”L’introspection gestuée” - La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l’enseignement

Jean Duvillard

▶ **To cite this version:**

Jean Duvillard. ”L’introspection gestuée” - La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l’enseignement. Education. Université Claude Bernard - Lyon I, 2014. Français. NNT : 2014LYO10191 . tel-01127249

HAL Id: tel-01127249

https://theses.hal.science/tel-01127249

Submitted on 19 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.

Université Lyon I - Claude Bernard -

Ecole doctorale des Sciences humaines et humanités

Unité de recherche CRIS EA 647

Thèse

Pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université Lyon 1Claude Bernard

Discipline : **Sciences de l'Education**

Présentée et soutenue publiquement par

DUVILLARD Jean-Bernard

« L'introspection gestuée » — La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement.

Thèse dirigée par **Pr. ALIN Christian**

Soutenue le 14 octobre 2014

Tome 1

Jury :

M. ALIN Christian, Professeur des Universités émérite, ESPE, Université de Lyon I

M. BRAU-ANTONY Stéphane, Professeur des Universités, ESPE, Université de Reims

M. GAUCHER Pierre, Maître de Conférences, ESPE, Montpellier

Mme. JORRO Anne, Professeur des Universités, CNAM- CRF/MRPP

M. MEIRIEU Philippe, Professeur des Universités, Université de Lyon II

M. MOUGNIOTTE Alain, Professeur des Universités, Université de Lyon I

Thèse

Présentée et soutenue publiquement par

DUVILLARD Jean

Titre :

« L'introspection gestuée » : La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement.

Sous la direction du

Pr. ALIN Christian

RESUME

« L'introspection gestuée » : vers la maîtrise des micro-gestes professionnels de la communication verbale et non verbale dans les métiers de l'enseignement.

Ce corps, cette sentinelle qui se tient silencieusement sous mes paroles et mes actes. [1]
Merleau-Ponty

Depuis une trentaine d'années la recherche et la littérature scientifique en éducation ont mis en évidence l'importance de l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants et des formateurs. La question des gestes professionnels est aujourd'hui une des problématiques de la formation des enseignants. En prenant appui sur des approches théoriques variées et complémentaires, comme l'anthropologie, la sémiotique et l'ergonomie cognitive notre recherche et notre objet d'étude se concentrent sur l'identification de « *micro-gestes professionnels* » qui sont « en (*je*) eux » dans la mise en pratique et la dynamique de gestes professionnels. Elle tente de mesurer et d'évaluer l'importance d'une prise de conscience réflexive incarnée - *l'introspection gestuée* - de ces micro gestes dans l'appropriation et/ou la mise en œuvre des gestes professionnels par des novices et des experts dans des disciplines et des ordres d'enseignement (1er- 2e degré) différents.

Une bonne part des difficultés rencontrées par les enseignants résident dans la non-maîtrise de certains « *micro-gestes d'action »* vécus dans leur communication didactique et pédagogique. A partir de deux gestes professionnels celui de (S') observer et celui de « (Se) mettre en scène » (Alin, 2010), nous avons mis en évidence cinq micro-gestes qui interagissent constamment entre les protagonistes de la scène du cours. Ce sont : *la posture gestuée, la voix, le regard, l'usage du mot, et le positionnement tactique (le placement/déplacement).*

Sur le plan méthodologique notre protocole de recueil de données s'appuie sur la captation vidéo de situations professionnelles suivie d'entretiens d'auto confrontation. Cette

[1] MERLEAU-PONTY, Maurice, (2003). *L'œil et l'esprit*, Paris : Belin, p.13

approche qualitative relève à la fois de l'analyse du travail et de l'analyse du discours (langage verbal et non verbal). Les traces enregistrées sont exploitées et analysées avec comme cadre théorique principal, l'approche sémiotique de Ch. S. Peirce.

C'est notre expérience de direction de chef de chœur et de chef d'orchestre qui nous a interrogé sur le sens des actes posés, dans ce qu'ils ont de plus infime et signifiant. L'enseignant comme concepteur crée et innove mais il est aussi un interprète. Comme le musicien, il doit savoir interpréter la partition qu'il a créée ou bien qu'il a empruntée, grâce à l'usage de micro-gestes précis, incarnés dans des *actions gestuées et situées*. La prise de conscience et la prise en compte des gestes professionnels et des micro-gestes qui en constituent la dynamique nous apparaît comme pouvant être un des appuis forts de la formation initiale et continue dans la construction de l'expertise pédagogique des enseignants et/ou des formateurs.

Mots Clés : "Introspection gestuée", Formation, Micro-geste professionnel, Sémiotique.

RESUME EN ANGLAIS

« Introspection on gestures": How to raise teachers' awareness and introduce them to the use of professional gestures of verbal and non verbal communication.

"The body, this sentinel which is silently held under my words and my acts."

translated from Merleau-Ponty[2]

For the last thirty years research and scientific literature on education have focused the importance of analysing best practises in teacher training, from the point of view of both teachers and trainers. Today the subject of professional gestures has become one of the most important issues in effective teacher training. This study used data from varied theoretical and complementary approaches such as anthropology, semiotics, cognitive ergonomics and our research aims at identifying vibrant "professional micro gestures" which are to be put into practise. It tries to measure and assess the importance of the awareness of these micro gestures referred to as -*introspection on gestures*- in the appropriation and the implementation of professional gestures by both novice teachers and experts in different subjects and teaching primary and secondary levels.

Most of the difficulties that teachers have to deal with are due to the fact that they don't control certain "action micro gestures" experienced in their communication both didactic and educational. From two professional gestures: 'Observing' and 'Acting', we have highlighted 5 micro-gestures constantly interacting with the protagonists of the classroom. They are posture, voice, eye contact, speech and use of space and moving.

The method that we used to collect data for our research is based on recordings of professional situations followed by self assessment interviews and feedback. This qualitative approach deals with the analysis of both the work and the speech (verbal and non verbal communication). The videos are studied and analysed according to Ch. S. Peirce's semiotic approach as the main theoretical framework.

[2] MERLEAU-PONTY, Maurice, (2003). *L'œil et l'esprit*, Paris : Belin, p.13

Our experience as choir master and orchestra conductor has led us to question the meaning of these composed acts, in what they have of tiniest and most significant. Not only does the teacher as a designer creates and innovates but he also interprets. As the musician does, he must know how to interpret the musical score that he has written or borrowed, by using precise micro gestures, embodied in actions in context.

Becoming aware of the importance of both professional gestures and micro gestures which establish their dynamics and taking them into account seem to be one essential element of the basis of the initial and further training in the construction of both teachers and/or trainers' educational expertise.

Keywords : "Introspection gestuée", Formation, Professional micro-gesture, Semiotic.

A Sabine mon épouse

et

Blandine, Elisabeth, Véronique et Emmanuelle mes quatre filles.

REMERCIEMENTS

Je remercie particulièrement Monsieur Christian Alin pour son écoute, son accompagnement et ses encouragements tout au long de ces quatre années de recherches. Ces échanges furent pour moi de vrais moments de satisfactions intellectuelles partagées.

Monsieur Jean-Pierre Mialaret qui m'a encouragé à faire de la recherche, qui a su me maintenir dans cet état d'esprit et que je retrouve toujours avec plaisir lors des colloques ces dernières années.

Monsieur Philippe Meirieu qui au début de ma carrière a su me montrer la voie dans ce cheminement de pensée et de la confiance qu'il a su m'accorder en me confiant différentes responsabilités durant les années où il fut directeur de l'IUFM.

Les professeurs stagiaires qui ont accepté de se livrer sous l'œil de la caméra et du regard de leur formateur.

Les étudiants pour l'intérêt qu'ils portent à ce travail, ils sont une véritable force qui me poussent à continuer à m'engager dans cette voie de recherche dont ils en seront je l'espère les bénéficiaires.

Monsieur Jacques Cosnier pour l'entretien qu'il a bien voulu m'accorder et les encouragements et conseils qu'il m'a prodigués pour valoriser cette voie de recherche.

Monsieur Christophe Batier directeur technique du service ICAP pour la confiance qu'il porte à mon travail et sa volonté de mettre en valeur cette thèse grâces aux nouveaux outils de formation professionnelle : réalisations 3D, tournages, site et MOOC. Le personnel du service ICAP de l'Université Lyon1 qui a mis à ma disposition ses compétences pour réaliser les outils de valorisation de cette thèse : Mme Cécile Chenanvas, chef de projet TICE et pédagogie, ainsi que : Monique Billaud, Antony Masson, Antony Mero, Alain Bernard, Solaine Reynaud et Régis Mas.

Madame Marie-Claire Peteau pour sa relecture rigoureuse, Mme Dominique Duvillard pour la traduction en anglais du résumé et Monsieur Raphaël Bertholon pour son appui technique.

Et à toutes et tous ceux qui ont croisé mon chemin, plus particulièrement mes collègues, Catherine Ducrot, Dany Landry, Daniel Guyot et Fernando Segui qui avec moi durant toutes ces années n'ont cessé de s'engager et de porter un regard passionné sur la formation des enseignants du premier et second degré.

