectif non seulement d'approfondir ce que j'ai nommé gestes, registres de gestes, mais de tenter d'aller au-delà de l'identification de gestes porteurs d'« actions génériques universelles » (Alin, 2010, p 54) et d'en distinguer quelques-uns comme étant *des gestes professionnels* propres aux métiers tournés vers autrui, et plus particulièrement ceux des formateurs en Travail social. *Une classification des modes d'expression des gestes professionnels et de leur énoncé a pu se dessiner grâce à la référence à des champs éloignés en apparence des sciences de l'éducation, tout*

particulièrement ceux de l'histoire de l'art, de la psychologie politique et de la sémiologie. J'y ai fait référence dans le cadre théorique de cette thèse et ai pu établir des correspondances avec l'usage des gestes professionnels des formateurs, exerçant dans le champ de la formation en Travail social, tout en sachant que les gestes peuvent changer de sens en fonction du contexte et de l'époque où ils sont effectués.

Une multitude de gestes est souvent apparue dans la collecte des gestes, par unité verbale, (le tableau numéro 9 le montre) *pour exprimer une même action*. C'est le cas de Lucie, Yves 1 et 2. Pour utiliser les termes que j'ai utilisés dans les résultats des entretiens de confrontation un tronçon de phrase exprimant une idée a pu aussi donner lieu à *une gestuelle faite de petits détails et de plusieurs gestes*. *Les gestes ont pu aussi accompagner le discours*, c'est l'exemple de Rosa 2 et de Désiré 2, *ou simplement le ponctuer*, comme c'est le cas pour Rosa 1 et Désiré 2. Ces constats demandent cependant à être pondérés. C'est ainsi que chez Rosa j'ai pu constater des variantes en fonction des moments de l'intervention ou, au contraire, une permanence comme chez Justine. Le fait d'être debout ou assis semble avoir eu aussi des conséquences sur l'offre de présence du formateur, autorisant ou pas le mouvement et le déplacement dans l'espace. Ces postures physiques ont pu influencer sur les pratiques de communication des formateurs comme l'a déjà prouvé l'analyse du premier protocole d'observation. Le besoin de se poser physiquement et dans le rythme du discours, le fait de prendre appui, ont pu être observés chez les cinq formateurs.

Dans le deuxième protocole d'observation les résultats de l'observation des gestes ont été au départ similaires à ceux qui ont fait suite à l'analyse du premier, permettant d'avoir une impression d'ensemble quant à l'usage des gestes par le formateur, dans la situation d'intervention où il se trouvait. Outre « les gestes génériques » (Alin, 2010, p. 54) d'autres gestes plus précis, déjà relevés lors de mes premières observations de gestes, ont été confirmés, laissant deviner le type de situation où le formateur s'exprime sans qu'il soit besoin du son pour l'identifier.

A certains moments *un geste peut exprimer une idée forte* (cela est repérable par le ton de la voix chez Lucie et Yves), c'est là où *le formateur cadre, énumère différents points, scande*. Un geste peut mimer, dessiner un cercle, un trait, comme chez Lucie, Yves et Rosa. Les petits gestes assurent comme des pauses ou des transitions, le formateur se touche les cheveux, remue la tête, emploie une expression rituelle comme « je dirai » chez Rosa.

Les cinq formateurs utilisent le regard, les mains et les doigts. Des gestes de précision au niveau des doigts (pouce et index) sont réalisés par quatre formateurs sur cinq. Le besoin d'être relié au public, le fait d'alterner parole et écoute passent par des gestes.

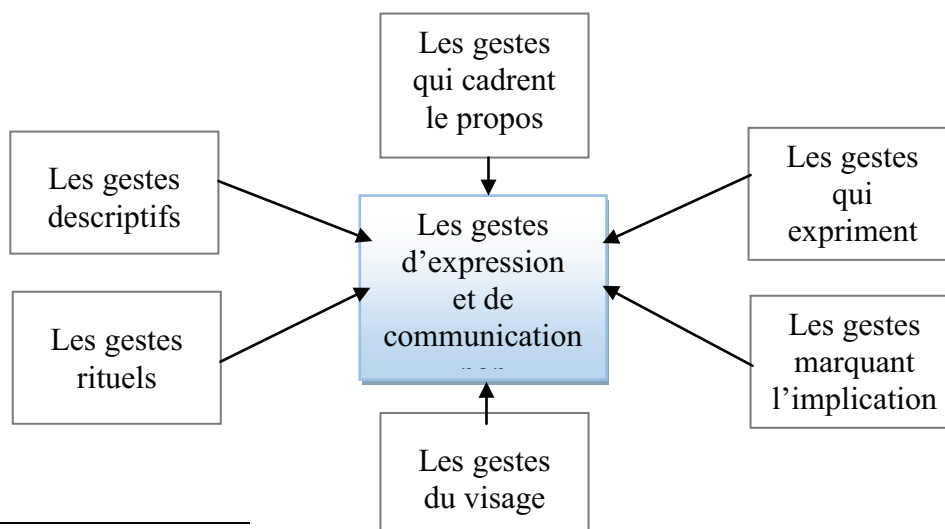
Le geste scriptural est pratiqué en direct et en petit groupe par Lucie, Yves et Justine. L'écrit peut être aussi lu, transiter par l'oral, avoir été préparé par le formateur en amont, à partir de livres, de documents ou d'un texte power-point. L'alliance de l'écrit (usage de l'écrit ou de la lecture d'écrit), de l'oral et du gestuel (les trois sont réunis chez les cinq formateurs à des degrés divers).

Dans chaque tableau numéro 10 je donne un récapitulatif *des parties du corps mobilisées par unité verbale* pour effectuer des gestes. J'ai pu vérifier que l'usage des mains et des doigts était repérable chez les cinq formateurs avec l'utilisation du pouce pour deux d'entre eux (Désiré 1 et Rosa 2), celui des coudes chez Désiré 2, enfin celui d'un genou chez Justine 1.

Ces gestes effectuent des actions explicitées par des verbes que j'ai choisis (première colonne à gauche) en lien avec mes observations et les passages de discours (deuxième colonne à droite), où j'ai repris les phrases soulignées du tableau numéro 9. J'ai retrouvé chez tous les formateurs un certain nombre de gestes génériques identifiés dans le premier protocole d'observations, à savoir : regarder, écouter, observer des moments de silence chez Yves 2 et Désiré 1, écrire pour Yves 2 et Justine 2, accompagnant leur discours. De nombreux gestes plus spécialisés et récurrents ont pu être répertoriés donnant à voir et à entendre des pratiques gestuelles de formateurs.

La nouveauté apportée par l'analyse de ce deuxième protocole d'observations a été de pouvoir catégoriser de façon plus précise des *modes d'expression et de communication des gestes professionnels*²⁰, de faire émerger d'autres gestes professionnels plus spécifiques à la fonction de formateur et, in fine, de mettre en valeur l'originalité de ce nouveau geste professionnel « au caractère matriciel » (Jorro, 2006, p. 9), capable d'accueillir un certain nombre d'autres gestes participant de l'activité de communication. J'ai nommé l'offre de présence.

Je commencerai par une présentation des qualificatifs attribués à des gestes professionnels que j'ai pu observer. Ils sont au nombre de six, je les ai regroupés sous le terme *gestes d'expression et de communication*. Ces modes d'expression rendent compte d'une pluralité de gestes et d'actions contenus dans les gestes professionnels. Ce sont tous des gestes de communication dégageant une force expressive pouvant *marquer un objectif précis qui est visé, le souci de cadrer, l'implication du formateur, ou simplement comme ponctuant ou accompagnant le discours, c'est le cas des gestes descriptifs. Ils peuvent s'aider et se faire compléter par des gestes rituels et des gestes du visage.*



²⁰ L'appellation de ces gestes et les reproductions de photos, tableaux et dessins proviennent des ouvrages de Pasquinelli (2006) et de Calbris (2003).

*Pour chaque catégorie d'expression et de communication j'insère ci-dessous à titre d'illustration soit une photo de formateur soit une œuvre d'art ou un dessin, donnant à voir tel ou tel geste.*²¹

- « *Les gestes descriptifs* » tout d'abord. Ils s'insèrent dans le déroulé du discours.

Ce sont « ceux qui indiquent, illustrent une action, un contenu ou un récit ». Cela peut se manifester par un index pointé, une main qui tient un livre ou un document, une main qui offre, soutient, présente (B. Pasquanelli, 2006, p 6 et 9). Ils peuvent dessiner dans l'espace l'objet dont parle le formateur, c'est le cas d'Yves 1 lorsqu'il parle du territoire. Ce sont des gestes que j'ai repérés comme ponctuant le discours. Le style repéré chez Justine 1 et 2 s'apparente à ce type de gestes accompagnant le discours.

D'autres gestes dégagent une force expressive qui passe « par des mouvements, des positions des mains, des bras, des pieds et des jambes. Ils peuvent se manifester par la paume tournée vers l'avant, la main sur la poitrine, les mains croisées, les jambes et les pieds croisés. Ils traduisent plus des états intérieurs exposés à autrui » ((2006, p 35). Ces gestes ne sont pas forcément très nombreux mais ils donnent à voir l'engagement personnel du formateur dans ses gestes. Tous les formateurs choisis utilisent ce type de gestes de façon plus ou moins marquée.

« *Les gestes de communication* » sont, quant à eux plus orientés vers « ce qui touche à l'élocution et à l'argumentation du discours.

Le bras peut être tendu en avant, le fait de compter sur ses doigts, de la main qui parle, les mille et une manières de lever et d'ouvrir la main, de tendre et de fléchir les doigts, de plier et d'étendre les doigts devant soi et sur les côtés » (Pasquanelli, 2006, p 6, p. 133 et p. 148). Ils font partie du discours et sont particulièrement

actifs chez Lucie 1, Yves 1 et 2, Rosa 2 et Désiré 1 des cours professionnels. Ces gestes sont souvent d'expression. Eux-mêmes expriment « des actes génériques montrer, regarder, partager, énumérer avec ses doigts » (Ch. Dans *les gestes expressifs et de communication* quelques-



notamment lorsqu'ils dispensent entrecoupés par des gestes comme parler, écrire, faire, Alin, 2010, p. 54).

uns sont spécifiques de tout orateur ayant un message, un contenu à faire passer, c'est le cas des formateurs, des hommes politiques. Je joins ici des dessins réalisés par Geneviève Calbris à propos de la gestuelle de Lionel Jospin. Ces gestes peuvent marquer :

²¹ La mise en correspondance systématique de gestes repérés chez les formateurs avec des gestes étudiés en Histoire de l'art et par des spécialistes de la gestuelle des hommes politiques est consultable dans les annexes II (2-2-1, 2-2-2 et 2-2-3)

- Un objectif précis.

« Pointer sa main en avant (croquis numéro 3), la main tranchant en avant (croquis numéro 4), plus tous les gestes utilisant les doigts pour marquer un point du discours ou en énumérer plusieurs (croquis numéros 11, 12 et 15, Calbris 2003, pp. 40-41). Ce type de gestes se retrouve chez Lucie 1, Yves 1 et 2, Rosa 1 et 2.

- Le souci de « cadrer » le propos « en délimitant le sujet, indiquant le chemin à suivre .



Avec les deux mains (croquis numéro 22), en dessinant un grand ou un petit intervalle (croquis numéros 23-25), en affirmant avec ses mains posées à plat sur une table pour marquer le contact avec le sol, le réel, le concret (p 108, croquis numéro 21) ou opérer un esprit de synthèse (croquis numéro 11) » (Calbris 2003, pp. 86-92, p. 116). C'est l'exemple de Lucie 1, d'Yves 1 et 2.

- Les gestes marquant l'implication puis l'ouverture vers autrui.

Le formateur comme le politique est un individu impliqué rôle professionnel qu'il endosse « avec une main marquant un geste sans contact (croquis numéros 14 et 15) puis en ouvrant le cadre, la avant », il peut ouvrir aussi le cadre avec ses deux mains ouvertes (2003, p. 94).



personnellement dans le d'auto-centration avec ou paume des mains en vers l'auditoire (Calbris, 2003, p. 94).

- « Les gestes rituels » passent davantage par et dans le discours.



C'est le bonjour pour entrer en relation avec l'auditoire, des expressions utilisées régulièrement comme « le je dirai » de Rosa 1, ou le « comment ça va » de Désiré 1, qui permettent au formateur de se poser et de reprendre le fil de son discours, c'est aussi le fait de s'environner de documents écrits ou d'en distribuer. Tous ont les leurs et sont singuliers.

- « Le rôle du visage » et sa gamme d'expressions.

Il est présent chez les cinq formateurs mais particulièrement Justine 1 et 2 et chez Désiré 2. Le regard et des petits gestes visage.



marqué chez passent par le visage.

- c) *Une mise en perspective des textes et des gestes : un chemin de construction vers une geste formation et l'appellation d'un nouveau geste professionnel, l'offre de présence.*

L'objectif était de soumettre à la question cette alchimie que je supposais entre le discours de chaque formateur prononcé en situation face aux formés et ses gestes censés l'accompagner. Cet essai de mise en perspective

avait pour objectif de réfléchir la façon dont pouvait se mettre en place l'offre de présence du formateur envers autrui.

J'ai repris le tableau numéro 10 en l'articulant au tableau numéro 9. Il comporte deux colonnes et un récapitulatif des gestes observés, essayant de capter comment le langage verbal s'associe aux gestes et à l'action opérée par le formateur à travers ses gestes, sachant que derrière ces modes d'expression il y a un sujet singulier.

*Le texte du formateur est en italiques, **les gestes sont en gras et soulignés, les verbes d'action en gras.** La numérotation correspond au travail de construction des unités verbales et de la gestuelle qui a été réalisé dans le tableau numéro 9.*

L'exemple de Lucie 1 a été pris pour montrer comment le gestuel s'insérait dans le discours pour désigner une action.