SOMMAIRE

RESUME **3**

RESUME EN ANGLAIS **6**

REMERCIEMENTS **9**

SOMMAIRE **11**

LISTE DES ABREVIATIONS ET DES ACRONYMES **17**

INTRODUCTION **22**

1. La rencontre avec un lieu 22
2. La rencontre avec des méthodes dites actives 24
3. La rencontre avec un enjeu socio affectif 28
4. La rencontre avec un enjeu anthropologique 30
5. La rencontre avec un enjeu didactique 31
6. La rencontre avec un enjeu politique 36
7. La rencontre avec une personne 37

PARTIE 1 : LE CONTEXTE **40**

CHAPITRE I : CADRES THEORIQUES *40*

1. Place de la recherche 40
   - 1.1. « A la croisée des chemins » 40
   - 1.2. Dans la représentation de l'objet mental 40
   - 1.3. Une réalité : l'école aujourd'hui et ses contraintes 50
   - 1.4. Par rapport aux enjeux psychologiques "L'objet et son empreinte psychologique" 54
   - 1.5. Au regard des sciences du langage: la théorie de la signification de Pierce 61
   - 1.6. Les Sciences de l'Education et le métier de formateur. 68
2. Positionnement de la recherche au regard de la formation des enseignants ? 72
   - 2.1. Des en-(*je*)ux de formation 72
   - 2.2. A propos d'énonciation - Christian Alin 75
   - 2.3. « Bricolage » et transmission d'expertise 78
   - 2.4. Le champ de l'agir situé de Dominique Bucheton 84
3. Des termes et des champs sémantiques 87
   - 3.1. Le geste professionnel 87
   - 3.2. Vers quels modèles nous tourner ? 91
   - 3.3. Deux gestes professionnels importants: (Se) Mettre en scène et (S') Observer 95
   - 3.4. L' « introspection gestuée » 97
   - 3.5. Le micro-geste professionnel 100
4. Des situations professionnelles et des registres d'action 102
   - 4.1. Quatre situations professionnelles prototypiques 103
   - 4.2. Trois registres différents d'agir 119

CHAPITRE II : OBJET D'ETUDE ET HYPOTHESE *123*

1. Question de recherche 123
2. Analyse des pratiques : un enjeu pour former des enseignants à un métier. 123
3. Formuler des hypothèses 124
3.1. Première hypothèse 124
3.2. Deuxième hypothèse 125
3.3. Troisième hypothèse 126
3.4. Quatrième hypothèse 126
3.5. Cinquième hypothèse 126
CHAPITRE III : METHODOLOGIE 128
1. Programme de recherche 128
1.1. Participants 128
1.2. Analyses de cas 129
1.3. Recueil de données 131
2. Difficultés et limites du dispositif 139
2.1. Faire des choix 139
2.2. Comment évaluer un micro-geste professionnel ? 140
PARTIE 2 : RESULTATS ET INTERPRETATION 146
CHAPITR I : LA POSTURE GESTUEE 147
1. Aspect général : une tenue qui va jusqu'à tenir le cours ? 147
2. L'entrée en scène 150
3. Appréhender le micro-geste de la '*posture gestuée'* 154
3.2. Marqueur d'explication et d'explicitation 170
3.3. De la stimulation, et de la relance du groupe 171
3.4. De la régulation du vivre ensemble 172
3.5. De la confiance en soi 173
3.6. Des gestes parasites 174
4. Etude détaillée de la variabilité des comportements 177
4.1. Deux cas qui s'opposent 177
4.2. Deux cas qui se ressemblent 181
5. Discussion autour de la question de la technicité du geste 186
5.1. Question des micro-gestes singuliers et spécifiques 189
5.2. Des micro-gestes spécifiques aux disciplines 191
5.3. Des profils types 197
6. Comment évaluer si un geste est opératif ? 199
7. Conclusion du chapitre 202
7.1. Graphiques récapitulatifs des marqueurs opérant dans l'usage du micro-geste de la posture gestuée. 203
7.2. Définir l'introspection gestuée. 205
CHAPITRE II : LA VOIX, ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION 207
1. La spécificité de l'instrument 209
2. L'écoute ou retour de la voix 210
3. Appréhender plusieurs marqueurs de la voix 211
3.1. Le timbre de la voix 211
3.2. Le marqueur du parcours intonatif : « de la tension détente à l'attention » . 212

3.3. La portée 215
3.4. Le débit 216
3.5. L'accentuation 219
3.6. L'articulation 220
4. Discussion : La construction dynamique d'un discours ou « *construction musicale du discours »* 222
CHAPITRE III : LE REGARD, ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION 230
1. Un micro-geste discret 230
2. Appréhender plusieurs marqueurs 231
2.1. Le regard de convention 231
2.2. Le regard de connivence dans l'adressage 232
2.3. Le regard introspectif 234
2.4. Le regard de l'institution 236
2.5. Le regard de dénigrement 237
2.6. « L'alter ego », un regard inadapté 238
2.7. Le regard de séduction 239
2.8. Un regard '*A-posté'* 241
3. Discussion 246
3.1. Le temps d'un regard ? 246
3.2. Un regard à égale dignité 247
3.3. La mobilité du regard 248
3.4. Un regard périphérique large 249
3.5. Regard et intention du locuteur 251
CHAPITRE IV : L'USAGE DU MOT, ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION 253
1. La spécificité du média 253
2. Appréhender plusieurs marqueurs 254
2.1. Quel usage du mot ? 254
2.2. Le pouvoir du mot comme symbole d'une compétence. 256
2.3. Le pouvoir du mot comme symbole de la séduction 257
2.4. Le pouvoir du mot comme symbole de la conviction. 258
2.5. Le pouvoir du mot comme symbole de la médiation. 259
2.6. Le pouvoir du mot comme symbole de la sanction. 261
2.7. Le pouvoir du mot comme symbole de la répression de la stigmatisation? . 262
3. Discussion : le mot et ses différents registres 264
3.1. Registres de l'instruction 264
3.2. Dans le registre de la régulation médiation 265
3.3. Dans le registre de la discipline 267
3.4. Le mot juste 270
3.5. Le mot dans une situation spécifique 273
3.6. Le mot comme support de la mémoire et de la lecture 273
CHAPITRE V : LA POSITIONNEMENT - PLACEMENT ET DEPLACEMENTS - 276
1. Le placement 276
1.1. Quel endroit pour « la parole du maître » ? 276
1.2. Des cas particuliers, étude détaillée : 281

1.3. Est-il consciemment localisé ? 282
2. La « proxémie » 283
2.1. Quelles distances par rapport au groupe classe ? 284
2.2. Typologie des contacts ? 288
3. Les déplacements 291
3.1. Plusieurs marqueurs 291
4. Discussion 296
4.1. Variabilité du pas 297
4.2. Appréhender des tempi différents 298
4.3. Trouver la distance de sécurité 303
CHAPITRE VI : DISCUSSION GENERALE ET PREMIERES CONCLUSIONS 307
1. La différence entre les champs disciplinaires. 308
2. A propos des disciplines 310
3. Des micro-gestes ajustés, par rapport à des situations particulières 311
3.1. Dans la situation d'imitation : de l'incidence de la gestuelle 311
3.2. Dans la situation de lecture : de l'incidence du support 317
3.3. Dans la situation d'observation : de l'incidence de la posture de médiation 319
3.4. La situation d'exploration et/ou conduites créatives : de l'incidence de la posture de repli 320
3.5. Quelle lucidité et conscience de l'obstacle ? 322
4. Le micro-geste du regard un possible temps suspendu 323
4.1. Le moment du passage au mental 324
4.2. Une dichotomie entre micro-geste 'appri'voisé' et micro-gestes 'impro'visé'. 327
4.3. Vers la combinaison des micro-gestes 332
5. La différence entre novices et experts 334
5.1. Des micro-gestes conscients ou inconscients 334
5.2. Des micro-gestes liés aux habitus culturels 338
5.3. Des micro-gestes inter-connectés entre eux 338
5.4. Des micro-gestes « re-produits » (intégrés) 339
5.5. Des micro-gestes re-connus 340
6. Vers quels états intentionnels ? 342
6.1. Nouvelle hypothèse 343
6.2. Des cas exemplaires 344
6.3. La question de conscience de l'objet intentionnel et sa correspondance avec des micro-gestes adaptés. 347
6.4. Question d'intentionnalité : Le geste est-il intentionnel ou non ? 351
6.5. La question de la prise de conscience et de la vigilance 353
6.6. La question du double '*je*'u de l'agir situé. 355
6.7. La question de la triple intention. 360
7. L'empathie ce témoin actif du registre utilisé par l'enseignant 369
7.1. Question de la confiance en soi 369
7.2. Question d'empathie du sujet sur lui-même 371
7.3. Question d'empathie sur les autres 372

8. Micro-gestes et formation des enseignants 373
9. Conclusion de la partie 375
PARTIE 3 : PERSPECTIVES POUR LA FORMATION EN ESPE 378
CHAPITRE I : QUELS ENJEUX POUR LA FORMATION AUJOURD'HUI ? 378
1. Vers quelle formation ? Quelle place pour *L'introspection gestuée ?* 378
2. Une petite révolution qui transforme la vision du métier 380
3. Aujourd'hui où en sommes-nous ? 381
4. Inventer des espaces de l'analyse d'une pratique professionnalisante 382
CHAPITRE II : QUEL DISPOSITIF POUR UEN FORMATION « PROFESIONNALISANTE » ? 384
1. Comment définir le 'je'u de situation ? 384
2. Apprendre à réagir dans l'instantanéité 385
3. Où le jeu rejoint la réalité d'un métier 387
4. L'enjeu de cet outil de formation 388
5. (Se) Situer dans réalité du métier 389
6. « Mais ce n'est pas la réalité ? » 389
7. Former, c'est peut-être aussi instruire ? 391
8. Faire courir un risque, mais où se trouve le danger ? 393
CHAPITRE III : UN ENJEU POLITIQUE 396
1. Le déni d'une réalité ? 396
2. Les résistances demeurent 398
3. Quelles sont les limites du cadre ; pour quel enjeu du '*je*'u ? 399
4. Comment se construit l'objet mental de la proprioception ? 400
CONCLUSION 403
BIBLIOGRAPHIE 408
GLOSSAIRE 417
TABLEAUX ET FIGURES 423
ANNEXES 427
ANNEXE I (TABLEAU A) 428
ANNEXE I (TABLEAU B) 429
ANNEXE II 430
ANNEXE III 431
ANNEXE IV 432
ANNEXE V 437
ANNEXE VI 439
ANNEXE VII 440
ANNEXE VIII 441
ANNEXE IX 442

ANNEXE X 444
ANNEXE XI 445
ANNEXE XII 454
ANNEXES XIII 460
ANNEXE XIV 461

LISTE DES ABREVIATIONS ET DES ACRONYMES

Sigles :

APEMU : Association des professeurs de musique

BO : Bulletin Officiel

CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique

CAPES : Certificat d'Aptitude Professionnelle de l'Enseignement Secondaire

CRIS : Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport.