1. *Comment de la pratique on va vers la théorie ... **les deux mains** pour **dire**, pour **dire et écrire**, le feutre à la main, **les doigts ouverts**, **secoue** ses mains, **se tourne** vers le tableau.*
2. *Elle déroule comme un plan des points forts à aborder, une méthode au fil des réactions des formés. Lucie reprend les propos de l'étudiante qui s'est exprimée *à partir d'une démarche inductive, un regard critique, le fait de procéder par tâtonnements...* a la main gauche dans la poche, elle **est à moitié tournée** vers le tableau et moitié vers l'étudiante qui s'est exprimée et le groupe, tout **en écrivant** les points forts précédemment cités. Elle reprend la suite du propos de l'étudiante et l'écrit *ce qui marche et ce qui ne marche pas, oui c'est important*, **étend** ses bras, *de trouver un point commun*, **tire un trait** dans l'espace, **scande avec ses mains** ce qu'elle dit, **ouvre mains et doigts** tout en esquissant un cercle, yeux tournés vers elle-même et autrui, **les mains lancées** vers le public, le feutre entre l'index et le pouce.*
3. *Tout part d'une question... avec **ses bras et ses mains fait un cercle avec ses bras et ses mains** tout en donnant un exemple, la question ... ouvre **son bras et sa main gauche** puis écrit cela au tableau.*
4. *S'inclure dans la question que des auteurs ont traitée, **fait un cercle.***
5. ***Fait un cercle, bouge les deux mains** pour montrer les différentes facettes.*
6. *Puis on a sa propre question, **mains tournées** vers elle, je m'y prends comme cela et je développe.*
7. *C'est une question de méthode, **exécute un rond** avec le pouce et l'index.*
8. *Poser des hypothèses **main et doigts gauches** s'animent puis **les deux mains.***
9. *Le discours énumère sans le geste **en donnant** des exemples... *ça peut être ceci... ou ça peut être cela.**
10. *Elle **scande avec ses mains** *c'est comme si vous construisiez une pièce de théâtre...* élève **les deux mains.***
11. *Elle écrit de trois quarts *un plan plus ciblé*, **cadre** avec les deux mains, **main gauche** posée sur le tableau, la droite **s'anime, s'agite.***

12. La cohérence de la pratique... **forme un cercle avec ses bras et ses mains.**

J'inclus, ci-dessous le début des tableaux numéros 9 et 10 de Lucie 1 permettant de rendre compte du travail de construction à partir du texte, des gestes et d'une mise en perspective des deux, témoins des offres de présence de Lucie 1. Ces deux tableaux renseignés de Lucie 1 figurent dans les annexes (II, 2-2-2 et 2-2-3)

Le démarrage du tableau numéro 9 de Lucie 1 montre la construction de l'intervention au niveau du texte retranscrit de l'oral et les registres de gestes observés, telle qu'elle a été décrite dans le chapitre 3 exposant l'ensemble du protocole pluriel :

<u>Lucie 1</u> : retranscription de passages de son discours découpés en douze unités verbales.	<u>Gestes de Lucie 1</u>, mes observations
<p><u>Thème de l'intervention</u>, « l'intégration de la théorie dans une réflexion sur la pratique ».</p> <p>1. Introduction :</p> <p>L : Ce qui est intéressant c'est comment on peut rendre compte de l'aspect théorique d'un événement, d'un phénomène, à votre avis qu'est-ce qui est à l'origine finalement de la théorie, comment elle se construit ? Mais le théoricien pour créer une théorie, je veux dire, pour faire un ensemble d'affirmations, pour poser des postulats comment il s'y prend à votre avis ? La théorie elle naît de la pratique mais <u>comment de la pratique on va vers la théorie ?</u></p> <p>E : A partir de la pratique, à partir d'une démarche inductive, un regard critique sur ce qui est mis en place.</p> <p>L : Tout à fait, ... absolument.</p> <p>L : <i>elle reedit ce qui vient d'être dit par une étudiante et écrit les trois points.</i></p> <p>2. Si on laisse un peu vaguer notre imaginaire comment on crée, comment on produit, comment on invente, comment une théorie devient reconnue par d'autres.</p> <p>E : j'imagine que c'est une multiplication de situations et, hop, émerge un concept, ce qui marche et ce qui ne marche pas, je dirai comme cela.</p> <p>O : rires des étudiants</p> <p>L : un trait commun, un peu procéder par tâtonnements, oui, <u>voir ce qui marche et ce qui ne marche pas et puis on déduit.</u></p> <p>Dans ce que vous dites oui c'est important cette espèce de tâtonnement, d'induction vous avez dit,</p>	<p><u>Douze registres de gestes</u> : une sorte de synthèse du contenu de l'intervention récapitulant les points forts de l'intervention.</p> <p>1. De 001 à 0020 : <i>comment de la pratique</i> Introduit la thématique du jour sous forme de questions adressées au public face à lui, le regarde <u>Avec les deux mains</u>, feutre à la main, doigts ouverts secoue ses mains, se tourne vers le tableau.</p> <p><i>Un échange a lieu à partir de la prise de parole d'une étudiante puis d'une autre.</i></p> <p>2. De 0043 à 2.38 :</p> <p>-<u>Écrit, liste les mots clés</u> (une démarche inductive, un regard critique...), <u>se retourne vers le public</u> avec les mains, écarte les doigts, feutre main droite, <u>scande ce qu'elle dit, ouvre mains et doigts tout en esquissant un cercle</u>, yeux tournés vers elle-même et autrui. Mains lancées vers le public, feutre toujours entre l'index et le pouce de la main droite. Lève main et doigts gauches puis main et doigts droits, fait un rond avec sa main droite puis gauche.</p> <p>-De 2.40 à 13.16 :</p>

<p>on déduit et c'est là justement dont tout part et qu'on arrive à mettre en forme la théorie.</p> <p><i>ETC.</i></p>	<p>« <i>Tâtonnement, induction</i> » a la main gauche dans la poche, à moitié tourné vers le tableau et moitié tournée vers l'étudiante qui s'est exprimée tout en écrivant, « <i>tout part d'une question</i> », <u>avec ses bras et ses mains forme un cercle.</u></p> <p>Soutient ce qu'elle dit avec une main puis l'autre. Roule le feutre entre le pouce et l'index droits, ...</p> <p><i>ETC.</i></p>
--	--

Le début du tableau numéro 10 de Lucie 1 donne à voir ses gestes et ses mouvements grâce à l'usage de verbes d'action utilisés par le chercheur, au regard d'extraits de chaque unité verbale du discours de Lucie 1. Il a permis un récapitulatif des parties du corps mobilisées dans les gestes.

LUCIE 1	LUCIE 1
<p><u>Actions marquées par des verbes</u></p> <p>1. <u>Dans la première unité verbale</u> Agit Dit Ecrit Secoue ses mains Se tourne vers le tableau</p> <p>2. <u>Dans la deuxième unité verbale</u> Met la main gauche dans sa poche Est à moitié tournée vers Ecrit les points forts Reprend Ecrit à nouveau Etend ses bras Tire un trait dans l'espace Scande ce qu'elle dit Ouvre mains et doigts Esquisse un cercle Tourne ses yeux vers elle-même puis vers autrui Lance ses mains vers Met en relief certains mots qu'elle prononce :</p> <p>3. <u>Dans la troisième unité verbale</u> Avec les bras et les mains fait un cercle Ouvre son bras et sa main gauche Ecrit au tableau</p> <p>4. <u>Dans la quatrième unité verbale</u> Dessine un cercle avec les mains et les doigts</p> <p>5. <u>Dans la cinquième unité verbale</u> Fait encore un cercle, bouge les deux mains</p>	<p><u>Texte à partir de passages de discours</u></p> <p>1. <u>Dans la première unité verbale</u> <i>Comment on va de la pratique vers la théorie</i></p> <p>2. <u>Dans la deuxième unité verbale</u> <i>A partir d'une démarche inductive</i> <i>Un regard critique</i> <i>Procéder par tâtonnements</i> <i>Ce qui marche et ce qui ne marche pas</i> <i>Trouver un point commun</i></p> <p><i>Tout à fait, absolument, c'est important, exactement, ça peut être ceci ou cela</i></p> <p>3. <u>Dans la troisième unité verbale</u> <i>Tout part d'une question</i></p> <p>4. <u>Dans la quatrième unité verbale</u> <i>S'inclure dans la question</i></p> <p>5. <u>Dans la cinquième unité verbale</u> <i>Les différentes facettes</i></p>

6. <u>Dans la sixième unité verbale</u> Tourne les mains vers elle	6. <u>Dans la sixième unité verbale</u> <i>Puis on a sa propre question</i>
7. <u>Dans la septième unité verbale</u> Exécute un rond avec le pouce et l'index, bouge les deux mains	7. <u>Dans la septième unité verbale</u> <i>C'est une question de méthode</i>
<i>ETC.</i>	<i>ETC.</i>

d) *Résultats du deuxième protocole d'observation* : une mise en perspective des textes, des gestes repérés *via* le film, la retranscription des textes et des verbes d'action que j'ai utilisés pour désigner comment le formateur s'y est pris pour entrer en communication avec son auditoire et ainsi impulser le mouvement de ce geste professionnel que j'ai nommé comme chercheur l'offre de présence.

Le texte en tant que discours est toujours là ou plutôt il se déroule. Texte et gestes sont des modes d'expression que les formateurs associent en fonction de leur personnalité et du contexte, avec une amplitude qui varie : beaucoup, toujours, de façon plus ou moins ostentatoire ou discrète... La diversité s'expose mais le corps du formateur est toujours là. Ce tissage entre discours et gestes contribue, semble-t-il, à impulser un rythme et participe du sens que le formateur souhaite donner à son intervention. Cependant la force expressive des gestes ne se mesure pas à la quantité mais au sens que leur donne le formateur.

Les résultats de l'analyse opérée à partir de ce deuxième protocole d'observation ont fait bouger ma représentation des gestes et confirmé les résultats du premier protocole d'observation. Un geste est toujours associé à une action mais une action est souvent constituée de plusieurs gestes pouvant former une gestuelle accompagnant le discours ou se trouvant mêlée, incorporée à lui. En ce sens les gestes ne sont pas que des parties du corps qui bougent ou s'agitent mais ils signifient (Alin, 2010, p. 49). Les gestes peuvent être désignés par des mots illustrant des parties du corps (comme la main, les doigts, les bras...) ou par des verbes (regarder, écouter, expliquer...). Ainsi donc les gestes et les actes trouvaient à « s'articuler symboliquement autour de la dimension énonciative du texte », (Alin, 2010, p. 50).

Tous ces gestes ont été repérés comme se produisant à l'intérieur d'un métier, d'une profession, celle de formateur (Alin, 2010, p 49), d'où son appellation de gestes professionnels. Ils font partie de l'ordinaire de la pratique de formateur en présentiel. J'en ai repéré cinq à partir des verbes d'action que j'ai utilisés au cours de mes observations ou qui ont pu être prélevés des passages de discours/texte de formateur. Ils disent beaucoup des actes fondamentaux du métier de formateur, « introduisent une action ou des actions dans une catégorie, une classe d'action qui appartient à un référentiel » (Alin, 2010, p 49) possible de formateur en Travail social. Ils sont aussi porteurs des valeurs et des symboles ancrés dans le champ du social.

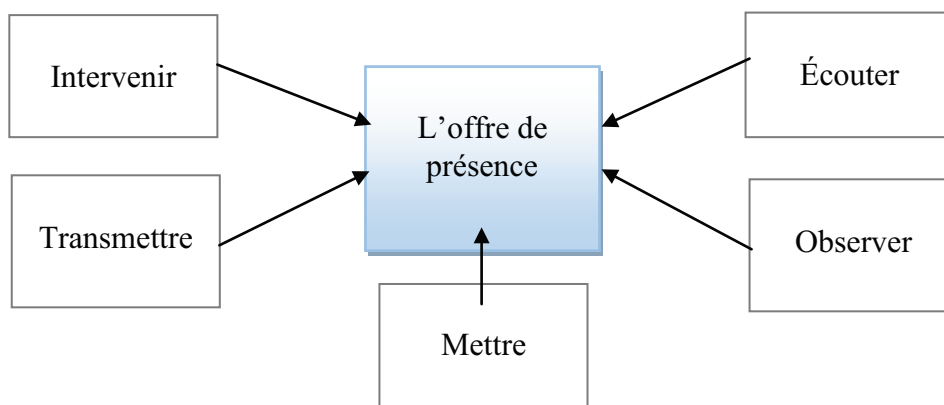
J'ai repris une partie de la terminologie de Christian Alin pour les désigner, du fait qu'elle était en accord avec mes propres observations. Certains gestes désignent « des actions génériques universelles comme parler, écrire,

montrer, écouter, regarder, partager... » (Alin, 2010, p. 54), déjà repérés dans le premier protocole d'observations. D'autres représentent plus « des actes, gestes ou micro-gestes pouvant appartenir à plusieurs métiers comme expliquer, formuler, démontrer... » Ils ont pu s'exprimer « oralement, par écrit ou de façon non verbale » (Alin, 2010, p. 54).

Chacun de ces gestes représente une facette de l'agir communicatif de formateur en situation, contribuant à l'élaboration de l'offre de présence telle que je l'ai définie comme chercheur. Ecouter, qui implique « une posture d'accueil de l'autre sans s'imposer, autorisant l'autre à dire ou ne pas dire » (Alin, 2010, p. 58).

- Observer, cela passe essentiellement par le regard pour mieux capter ce qui se passe afin d'adapter son intervention et son positionnement aux formés (Alin, 2010, p. 57).
- Ecouter c'est permettre à l'autre de s'exprimer « ou de ne pas dire » (Alin, 2008, p. 58), c'est aussi accueillir les moments de silence relayés par des temps où le formateur regarde le public de formés.
- Transmettre par des gestes « de l'expérience », des « savoirs théoriques » mais aussi « un échange et un partage de valeurs », participant de la construction de sens que le formateur souhaite donner à son action (Alin, 2008, p. 57).
- Intervenir ou « toute forme d'inter-venir, venir entre en vue d'un dialogue à construire, à maintenir ou à rompre dans une situation de communication » (Alin, 2010, p. 56).
- Se mettre en scène pour « la mise en place d'une présence » et qu'elle soit reconnue par l'auditoire. Cela passe par l'aménagement matériel de l'espace, « l'organisation temporelle de l'intervention, le positionnement du formateur face aux formés en vue de développer chez eux des conditions optimales d'attention et d'écoute » (Alin, 2010, p. 57).