EM : Education Musicale

EN : Ecole Normale

ENS : Ecoles Normales Supérieures

EPS : Education Physique et Sportive

ESPE : Ecole supérieure du Professorat et de l'Enseignement

IEN : Inspecteur de l'Education Nationale

IG : Inspecteur Général

IO : Instruction officielles

ICAP : Innovation, Conception et Accompagnement pour la Pédagogie

IPR : Inspecteur Pédagogique Régional pour le second degré

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

MAFPEN : Mission Académique de formation des Personnels de l'Education

MEEF : Masters de l'Education de l'Enseignement et de la Formation

MOOC : Massive Open Online Course

MTP 1 : Mode de Travail Pédagogique de type 1

MTP 2 : Mode de Travail Pédagogique de type 2

MPT 3 : Mode de Travail Pédagogique de type 3

PDF : Plan de Formation

PA : Pratique Accompagnée (stage)

PAF : Plan Académique de Formation

TD : Travaux Dirigés

TICE : Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

TP : Travaux pratiques

UE : Unité d'Enseignement

UFP : Unité de Formation Professionnelle

ZEP : Zone d'Enseignement Prioritaire

ZPD : Zone Proximale de Développement

EV : Enregistrement Vidéo

EAC : Entretien d'Auto-Confrontation. Ce qui donne (EAC/F : 4'38'')

Novices :

F : François Education Musicale second degré [F/E.M. 2d.]

B : Béatrice Sciences Physiques second degré [B/S.Ph. 2d.]

H : Hélène Education Musicale second degré [H/E.M. 2d.]

M : Martine Professorat des Ecoles Premier degré [M/P.E. 1er d.]

N : Nicolas Professorat des Ecoles Premier degré [N/P.E. 1er d.]

S : Stéphane Mathématiques second degré [S/M. 2d.]

T : Thierry Mathématiques second degré [T/M. 2d.]

T : Tiffany Sciences Physiques second degré [T/S.Ph. 2d.]

O : Olivier Mathématiques second degré [O/M. 2d.]

Expert :

P : Patrice Professorat des Ecoles Premier degré [P.exp/P.E. 1er d.] (Par souci de simplification seul Patrice aura les trois lettres exp. qui suit son prénom.)

Tiers Amis :

A : Alix Professorat des Ecoles Premier degré [A/P.E. 1er d.]

J : Jérémie Education Musicale second degré [J/E.M. 2d.]

P : Pierre Education Musicale second degré [P/E.M. 2d.]

J : Jill Professorat des Ecoles Premier degré [J/P.E. 1er d.]

N : Noémie Professorat des Ecoles Premier degré [N/P.E. 1er d.]

Chercheur :

F/C : Formateur Chercheur

« Entrez en vous-même, cherchez le besoin qui vous fait écrire : examinez s'il pousse ses racines au plus profond de votre cœur »… « Ceci surtout : demandez-vous à l'heure la plus silencieuse de votre nuit : " Suis-je vraiment contraint d'écrire ? " Creusez en vous-même vers la plus profonde réponse. Si cette réponse est affirmative, si vous pouvez faire front à une aussi grave question par un fort et simple : *" Je dois "*, alors construisez votre vie selon cette nécessité. Votre vie, jusque dans son heure la plus indifférente, la plus vide, doit devenir signe et témoin d'une telle poussée »…« Je n'ai tenu qu'à vous conseiller de croître selon votre loi, gravement, sereinement. Vous ne pourriez plus violemment troubler votre évolution qu'en dirigeant votre regard au dehors, qu'en attendant du dehors des réponses que seul votre sentiment le plus intime, à l'heure la plus silencieuse, saura vous donner ».

« Rainer Maria Rilke ». [3]

[3] RILKE, Rainer, Maria., (1929). *Lettre à un jeune poète* », Leipzig : Insel, p10-13.

INTRODUCTION

Tout n'est qu'histoire de rencontres, la vie est ainsi faite qu'elle nous confronte constamment à la réalité dans un dialogue permanent entre notre vision du monde et les résistances qui jalonnent notre parcours de vie. Tout n'est qu'histoire de rencontres ; quand certaines nous fascinent, d'autres nous angoissent, mais toutes nous façonnent au détour des obstacles qui progressivement vont contribuer à construire notre identité personnelle et professionnelle.

Tout au long de ma carrière, ces expériences de vie m'ont inévitablement conduit à me poser la question de la relation à l'autre dans l'exercice du métier d'enseignant. Enseigner (in-signis) ce mot ne veut-il pas dire marquer d'un signe ? Mais de quel signe parle-t-on ici ? Doit-on et peut-on seulement tenter de déterminer la nature même de ce signe que l'on va communiquer et permettre de recevoir dans l'exercice de notre profession ? Ces questions sont intimement liées à la problématique du rapport à l'autre sous l'empreinte et l'emprise du signe ; « elles nous poursuivent jusque dans les heures les plus indifférentes », elles demeurent pour moi au centre de mes préoccupations depuis maintenant de plus de trente-cinq années passées au service de la formation des futurs enseignants ; que ces derniers soient en formation initiale ou continue, dans le premier ou dans second degré.

Mon parcours professionnel a été jalonné de rencontres, qui toutes ont eu une incidence sur mon devenir professionnel, toutes m'ont ainsi peu à peu transformé dans la vision de mon métier. Aujourd'hui, il est temps pour moi de m'interroger ; elles questionnent directement mon travail de recherche tout en s'inscrivant dans le temps de l'histoire de l'éducation de ces trente-cinq dernières années.

1. La rencontre avec un lieu

Ma première rencontre est la rencontre avec un lieu, le quartier des Minguettes à Vénissieux. A l'époque, tous les projecteurs des télévisions et les micros des radios sont braqués sur la banlieue lyonnaise. La banlieue est en feu, les voitures brûlent tous les soirs dans le quartier du collège, le matin, je rentre discrètement avec ma « 4L » dans le parking de

la cité, je la laisse même dehors, comme si de rien n'était, une collègue s'étant fait percer les 4 pneus dans le parking de l'établissement. Mais n'apprend-on pas son métier en rentrant de plain-pied dans l'arène ? « Les fauves sont lâchés », le premier contact, la première image que je garde du jeune professeur que j'étais, et cela dès le premier jour, c'est celle d'un enfant qui se fait mordre au sang dans l'entrée du collège sans que personne ne bouge. Tous sont rassemblés en cercle autour d'eux et regardent et attisent ce triste spectacle. J'interviens et sépare les deux élèves, un collègue m'interpelle en salle des professeurs et me dit : « Tu es fou, tu vas recevoir des coups, ici, dans ce collège, tu n'as pas à prendre des risques comme cela… ! ». Mais de quels risques parlait-il ? Pourquoi m'avait-il dit cette phrase qui résonne encore en moi comme un écho ? Cette simple anecdote va me marquer et me poursuivre jusqu'à aujourd'hui ; sans me quitter, comme si cette interpellation était là, bien inscrite au plus profond de moi, pour me rappeler à chaque instant quel est le sens profond de notre métier, sa véritable finalité…

Il me fallait très vite remettre en question ce que je venais d'apprendre à l'Université et au Conservatoire de Lyon, écrire une partition de musique dans le style de Mozart, Bach ou Schubert, ou étudier le principe d'écriture de la variation développante chez Brahms, j'étais bien loin de la réalité objective d'une salle de classe. Je sortais d'un stage de deux mois à l'Opéra de Lyon où j'avais côtoyé les plus belles voix et artistes contemporains, j'avais même eu la chance de rencontrer Pierre Boulez et travailler avec Ianis Xénakis…

Faire de l'éducation musicale pour apprendre la musique aux élèves, voire l'histoire de la musique, devenait soudainement un enjeu bien dérisoire dans ces circonstances. Le trop fameux cours unitaire de l'époque, construit autour d'une formule rythmique ou mélodique (Noire deux Croches) paraissait être complètement décalé par rapport à la réalité objective d'un quotidien beaucoup plus terre à terre. Mon orientation pédagogique qui allait devenir une véritable vocation était dès lors toute trouvée ; le véritable sens de mon métier serait à rechercher à travers le concept du vivre ensemble, cette capacité à partager un même espace de parole, tous inscrits dans le même temps. La musique en serait le médiateur.

Il me fallait trouver le bon objet modérateur, il devenait dès lors un objectif prioritaire : « faire en sorte de permettre en toute circonstance de construire l'élève dans sa relation à l'autre ». L'autre qui partageait cet espace de la salle de classe, mais qui aussi pouvait être d'un autre temps, d'une autre culture ; voire d'un autre territoire culturel et géographique. Je venais de trouver l'enjeu : découvrir l'altérité, inscrite dans des traces de

l'histoire de la musique, parfois certes très fines à percevoir, mais bien tangibles et je les espérais perceptibles dans l'interstice des éléments du langage musical. Mon projet se résumerait donc dans un premier temps à : « être capable de faire partager aux élèves une expérience d'humanité, grâce à la médiation de la musique ». De par sa nature même, il se trouvait que l'objet, en serait toujours un objet culturel, et donc bien délicat à manier, mais de fait, particulièrement intéressant ; il devenait le prétexte à se poser toutes sortes de questions. Il m'a fallu mettre en scène trois composantes interactives dans l'espace et le temps, mettre en place ce fameux triangle didactique de Jean Houssaye[4] ; l'objet, les élèves, et notre présence afin de faire en sorte que dans l'alchimie des échanges, les trois interagissent positivement dans un esprit de plaisir partagé. En tant que professeur d'Education Musicale, j'ai très vite compris que tout dépendrait de ma capacité à réussir à animer ces trois sources dans l'instant de la situation, chacune avec ses propres contraintes. Il fallait effectivement « animer » ; étymologiquement, donner une âme à cet espace de la production musicale, dans le sens premier du terme, « anima, et animus », qui à l'origine signifie donner le souffle, mais aussi ici, donner une forme de vie au groupe. Raymond Toraille dans son ouvrage *L'animation pédagogique aujourd'hui,* nous orientait sur cette vision du métier par une simple question, mais qui trouva longtemps en moi un écho : « S'agit-il de transmettre un savoir ou de former des hommes pour demain ? [5] » Question ô combien lancinante pour un jeune professeur qui cherche un sens à son métier. Il développait en précisant que « Former l'intelligence, apprendre à raisonner, c'est ainsi que l'esprit va à la découverte des savoirs, à la construction et à l'appropriation du savoir »[6]. L'animateur n'était donc pas celui qui savait tout, mais bien celui qui allait partager ce savoir avec ses élèves.

2. La rencontre avec des méthodes dites actives

Dans les années 90 notre Inspecteur Général (IG) me confie la formation des conseillers pédagogiques sur le plan national, il s'intéresse à la « fine équipe » des Lyonnais, qui n'a de cesse de se poser des questions sur la validité des situations d'enseignements : telle

[4] L'année 1988 Jean Houssaye sort son ouvrage intitulé le triangle pédagogique où il met en perspective les trois sommets d'un triangle représenté par les élèves, le contenu et l'enseignant. Cette triple réalité nous oblige à redéfinir la complexité de la relation éducative dans les situations d'enseignement que nous proposons aux élèves.