Le croquis ci-dessous, positionne l'offre de présence au centre, entourée par les cinq gestes professionnels observés : « écouter, observer, intervenir, transmettre et mettre en scène » (Alin, 2010, p. 54).



L'offre de présence et les cinq gestes professionnels observés

Dans les deux protocoles d'observation l'expérimentation que j'ai menée en séparant gestes et texte puis en les associant montre qu'ils ont un même destin, même s'ils peuvent par ailleurs signifier de manière autonome. Reste que ce détour par les gestes seuls reste insatisfaisant, l'arrêt sur image par définition ne pouvant rendre compte que d'une partie du mouvement d'un geste. Or le geste de l'offre de présence cherche avant tout à inclure les gestes dans le mouvement qu'elle impulse, offrant à voir et à entendre les récits de pratiques de communication de formateurs dans des contextes différents, pris dans un continuum de verbal et de gestuel. Dans l'analyse de mes observations ce sont plusieurs gestes qui s'enchaînent et qui expriment la même idée, associés au discours, même si certains à eux seuls expriment une idée ou un point précis. La comparaison avec les résultats des entretiens de confrontation montre une concordance entre mes observations et les propos tenus par les formateurs eux-mêmes, à une exception près, celle de Désiré 2 qui n'a pas mentionné sa gestuelle en petit groupe, absorbé qu'il était par le thème abordé en groupe.

Les résultats de mes observations ont conforté mon hypothèse que l'offre de présence n'est pas qu'un geste de plus pour communiquer, c'est un geste professionnel qui porte en lui-même ce caractère matriciel déjà mentionné (cf. p 7 de ce chapitre), accueillant d'autres gestes. Il n'est pas auto-suffisant mais par vocation il est ouvert sur le monde. Il a à la fois des racines et des ailes, des racines, une histoire, pour lui permettre d'exprimer une forme de permanence à travers des gestes récurrents, des ailes car il est aussi toujours en mouvement et s'invente dans le cours et la durée de l'intervention. C'est ce qui exprime aussi son côté éphémère, il s'arrête dès lors que l'intervention est terminée mais on peut augurer des résonances possibles auprès des formés tant il exprime une qualité relationnelle de formateur avec les formés mais qui n'est pas proportionnelle à la quantité de gestes effectués. Les contours visibles de l'offre de présence ont été rendus possibles par les gestes, les gestes parlent autant que le discours.

CHAPITRE V

INTERPRETATION DES RESULTATS

ou « les coulisses du jeu interprétatif »

Ce chapitre vient éclairer la signification à donner aux résultats et le processus d'interprétation à même de les valoriser ayant permis de produire quelques savoirs nouveaux même si la plupart peuvent apparaître comme ayant « bel et bien la taille d'une tête d'épingle » (Clarissa Lispector citée par Laplantine, 2003, p. 13).

Ces savoirs nouveaux ou du moins « l'émergence d'outils générateurs de savoirs » (Jorro, 2014)²² je les ai repérés tout d'abord à partir du choix de mon ancrage théorique dans la phénoménologie qui lui-même a déterminé la façon dont j'ai construit la méthodologie et ses outils, en lien avec le recueil des données et mon objet de recherche. L'ensemble a mis en évidence la spécificité du présentiel et la façon de s'y prendre pour la rendre vivante.

- La place du discours et de son contenu.
- Le rôle du gestuel accompagné du mouvement et de la posture du corps dans l'espace en fonction du type d'intervention.
- L'utilisation des mains, des bras et des doigts, les mimiques du visage (bouche, nez, tête, yeux, c'est-à-dire préférentiellement la partie supérieure du corps, celle sans doute la plus codée socialement).

Les résultats concrets obtenus renseignent à la fois sur *les constantes* et *les singularités* révélant la part sensible de l'activité de formateur qui s'exprime par les gestes. Malgré une épistémologie ayant privilégié l'individuel sur le collectif six constantes ont pu être dégagées permettant de procéder à une première généralisation sur les dimensions suivantes :

- Les gestes accompagnés ou non de l'usage de l'écrit ou/et de l'oral, le rôle du silence.
- Les aspects matériels et techniques participant à la construction d'une communication : un paper-board, un feutre, une feuille, un power-point.
- Les attitudes révélatrices du souci de l'offre de présence à autrui : le formateur regarde, écoute, sourit, questionne, utilise des rituels, sa voix, sa diction comptent.

5-1 Des résultats à l'interprétation : repérage de caractéristiques significatives

Pour enclencher le processus d'interprétation la priorité a été de mettre en lien l'analyse de toutes mes données et leurs résultats avec mes deux hypothèses, de prendre acte des convergences, des écarts ou des tensions entre

²² Intervention d'Anne Jorro, séminaire doctoral du 4 avril 2014 sur *La professionnalité émergente*

elles pour tenter d'en saisir la signification pour l'offre de présence. A titre de rappel je mentionne ci-dessous les deux hypothèses qui ont orienté cette recherche :

- L'intentionnalité tournée vers autrui, comme étant la valeur par excellence du Travail social, participe à l'activité de construction de l'offre de présence. C'est un des déterminants de l'action au sens wébérien du terme.
- L'opération expressive du corps et des gestes permet de donner accès à des traces du mouvement de l'offre de présence, en situation professionnelle. Elle constitue le deuxième déterminant de l'action.

Dans un second temps j'ai mis en discussion les résultats obtenus avec les éléments théoriques sachant que le choix du cadre théorique que j'ai sollicité s'est fait au regard des matériaux dont je disposais, de l'évolution de mon objet de recherche et de la précision de sa formulation. Les uns et les autres se devaient d'être solidaires mais également réinterrogé pour avancer dans la compréhension et l'intelligibilité du phénomène que j'observais et non pas calquer un élément théorique sur ce dernier. L'espoir du chercheur a été alors de faire remonter des significations jusque-là cachées, porteuses de savoirs nouveaux, aussi modestes soient-ils.

Une méthodologie d'approche s'imposait pour donner accès et visibilité à ce processus d'interprétation. Je me suis inspirée du concept de « l'idéal-type » de Max Weber qu'il a développé dans « Essai sur la théorie de la science » (1965). Isolant des faits de la réalité sociale qu'il voulait étudier son but était de dégager des relations entre eux, de les ordonner, d'en dessiner les caractéristiques capables de donner sens à des phénomènes dispersés, faisant partie d'une même expérience. Ces faits il les confrontait à des concepts et à des apports théoriques. Cette « reconstruction stylisée » (site Max Weber, 1999) des faits s'appuyait sur « un type d'orientation de l'action » que Weber a nommé « déterminants ». J'ai retenu celui plus en rapport avec l'analyse de mes données à savoir « la rationalité en valeur » (site Max Weber, 2014) qui s'invente en fonction de la situation et des acteurs et qui croise souvent « l'action rationnelle en finalité » (site, Max Weber, 2014) privilégiant plus le calcul pour réaliser l'objectif poursuivi.

La lecture attentive de quelques passages d'Umberto Eco dans « *Lecto in fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs* » (1979) a complété ma compréhension de ce que peut être une interprétation des données et comment la mener. Loin de sur-interpréter le texte il s'agit de partir de lui pour déceler les intentions de l'auteur, sa stratégie. Au lecteur d'en dégager « un contenu potentiel » (Guillemette, Cossette, 2006) porteur de savoirs nouveaux et d'être doté comme chercheur d'« un certain bagage social et encyclopédique » (Guillemette, Cossette, 2006) pour interpréter les données.

Dans ma propre recherche le phénomène observé concerne les pratiques de communication de formateurs en présentiel, leur façon de s'y prendre pour entrer en relation avec leur auditoire. Mon objectif n'a pas été pour autant d'en rester à une approche comportementaliste en extériorité mais paradoxalement par le biais de « l'homme phénoménal » (Bonan, 2011, p. 35), mondain d'une exposition de soi il a été possible d'approcher ce qui constitue la manière de se déplacer, de s'exprimer, de transmettre de chaque formateur, « le modus, le

tonus, la matière », les manières, les façons, les modulations des comportements grâce aux gestes (Mauss, 1960, p. 375, cité par Laplantine, 2010, p. 188). Ce sont elles qui sont indicatives du sens que le formateur donne à ses pratiques de communication et qui ont dévoilé ce que j'ai nommé ses offres de présence révélatrices du mouvement de l'offre de présence en train de se faire comme concept d'intelligibilité du réel.

5-2 La reconnaissance et la place accordée à autrui :

Une valeur prégnante dans la culture du Travail social, l'interprétation qui se dessine.

Deux faits majeurs ont été relevés dans les discours des formateurs, dès les premiers dits des entretiens semi-directifs. *Des valeurs qui comptent, des rencontres et des expériences marquantes* semblent avoir influé sur les pratiques de communication, la posture et la pédagogie de formateur, leur donnant un cap. Cela rejoint le positionnement pris par l'ancrage théorique de la phénoménologie que j'ai sollicitée : l'homme est un être de relation avec le monde qui le précède, l'intentionnalité tournée vers autrui est le premier pas d'accès à l'espace d'autrui. Cette insistance sur l'acceptation inconditionnelle d'autrui je l'ai retrouvée chez Lévinas dans sa notion de visage et celle de responsabilité de chacun vis-à-vis d'autrui. Elle se retrouve également chez Merleau-Ponty pour qui le monde est à partager avec lui. Cette approche d'autrui partant de lui et non pas de moi inspire les valeurs du Travail social comme le respect, l'écoute, la mise en confiance. De plus la reconnaissance des vécus de l'expérience par la phénoménologie indique la singularité de tout parcours de vie, reflet de l'homme « capable » d'agir sur le monde et sur lui-même par son activité (Ricoeur, 2006)).

L'affirmation jouée par les valeurs transmises par l'éducation, les rencontres, l'environnement de façon générale semble avoir eu une influence sur les pratiques de communication, la posture et la pédagogie de formateur. Un sujet professionnel ne se construit jamais tout seul. Il est sans arrêt en relation, invité à être disponible et étonné comme le postule la démarche phénoménologique.

Cet autrui constitue la valeur par excellence de tout travailleur social et de tout formateur exerçant dans ce champ. Cette valeur s'exprime par différents gestes qui déclencheront l'offre de présence en mouvement, mais elle préexiste dans l'intention de formateur avant de s'actualiser et de s'exprimer par des gestes. Loin d'être un geste isolé, l'offre de présence a besoin des autres. Tous ces gestes coopèrent, donnent d'eux-mêmes pour fabriquer ce geste à la fois rassembleur de l'offre de présence et qui s'invente en présentiel.

En repérant cette valeur en acte d'une intentionnalité tournée vers autrui, il a été possible d'avoir accès non seulement à autrui mais aussi à *la subjectivité* de chacun des formateurs choisis. Cette subjectivité a pu être abordée autrement que par la pratique d'une introspection expérimentale systématique en tenant compte de « cette première réalité subjective que sont les perceptions, les idées, tout ce qui occupe la scène mentale et sensible de l'être humain » (Stern, 2003, p. 11). La subjectivité devient alors observable par le chercheur à travers les différents modes d'expression utilisés par le sujet et que le chercheur voit et entend. Elle peut être

transmise par le sujet dès lors qu'il prend conscience de ce qui s'est passé et accepte de formuler un peu de lui-même, ses pensées, lors des différents entretiens avec le chercheur. Il y a là une signification gestuelle ou existentielle de la parole du sujet dans le monde sensible, ce que Merleau-Ponty a repris dans son expression « geste linguistique ». Ce geste linguistique mis en relation avec d'autres gestes donne à voir un discours relié porté par la parole énoncée par le formateur. Les gestes professionnels dans le secteur du social, en formation et sur le terrain, sont délibérément tournés vers autrui en termes d'attitudes, d'actes posés par des gestes, capables de favoriser très vite une relation de confiance : ainsi en est-il de l'observation, de l'écoute, de la façon d'entrer en relation avec autrui, d'expliquer, de reformuler, de questionner. Il y a bien « influence des gestes sur la relation à construire » (Libois, 2007, p. 47). Ils servent de médiation. Ils construisent la manière dont le formateur se présente à autrui et s'adresse à lui. En formation et sur le terrain, la place accordée à autrui, la façon de rentrer en relation avec lui est le préalable à toute autre action de formation. Elle en est même le socle. C'est ce qu'a montré l'analyse des entretiens semi-directifs et qui a autorisé la formulation de ma première hypothèse.

Que ce soit par les gestes ou par le discours, cet adressage à autrui est inhérent à toute situation de communication entre un formateur et un formé c'est ce qu'ont mis en évidence l'analyse de tous les résultats du protocole pluriel mis en place. Il marque « cette intersubjectivité qui constitue en tant que mouvement le geste vers autrui » (Jorro, 1998, p. 135). Penser à l'autre dans les intentions et dans les gestes reflète ainsi un souci et une reconnaissance de l'autre comme sujet.

Cette valeur, ces valeurs comme constitutives de l'attention à autrui peuvent être associées à différents modes d'expression comme écouter, solliciter, regarder. Elles m'ont évoqué la prégnance des valeurs dans les métiers du social, notamment ceux de la formation.

Ces dernières sont inscrites dans tous les projets d'établissements médicaux-sociaux et des centres de formation. Le champ du Travail social n'a pas eu à inventer de nouvelles valeurs. Ces dernières sont à la fois redevables de croyances religieuses venant de son héritage judéo-chrétien mais aussi d'usages culturels hérités de l'Histoire. Il en est ainsi de l'influence de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen qui sert encore aujourd'hui à nombre de traités, décrets, chartes. Tous énoncent des valeurs qui se veulent universalistes, tel le respect dû à chaque être humain et le droit de chacun d'être acteur (*cf. au chapitre un consacré au contexte socio-historique de la formation*). Reste que « la préoccupation centrale de l'éthique et du Travail social est l'Autre, pour cela il faut une rencontre celle d'un Je et d'un Tu » (Bouquet cité par Fremeaux & Associés, 2003, p. 87). La parole comme geste part bien d'une intention (*cf. entretiens semi-directifs*), la prise de parole lors de l'entretien de confrontation au film a fait voir et entendre au formateur si ses valeurs sont repérables ou en contradiction avec ce qu'il a pu dire. Mes observations de chercheur montrent également

sous quelle forme se manifestent les valeurs à travers les gestes et les discours qui font offre de présence. Chaque formateur, à sa façon, a donné à voir et à entendre « une éthique de la conviction, de la responsabilité et de la discussion » (Weber repris par Bouquet, 2003, p 93). Cette éthique, ces valeurs en acte ont pu se dire grâce à l'acte de parole des formateurs. La parole dont il est question ici est plus que le langage ou la communication. Elle est un geste doté d' « intentions spécifiques tournées vers autrui, de valeurs personnelles, elle est aussi affirmation de la personne » (Ph. Breton, 2003, pp. 179-185) pouvant s'exprimer par un geste au sens strict du terme ou par le langage. C'est par elle que peuvent s'exprimer « l'écoute et l'empathie, le respect d'autrui, l'authenticité, l'engagement, la symétrie en donnant sa juste place à l'autre » (Ph. Breton, 2003, pp. 179-185).

Cette abondance de valeurs repérables non seulement dans les discours mais aussi dans les actes de formateurs me permet aujourd'hui d'affirmer qu'elles sont redevables d'*une culture professionnelle commune, collective de l'agir professionnel*, celle qui a jalonné l'histoire du Travail social, ses évolutions. Ces valeurs existent dans l'intention du formateur avant de se mettre en mouvement en présentiel et se dire par et dans les gestes. Elles ont pris sens et lui ont été également transmises par l'éducation, les rencontres, les expériences de vie. De ce fait tout formateur s'inscrit dans une tradition, une filiation qu'il a à son tour à s'approprier non pas pour la répéter mais pour l'habiter avec d'autres, chacun déployant son propre style pour la faire vivre dans les contextes et situations professionnels qui sont les siens.

Par ailleurs ce constat interroge la définition que j'ai accordée jusque-là au présentiel. Les pratiques de communication vécues en présentiel n'introduisent pas que les notions de présent et d'instant mais également celles de durée, de continuité à partir de ce qui a été vécu, ce qui s'est construit au fil des années dans le parcours de vie du sujet formateur.

Ce sont ces valeurs qui donnent « un type d'orientation à l'action » (Max Weber, 1992). Aller vers autrui de différentes façons, lui accorder un espace constituent « des actions qui agissent sur d'autres actions » (Bergeron 1968, p. 12) et influencent les pratiques de communication de formateurs, leur posture et leur pédagogie. Elles rejoignent le courant philosophique de la phénoménologie qui considère l'homme comme un être de relation avec le monde et avec ses semblables.

Le fait d'énoncer autrui comme préoccupation majeure de son activité donne accès à un pan de la subjectivité de formateur qui s'exprime par ce geste tout en affirmant l'ancrage de ce dernier dans une culture professionnelle pétrie de valeurs tournées vers autrui. Sans être un savoir nouveau il donne la possibilité de déclencher l'activité de l'offre de présence et d'unifier le sujet formateur dans toutes ses dimensions à la fois singulières, sociales et professionnelles.

5-3 Le geste professionnel de l'offre de présence en action

Il détermine un style de gestuelle : *la forme est au service du fond.*

Elle est rendue visible par la confrontation des formateurs à leur propre image *via* les films et ce qu'ils en ont dit au cours de l'entretien.

C'est l'accomplissement du geste de l'offre de présence qui a dessiné des styles d'intervention construits par le chercheur à partir de ce que les formateurs ont pu dire de leurs pratiques de communication. Trois styles se sont dégagés marquant des préférences de gestes, des façons de les orchestrer qui m'ont alertée sur cette possibilité de les reconnaître comme des signes porteurs de significations, chacun avec un mouvement et un caractère particuliers comme en musique. Le mouvement, c'est ce qui indique la vitesse d'exécution, le caractère venant préciser le mouvement *con espressione (avec expression)* pour Lucie et Yves ou *moderato (modéré)* comme chez Justine ou encore *sostenuto (soutenu)* chez Rosa et Désiré (site Solfego, 2010). J'ai pu répertorier trois styles à partir de leur discours face au film qui ont été analysés à partir des entretiens de confrontation: quand les gestes font partie du discours, lorsqu'ils accompagnent le discours, lorsque le discours est accompagné ponctuellement de gestes. La construction de manières de faire, ce qu'ils en disent, les différents modes d'expression utilisés, la façon d'en jouer donnent à voir des styles différents d'une intervention à une autre pour un même formateur ou d'un formateur à un autre. Le style serait la forme que l'orateur/formateur donnerait à sa pensée. Me fondant dans les mots de Paul Valéry je dirai que « le style résulte d'une sensibilité spéciale à l'égard du langage. Cela ne s'acquiert pas mais cela se développe » (Petit Robert, 1983, p. 1871).

*L'interprétation que je donne de ce phénomène des styles me fait penser que **la forme contribue à la mise en valeur du fond et réciproquement**. C'est un savoir peu développé dans les formations de formateur. Cette forme est différente en fonction des modes d'expression utilisés. La notion de gestuelle, quant à elle, imprimant un style, lui apporte la notion de mouvement et de caractère comme en musique. La gestuelle qui prend corps, composée de plusieurs gestes, donne ainsi apparence à l'offre de présence qui se déploie dans un récit de gestes.*

Il a fait émerger des possibilités d'expression autres que discursives utilisées lors d'interventions dans un contexte professionnel. Au vu de la synthèse de tous les résultats la gestuelle s'est donnée à voir de façon plus ou moins dominante comme un récit, une chorégraphie en mouvement, consciemment ou à l'insu du formateur, formant par touches une sorte de présentation de soi à autrui et constituant une complémentarité avec le discours et l'écrit. Les modes d'expression constituaient des moyens pour entrer en relation mais la parole m'a semblé le terme le plus approprié pour en désigner les finalités, « un énoncé signifiant chargé de sens » pouvant s'énoncer à l'oral mais également à l'écrit avec des images et des gestes, notamment en présentiel (Ph. Breton, 2003, pp. 15-16). C'est bien l'usage de ces différents moyens d'expression porté par la parole de formateur en présentiel qui est susceptible de faire offre de présence. La partie analyse de mes

observations montre l'imbrication des deux, la parole étant souvent portée par des outils matériels ou techniques et encadrée par des dispositifs de formation.

Je rajouterai l'importance de la construction d'un énoncé signifiant *in situ*, s'inventant au fil du discours à partir de ce que le formateur perçoit de son auditoire et du déroulement de sa propre pensée. Cela ne signifie pas que son contenu est improvisé, il a été préparé d'une façon ou d'une autre avec déjà la prise en compte du destinataire. Cependant la spécificité de l'offre de présence en face à face se nourrit du caractère vivant et sensible de la parole. Le corps intervient comme ouverture au monde. Il est constitutif de la parole et nécessite la présence d'autrui, la pensée s'élaborant dans le mouvement et par les gestes. D'où le choix d'« une anthropologie modale » pour explorer la dynamique de l'offre de présence qui entretient de grandes complicités avec les origines de la phénoménologie, notamment la pensée de Merleau-Ponty. Les dispositifs d'observation que j'ai construits rentrent dans cette lignée. C'est bien le langage dans tous ses états qui m'importe, « le corps étant impliqué dans le langage, et non pas le langage réduit à un système de signes » (Laplantine, 2010, p. 200). C'est au travers des manières de parler, d'écrire, de s'exprimer si diversifiées qu'a pu se dévoiler ce mouvement de l'offre de présence de formateur qui a donné lieu à la désignation de trois styles d'intervention montrant ces variations d'un formateur à l'autre ou d'une intervention à une autre.

Les résultats et leur analyse disent cette diversité en situation de face à face sachant que la formation ne se résume pas à se trouver en direct avec les formés, mais qu'il y a d'autres façons d'assurer une continuité de présence(s) à leur égard. Je me suis limitée à interroger l'opportunité de cultiver l'aspect humain et vivant de la relation dès lors que l'on a une parole à transmettre en direct. Cela m'a semblé d'autant plus important que ces formateurs s'adressent à de futurs travailleurs sociaux dont le premier geste est d'entrer en relation avec des personnes fragilisées, en difficulté, et d'établir une relation de confiance avec elles. Le zoom porté sur l'offre de présence et tourné vers autrui s'est concentré sur ses premiers développements et la façon d'offrir. Le fait qu'il y ait offre de présence oblige à la fois à se pencher sur *l'action d'offrir, ce que l'on offre et à qui on l'offre*. C'est une proposition ouverte qui est faite à autrui par le biais du corps du formateur et de ses gestes en vue d'accompagner « le processus de sémiotisation » du contenu de l'intervention chez les formés (Jorro, 1998, p. 186). Dès lors qu'il y a don, offre, il y a geste tourné vers autrui qui s'apparente à quelque chose de l'ordre du religieux au sens de qui relie ou du moins qui est porté par des valeurs.

Les notions de geste(s) et de gestuelle ouvrent la voie à une réconciliation entre les dimensions du sensible et de l'intelligible au cœur de l'agir professionnel. L'approche nouvelle proposée ici est de rappeler que chaque être humain est « un être -au- monde corporel » (Jorro, 2006, p. 4) qui existe physiquement. Le monde de la formation et des formateurs n'échappe pas à cette condition alors qu'il est souvent occulté au profit d'une approche qualifiée de plus « objective », de plus rationnelle comme s'il fallait toujours passer par des

oppositions et vivre avec cette séparation entre « l'esprit et le corps, l'un et le multiple, la raison et la passion, l'ordre et l'événement » (Laplantine, 2010, p. 9).

Prendre en compte cette dimension du sensible pour des formateurs en Travail social peut leur faire prendre conscience qu'autrui comme moi « nous sommes tous deux ancrés dans ce même tissu phénoménal ». Ce serait donc le partage du sensible *via* les gestes qui les aiderait à « accéder à la perspective de l'autre... par la pratique de l'intersubjectivité qui devient une expérience sensible mais aussi réflexive, capable de penser » (Bonan, 2012, pp. 70-71).

Après cette reconnaissance du rôle du sensible dans la perception d'autrui et la façon d'entrer en relation avec lui l'étape suivante consiste à pouvoir dire le sensible, à le mettre en forme par et dans le langage. Par le passé, dans le champ du Travail social, il y a eu difficulté à dire ce qui était vécu sur le terrain et à faire reconnaître des savoirs issus d'une pratique de terrain. La dernière décennie a repensé différemment les diplômés d'état de ce secteur demandant aux professionnels de rendre compte de leurs pratiques notamment par l'écriture et la participation à des colloques.

L'opération expressive des gestes professionnels vue à travers mes observations a permis de lister des gestes, de les catégoriser, de mettre en relation gestes et textes, de les considérer séparément comme autant de récits d'une même réalité.

Avant d'aborder l'interprétation de ces gestes dans un contexte de formation il m'a semblé nécessaire de redonner la définition que j'ai privilégiée. J'en resterai à celle donnée par Christian Alin, «ce sont les gestes qui s'exercent à l'intérieur d'un métier ou d'une profession et que l'on qualifiera du coup de professionnels. Ils ne se réduisent pas aux actions mais à ce qu'ils signifient et ne relèvent pas de disciplines mais ce sont eux qui établissent les actes fondamentaux techniques de tel métier ou les incontournables d'une profession» (Alin, 2010, p.49 et p. 54) comme observer, écouter, s'adapter, mettre en scène (Alin, 2010, pp. 57-58). Dans le cas des gestes professionnels « il n'y a pas un modèle opératoire à privilégier mais des variations à construire dans l'interaction avec le contexte » (Jorro, 2006, p. 8).

C'est ce qu'a donné à voir l'analyse des résultats qui conforte ma deuxième hypothèse, à savoir la part non négligeable et souvent occultée de l'opération expressive du corps et des gestes comme traces du mouvement de l'offre de présence du formateur vers les formés. Au-delà des données et de leur analyse l'interprétation confirme l'intérêt de mon intention de départ de chercheur, à savoir prendre en considération l'expression par le corps et les gestes dans toute pratique de communication. Cette dernière offre à chaque formateur l'occasion de travailler son style à partir de ce qu'il est, ce qu'il donne à voir. Le feed-back renvoyé par le film a été perçu par les formateurs comme l'occasion de faire bouger et progresser sa propre activité de communication.

Malgré des classifications, le repérage de convergences et de singularités mettant en valeur la diversité de ces pratiques l'interprétation à donner à ces résultats a fait émerger le bien-fondé d'explorer plus profondément la notion de geste professionnel et les rapports qu'elle instaure entre le sujet individuel et le collectif. L'entretien de confrontation croisée permettrait aux uns et aux autres de discuter à partir d'activités semblables. Reprenant Bakhtine, Yves Clot dit ainsi « voir apparaître et se détacher chaque travailleur dans le métier et à travers lui tandis que le métier se détache en chacun d'eux, entre eux et au travers d'eux » (Clot, 2008, p 229). C'est alors que le geste professionnel se donne la possibilité d'évoluer grâce au sujet formateur et au collectif des formateurs et ainsi de ne jamais s'auto-satisfaire, s'ajustant à chaque fois aux situations rencontrées.

Ces gestes et cette gestuelle peuvent-ils pour autant s'enseigner, sachant qu'ils se déploient dans le mouvement de l'action? J'émetts d'emblée la crainte d'un référentiel de gestes qui s'apparenterait à un référentiel de compétences et qui perdrait de sa vitalité, de sa mise en mouvement par le sujet, avec le risque d'un formatage. Sans tomber dans la prescription et encore moins dans le jugement, la pratique de l'auto-questionnement (Vial, 1991-97, cité par Jorro, 1998, p. 131) et de « l'apostrophe évaluative » (Jorro, 1998, p. 133) ont été opérées spontanément par les cinq formateurs, lors des entretiens de confrontation, face aux films. N'y aurait-il pas intérêt à inventer *une pédagogie du geste* dans la formation de formateurs, leur permettant d'apprendre à mieux se connaître, « à repérer leurs propres cheminements de pensée, leurs humeurs, leurs propres courts-circuits » (Jorro, 1998, p. 133), leurs propres manières de faire *a posteriori* dans une approche réflexive, à la fois individuelle et collective en relation avec les référentiels comme le suggère Joëlle Libois (2011, p 312) ? Chacun pourrait alors s'autoriser à inventer son art de faire avec son corps et ses gestes à partir du fruit du travail du collectif cherchant ainsi le sens de ce geste professionnel de l'offre de présence capable d'accueillir d'autres gestes tel qu'il est apparu au fil de mes analyses.