[5] TORAILLE, Raymond, (1985). *L'animation pédagogique aujourd'hui,* Paris : ESF, p.126.

[6] Op. Cit. TORAILLE, (1985). p.129.

que l'écoute en mouvement, le travail sur les conduites créatives… et le travail d'accompagnement mis en place autour de la voix de l'enseignant. Il me propose de prendre la direction de l'Institut Musique Méthodes Actives de Lyon (I.M.M.A.L). Cette rencontre avec un établissement privé, qui était à l'époque au cœur de la réflexion des pratiques innovantes en musique en France, m'a permis de rencontrer tous les grands courants des méthodes dites actives en musique, que ce soit Martenot, Willems, Dalcroze, Orff, Kodaly… Autant de grands pédagogues, qui avaient tous compris le lien très ténu qui pouvait exister entre la perception de la musique et l'apprentissage de ses codes. Cette rencontre m'a permis de comprendre que l'apprentissage de la musique devait passer inévitablement par des pratiques actives, qui toutes mettaient le corps au centre des apprentissages. Un ouvrage retient particulièrement mon attention et va orienter tout mon métier, *L'oreille Musicale* d'Edgar Willems[7]. De plus, toutes ces méthodes avaient une vision plus large que la seule rencontre avec la musique, elles étaient centrées sur des apprentissages qui devaient être vécus comme une somme d'expériences artistiques et esthétiques, qui ne trouvaient tout leur sens que dans le cadre d'une aventure pleinement humaniste.

Une autre découverte me conforte dans ce choix de lier la perception musicale et le corps. Je fais la rencontre avec les théories de Marcel Jousse qui s'intéresse au mimétisme de l'enfant, qui dès ses premiers gestes cherche à imiter on entourage. Son ouvrage de 1935 intitulé : *« Du Mimisme à la musique chez l'Enfant »*[8] retient toute mon attention, il démontre que l'enfant n'a de cesse à 're-jouer' le monde par ses gestes. Cette conception m'aide à répondre à une interrogation à un moment où je m'interroge sur la trace que peut laisser en mémoire une conduite de perception avec des élèves de collège. De plus, l'imitation est le point de départ de toute situation d'apprentissage d'un chant. Mais ces démarches sont bien moins sécurisantes pour l'enseignant, car elles mettent l'animateur au centre des regards, et c'est là dans cet espace d'une situation ouverte, en attente de ce qui va se produire, que j'ai mis en scène mes premières expériences « d'écoute active en mouvement ». En effet, lorsque l'on demande d'exprimer ce que l'on entend autrement que par la parole ; le geste, le corps sont les témoins des éléments du langage musical ; et en tant que témoins d'un objet culturel, dans les champs artistiques, ils dépassent de loin la seule démarche intellectuelle. *Le geste musical,* cet ouvrage de Claire Renard m'aide à comprendre la finalité de ma tâche : « Par son geste-écoute, l'enfant, comme le musicien, explore la durée, reconnaît le territoire sonore,

[7] WILLEMS, Edgar, (1976/1977). *L'oreille Musicale Tomes I et II*, Fribourg : Pro Musica.
[8] JOUSSE, Marcel, (1936). *Du Mimisme à la Musique chez l'Enfant*, Paris : Librairie Paul Geuthner.

appréhende le phénomène de l'organisation musicale à partir de ses fondements dans l'expérience concrète ».[9] En contrepartie, cette démarche réclame de véritables dons de la communication, et comme me disait notre inspecteur général en me confiant la responsabilité de cette institution musicale : « Il faut être capable de canaliser toute cette richesse qui émane des enfants ».

C'est à partir de cette constatation qu'il m'a fallu développer le regard, l'observation des gestes qui me semblaient plus ou moins efficaces pour arriver à maîtriser un groupe dans le temps et l'espace de la salle de classe. Cela allait avoir des répercussions que je ne pouvais prévoir sur ma propre auto-formation, sur les formations que j'allais être amené à assurer dans le cadre de la MAFPEN et sur la formation initiale des enseignants. Cette rencontre avec les méthodes dites actives, m'a amené à prendre en compte l'importance de la situation d'enseignant, d'observer et de relever toutes les composantes et les contraintes, souvent si périlleuses à dépasser pour l'étudiant en formation. Cette confrontation avec une autre culture, un autre territoire que celui rencontré dans le cadre de l'Education Nationale allait développer en moi un regard différent, souvent plus exigeant quant aux gestes produits pour obtenir du groupe une adhésion pleine et entière dans les situations d'animation. Je me concentrais sur la mise en place de démarches d'apprentissages plus sensorielles, relayées bien entendu par des conduites intellectuelles, mais plus en accord avec l'essence même de l'expérience artistique.

Il est très surprenant, de voir le peu d'intérêt que peuvent revêtir toutes ces démarches aujourd'hui, et que ces méthodes ne sont que très isolément pratiquées dans les différentes écoles de musique ou conservatoires, voire en école primaire et secondaire. Quand on sait l'impact qu'elles peuvent avoir en efficacité sur les apprentissages des élèves musiciens, cela reste pour moi un constat bien affligeant. C'est en partie pour cela que je voulais, en fin de carrière, redire tout l'intérêt de telles démarches centrées sur le célèbre « Learning by doing »[10] de John Dewey ce pionnier de « *l'éducation nouvelle* ». Je m'engage dans cette recherche pour tirer une sonnette d'alarme, tant il est vrai que des pans entiers de formation semblent être destinés à se perdre. Qu'en sera-t-il avec la mise en place des ESPE[11] ? Que vont devenir ces espaces dits de recherche action que j'ai tant pratiqués, et ont très souvent été au cœur des pratiques innovantes ? Il semblerait que toute une partie de cette richesse soit

[9] RENARD, Claire, (1982). *Le geste musical,* Paris : Hachette van de Velde, p.145.
[10] DEWEY, John, (1968). *Learning by doing*, Paris : Armand Colin, p.23.
[11] Les ESPE sont des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education. Depuis la rentrée 2013 où elles ont remplacé les IUFM (Instituts de Formation de Maîtres) elles préparent à des masters intitulés : Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la formation (MEEF).

passée par pertes et profits sans autre forme d'interrogation. J'ai l'impression d'assister, impuissant, à la perte d'éléments entiers de la formation, qui avaient pourtant tous contribué, pendant des années, à former des enseignants. Avec certaines collègues nous savons pourtant, être très performants aujourd'hui sur le terrain.

« Incarnatus est ? »

Mais il est vrai, que ces démarches d'animation réclament une réelle formation, et il est aussi vérifié, qu'il est beaucoup plus simple de parler de et sur la musique, que d'en « faire faire » pour la faire découvrir. Etre capable d'animer un groupe dans une pratique collective est une épreuve bien délicate pour qui veut prendre cette voie, c'est un métier en soi et cela s'apprend. Comment peut-on encore prétendre que nous formons aujourd'hui des enseignants qui seront à même de faire pratiquer à leurs élèves le chant, l'écoute active, ou telle autre pratique artistique que ce soit en musique, en danse ou en art visuel, en une vingtaine d'heures de formation en tout, sur leur cursus professionnalisant ? Nous sentons bien aujourd'hui, que nous rentrons dans une culture de la formation qui est tout autre, cela est un fait que nous observons tous au quotidien. Les préoccupations ne sont plus de même nature, les trop beaux *discours sur*, ont supplanté les *savoir-faire dans* des situations spécifiques et cela dans tous les espaces de la formation. Les formations ne se font plus que par la médiation de l'œil et de l'oreille, à l'écoute de la parole du maître, tout ce que l'on demande chez nos étudiants d'éviter avec leurs élèves. Quel paradoxe, la parole devient le seul média de transmission des savoirs et des gestes du métier ! La finalité d'une formation *'professionnalisante*' est pourtant bien inscrite sur le papier dans le texte, afin que nos institutions puissent se donner bonne conscience. La justification suprême se trouve bien dans les maquettes de formation, où nous pouvons trouver un créneau horaire qui prouve que la formation a bien été dispensée, sans la moindre réflexion et sans tenir compte de la pertinence de ce qui en aura été fait. Il faut être de son temps, prendre le train en marche, chercher à comprendre comment arriver, en tenant compte de ces contraintes, à continuer de donner du sens à notre métier de formateur ; là est notre défi.

Pour nous, l'apprentissage du métier ne se trouve pas dans ces quelques lignes écrites qui toutes, en plus, se font concurrence. Nous postulons que le métier ne peut s'apprendre que

par l'expérience de situations vécues, et pourquoi pas un « *vécu expérientiel théorisé* ». Le propre d'un institut qui se dit universitaire, qui a pour finalité de former à un métier ne devrait-il pas s'intéresser à l'expérience de la pratique, d'une pratique incarnée dans des gestes et micro-gestes du métier ? En musique, l'expérience sonore incarnée ne peut se vivre que par la vibration du son vécu, « re-'senti' » corporellement. En ce qui me concerne, ma double expérience de musicien et d'enseignant me fait dire qu'il ne peut en aller autrement du métier d'enseignant.

Cette rencontre avec ces méthode dites actives, m'a donc d'emblée amené à concevoir les formations différemment. De s'interroger sur la place du corps en formation aussi bien pour l'étudiant que pour le professeur. Comme le signale Anne Jorro en tout début de son article intitulé *Le corps parlant de l'enseignant* (2004) : « La corporéité enseignant reste encore peu interrogée par la recherche, les travaux de Pujade-Renaud (1981) sur la place du corps de l'enseignant en classe avaient mis en évidence les sentiments ambivalents des enseignants du secondaire. La puissance corporelle de l'enseignant dans sa stature verticale et dans sa force de frappe verbale confirmait l'omniprésence du corps dans l'institution scolaire malgré le déni qui le frappait. » Cela surprend plus d'un étudiant ou professeur stagiaire, lorsqu'il arrive en stage ou en formation et qu'il se trouve confronté à un espace vide, sans tables, ni chaises, où il va devoir travailler dans un grand espace disposé en rond. Le corps va devoir oser prendre son élan, oser « faire » pour dire ce qu'il perçoit, comme pour essayer de percevoir au vol des *images mentales sonores*, portées par les gestes qui en seront les témoins. Là encore, cette rencontre d'une écoute active, me permet rapidement de préciser mon sujet. Pour moi, en formation, je perçois, dès mes premières années de formateur, qu'une très grande partie du message va passer par le corps et sa médiation dans la communication verbale et non verbale de l'enseignant.

3. La rencontre avec un enjeu socio affectif

Comme je viens de le signifier, l'animation pédagogique fut pour moi une révélation, m'aidant à rentrer par la bonne porte, certes parfois singulière, mais que je considère depuis comme étant le bon cheminement de la pensée. Elle m'a d'emblée amené à me confronter à cet enjeu de la communication verbale et non verbale dans le temps et l'espace de la salle de classe, mon objectif, n'étant pas tant de convaincre de la valeur de telle ou telle musique, mais

de créer une sorte de suspension à l'écoute, de développer cette capacité à mettre en place des repères chez les élèves. Dans une relation d'échange, l'enjeu est de s'interroger ensemble sur ce que j'appellerai plus tard comme intitulé des nombreux stages proposés dans le premier et le second degré : « Les conduites de perception », afin que ces stagiaires deviennent les véritables acteurs de leur propre culture. Qu'ils sachent s'émanciper, découvrir une autre culture que celle véhiculée par leurs habitus culturels et les médias, développer un regard critique comme Jacques Attali nous le suggérait à l'époque dans son ouvrage *Bruits* en ces mots : « Les produits standardisés des variétés d'aujourd'hui sont les caricatures dérisoires et prophétiques des formes à venir de la canalisation répressive du désir. »[12] Partant de là, je me suis interrogé sur les différents types de situations que je devais mettre en place afin de repérer les plus appropriées, celles qui nous permettraient ou non de vivre ces démarches où l'étudiant deviendrait acteur de ses apprentissages, où il pourrait surtout, dans un véritable parcours initiatique personnel, devenir acteur de sa propre culture…

- Médiation de la mise en scène :

Mais la musique, cet art du temps, a cette particularité, qu'elle doit le plus souvent traiter plusieurs informations en même temps. La musique s'écrit et peut se faire au singulier, toujours le corps et la voix, mais le plus souvent elle se vit au pluriel, notamment dans l'espace de la salle de classe avec l'usage des instruments qui nous sont propres. En effet, dès que l'on se trouve confronté à la réalisation d'une production vocale ou instrumentale, polyphonique ou polyrythmique, cette contrainte du temps devient un obstacle bien complexe à maîtriser chez un enseignant novice. Si l'on ne veut pas se trouver devant une production cacophonique, l'interprétation dépendra toujours de plusieurs contraintes très rigides. La maîtrise de la situation réclame que soit parfaite la mise en place des différents plans sonores, décryptés et interprétés par plusieurs individus, où chacun doit donner le meilleur de lui-même dans le même espace et le même temps en vue d'une réalisation collective. Cette contrainte est un véritable défi, mais aussi une véritable chance pour celui qui sait la prendre en compte, pour la simple raison, qu'elle nous oblige à trouver les moyens de la médiation de sa mise en scène. Elle ne peut donc exister que par rapport à la maitrise de ses éléments constitutifs dans l'instant de la production. Dans cette rencontre avec cet enjeu socio-affectif,

[12] ATTALI, Jacques, (1969). *Bruits*, Paris : PUF, p.11.

nous nous rapprochons de notre sujet par cette rencontre de la réalité du fait musical : la mise en scène de la personne au sein même d'un espace d'enseignement, en vue de permettre à des individus de se confronter à la résistance d'un obstacle ou objet d'apprentissage, tout en sachant constamment fonctionner ensemble dans un même espace partagé ! Un bien beau programme, en définitive ! Tout l'enjeu de ma recherche se trouve être résumée dans ces quelques lignes.

Il s'agit bien encore une fois ici, d'une véritable rencontre ; rencontre avec un type de situations liées à des enjeux culturels et socio-affectifs forts et je vais m'efforcer de démontrer en quoi ce lien avec l'espace de la mise en scène, l'unit très étroitement avec mon travail de recherche aujourd'hui. Cette préoccupation didactique et culturelle a toujours été pour moi, liée à une dimension conative centrée sur l'espace de la relation et ses contraintes dans les situations d'apprentissage. Elle m'a de suite incité à apprendre rapidement à tisser des liens au sein du groupe, bien que dans les premiers temps cela n'ait pas été dans ma nature. Dès que j'ai pu appréhender le mécanisme de l'adhésion collective, je me suis rapidement aperçu que la musique exigeait que tous les participants fassent dans le même espace, la même chose en même temps. Voilà une contrainte bien délicate ; mais alors que faire si nous voulons qu'elle devienne féconde, comme le souligne Philippe Meirieu ? Elle nous demande d'être multi tâches ; en quelque sorte polyphonique dans la présence à l'autre, avec nos gestes, nos mimiques et autres signes de la communication non-verbale, sans faire usage de la parole pour réguler l'ensemble des élèves dans le temps de la production sonore. Nous verrons par la suite dans notre développement qu'il y a un parallèle évident avec le rôle du chef d'orchestre qui lui ne doit et ne peut se faire comprendre qu'avec ce type de moyens de communication, sa posture, sa gestuelle et l'intention de son regard...

4. La rencontre avec un enjeu anthropologique

Une énième rencontre m'a rapidement interpellé, c'est l'enjeu anthropologique de ma discipline, ce sens premier de la musique venait à moi sans que je ne comprenne immédiatement le pourquoi de sa finalité. Idéaliste peut-être, je voulais proposer une vision du monde à mes élèves de la Zone d'Education Prioritaire (ZEP) de Vénissieux, en essayant de leur montrer que l'homme n'est de passage sur la terre que pour un temps limité, posé sur un point du globe, à cet endroit du monde que mon index indiquait, qu'il serait dommage de

ne pas s'intéresser à la façon dont tel peuple, tel pays, voire telle peuplade, vivait musicalement au sein d'une société. Une interrogation devenait récurrente : pourquoi si nous vivons aux Minguettes, ne serions-nous limités à n'écouter qu'un seul type de musique ? Pourquoi devrions-nous rester enfermés dans ce qu'Azouz Begag dénonçait à l'époque dans son roman autobiographique *Le Gone du Chaâba :* « Pourquoi vouloir nous enfermer dans un ghetto culturel ? »[13]. Pourquoi en effet, vivant dans le quartier des Minguettes, ne pourrions-nous pas aller écouter un opéra de Mozart à l'Opéra de Lyon ou aller découvrir telle musique d'une culture reculée ? *Les Héritiers*[14] étaient passés par là, Bourdieu semait le doute, nos convictions persistaient. Ce n'est que bien plus tard lors d'une intervention de Philippe Meirieu - que j'avais invité pour une conférence auprès des conseillers pédagogiques, lorsque j'étais responsable à l'IUFM de la formation des CAPES d'Education Musicale - que je compris toute la mesure de cet enjeu. La musique n'avait toujours été pour moi qu'un objet transitionnel, elle deviendrait, en fonction du choix que j'en ferais, le bon objet modérateur des situations d'enseignement que j'allais devoir inventer au service d'une cause beaucoup plus profonde. Cette rencontre venait d'éclairer ce qui demeurait caché, inconscient mais bien présent au plus profond de moi. Tout le reste importait peu, le sens même de ma discipline dans la découverte de l'expérience artistique n'était, en définitive, qu'une expérience d'humanité grandeur nature, par l'implication individuelle et collective qu'elle implique, par ses rencontres et sa réalisation. J'inventais une maxime, petite formule qui m'aide encore aujourd'hui en formation et que je ne cesse depuis de répéter aux étudiants : « l'école n'est-elle pas le lieu de la rencontre avec une autre culture que celle véhiculée par les parents et les médias ? ».

5. La rencontre avec un enjeu didactique

Il se trouve qu'à cette époque j'étais secrétaire de l'Association des Professeurs de Musique (APEMU) et que cette fonction m'avait de fait, en tant que secrétaire, très vite impliqué dans l'organisation de la formation continue des professeurs de l'Education Musicale. Nous venions de lire *L'école mode l'emploi* [15] nous rencontrions Philippe Meirieu pour la première fois- il était alors personne ressource à la Mission Académique de Formation

[13] BEGAG, Azouz, (1986). *Le Gone du Chaâba*, Paris : SEUIL.
[14] BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, (1964). *Les héritiers*, Paris : Ed. de Minuit.
[15] MEIRIEU, Philippe, (1986). *L'école mode d'emploi*, Paris : ESF.

des Personnels de l'Education (MAFPEN) - et nous lui demandions d'intervenir sur un stage centré sur la pédagogie par objectifs. Mon premier contact avec la pensée en éducation est né de ces rencontres très enrichissantes, semant en moi cette volonté de toujours chercher à comprendre les mécanismes d'appropriation du savoir chez l'élève. De suite je me suis rendu compte que c'est là, que c'est de ce côté, que je voulais orienter toute mon énergie et mon attention dans le métier : essayer de comprendre les mécanismes de l'apprentissage des situations qui le mettent en scène. Je lis un second ouvrage qui marque le début de ma réflexion, *Apprendre oui mais comment ?*[16] Dans le titre tout est déjà dit, notre métier est un questionnement permanent qui cherche à comprendre les mécanismes et enjeux de l'éducation : « La pratique permet de sortir des contradictions où la théorie les enferme».[17] Ma vision du métier était scellée, mon identité professionnelle trouvait là les bases de sa construction.