L'interprétation donne à voir *une part d'inconnu et de non maîtrisable dans l'agir*. Elle s'est trouvée confortée dans le fait qu'il y a une diversité de manières d'accompagner et d'intervenir et que le formateur en pratiquant l'art du présentiel s'expose lui-même comme être humain dans toutes ses dimensions. C'est ainsi qu'il orchestre et tend à rendre opérationnel la séquence de formation dont il est le pilote, dans le temps qui lui est imparti. L'interprétation apporte également des pistes pour questionner le sens de l'agir professionnel de formateur *in situ* et les dispositifs de formation de formateurs. Cependant il restera toujours une part d'inconnu et de non maîtrisable dans l'agir, cette part appartient à l'intimité du sujet qui ne s'expose pas et qui garde son secret. Loin de s'en désoler peut-être est-il possible de la considérer comme la marque ultime de la subjectivité du sujet, même en situation professionnelle.

Conclusion

L'enjeu de cette thèse a été d'interroger le travail relationnel de formateur en présentiel, c'est à dire l'offre de présence, son rôle spécifique, sa pertinence et son actualité à travers « l'axe corporel » de son activité, l'usage qu'il peut faire de gestes.

L'idée de réintroduire la reconnaissance de la place du corps et des gestes dans l'activité obligeait à se dessaisir momentanément du critère de référentiel de compétences majoritaire censé rendre compte de la professionnalité à l'œuvre dans « les institutions de la santé, de l'éducation ou du secteur social » (Jorro, 1998, p. 125 ; Jorro., de Ketele, 2011). Le pari semblait osé, considéré comme moins prisé, comparé à d'autres approches comme celle de « la formation au risque du numérique » (Education Permanente, 2013) et de l'enseignement à distance, mais ce serait un autre sujet de thèse ou des prolongements possibles à apporter à cette recherche. J'ai cependant pris le risque de défendre une approche phénoménologique de l'activité, l'offre de présence étant le concept d'intelligibilité que j'ai construit et mobilisé pour comprendre la façon dont le formateur s'y prend quand il s'exprime devant un auditoire et selon l'auditoire. Les apports de ce travail de recherche et les retombées pour la formation des adultes et plus particulièrement des formateurs ont été regroupés sous quatre rubriques représentant des chantiers à poursuivre:

- Un travail philologique en profondeur sur l'évolution et la transformation des notions utilisées dans cette thèse, spécialement celle des gestes professionnels.
- Les gestes comme ouverture à l'autre et à sa compréhension : les questions qu'elle soulève sur le plan épistémologique et méthodologique conjugué au souci éthique.
- La diversité des modes d'expression de l'offre de présence considérée comme geste professionnel. Elle est capable de rassembler d'autres gestes et de les faire vivre, d'inventer un style de communication en présentiel dans le cours même de l'action.
- Projets et perspectives comme suites à donner à cette recherche.

I) Un travail philologique en profondeur : corps, corporéité, gestes, gestes professionnels

C'est bien par et avec son corps que le petit d'homme se découvre et découvre le monde (Pennac, 2012). En grandissant, et passé le cap de l'école maternelle, l'Ecole semble lui inculquer la priorité à donner aux connaissances, le corps retrouvant son droit d'exister pendant les cours dits de gymnastique ou d'activité sportive et en dehors des temps scolaires. C'est dire combien la dichotomie entre le corps et l'esprit est tenace dans nos dispositifs d'Education comme si le corps pouvait s'absenter du langage et du processus

des différents types d'apprentissage. L'enfant devenu grand, adulte, continuera à donner la priorité à ce qui est attendu de lui. Seuls les rôles de l'environnement familial, amical, et sa propre détermination, peuvent influencer et contrebalancer cette pression sociale.

Se pencher sur le corps à l'ouvrage dans les métiers à vocation relationnelle m'a fait utiliser le terme corporéité envisageant l'ensemble du fonctionnement corporel d'un point de vue relationnel où le sujet se laisse affecter par autrui et son environnement. Ce sont « les gestes qui font partie de la langue du corps » (Gebauer & Wulf, 2004, p. 225) qui m'ont permis d'approcher « l'axe corporel » de l'activité de formateur, relayés ou accompagnés par le langage verbal lors des entretiens qui ont été menés.

Je ne reviendrai pas sur les notions de position, de posture, d'attitude et de mouvements du corps si ce n'est pour rappeler qu'elles influent sur les gestes et reflètent deux dimensions de l'être humain : l'une est sociale et s'acquiert au cours de processus mimétiques que l'enfant puis l'adulte développent au contact de leurs différents environnements. L'autre marque la singularité du sujet dans la manière qu'il a de s'approprier puis de s'émanciper d'un modèle pour proposer son propre style d'expression.

Cette recherche a pris acte *d'une filiation des gestes*, au cours de l'évolution humaine, formant des « chaînes d'action » qui elles-mêmes « produisent de nouvelles formes de technologie et de culture » capables d'inventer « de nouvelles formes gestuelles comme téléphoner, prendre des photos, filmer, conduire une voiture, voler, écrire à l'ordinateur et surfer sur Internet » (Gebauer & Wulf, 2004, p. 96).

Après avoir précisé ce que j'entendais par gestes professionnels les résultats de cette recherche ont mis en évidence l'originalité du geste professionnel de l'offre de présence capable d'accueillir différents gestes professionnels plus particulièrement usités dans le milieu de l'enseignement et de la formation et de se mettre en mouvement. Cette gestuelle professionnelle de formateurs constitue une activité inédite de communication qui a pu être étudiée pour elle-même ou associée au discours verbal du sujet. Elle se définit à partir d'actions qui, pour se réaliser, comportent très souvent plusieurs gestes constituant ce que j'ai appelé un registre de gestes. Le discours accompagnant une situation d'intervention a du mal parfois à suivre tous les gestes qui se succèdent dans l'action du fait que les gestes sont pris dans le mouvement de cette action contrairement aux gestes de métier qui requièrent une très grande précision pour être opérationnels dans l'instant.

Comme Christian Alin, je dirai que les gestes professionnels « introduisent une action ou des actions dans une catégorie ou une classe d'action... Ils sont constitués d'actions, de gestes techniques, d'actes appartenant au quotidien de l'exercice expert d'un métier... Ils appartiennent en tant que discours à un référentiel issu de l'histoire, de l'histoire sémiotique d'un métier » (Alin, 2010, p. 54). Parmi les douze gestes professionnels qu'il recense certains se retrouvent chez les formateurs exerçant dans le champ du

Travail social et traduisent une action comme celle d'écouter, de parler, de regarder, de solliciter. Ils ont été répertoriés à partir de l'analyse finale de tous mes résultats.

Les enjeux de ces gestes ne sont pas toujours conscients ni intentionnels de la part des sujets. Il y a le plus souvent combinaison de gestes à visée opérationnelle et d'autres plus improvisés qui participent d'une recherche de sens, se construisant au fil de l'intervention. Ce sont les confrontations aux films et la situation d'entretien qui ont fait prendre conscience aux formateurs de l'usage de gestes comme accompagnant, appuyant leur discours destiné à autrui. Le but opératoire du geste a été saisi *a posteriori* lors d'un retour réflexif sur l'activité de communication menée par le formateur. Pour rappel je dirai que les gestes professionnels se nourrissent des gestes appris socialement lors de l'éducation ou de la vie tout court et que chacun a été amené à s'approprier en y mettant sa touche personnelle, pratiquant l'art de la *mimesis*.

User de gestes dans le champ professionnel qui est le sien puis les revisiter dans l'approche réflexive c'est accepter cette incursion de la dimension du sensible dans l'action et renoncer à tout vouloir maîtriser par le verbal (Schön, 1993). Le geste professionnel surgit de la réflexion en action du praticien qui en prend conscience. L'offre de présence, ce geste a introduit la notion de geste tourné vers un destinataire. Il donne à voir cette dimension du don, à travers l'action d'offrir, de proposer mais aussi de ce que l'on offre et à qui l'on offre. N'est-il pas « cet instant infinitésimal où le cadeau cesse d'appartenir au premier pour commencer d'être au second, la notion de présent dénote alors, comme celle plus religieuse d'offrande, à la fois la manifestation de l'objet comme cadeau, son élévation symbolique et l'effet de présence que la transition d'un individu à un autre opère... C'est héler les autres » (Guérin, 2011, pp. 49-50). C'est bien *ce mouvement du geste vers autrui* qui a retenu toute mon attention, dans un contexte professionnel, comme une aventure humaine qui loin d'exclure une forme de rationalité essaie d'« ouvrir le sens de l'action », en lui proposant de se laisser déstabiliser par l'imprévu, à partir de ce qui s'invente dans le cours de l'action. « C'est dans l'action essentiellement que l'on peut savoir ce que signifie rendre présent » (Oliveira, 1990, p. 30). Dans le cas de l'offre de présence il s'agit de se rendre présent à autrui pour rentrer en relation avec lui. Il y a intention et initiative de la part du sujet, un souhait qui s'exprime et qui mobilise tout son être, son corps, sa pensée, ses affects et qui trouve le chemin de sa réalisation par des gestes. C'est la différence que j'ai établie avec deux autres expressions, « être présent et en ma présence » qui signifient plus une forme de permanence dans le moment présent vécu de l'action. De plus être présent physiquement ne veut pas dire pour autant être présent à ce qui se passe alors que l'offre de présence s'accomplit dans le mouvement de l'activité tourné vers l'auditoire et révèle un travail de construction que le chercheur a repéré comme aidant le formateur à entrer dans l'espace de l'autre exprimant son intention d'être reconnu par lui (Ricoeur, 1994). Il est bien un geste professionnel et vivant qui se déroule dans un cadre et un

contexte donnés. Ainsi la notion de geste professionnel prend un autre relief et se laisse apostropher à partir de soi pour « mieux repérer ses propres fonctionnements, ses propres cheminements de pensée, ses propres courts-circuits, ses propres cadres mais toujours dans une intersubjectivité » (Jorro, 1998, p. 134) avec autrui et l'environnement. En ce sens les résultats des différents entretiens l'ont montré, « le geste peut alors être perçu comme un moment de la biographie de l'homme (Jorro, 1998, p. 131).

Le geste professionnel s'invente dans le mouvement à partir du « lien entre le pôle singulier du sujet et le pôle plus général qui met l'accent sur l'actualisation des compétences professionnelles ... Il devient un plein dans l'éphémère de la relation à l'autre » (Jorro, 1998, p. 136) mais n'en demeure pas moins une trace à percevoir et à accueillir. La pratique professionnelle des formateurs peut s'honorer de gestes professionnels qui s'inventent pour répondre au plus juste aux intentions des formateurs et des attentes qu'il perçoit chez les formés (Gacogne, 2013, pp. 103-120). « Les manières de s'engager dans les gestes, la façon de les ressentir, de les percevoir tout cela rentre dans *une phénoménologie de l'activité* » (Pillon, 2012, p. 10), celle de l'offre de présence capable également de se dire.

II) Les gestes comme ouverture à l'autre et à sa compréhension

Les conditions dans lesquelles se sont déroulées cette recherche n'ont pas permis d'exploiter davantage certains aspects comme le rapport du geste à l'espace et leurs conséquences sur le type de distance ou au contraire de rapprochement avec autrui (Hall, 1978). Souvent des variations culturelles en fonction des régions, des pays ou des continents sont associées à ces aspects de la proxémie.

L'étude d'Efron (« *Gesture, Race and Culture* », 1972) citée par Gebauer & Wulf (2004, p 71) raconte comment des juifs d'Europe centrale et des Italiens du sud vivant à New York, dits assimilés, ont changé de gestuelle au regard de leurs groupes traditionnels respectifs, mettant tout en œuvre pour s'adapter et épouser « les postures et les gestes qu'ils considèrent comme américains » (Gebauer & Wulf, 2004, p. 72). D'autres travaux de recherche rendent compte de l'usage des gestes, de leur langage (Calbris, 2003 ; 2011). Des comparaisons entre gestes montrent de grandes similitudes avec l'étude menée par Saitz et Cervenka (cités par Gebauer & Wulf, 2004, p. 77) si l'on s'en tient à ce qu'ils ont pu recueillir auprès de « quatre cultures de l'Afrique de l'ouest ou des Etats-Unis et la Colombie ». Pour exemple : « montrer du doigt, hausser les épaules, hocher la tête, battre des mains, saluer avec un signe de la main... ».

Cette approche à travers la diversité culturelle qui se veut une découverte de l'autre différent aurait avantage à revisiter les méthodologies et les épistémologies qui se sont constituées à partir de disciplines comme l'anthropologie culturelle et l'ethnolinguistique. Elles ont mis en lumière les limites de la

compréhension de l'autre à travers les observations, les retranscriptions textuelles, la place de l'objectivité et de la subjectivité dans le recueil des données et leur interprétation (Gebauer & Wulf, 2004, p. 225). Loin de s'exclure j'ai souhaité mettre en tension ce que l'on nomme subjectivité et ce qui relève d'une recherche d'objectivité, valorisant ainsi le visage à double face du sujet social et singulier de formateur. Le dispositif de recherche mixte composé d'entretiens avec les formateurs et de mes observations a facilité les comparaisons des résultats entre eux. Mes observations sont venues mettre en vis-à-vis leurs dires, ce que les formateurs disaient donner à voir d'eux-mêmes grâce aux films, et ce que je pouvais de mon côté voir et entendre. Bien que privilégiant l'individuel sur le collectif une généralisation de mes résultats et de leur interprétation a pu être dégagée de l'analyse.