C'est le temps de la rencontre avec des maîtres à penser tel que Daniel Hameline et ses ouvrages. Un premier retient toute mon attention, « *Les objectifs pédagogiques* », sont de toutes les formations. Une phrase va particulièrement retenir mon attention, elle oriente mes préparations de séances avec les étudiants, je la recopie sur mon bureau : « Ce sont les faits qui nous instruisent non les hommes, toute action de formation part d'une intention ».[18] Je dois inventer des situations actives, des espaces de formation où l'étudiant va devoir se confronter à une résistance. Un deuxième ouvrage remarquable, *La liberté d'apprendre*, une autre pépite, qui nous apporte une certitude : « On ne peut éduquer personne du haut d'un rempart défensif ».[19] Il faut choisir son profil ; s'imposer à tout prix, être démagogue, ou être bouc émissaire ? Daniel Hameline pose la question, il me fait bien comprendre que nous sommes entrés dans une nouvelle ère, c'est la fin d'une éducation verticale. Je constate très vite que toutes ces entrées sont complémentaires, chacune d'entre elle propose une approche singulière. Pour le jeune formateur que je suis, la difficulté réside dans le fait qu'il faille les croiser, faire comprendre à mes étudiants que toutes ces approches, par les questions qu'elles posent, nous amènent à appréhender un des aspects du métier. Une constante se dégage elle va constituer l'identité didactique et pédagogique que je façonne et j'écris aussi au-dessus de mon bureau : « Tout acte de formation doit pouvoir passer par une situation active où l'étudiant en formation, s'il veut comprendre le processus d'apprentissage que va devoir faire

[16] MEIRIEU Philippe, (1989). *Apprendre oui mais comment ?* Paris : ESF, 192p.
[17] Op. Cit. , MEIRIEU, Philippe, (1989). p.30.
[18] HAMELINE, Daniel, (1990). *Les objectifs pédagogiques* (8ème ed.) Paris : ESF, p.53.
[19] HAMELINE, Daniel, (1967). *La liberté d'apprendre,* Paris : Ed. Ouvrières, p.54.

l'élève, doit pouvoir l'éprouver lui-même dans une situation donnée ». La situation d'enseignement passe par l'activité, elle doit être au centre de toutes nos formations. C'est l'époque où je mets en place l'écoute active où « *le corps fait trace de ce que je perçois* ». Les stages à la MAFPEN se succèdent dans le second degré mais aussi au plan Académique de Formation (PAF) du premier degré. Ils sont même exportés un peu partout en France avec l'Association des Professeurs d'Education Musicale (APEMU)[20]. Il n'y a plus de tables dans mes cours, les chaises sont toutes placées en rond, le formateur est dans le cercle ; il se met au même niveau que les étudiants, une manière de leur dire qu'il va chercher avec eux. Mon métier consiste alors à faire vivre une situation donnée avec un objectif particulier. Tout l'enjeu d'une séance de formation réside dans le fait d'essayer de mettre en évidence les mécanismes d'une situation d'apprentissage pour en décortiquer les composantes. Très vite mon postulat qui mettait le corps au centre de l'apprentissage, se révèle être l'élément incontournable. Dès lors une seule résolution va me poursuivre, on ne doit plus tricher : Rien ne peut se faire sans le '*corps-enseignant'*. Toute la difficulté pour l'enseignant réside dans le fait d'apprendre à maîtriser ce corps dans l'espace et dans le temps de sa mise en scène, pour que ses gestes et micro-gestes soient en adéquation avec l'intention qu'il va vouloir, devoir et/ou pouvoir véhiculer. Mais il en va de même pour les élèves, qu'il doit canaliser. Dans ma discipline, l'Education Musicale, aussi longtemps que les élèves ne seront pas capables de maîtriser leur comportement dans le temps et l'espace de l'animation musicale, la musique ne pourra naître, le bruit restera maître du lieu. La concentration sur la production musicale demande de la part de l'animateur, ce meneur du *geste musical*[21], d'acquérir une véritable maîtrise des gestes de chacun des membres de la communauté. Cette question va vite devenir obsessionnelle, elle n'a cessé depuis de m'accompagner, de me passionner et de me motiver dans mon travail de recherche. C'est l'époque de la mise en place d'une nouvelle politique pour l'école : la pédagogie différenciée devient la reine des préoccupations, le fil conducteur de toutes les formations. [22] Il faut partir du principe que nous n'apprenons pas tous à la même vitesse, ni de la même manière. Comme le souligne Sylvie Mersh-Van-Turehoudt dans son ouvrage *Gérer une pédagogie différenciée* « chaque milieu de vie est considéré dans la richesse des divers éléments et interactions qui le constituent »[23]. Une bien belle phrase, mais

[20] DUVILLARD, Jean, (2006). *Le geste comme trace, le geste comme témoin des éléments du langage…*in Actes du congrès national de l'APEMU. *Corps et Musique* Octobre 2006 N°196 revue APEMU pp. 135-144
[21] RENARD Claire, (1982). *Le geste Musical*, Paris : Hachette/Van de Velde.
[22] La nouvelle politique pour l'Ecole, est une réforme mise en place en 1989 par Lionel Jospin alors ministre de l'Education Nationale. Cela aboutira à la mise en place des cycles.
[23] MERSH-VAN TURENHOUDT, Sylvie., (1989). *Gérer une pédagogie différenciée*, Ed Universitaire De Boeck p.86.

la diversité complexifie et démultiplie les interactions. Où se trouve l'enseignant dans ces nouveaux dispositifs à inventer ? Quel va être son rôle, sa place ? Comment va-t-il pouvoir gérer cette hétérogénéité toujours grandissante… ?

Nos sens sont là, ils vont indure notre potentialité à percevoir le monde. Ce sont en grande partie nos capteurs d'informations, que sont nos yeux, nos oreilles ou notre perception kinesthésique qui nous ouvrent les voies de la découverte. Les thèses de De La Garanderie enrichissent encore cette approche, elles nous obligent à chercher et à comprendre l'impact que peut avoir notre système de perception sur notre manière d'enseigner. Il détermine ainsi des *profils pédagogiques*[24] types qui nous obligent à poser comme principe fondateur que nous sommes tous plus ou moins dominés par un de nos sens qui va primer sur les autres. Nous sommes plus ou moins auditifs, visuels ou kinesthésiques, ces différentes entrées déterminent notre première approche d'un problème posé.

En conséquence, cela m'oblige à repenser les situations didactiques prévues, il faut maintenant les envisager dans ce triple accès si l'on veut donner à chacun les mêmes chances de rencontrer l'objet d'apprentissage visé. Quelle chance d'arriver dans un métier à un moment où surgit une telle diversité des approches ! Toutes ces entrées viennent enrichir notre manière de travailler, tout est bon à prendre en considération en essayant de voir si cela a un impact sur notre façon de faire. Sur le terrain de la mise en pratique, toutes ces recherches m'obligent en tant que jeune formateur à repenser des situations prévues ; il me faut impérativement tenir compte de toutes ces dimensions. Cela va modifier progressivement ma manière de concevoir mon métier de formateur, enrichir ma relation au groupe et m'apporter une satisfaction supplémentaire dans le plaisir toujours renouvelé de rencontrer l'autre dans cette quête des '*savoirs*'.

Dans la même veine, Marcel Postic avec son ouvrage sur *« La relation éducative »*[25] définit la relation maître-élève, comme étant : « l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque »[26]. Cette question des rapports sociaux est bien la question qui préoccupe au plus haut point les étudiants au début de leur carrière, elle va trouver un écho tout particulier au cours des responsabilités qui m'ont été confiées. Responsable d'une UFP (Unité de Formation Professionnelle) pendant plus de dix années,

[24] DE LA GARANDERIE, Antoine, (1980). *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*. Paris : Le centurion (coll. Paidoguides).
[25] POSTIC, Marcel, (1986*). La relation Educative*, (3ème ed.)Paris : PUF, p.21.

mes collègues m'ont souvent entendu dire que dès le mois de décembre mon bureau se transformait en bureau des pleurs ; en effet, les étudiants une fois le concours réussi pensaient être tirés d'affaire, validés pour leurs connaissances, ils se sentaient très solides et forts de leurs compétences acquises durant tant d'années sur les bancs de l'Université. Dès leur premier stage en effet, ils prenaient rapidement toute la mesure d'une autre réalité et de ce que cela entraînait comme conséquence sur leur métier et dans leur vie. Ils ne comprenaient pas ce qui leur arrivait, la souffrance ressentie lorsqu'en larmes ils venaient partager leurs difficultés face à leurs élèves. Chaque fois je m'interrogeais sur cette aberration d'un système qui ne tient pas compte de cette dimension première du métier ; comme si avec l'obtention du CAPES ou de l'Agrégation, ils avaient reçu en prime, comme un don du ciel, cette capacité à communiquer à d'autres leur savoir.

Il fallait réagir, trouver les moyens de mettre en place des espaces où je pourrais proposer aux étudiants d'apprendre à maîtriser « la voix et le corps, au service de la communication verbale et non verbale en classe ». La direction de l'époque m'a suivi, elle a accepté de mettre en place des modules de formation. Ces modules m'ont permis de donner, en un minimum de temps, aux étudiants et aux professeurs stagiaires, une formation qui prenait en compte cette dimension du métier. La proposition d'ouvrir, pendant leur temps libre du mercredi après-midi, un module optionnel intitulé « la voix, mon instrument de travail » fut pour moi un grand moment de satisfaction : plus de 250 étudiants se sont inscrits montrant en cela toute l'importance que cela revêtait pour eux !

Aujourd'hui le problème reste d'actualité, j'ai mené une enquête auprès des étudiants de l'Université Lyon 1 ; on m'avait prédit une cinquantaine de réponses, j'en ai reçu plus de 570 : plus des deux tiers des étudiants étaient prêts à suivre une formation pendant leur temps libre… A partir de là, les futurs plans de formation ont tous pris en compte ce besoin fondamental, et je peux me féliciter aujourd'hui qu'une Unité d'Enseignement (U.E.) d'une douzaine heures soit toujours proposée à l'ensemble des étudiants des trois universités Lyon I, Lyon II et Lyon III pour les Masters de l'Education de l'Enseignement et de la Formation (MEEF). Le succès était assuré, à tel point que les préparations au Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) ont pris eux aussi en compte cette dimension du métier et ont depuis ouvert ces mêmes formations à divers CAPES : Documentation, Sciences Physiques, Mathématiques, Français, Langues, Education Musicale.

6. La rencontre avec un enjeu politique

Je ne sais pas ce que valent les décisions politiques, et si réellement elles induisent ou non des comportements sociaux plus ou moins efficients dans l'instant ; je ne m'interroge pas sur le fond du texte de 2009 sur l'évaluation des enseignants chercheurs, mais je ne peux simplement que constater l'effet que cette évaluation quadriennale des enseignants-chercheurs a eu sur ma volonté d'intégrer la recherche dans ma discipline. Je remercie Jean-Pierre Mialaret de m'avoir incité à reprendre ce cheminement. Ce fut pour moi, l'occasion de belles rencontres avec les collègues aussi passionnés que moi par ces questions relatives aux enjeux de notre discipline. Ce seul fait, a suffi à déclencher une série de séminaires et de colloques, qui ont fleuri un peu partout en France. Je ne saurais dire si les sciences humaines se sentant menacées, se sont comme redynamisées, cherchant par-là à réveiller les nombreux espaces de recherche universitaires qui, dans notre discipline, étaient bien endormis. Nous avons eu de multiples occasions de rencontres entre les divers acteurs de différents lieux de formation. Il se trouve que plusieurs fois nous avions cherché une équipe pour partager notre réflexion, mais sans jamais trouver le cadre propice pour développer et mener à terme notre réflexion au sein de notre propre discipline, ce type de problématique n'intéressant pas vraiment nos partenaires.

Comme par magie, cette décision politique a eu comme conséquence de me voir sollicité de nombreuses fois par les collègues d'autres universités, pour venir témoigner de mon travail de formateur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Lyon, réveillant ainsi en moi, cette envie de partager mes recherches personnelles en trouvant dans ces propositions un espace de parole, pour partager cette passion de la relation éducative qui n'a jamais cessé de me tarauder l'esprit. Certes, je n'étais pas du sérail, mais j'avais déjà posé plusieurs traces dans différents écrits en animant de nombreux stages nationaux, c'est la raisons sans doute des invitations ces dernières années, à participer à des colloques autour de la voix[27], des gestes, des conduites de perception ou des conduites créatives à Aix, Angers, Bejune, Genève, Reims, Milan, …[28] Cela m'a stimulé, et je me suis senti obligé de mettre par écrit mes réflexions pour les publications qui suivirent ces colloques. J'étais dès lors, engagé

[27] DUVILLARD. Jean, (2012). *La voix, premier instrument de travail de l'enseignant*, in P. Terrien et J-L Leroy, *La voix et l'Education Musicale, Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique(II),* L'Harmattan, 232 p.

[28] DUVILLARD, Jean, (2011). *Enseigner un métier qui s'apprend*, in F. Joliat, *La formation des enseignants en musique,* Paris, L'Harmattan, 245p.

dans un travail d'explicitation, je devais y répondre en intégrant une équipe de recherche pour être encadré dans ma réflexion. Ce que je fis en rejoignant en 2010 le laboratoire du Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport (CRIS).

7. La rencontre avec une personne

Certaines rencontres se font attendre mais le jour où la rencontre a lieu, c'est un peu comme si elle venait délivrer le porteur d'un fardeau bien lourd, trop longtemps porté seul, d'une cause que l'on sait pourtant juste et importante… Comme si on venait de trouver, en la personne rencontrée, le moyen de libérer la langue de tout ce qu'elle a gardé et muri au fil des années et qu'elle veut et peut maintenant partager, afin de pouvoir passer le relais.

Pendant plus de trente années, je n'ai pas cessé de parcourir le département du Rhône, en allant faire des visites formatives auprès de nos étudiants et professeurs stagiaires dans le premier et second degré. De la maternelle au lycée, caméra au poing, j'ai accompagné plusieurs centaines d'étudiants, visionnant avec eux leurs séances, mettant en place des protocoles de remédiation pour les enseignants en difficulté. J'ai aussi animé de très nombreux stages pour le Plan Académique de Formation (PAF) pour différentes académies, sur la voix, le corps et la communication, sans jamais trouver un véritable espace d'échanges, sans pouvoir trouver l'espace de parole me permettant de théoriser, surtout de structurer et donner une certaine densité à mon travail, persuadé que ce besoin empirique de répondre au plus près à la réalité de la salle de classe, était un enjeu fort pour la formation à ce métier.

Un jour pourtant, je croise un collègue dans la cours de l'IUFM, j'ai repéré ces interventions lors de réunions, j'en viens à parler de l'incidence et de l'importance des situations pratiques d'enseignement et de la place de l'enseignant, dans sa posture, son corps sa voix ; des modules que nous animions à l'IUFM depuis plus trente ans. Nous échangeons nos idées cherchant de quelle façon aider davantage nos étudiants. Mon interlocuteur, passionné comme moi, finit par me dire qu'il venait de sortir un ouvrage : « Tu devrais lire mon dernier livre *« La geste Formation...* » [29].

[29] ALIN, Christian, (2010). *La geste Formation*, Paris : L'Harmattan, 239 p.

J’ai lu l’ouvrage de Christian Alin, et j’ai enfin trouvé là l’explicitation d’un même terrain de pensée. Cette rencontre m’a permis de m’introduire dans un parcours plus scientifique, de troquer ma démarche empirique pour une voie plus rigoureuse, me permettant ainsi de rejoindre le laboratoire du CRIS. Je n’avais cessé de m’interroger toutes ces années me fiant à mon intuition, désormais, je rentrais dans une démarche plus scientifique, rigoureuse, mais toujours humaniste et pragmatique, qui me permettra d’aller au cœur de la mécanique complexe de la mise en scène des situations d’enseignement. Cette démarche correspond à ma vision du monde. Je me retrouve entièrement dans cette conception à la fois théorique et humaniste de mon métier ; je pourrai dès lors, donner libre cours à mes idées, encadré maintenant, avec l’espoir de laisser une empreinte à cette quête qui n’a cessé de m’accompagner et de me passionner durant toutes ces années.

PREMIERE PARTIE :

LE CONTEXTE

PARTIE 1 : LE CONTEXTE

CHAPITRE I : CADRES THEORIQUES

1. Place de la recherche

1.1. « A la croisée des chemins »

La recherche que nous avons entreprise se situe à la croisée de plusieurs chemins, depuis de nombreuses années, nous avons été confrontés à divers écrits, et nous avons eu la chance et le plaisir de rencontrer différents courants de pensée. Tous, nous ont toujours amenés à nous poser des questions sur le métier, revoir certaines conceptions, enrichir notre point de vue. Je pense en premier lieu à l'ouvrage de Jean-Pierre Changeux, *l'homme neuronal*[30], ouvrage qui révolutionna en son temps le monde de la psychologie moderne, en posant les bases d'une approche scientifique des capacités phénoménales du cerveau. Cela nous donne un formidable espoir dans les aptitudes de l'homme. D'exceptionnelles possibilités d'expérimentations deviennent envisageables. Il faut s'interroger sur la capacité du cerveau à percevoir les événements et accepter de réfléchir aux multiples possibilités que cela nous offre. Sommes-nous en mesure de prendre conscience de réponses à des évènements enregistrés dans notre cerveau lors d'une formation ? Pouvons-nous utiliser ces recherches comme caution scientifique de notre démarche ?

1.2. Dans la représentation de l'objet mental

1.2.1. Le rapport au corps

Mais commençons par regarder, ce qui est pour nous un moteur de motivation et de fascination. Il s'agit ici, de la capacité que possède l'homme à s'adapter à son environnement. Les neurosciences, nous ont toujours intrigués et passionnés par le lien qu'elles cherchent à établir entre le cerveau et le corps. Le cerveau ne peut être détaché du corps, il faut donc s'interroger sur la place que va prendre le corps dans ce dialogue permanent entre l'esprit et le

[30] CHANGEUX, Jean-Pierre, (1983). *L'homme neuronal*, Paris : Pluriel Sciences.

geste. Et comme le disent Jean-Pierre Changeux et Paul Ricoeur dans leur ouvrage intitulé *La nature et la règle :*[31] « Notre cerveau projette en permanence des hypothèses sur le monde extérieur. Il les met à l'épreuve ». Le mental vécu implique le corporel, C'est pourquoi, cette question de la place du corps dans le dialogue et son rapport au monde existe, ses deux dimensions, tout à la fois corps-objet et corps-sujet comme les auteurs le précisent, sont au cœur de notre recherche, et en fondent la finalité, tout en bornant le champ des expériences observées. Dans *La phénoménologie de l'esprit*[32], et dans ses cours de la Sorbonne entre 1949 et 1952 Merleau Ponty, parle de notre corps comme un guetteur au monde : « Ce corps actuel que j'appelle mien, la sentinelle qui se tient silencieusement sous mes paroles et sous mes actes »[33]. Le corps dans sa proprioception, serait une sorte de connaissance pré-cognitive de notre emprise sur le monde. Le corps perçoit le monde, cette réceptivité crée un schéma dynamique, qui gouvernerait notre posture et notre motricité. Les neurologues s'accordent à penser que ce système se situerait en dehors de la conscience. Alors existerait-il une sorte d'intentionnalité motrice qui serait indépendante d'une intentionnalité encrée dans la représentation mentale ? Le musicien lui, sent toujours ce corps à l'affut, il sent ses mains qui cherchent à capter le moindre indice sonore pour répondre par un geste musical. C'est ce que nous faisons lorsque nous improvisons à plusieurs, les doigts viennent souvent d'eux-mêmes précéder l'intention musicale. Il crée ainsi la fluidité du temps musical, comme s'il existait une première réponse gestuée, indépendante de notre conscience dans l'instant. Mais ce réflexe nous conduit toujours à penser la suite, l'esprit venant en appui pour justifier ces interventions plus ou moins hasardeuses. Mêmes si ces dernières peuvent être parfois incongrues, la pensée, doit toujours être présente pour garder la linéarité de la pensée musicale. Il faut trouver le passage étroit de la création, pour maintenir une certaine logique à l'enchaînement des propositions. Si la conscience ne semble pas présente, elle reste tout de même en permanence éveillée, comme une présence en pointillé, callée sur les gestes qu'elle doit toujours justifier si le musicien veut que le sens musical résiste à l'épreuve du temps musical. Ces questions font l'objet de recherches très pointues, elles revêtent pour nous un intérêt particulier et capital par le fait qu'elles devraient permettre une prise de conscience de l'incidence et la prédominance de la corporéité sur *l'action gestuée*. D'où l'intérêt en formation pour un enseignant, de prendre en compte cette *dimension cachée*, dans un métier où la représentation du corps est au centre de la médiation du savoir et de tous les regards.

[31] CHANGEUX, Jean-Pierre, RICOEUR, Paul, (2000). *Ce qui nous fait penser : « La nature et la règle »* Paris : Odile Jacob, pp.50-51.
[32] MERLEAU PONTY, Marcel, (1945). *Phénoménologie de la perception* Paris, Gallimard Pais Gallimard 560p.
[33] MERLEAU PONTY, Marcel, (2003). *L'œil et l'Esprit,* Paris : Folio essais, p.13.