III) La diversité de modes d'expression de l'offre de présence s'expose:

- Loin d'être uniforme l'offre de présence à autrui, telle que l'a définie le chercheur s'expose dans la diversité en fonction du contexte, du dispositif et du public auquel elle est adressée. Le même formateur peut délivrer des offres de présence différentes en fonction de la situation d'intervention.
- En présentiel l'offre de présence ne peut être décrétée une fois pour toutes, même si elle préexiste dans l'intention du formateur. Pour devenir vivante, prendre forme il lui faut prendre le risque de la relation. C'est alors qu'elle se construit, s'éprouve au contact de la situation de formation et des formés, prête à accueillir les imprévus et à modifier ses manières d'être et de faire. Faire offre de présence devient de ce fait « un concept pratique et non plus seulement un concept visuel » (Oliveira, 1990, p. 30) propre à favoriser l'action d'aller vers autrui. Autrement dit il est non seulement observable recouvrant des réalités de pratiques mais il peut servir à étudier les différents phénomènes construisant cette offre de présence et de ce fait devenir un concept opérationnel, pouvant rendre compte de pratiques.
- L'offre de présence s'accomplit dans la parole pouvant se manifester oralement, par l'écriture, par des gestes, par des postures, par des attitudes corporelles, par des images, par le silence. En retour des gestes porteurs d'offre de présence tissent peu à peu une parole signifiante.
- Elle est portée par un sujet qui a sa propre histoire mais qui s'inscrit comme formateur dans une communauté de pratiques avec des gestes professionnels identifiables et dans une communauté de sens traversée par des valeurs fortes issues de l'histoire du Travail social.
- L'offre de présence est à l'orée de tout désir d'appropriation d'autrui, en vue d'attirer son attention et de l'inviter à entrer dans la danse de la formation. Dans cette recherche je me suis focalisée sur les

- commencements et les premiers développements du mouvement de l'offre de présence qui constituent à eux seuls les premiers chapitres d'un récit d'une pratique de formateur.
- L'offre de présence est à la fois activité et passivité. Elle ne se limite pas à faire acte de présence mais mobilise la personne qui la propose à travers souvent de tout petits liens. Être là, être présent, c'est être disponible à ce qui se passe, se mettre en mouvement, ne serait-ce que par un geste de la main, un sourire, un regard. C'est tout autant être présent à soi-même qu'à autrui et faire preuve d'un investissement subjectif dans l'activité. C'est accepter de se laisser affecté par ce qui advient, de percevoir, de ressentir les êtres, les choses, les situations. C'est alors que le sensible se mêle à l'intelligible dotant l'offre de présence de sa dimension humaine et participant de sa définition.
- Les offres de présence alternent avec des phénomènes de retrait voire d'absence. Les formateurs qui accompagnent des adultes en formation offrent des relais sous forme d'autres offres de présence à travers notamment l'usage du numérique mais ce n'est pas l'objet de cette thèse.

Ainsi donc les gestes porteurs d'offre de présence en présentiel s'inventent dans le mouvement de l'intervention même s'ils sont déjà présents en partie, en amont, dans l'intention des formateurs. Ils ne sont jamais reconductibles à l'identique d'une fois sur l'autre d'où leur caractère éphémère mais en même temps vivant.

IV) Projets et perspectives à venir : les gestes comme traces de l'offre de présence

En dehors du champ du social plusieurs univers professionnels accordent une grande importance à l'étude des gestes en vue d'améliorer leurs pratiques voire leur art, c'est le cas par exemple de *la danse contemporaine* (cf. thèse de N. Topin, 2009). L'institut de Recherche et d'Innovation du Centre Pompidou a développé « un programme de navigation et d'annotation, grâce au soutien logistique de Microsoft France » et à partir de films de danse de William Forsythe, en vue de travailler les gestes chorégraphiques individuels et collectifs, de les mémoriser et d'arriver à constituer *une grammaire du geste* assortie d'une bibliographie. Pour chacun des gestes « un tracé gestuel à deux mains sur une table multipoint est défini ». L'utilisation de films permet aux danseurs et à leurs professeurs de travailler les repères spatiaux et temporels, d'élaborer plus finement des gestes précis, le cinéma et la danse se complétant dans leur approche des mouvements des danseurs (2009). Ce travail « a fait l'objet de deux présentations publiques au CNAM lors des Entretiens du Nouveau Monde Industriel et au cours des Carrefours des possibles de la FING (novembre 2009).

La danse baroque, de son côté, a constitué depuis sa création tout un répertoire de gestes dansés associés à la déclamation et a pris un nouveau souffle depuis les années soixante dix. Elle propose un travail à partir de la tenue du corps, de la mise en scène des danseurs et des musiciens lors d'une représentation, de l'apprentissage et de l'appropriation de gestes souvent très codifiés. Toute cette préparation est certes indispensable, c'est ensuite aux danseurs de se dégager peu à peu de ce côté technique et conventionnel pour retrouver et faire vivre l'élan et le mouvement de la danse ou du ballet présentés devant un public. C'est l'exemple de la compagnie de danse baroque « *A la présence* » dirigée par Annabelle Blanc et de l'ensemble *Les Arts Florissants* de William Christie (2011).

L'apport du théâtre pour travailler l'offre de présence est également d'une grande richesse. Je me suis appuyée sur une leçon donnée par Peter Brook, filmée par son fils Simon Brook, et diffusée sur Arte (2013), ainsi que sur les cours donnés par Michel Bouquet au Conservatoire National d'Art Dramatique entre 1986-1987). Le corps entier, les gestes associés au texte à dire ont besoin de s'exercer, d'être travaillés. Comme pour le claveciniste ou le danseur un travail technique exigeant, précis et régulier s'impose pour que l'acteur se hisse à la hauteur de la situation, « puisse se préparer à la venue du personnage en respirant l'écriture du rôle ». « Le style n'est pas que spontanéité il se dégage de la réflexion » (Bouquet, 1986-1987). Ces deux grands acteurs et professeurs insistent sur le fait de ressentir les choses et le monde alentour, de trouver le point d'équilibre avec son corps pour aller plus loin. Peter Brook propose des exercices qui ne sont pas à apprendre mais à vivre, à ressentir, « c'est bon d'être troublé », de suggérer. Il donne des images » comme celle du corps agile du chat, le fait d'être sur un fil, sur une corde raide, de traverser calmement un mur de flammes... ». Il insiste sur la situation dont il est question dans la pièce qui donne vie au verbe et au mouvement, sur l'importance de savoir écouter, d'écouter son corps mais aussi celui des autres, d'écouter le silence, de vivre les personnages et non pas de les jouer, d'arriver à jongler à plusieurs.

Ces leçons de théâtre (Stanislavki, 2001) sont d'un grand soutien pour se couler dans ce mouvement de l'offre de présence destinée à autrui en présentiel. Comme pour les acteurs, les formateurs ont à jouer de leur propre instrument, leur corps, accompagné de gestes et d'un contenu oral. Ils impulsent ainsi le développement d'une pièce, d'une séquence, d'un cours. Le mouvement implique la notion de durée, de déroulement avec un début, une fin et le cours de l'action. L'exemple de la main, donné par Peter Brook marque ces trois étapes : le fait de se préparer, doigts fermés et rassemblés, d'ouvrir main et doigts, de revenir en fermant à nouveau la main. Ce geste a besoin de temps, de concentration pour qu'il trouve son propre rythme, vive, et qu'un flux d'énergie circule. Par le corps, les gestes, la voix (Ormezzano, 2000), l'acteur et le formateur dégagent de l'humain, jouent sur ses variations en vue de toucher autrui. Ne dit-on pas « il m'a touché » pour quelqu'un qui vous a ému ?

Le cinéaste a besoin également d'être un technicien qui sait jouer de sa caméra pour jouer de son art. Le fait de filmer en choisissant tel type de cadrage avec ses différents plans, la perspective adoptée avant de procéder au montage, permettent de faire évoluer des acteurs ou de mettre en valeur tel aspect d'un personnage ou d'une situation, tel objet ou encore tel paysage, d'impulser la notion de mouvement (Laplantine, 2007).

L'apport des films, le fait de se confronter à sa propre image et de travailler la partie gestes et discours contribuent à développer une réflexivité utile pour la professionnalisation des sujets. L'usage des films a été précieux dans le cadre de la recherche que j'ai menée et sera poursuivi dans d'autres types de recherche.

Les gestes professionnels font également l'objet de recherches en sciences de l'éducation auprès d'enseignants et de formateurs. Un glossaire « des gestes professionnels » et une bibliographie (2008) enrichissent la réflexion et leur impact sur la formation. Ce glossaire a été établi par Jean-Charles Chabanne de l'Université Montpellier. Il a été obtenu à partir du dépouillement des publications d'A. Jorro (2000, 2004, 2006), de Dominique Bucheton et d'un dossier de La Lettre de l'AIRDF (Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français). Dans le corpus de la thèse, j'ai souvent fait mentionné ces différents auteurs et références. Un premier colloque international organisé par Orage 98 a été consacré aux rapports entre oralité et gestualité s'intéressant à la dimension multimodale des processus de communication à partir de différents champs disciplinaires chez différents professionnels, médecins et éducateurs (Santi, 1998).

L'apport principal de cette recherche :

Les gestes étudiés sont arrimés aux pratiques professionnelles et à une culture commune des pratiques. L'approche que j'ai adoptée est très complémentaire des travaux menés en psychologie sociale. Il s'agit de construire *une pédagogie du geste* qui permette à chacun de mieux se connaître, d'être à l'écoute, de montrer que le tissage entre différents modes de communication (gestes, paroles, écrits) permet au formateur de construire son offre de présence à autrui pour instaurer sa relation avec lui. C'est la possibilité offerte aux formateurs d'apprendre à s'exposer devant autrui avec mesure et justesse.

En guise de conclusion je dirai que cette recherche a privilégié une approche qualitative de l'offre de présence, renonçant à trouver un ou des modèles au profit du modal (Laplantine 2010, p. 185), privilégiant le sensible et l'humain. Gestes et mots dialoguent entre eux dans la façon dont les formateurs usent des uns et des autres. L'offre de présence pourrait être comparée à un tissu, « ce matériau virtuose » mariant poésie et expertise technique (Debray, 2005).

Premier chantier : des possibilités et des enjeux dans le champ de la formation des adultes:

Loin de se fermer sur elle-même cette recherche des prolongements quant à la façon de penser la place et le sens des gestes tels que je les ai définis. Ne participent-ils pas à la construction de savoirs relationnels requis pour exercer dans le champ du social. *Une pédagogie du geste* permettrait d'enrichir les apports de la psychologie sociale dans le domaine de compétences transversal intitulé « Communications professionnelles, tant en formation initiale qu'en formation de formateur. La place du corps et des gestes comme témoins de la part du sensible dans l'activité de communication permettrait de sortir d'une logique purement organisationnelle et soucieuse d'une efficacité rationnelle immédiate pour réintroduire la notion de complexité des situations et des rapports humains. Ils participent à développer de l'empathie, favorisent l'écoute ou l'expression de ses sentiments ou émotions. Loin d'affaiblir l'action ils lui apportent un soutien dynamique pouvant contribuer à lui donner du goût et à toucher ceux qui en sont destinataire. Le même travail pourrait être organisé du côté des formés « leur faisant prendre conscience de la signification et de la force de communication des gestes dans la relation à autrui (Libois, 2007, p. 50).

Deuxième chantier : travailler les apports des gestes en présentiel avec le geste du numérique, les retombées sur la formation des adultes.

La culture numérique s'est introduite dans l'environnement professionnel, transformant l'activité de formateur et ses rencontres avec les formés, interrogeant l'usage « classique » du présentiel dans un face à face qui se veut proche de l'apprenant. Des moteurs de recherche remplaceront-ils à l'avenir les formateurs et pour quels types de formation cela serait-il envisageable ? « L'auto-formation s'en trouverait-elle légitimée au dépend de la médiation, de l'intermédiation » assurées jusqu'à présent par les formateurs ? (Barou, 2013, p. 6). C'est un phénomène dont on ne peut faire l'impasse. La cyberculture s'est introduite dans tous les domaines de l'activité humaine, dont celui de la formation et de l'enseignement, les exemples de la FOAD (formation ouverte à distance) et du *@ learning* étant les plus connues. *Le geste numérique*, son appropriation et sa mise à jour constante nécessitent une implication des centres de formation, des formateurs et des formés. Dans le cadre des formations en alternance du social les fonctions du formateur sont essentiellement « de piloter, organiser, de construire un espace de travail, d'entretenir le sens, d'étayer le cours ». Lorsqu'un formateur intervient en présentiel « les outils gardent la plupart du temps une place discrète » (Renaud, 2013, p. 76). Parmi les formateurs choisis pour cette recherche Yves semble un peu perdu au départ par l'usage de plusieurs ordinateurs. De son côté Rosa utilise beaucoup l'ordinateur et le power-point. Le geste numérique est certes imposé par l'environnement mais peut-il traiter de toutes les situations de rencontre ?

N'y aurait-il pas la possibilité de faire se croiser « de nouveaux modèles de formation hybride où le geste de l'offre de présence rencontrerait le geste numérique ? L'exemple apporté par Mireille Andribet offre une pratique du « *blended learning*, un mixte présentiel-distanciel dans l'acquisition d'une posture professionnelle auprès d'assistants de vie aux familles (ADVT), AFPA / (in Education Permanente, 2013, p. 173). L'intention de ce dispositif s'appuie sur une observation active, interrogeant les gestes, la posture de l'intervenant et l'impact pour la personne aidée (Andribet, 2013, pp. 177-178) développant des valeurs telles que la solidarité, l'entraide et le partage. Dans l'analyse qu'ont pu faire les formés de ce dispositif le rôle de la formatrice a été repéré comme essentiel, « elle a su nous fédérer en étant très présente, elle était toujours à l'écoute, on pouvait toujours la joindre au moindre souci, on ne s'est jamais senti abandonné » (Andribet, 2013, p. 178).

L'interrogation finale revient au lecteur : comment imaginer le monde de la formation sans l'oralité et le mode du présentiel ? Les résultats de cette recherche confortent l'idée qu'il est bon de « respirer la voix, les gestes d'une personne » (Farge, 2004, p. 12) et d'une façon toute particulière dans le champ du social. Il convient donc de « désubstantialiser le sujet » (Laplantine, 2010, p. 137) et d'en redécouvrir la face sensible.

« Ce qu'il y a de plus précieux dans la vie ne peut être dit mais doit être regardé, écouté, respiré, ressenti » (cf. Laplantine, 2010, p. 107). C'est ce que ce travail de recherche a tenté de faire émerger en donnant toute sa place à la part du sensible dans l'activité de communication de formateur. Le fait de réintroduire le corps, de redonner aux gestes « leur épaisseur symbolique » (Jorro, 2006, p. 2) a permis de faire ressortir la spécificité du présentiel et de lui donner un avenir.

Bibliographie

- Alin, Ch. (1996). *Etre formateur. Quand dire, c'est écouter*. Paris : L'Harmattan, collection Education et formation.
- Alin, Ch., Gohier, Ch. (dir.). (2000). *Enseignant-Formateur, la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan, collection Recherche et Formation.
- Alin, Ch. (2010). *La Geste-Formation, Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan, collection Savoir et Formation.
- Bachelard, G. (1938, 1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, poche.
- Barbier, J.M. (dir.). (2004). Préférences d'engagement, représentations finalisantes et valeurs signifiées. In J.M. Barbier, *Valeurs et activités professionnelles, séminaire du centre de Recherche sur la Formation du CNAM* (pp. 115-166). Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. In F. Baudoin , J. Friedrich (eds.), *Théories de l'action et éducation*, pp. 305-317. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.M., Bourgeois, E et al. (2009) *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF, collection Demos.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bergeron, M. (1968). *Avant-propos à L'Anthropologie du geste de M. Jousse* avec l'autorisation de la Société Marcel Jousse, édition numérique.
- Blanchet, A., Gotman, A. (1992, 2010). *L'entretien, série L'Enquête et ses méthodes*. Paris : Editions Armand Colin.
- Bonan, R. (2011). *Merleau-Ponty*. Paris : Editions Les Belles Lettres, collection Figures du savoir.
- Bourdieu, P. (1980). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bouvier, N. (1963, 2001) *L'usage du monde*. Paris : Payot, Petite bibliothèque Payot/Voyageurs.
- Breton, Ph. (2003). *Eloge de la Parole*. Paris : La Découverte.
- Breton, Ph. (1992, 2009). *L'utopie de la communication, Le mythe du village planétaire*. Paris : La Découverte poche.
- Bucheton, D., Chabanne, J.C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs*, Paris : PUF, collection Education et Formation.
- Bucheton, D., Dezutter, O, (dir.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Bucheton, D. (2005). *Didactique professionnelle, didactiques disciplinaires : le rôle intégrateur du langage*. Journées d'études du CRIE, Didactiques des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels : quels enjeux pour la professionnalisation des enseignants ? Sherbrooke, Canada.
- Bucheton, D. (dir). (2009). *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajoutés*. Toulouse : Octarès.
- Calame-Griaule., G, Gay-Para, P. (2002). *La parole du monde*, Paris : Mercure de France, collection Le Petit Mercure.
- Calbris, G. (2003). *L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique*. Paris: Editions du CNRS.
- Calbris, G. (2011). *Elements of meaning in Gesture*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Camus, A. (1994). *Le premier homme*. Paris : Gallimard, Cahiers Albert Camus.
- Caraes, M.H., Marchand-Zanartu, N. (2011). *Images de Pensée*. Paris : Editions de la Réunion des musées nationaux.
- Carré, Ph., Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod.
- Caspar, P. (2011). *La formation des adultes, Hier, aujourd'hui et demain*. Paris : Eyrolles, Editions d'Organisation.
- Certeau de, M., Giard, L. et Mayol, P. (1990). *L'invention du quotidien, Arts de faire, tome 1*. Paris : Gallimard Folio essais.
- Chastel, A. (2001). *Le geste dans l'art*. Paris : Diane Lévi, collection Opinion.
- Chrétien, J.L. (1999). *L'arche de la parole*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. In J.M Barbier (dir.). *L'analyse de la singularité de l'action, Paris : PUF* .
- Cosnier, J. (2003). *Préface* in G. Calbris, *L'expression gestuelle d'un homme politique*. Paris : CNRS Editions.
- Debray, R., Hugues, P. (2005). *Dictionnaire culturel du tissu*, Paris : Babylone/ Fayard.
- Dolto, F. (1994). *Tout est langage*. Paris : Gallimard.
- Doueïhi, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Paris : Le Seuil, La Librairie du 21ème siècle.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.

- Efron, D. (1972). *Gesture, Race and Culture*. The Hague : Mouton, cité par Gebauer &Wulf (2004) in *Jeux, rituels, gestes*. Paris : Anthropos.
- Fablet, D. (dir.). (2002). *La formation des formations d'adultes*. Paris : L'Harmattan, collection Savoir et formation.
- Fabre, D. (dir.). (1997). *Par écrit, Ethnologie des écritures quotidiennes*. Paris : Editions Maison des Sciences de L'Homme.
- Faingold, N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. In G. Le Meur , M.Hatano (dir.). *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 115-159).Paris : L'Harmattan.
- Farge, A. (2007). *Effusion et Tourment, Le récit des corps, Histoire du peuple au XVIIIème siècle*. Paris : Odile Jacob.
- Farge, A. (2009). *Essai pour une histoire des voix au dix-huitième siècle*. Paris : Bayard.
- Fillietaz, L. (2002). *La parole en action*. Québec : Editions Nata bene.
- Foucault, M. (1996). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard
- Fustier, P. (1996). *Du travail social : La part du don in L'obligation de donner, la découverte capitale de Marcel Mauss*. Paris : Editions La Découverte.
- Gacogne, M.J. (2014). Quand les gestes professionnels des formateurs s'exposent. In. F. Cros, Cl. Meyer (dir.). *La communication interpersonnelle en formation* (pp.103-120). Lyon : Chronique Sociale.
- Gavard-Perret, M.L., Gotteland, D., Haon, Ch. et Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherché en sciences de gestion*. Paris : Pearson France.
- Galimberti, U. (1998). *Les raisons du corps*. Paris : Grasset.
- Garfinkel, H. (1967, 2007). *Recherches en Ethnométhodologie*. Paris: PUF.
- Gebauer, G., Wulf, Ch. (1998, 2004). *Jeux, rituels, gestes, Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris : Anthropos.
- Gebauer, G., Wulf, Ch. (1992, 2005). *Mimesis*. Paris : Editions du Cerf, collection Passages.
- Gérard, F. (2002). Se former aux métiers de la formation ou se professionnaliser comme acteur de la formation. In D. Fablet (dir.), *La formation des formateurs d'adultes*, pp.17-42. Paris : L'Harmattan.
- Gesture. ISGS: International Society for Gesture Studies. John Benjamins Publishing Company*. En ligne : <http://benjamins.com>
- Goffman, E. (1959, 1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, La présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit, collection Le Sens Commun.

- Goffman, E. (1974, 1993). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit, collection Le Sens Commun.
- Goffman, E. (1981, 2007). *Façons de parler*. Paris : Editions de Minuit, collection Le Sens Commun.
- Goody, G. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Editions de Minuit.
- Grawitz, M. (1993). *Méthode des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Guérin, M. (2011). *Philosophie du geste, essai philosophique*. Arles : Editions Actes Sud.
- Gusdorf, G. (1998). *La parole*. Paris : PUF, Collection Quadrige.
- Hall, Edward T. (1966, 1978). *La dimension cachée*. Paris : Editions du Seuil, Collection Points Essais.
- Halleth, M., Riding, Ch. (2007). *William Hogarth*. Paris: Hazan.
- Héritier, Fr. (2010). *Retour aux sources*. Paris: Editions Galilée.
- Janicaud, D. (2009). *La phénoménologie dans tous ses états*. Paris : Gallimard, collection Folio essais.
- Jonckere de, Cl. (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève : Editions IES.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A., de Ketele, J.M. (dir.). (2011). *La professionnalisation émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, Editions De Boeck.
- Jousse, M. (1999). *L'anthropologie du geste, 2^{ème} tome, La manducation de la parole*. Paris : Gallimard.
- Lacroix, X. (2012). *Le corps retrouvé*. Paris: Editions Bayard.
- Laot, F., de Lescure, E. (2008). *Pour une histoire de la formation*, GEHFA. Paris : L'Harmattan, collection Histoire et mémoire de la formation.
- Laot, F., Olry, P. (2005). *Education et formation des adultes, Histoire et recherches*. Lyon : INRP.
- Laplantine, F. (2003). *De tout petits liens*. Paris : Editions des Mille et une nuits.
- Laplantine, F. (2010). *Tokyo, ville Flottante, Scène urbaine, mises en scène*. Paris : Editions Stock.
- Laplantine, F. (2007). *Leçons de cinéma pour notre époque*. Paris : Editions Téraèdre /Revue Murmure.
- Laplantine, F. (2010). *Le social et le sensible, Introduction à une anthropologie modale*. Paris : Ed. Téraèdre.
- Le Meur, G., Hatano, M. (dir.). (2011). *Approches pour l'analyse des activités*. Paris : L'Harmattan, collection Action et Savoir.
- Leplay, E. (2002). Formations de formateurs dans le champ du travail social. In D. Fablet, *La formation des formateurs d'adultes* (sous la direction de). Paris : L'Harmattan.

- Leplay, E. (2009). *La formalisation et la validation des savoirs professionnels, expression d'une culture professionnelle en Travail Social*. Sarrebruck (Allemagne) : Editions universitaires européennes.
- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le Geste et la Parole*. Paris : Albin Michel.
- Lescure de, E. (2009). Les formateurs d'adultes et leur professionnalisation : du rejet à la fascination. Un exercice de rétroaction (1960-2000). In F. Laot, de Lescure (Eds.). *Pour une histoire de la formation (pp. 89-109)*. Paris : L'Harmattan
- Lévinas, E. (1961, 1990). *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. Paris : Livre de poche.
- Libois, J., Stroumza, K. (dir). (2007). *Analyses de l'activité en travail social, Actions professionnelles et situations de formation*. Genève : Editions IES.
- Libois, J. (2014). *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*. Genève : Editions IES.
- Malglaive, G. (2008). *Formateur d'adultes : un itinéraire*. Paris : L'Harmattan, collection Histoire et mémoire de la formation.
- Martin, P., Parise, M. (2012). *L'œil photographique de Daniel Arasse, Théories et pratiques d'un regard*. Lyon : Editions Fage.
- Mauss, M. (1950, 1999). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF, collection Quadrige.
- Merleau-Ponty, M. (1945, 2003). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, Collection Tel.
- Meyer, Cl. (2001). *Aux risques de la communication humaine*. Paris : L'Harmattan.
- Meyer, Cl. (2014). La communication interpersonnelle entre nature, culture et technologie. In F. Cros , Cl. Meyer (coord.). *La communication interpersonnelle en formation*, (pp.21-40). Lyon : Chronique Sociale.
- Montadon, A. (dir.) (2004). *Le livre de l'hospitalité*, Bayard, Paris.
- Oliveira, C. (1990). Entretien avec Paul Ricoeur, De la volonté à l'acte. In J.P Bodillot, C. Bouchinhomme, C.Oliveira, P. Ricoeur & R. Rochlitz, *Temps et récit de Paul Ricoeur en débat* (pp. 18-36). Paris : Editions du Cerf, collection Procope.
- Ormezzano, Y. (2000). *Le guide de la voix*. Paris : Odile Jacob.
- Palazzeschi, B. (2002). Tant qu'il y aura des formateurs. In D. Fablet. *La formation des formateurs d'adultes*. Paris : L'Harmattan.
- Pasquanelli, B. (2005, 2006). *Le geste et l'expression*. Paris : Hazan.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Pennac, D. (2012). *Journal d'un corps*. Paris : Gallimard.

- Pierra, G. (2006). *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action, l'observation des détails*. Paris : Editions Métailié.
- Pillon, Th. (2012). *Le corps à l'ouvrage*. Paris : Stock, collection Un ordre d'idées.
- Prost, A. (2008). Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980). In F. Laot , E. de Lescure. *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (2006). *Parcours de la reconnaissance, trois études*. Paris : Stock.
- Rinaudo, J. L. (2010). De la toute puissance à la contenance. Présence-absence des formateurs sur des forums didactiques. In E. Nissen, F. Poyet et Th. Soubrié (Eds.). *Interagir et apprendre en ligne*. Paris : L'Harmattan.
- Roche, D. (1989, 1991). *La culture des apparences, Une histoire du vêtement, XVIIème-XVIIIème siècle*. Paris : Fayard, Le Seuil poche Histoire.
- Santi, S., Guaïtella, I et al. (1998). *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Sartre, J.P. (1964). *Les mots*. Paris : Gallimard.
- Schön, D.A. (1983, 1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Senge, P et al. (2005, 2008). *Presence*. London : Nicholas Brealey Publishing.
- Stanislavki, C. (1963, 2001). *La formation de l'acteur*. Paris : Payot, Petite bibliothèque.
- Stern, Daniel N. (2003). *Le moment prescrit en psychothérapie. Un monde dans un grain de sable*. Paris : Odile Jacob.
- Theureau, J. (2004). *Méthode élémentaire*. Toulouse : Octares.
- Theureau, J. (2006). *Méthode développée*. Toulouse : Octares.
- Theureau, J. (2011). L'observatoire des cours d'action, des cours de vie relatifs à une pratique et de leurs articulations collectives. In G. le Meur, M. Hatano. (dir.). *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 23-76). Paris : L'Harmattan.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF, 2000.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et Phénoménologie*. Paris : PUF.
- Waquet, F. (2003). *Parler comme un livre, l'oralité et le savoir*. Paris : Albin Michel.

Weber, M. (1922, 1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Pocket.

Williams, P. (1997). L'écriture entre l'oral et l'écrit, six scènes de la vie tzigane en France. In D. Fabre (Eds.), *Ecrits* (pp.59-78).

Wulf, Ch. (dir.). (2002). *Traité d'Anthropologie historique*. Paris : L'Harmattan.

Reuves :

Andribet, M. (2013). The blended learning, levier de progrès dans l'acquisition d'une posture professionnelle. *Education Permanente, Hors série*, 173-180.

Barou, Y. (2013). Editorial, *Education Permanente*, 5-6.

Barbier, J.M., (2003). Les rapports entre valeurs et activités professionnelles : quelques idées forces. *Vie Sociale, 4*, 75-80.

Bouquet, B., Lesain-Delabarre, J.M. (2003). Questionner le rapport entre valeurs et activités professionnelles. *Vie Sociale, 4*, 9-15.

Bouquet, B. (sept 2003). Ethique et travail social. *La revue française de service social, Anas, 210*, 82-93.

Bouvier, P. (1998). L'autoscopie individuelle. *Socio-anthropologie, 4*, mis en ligne le 15 janvier 2003, consulté le 4 août 2014. <http://socio-anthropologie.revues.org/133>.

Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., & Jorro, A. (2005). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères, 30*, 33-53.

Conrad, D. (2004). Transmettre. *Télérama, 2844*.

Coquerelle, Ch. (2006). Humain, inventer le quotidien en psychiatrie. *Education Permanente*, 27-44.

Debauze, J.C., Meunier, J.L. (2005). Nouvelles formes de rapport au savoir, nouvelles postures de formateurs, *Forum, 109*, 19-28.

Depinoy, D. (2005). Edito, *Forum, 109*, 3.

Didi-Huberman, P. (2006). S'inquiéter devant chaque image. *Vacarmes 37*, 6-12.

Geste. (2013). Revue contact@revue-geste.fr . En ligne : <http://www.revue-geste.fr>, consulté le 15 janvier 2013.

- Hebrard, P. (2011). L'humanité comme compétence ? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle, revue internationale* 44 (2), 103-121.
- Hôte, H. (2012). La parole par le geste. *Le Sociographe*, 37, 9, 18, 35, 44, 63, 74, 84, 102.
- Jaeger, M. (2012). Façons de parler, façons de dire. *Le Sociographe* 37, 45-62.
- Jonckheere de, Cl. (2003). Valeurs et action dans le travail social. *Vie sociale* 4, 47-57.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Question*, 19, (18), 125-137.
- Jorro, A. (2011). Evaluation de l'expérience et enjeux de la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle, revue internationale* 44 (2), 69-82.
- Lambert, S. (2006). Poétique de l'expérience. *Education Permanente*, 15-20.
- Leplay, E. (2005). L'évolution des fonctions de formateur dans le champ du travail social. *Education Permanente* 164, 131-141.
- Morel, D. (2012). L'ineffable. *Le Sociographe*, 37, 11-18.
- Mallebiau, Ch. (2012). Historique de la rue des Gestes. *Journal La Dépêche*.
- Maubant, Ph., Piot, Th. (2011). Introduction. Etude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle, revue internationale* 44 (2), 7-11.
- Morel, D. (2012). L'ineffable. *Le Sociographe* 37, 11-17.
- Orofiamma, R. (2006). Avec la folie, le jour, la nuit. *Education Permanente*, 9-13.
- Portal, B. (2012). Des mots et des sens, Posture, positionnement, évaluation. *Le Sociographe*, 37 19-26.
- Renaud, G. (2013). Le formateur et le numérique. *Education Permanente*, 71-90.

Theureau, J. (2000). Entretien de J. Theureau avec P. Vermersch. *Expliciter du Grex*, 37, 19-24.

Thiery, N. (2000). La parole dans le cinéma muet. Quelle écoute pour le spectateur ? *Revue Labyrinthe* 7, 125-142. En ligne : <http://labyrinthe.revues.org>.

Ullern-Weite, I. (2005). *Le legs de Paul Ricoeur à l'action médico-sociale*. Actualités Sociales Hebdomadaires, n° 2410, 31-32.

Vermersch, P. (1996). *Pour une psychophénoménologie*. *Expliciter du Grex*, 13, 1-11.

Vermersch, P. (2003). *Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori*. *Expliciter du Grex*, 50, 16-35.

Zajonc, A. (2003). *Spirituality in Higher Education*. *Liberal Education* vol 89, N1, 50-58.

Zajonc, A. (2006). *Love and Knowledge : Recovering the Heart of Learning through contemplation*. En ligne www.arthurzajonc.org/uploads/zajonc-love-and-knowledge.pdf

Documents audiovisuels : films (DVD vidéo ou cassettes vidéo), cédéroms, dévédéroms.

Les normes APA ne citant pas ce type de documents la présentation des documents audiovisuels s'est appuyée sur un document élaboré par une équipe de documentalistes de l'académie de Lyon, rédigé et mis au point par Christine Morin (CRDP de l'académie de Lyon) et Martine Hausberg (Collège Jean Mermoz. Lyon), en août 2005.

Allen, W (réal, 1983.). *Zélig*. Editions MGM. DVD 2002. Comédie.

L'Association du laboratoire de Recherche en Sciences Humaines et la Confédération des Professions sociales (réal.). *Une histoire du Travail social*, un film de la série *Un regard sur le travail social*. Support DVD libre de diffusion à titre privé et pédagogique, 60 mn, 2008. Propriété du LRSH et du Musée du Cedias. Documentaire/Archives asso.lrsh@free.fr Documentaire.

Bercovitz, A (réal.). *Retour à l'Ecole*. Fiche descriptive du film in *Catalogue interne des films et émissions de télévision produits, coproduits et achetés par le service recherche de l'ORTF*, Archives de l'Institut de l'audiovisuel (INA), Inathèque : 9 24456, 45 mn, 1996. Documentaire.

Berrod, Th (réal.). *Coupez le son, le charisme en politique, gestes, mimiques et attitudes de nos leaders politiques enfin décryptés*. Editions Studio Canal, 2007. DVD vidéo, 1h30. Documentaire.

Brook, S (réal.). *Peter Brook sur un fil*. Editions DVD Blaq Out, octobre 2013. DVD vidéo, 1h30. Documentaire.

Cavalier, A. (réal.). *Vingt quatre portraits*. Editions Arte Boutique, 2006. DVD vidéo, 335 mn. Documentaire.

Cosnier, J (réal.). *Les gestes du dialogue*. Arci Via Comm. Valence, 1989. Film de recherche, 10 mn. Archives.

Fechner, Ch (réal.). *Melies, films tournés entre 1896 et 1912*. Studio Canal, 2002. DVD vidéo, 2h56. Archives.

Fremaux & Associés (réal.). *Michel Bouquet. Leçons données au Conservatoire d'Art Dramatique de Paris, Documents sonores 1986-1987 (CD) réunis par en 2006*. Document historique.

Grün, M. (réal.). *Le corps du philosophe* avec Jean-Luc Nancy. Le Meilleur des Mondes productions, France 3 Alsace-TV 10, 2003. DVD vidéo 90 mn. Documentaire.

Kubrick, S (réal, 1968.). *2001, L'odyssée de l'Espace*. Editions Warner Bros. Film de science- fiction.

Kurosawa (réal.). *Rashômon* (1950). Editions Cinébulles, DVD vidéo, 2006, 1h30. Aventure.

Reussner, C (réal.). *Paul Ricoeur, philosophe de tous les dialogues*. Editions Montparnasse, 1991..DVD. Documentaire.

Rousillon, F (réal.). *Atys de Lully*. William Christie, Jean-Marie Villegier et les Arts Florissants r. Collection Fra Musica / Opéra Comique, 2011. 2 DVD vidéo, 195 mn. Opéra filmé.

Sander, R (réal.). *Être là*. Shellac Distribution, 2012, 1h34. Documentaire.

Scorcese, M (réal 2011.). *Hugo Cabret*. DVD 2012. Editions Metropolitan. Video. Film d'aventures.

Wenders, W (réal, 1987.). *Les ailes du désir*. Argos Films Arte France Développement, 2001.DVD, 122 mn. Film philosophique.

Pages Web :

Arte-Filosofia. (2007). *Week-end philosophique avec Françoise Dastur, Autour de la phénoménologie-Cannes*. Site www.artefilosofia.com, consulté le 15 décembre 2013.

Chabanne, J.C. (2007). *Vers un glossaire des gestes professionnels. Un réseau notionnel et une bibliographie en chantier*. En ligne : <http://www.pages-perso-jean-charles-chabanne.univ-montp2>, consulté le 29 septembre 2013.

Clot, Y. (2002). *Le geste est-il transmissible ?* En ligne : www.rezozero-net/apprendre/commapprends_p6.htm, consulté le 29 mars 2014.

Cnam, Ecole management et société (2011-2012). *Métiers de la Formation, préparation au diplôme d'université formateur d'adultes*. En ligne <http://formation-adultes.cnam.fr>, consulté le 15 octobre 2013.

Collège Coopératif de Paris. (2012-2013). *Préparation au diplôme universitaire de formation des adultes (DUFA)*. En ligne : <http://www.fp.univ-pris8.fr/diplôme-formation-adultes-dufa.pdf>, consulté le 15 décembre 2013.

De Mey, Th. (2009). En ligne sur le site de l'Institut de Recherche et d'Innovation du Centre Pompidou (IRI) <http://www.prenom.nom@centrepompidou.fr> *Finger's dance : une grammaire du geste pour la navigation et l'annotation de films de danse*, consulté le 13 juillet 2013.

Forestier, F. (2012). *Entretien avec Jocelyn Benoist*. En ligne <http://www.philosophia.com>, consulté le 23 septembre 2012.

GEFHA. (2013). *Les archives de la formation des adultes*. En ligne : <http://www.gehfa.com>, consulté le 13 septembre 2013.

Institut Jacotot. (2013). *Institut international Joseph Jacotot, recherche et développement en formation professionnelle*. En ligne : com/site/institutjacotot/actualites-joseph-jacotot, consulté le 15 décembre 2013.

Jacquinet-Delaunay, J. (2000). *Le sentiment de présence*, 2^e rencontres réseaux humains, réseaux technologiques, en ligne le 29 août 2006 [http : rht.edel.univ-poitiers.fr](http://rht.edel.univ-poitiers.fr), consulté le 15 décembre 2013.

Rinaudo, J.L. (2009). *Présence-absence des formateurs sur des forums*. Epal, Echanger pour apprendre en ligne, Actes 2009. En ligne epal-grenoble.net/, 879, consulté le 15 décembre 2013.

Société SOL (*The Society for organisational Learning, INC*). En ligne <http://www.presence.net> and [http: // www. solonline.org](http://www.solonline.org), consulté le 15 décembre 2013.

Solfego.fr Le solfège pour tous. *Définition du mouvement*. En ligne [www.solfego.fr/le- mouvement.htm](http://www.solfego.fr/le-mouvement.htm), consulté le 16 mars 2014.

Vermersch, P. (2000). *Rencontre avec P. Vermersch*. En ligne [http : // www.expliciter.fr](http://www.expliciter.fr), site consulté le 15 décembre 2012.

Wikipédia. (2014). *L'idéal-type comme outil d'analyse chez Max Weber*. En ligne fr.wikipedia.org/wiki/Max_Weber, ou site scrita.com, consultés le 15 mars 2014.

Wikipédia. (2014). *Tempo*. En ligne : [http://fr.wikipedia.org/ wiki/Tempo](http://fr.wikipedia.org/wiki/Tempo), consulté le 15 décembre 2013.

Actes de congrès ou de colloque, cours

Barbier, J.M. (2011), non publié. *Expérience, Apprentissage, Education*, 12^{èmes} rencontres du Ref à Louvain. Symposium.

CRF Cnam Paris., Hastec. & Mrpp. (2013). *L'Université et le monde professionnel, Quels enjeux pour le doctorat ?* Publication prévue en 2015.

Jorro, A. (2004). *Le corps parlant de l'enseignant*. Actes du colloque de l'Airdf (l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français). Québec. En ligne http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf. Fichier Pdf Jorro .Created Date : 9/29/2005, consulté le 10 novembre 2010.

Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Communication présentée au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation CRF, Cnam, Paris. En ligne

[http:// hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/Pdf/CNAM-06pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/Pdf/CNAM-06pdf), consulté le 10 novembre 2010.

Picot, P. (2012). *Transmettre à des adultes... réflexion sur un cadre de formation professionnelle structurant*. Communication Biennale des sciences de l'éducation, Cnam Paris.

Ziélinski, A. (2011). Cours sur *Merleau- Ponty*. Université Centre Sèvres, Facultés jésuites de Paris.

Mémoire ou thèse de doctorat

Gacogne, M.J. (1999). *Ecriture et processus d'acculturation, le cas de la formation moniteur-éducateur*. Mémoire de diplôme supérieur en Travail social (DSTS), non publié, Ecole Supérieure en Travail social (ETSUP), Paris.

Gacogne, M.J. (2002). *L'insoutenable légèreté de la subjectivité dans les écrits de formation, Le cas des éducateurs en situation d'emploi face à deux écrits*. Mémoire de Master 1, non publié, CRF, CNAM, Paris.

Gacogne, M.J. (2014). Quand les gestes professionnels des formateurs s'exposent. In F.Cros & Cl.Meyer (Eds.). *La communication interpersonnelle en formation* (pp.103-120). Lyon : Chronique sociale

Libois, J. (2011). *La part sensible de l'acte. Approche clinique de l'éducation sociale*, Cnam Paris. (édité en 2014, IES, Genève).

Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, école doctorale Abbé Grégoire, CRF, CNAM, Paris.

Annexes (tome d'annexes)

Les annexes ont été rassemblées dans un tome séparé joint à la thèse.

Épilogue de la thèse, son avenir...

« Dans les universités d'Ancien Régime, lors de la cérémonie du doctorat, le candidat prêtait serment sur un livre qui était d'abord ouvert puis fermé. Avec ce rituel, un double avertissement était adressé au futur docteur : le livre ouvert lui rappelait de ne pas négliger l'étude à l'avenir ; le livre fermé lui signifiait que tout le savoir n'est pas contenu dans les livres ».

Françoise Waquet (2003, p.259).