Les recherches avancent à grand pas depuis bientôt deux décennies. Citons au sein même de l'Université Lyon1, les recherches que mène Barbara Tillman au Laboratoire de Neurosciences sensorielles, comportement, cognition, cnrs-umr 5020. En tant que musicien, son travail nous interpelle particulièrement dans ses recherches sur la perception de la musique et le lien qu'elle cherche à établir entre le cerveau et sa capacité à percevoir des évènements pour élaborer des informations avant de les transmettre à un auditoire. Nous ne pouvons manquer ce rendez-vous avec le cerveau humain, et essayer très modestement d'approcher cette machinerie extraordinaire qu'est le cerveau humain, avec l'intention d'essayer d'en comprendre les bases scientifiques afin d'étudier cette aptitude de l'homme à commander des messages par la médiation du geste.

Un essai de compréhension des mécanismes de la perception, de cette ouverture de l'homme sur le monde par ses capteurs d'information a débuté cinquante ans plus tôt avec Merleau Ponty et son célèbre ouvrage écrit en 1945 *Phénoménologie de la perception* [34]dans lequel il pose les bases de la recherche sur ce lien qui existe entre le système sensoriel de perception et l'action elle-même. Il précise sa pensée dans ces lignes : « Les propriétés de l'objet et les intentions du sujet »…« non seulement se mélangent, mais constituent un tout nouveau. »…« Tous les organismes sont toujours conditionnés par des influences externes »…« Mais c'est lui l'organisme qui choisit dans le monde physique les stimuli auxquels il sera sensible »[35]. Le corps comme récepteur d'un stimulus, dans sa posture gestuée, donne forme à ce qui l'entoure, dans une double réponse, physiologique et psychologique.

Plus avant dans leur propos, Jean-Pierre Changeux insiste encore, en faisant ce constat : le corps est assurément le lieu où s'incarne le message qui peut être considéré comme étant un objet mental, d'une très grande complexité. Il le définit en ces termes : « L'objet mental est un état physique du cerveau, qui mobilise des neurones recrutés parmi de multiples aires ou domaines définis, appartenant à un ou à des niveaux d'organisation définie et interconnectés de manière réciproque ou « ré-rentrants ». Un objet mental est une représentation qui code, pour un objet, un sens naturel, une signification qui représente un état de choses extérieur ou intérieur »[36] ; où plus de « …cent milliards de neurones, communiquent ; chaque neurone étant relié en moyenne par environ dix mille contacts

[34] Op. Cit. MERLEAU PONTY, (1945).
[35] MERLEAU PONTY, Marcel, (1942 rééd. 1977). *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris : Seuil, p.11-12.
[36] CHANGEUX, Jean-Pierre, (1983). *L'homme neuronale*, Paris : Fayard, p.103.

discontinus à d'autres cellules nerveuses. Environ un demi-milliard par centimètre cube… une « Forêt de synapses »[37]

Cette description, suffisamment explicite, nous fait appréhender la complexité de la machine cérébrale, l'on comprend aisément toute la maîtrise et mobilité cognitive que cela engendre. Dans une sorte de contorsion cérébrale permanente, les informations circulent dans un va et vient continu, entre celles qui sont perçues dans l'instant et celles qui sont déjà intégrées dans la mémoire. Ce cheminement intellectuel, va devoir être progressivement déchiffré, si l'on veut espérer faire les bons choix et trouver dans l'instant les gestes ou plutôt micro-gestes appropriés à une situation donnée.

Comme le développait Emile Leipp dans son essai de psycho-acoustique en 1977 *la machine à écouter*[38], où l'auteur relate que l'on perd l'usage d'un sens, si l'on ne s'en sert pas, on peut sans prendre trop de risque en déduire que plus on stimulera cette conduite de perception, ou ce mécanisme d'introspection mentale, plus le cerveau sera à même de réagir aux divers stimuli. Qu'il s'agisse de l'artisan, du musicien, voire de l'enseignant, ne pourrait-on pas faire l'hypothèse, qu'il faille regarder de plus près ces objets de pensée que sont les micro-gestes professionnels, si l'on veut pouvoir les utiliser avec une certaine habileté et faire la preuve de leur efficacité ?

Nous devons donc montrer que cette préoccupation de la médiation du corps et de sa trace en mémoire qu'est la notion d'objet mental, est un phénomène central dans l'analyse des relations humaines en situation d'enseignement. Notre cerveau déploie une diversité infinie d'informations qui doivent être perçues, analysées, traitées puis redistribuées dans ce parcours labyrinthique entre nos systèmes de perception et nos actes. Nous faisons l'hypothèse que l'objet mental et son rapport au corps, distribué dans les différents micro-gestes qu'il va commander, a certainement plus de possibilités que nous ne le supposons ou ne l'utilisons dans la formation des enseignants. Les gestes ou micro-gestes réalisés, qui consistent à demander à un élève de produire ou réaliser une série d'actions, peuvent être identifiés comme autant d'entités ou unités observables, des actes produits, incarnés plus ou moins

[37] Op. Cit. CHANGEUX, (1983). pp.85-88.

[38] LEIPP, Emile, (1977). *La machine à écouter*, Paris, Masson. La machine à écouter est une machine dont le but est de stimuler l'audition pour apprendre, percevoir, stocker et traiter l'information. La finalité est de mettre en place en mémoire des images acoustiques, des images mentales sonores. Le système auditif doit être suffisamment stimulé si l'on veut pouvoir s'en servir. Dans son ouvrage, il cite l'exemple de petits chatons à qui on obturait la vision à la naissance et qui au bout de quatre mois l'avait perdue lorsqu'on lui ouvrait la paupière. Il évoque aussi le réflexe des bébés nageurs et celui de la marche que l'on peut observer à la naissance dans le test d'Apgar.

consciemment, destinés à être perçus. Si ces objets peuvent être identifiés, nous pouvons postuler qu'ils peuvent dès lors, être considérés comme faisant partie d'un catalogue d'objets mentaux, préconstruits antérieurement. Ils représentent une grande diversité des représentations mentales, il ne paraît pas déraisonnable de spéculer que l'enseignant puisse les penser pour signifier quelque-chose, avant de les traduire en actions gestuées et ajustées.

1.2.2. Le poids de l'objet

Si l'on poursuit le raisonnement, et que l'on considère comme incontestable, le fait d'accepter que le corps-sujet est un corps qui pense, et dont le geste en est le signe, alors dans tout dialogue et discours, le corps marque son empreinte, il signe sa place. Il faut envisager pour qu'il puisse le faire, que l'objet mental a indubitablement besoin de prendre un certain recul dans l'instant de l'action pour penser le signe, qui étymologiquement veut dire « peser le poids » avant de pouvoir 'pro-poser' une réponse. Cette précision est capitale, dans le fait qu'elle permet de supposer que ce temps existe, et qu'il a véritablement un poids dans la qualité de la relation ; c'est justement là, dans cet interstice du passage au mental, que l'objet de notre recherche va trouver son fondement. En tant que formateur, ma volonté est de faire en sorte de le rendre tangible, d'en expliciter les mécanismes qui l'animent, en rendant cet espace plutôt actif que passif, plus dynamique que subi. La finalité de ma recherche étant de permettre, en formation, de développer notre capacité à pouvoir l'habiter d'une intention positive. Il me faut donc l'analyser à la loupe, puis chercher à comprendre son fonctionnement, pour peut-être, envisager d'apprendre à le maîtriser dans la formation professionnelle des enseignants. En effet, puisque les gestes et micro-gestes devront en constituer la réponse, il parait raisonnable de penser qu'ils devraient dès lors être apprivoisés, s'ils veulent permettre à l'enseignant de pouvoir les faire correspondre à ce qu'il souhaite obtenir. Mon travail de recherche va donc consister à interroger ces micro-gestes, les repérer, avant d'en comprendre les mécanismes et l'incidence que ces derniers opèrent sur la relation éducative.

Ce temps de la lucidité par rapport à un objet mental déterminé, requiert une certaine compétence, celle de le mettre à « l'ordonnance » du regard critique ; cet état de vigilance va peser le pour et le contre d'une proposition, avant de pouvoir mettre en ordre et de formuler une idée. Cet interstice de régulation, permet dans l'instant, de mettre à distance ce corps-

sujet, afin de le projeter dans une conduite mentale critique, une sorte de regard introspectif, qui induira une posture que nous avons nommée *l'introspection gestuée*[39] avant de l'incarner dans le corps-objet. Nous définissons donc l'introspection gestuée comme étant cette capacité à (s') observer[40], c'est-à-dire observer et s'observer et en s'interrogeant sur l'effet de l'acte posé sur autrui et sur soi.

1.2.3. Le poids de l'intentionnalité.

Mais ce regard critique ne peut exister sans prendre en compte ce qu'Husserl nomme *l'épochè,* ce moment d'arrêt sur image qui consiste à ne pas se précipiter pour porter un jugement. Ce temps nécessaire de « mise entre parenthèse », doit ne laisser transparaître que les phénomènes du monde. Dans le concept de phénoménologie, il cherche à développer une entrée méthodologique qui consiste, depuis les stoïciens, à s'interroger sur l'expérience de nos sens dans la perception du monde. Dans la phénoménologie il parle de la *hylé* qui : «…nous fait descendre dans les profondeurs obscures de l'ultime conscience qui constitue toute temporalité vécue »… « Les contenus de sensations tels que les data de couleur, les data de toucher, les data de son, etc...que nous ne confondrons plus avec les moments des choses qui apparaissent, avec la qualité colorée, la qualité rugueuse, etc… qui, au contraire s'esquissent de manière vécue au moyen des précédents …»[41] « …Les data sensibles se donnent comme matière à l'égard des formations intentionnelles ou des donations de sens de degré différents »[42]. Chaque représentation doit pouvoir trouver son assentiment avant que le sujet donne une réponse. Pour Husserl, l'une des structures fondamentales de la phénoménologie, est la « structure transcendantale » du cogito : l'intentionnalité. Il reprend ici ce concept de Franz Brentano qui définit l'intentionnalité comme le caractère fondamentalement orienté de la conscience vis-à-vis d'un objet, quel qu'il soit. L'intentionnalité est donc le fait d' « être conscient de ». La conscience n'est pas un endroit où l'on accumulerait des images, des perceptions ; elle est à chaque fois une prise de position intentionnelle, qui va donner du sens aux objets, en cela elle donne aussi au sujet qui l'exprime l'impression d'exister dans la droite

[39] DUVILLARD, Jean, (2013). *L'introspection gestuée : Vers la maîtrise des micro-gestes professionnels de la communication verbale et non verbale dans les métiers de l'enseignement,* IFé : Bulletin de recherche N° 20 mai 2013.
[40] ALIN, Christian (2010). *La Geste formation*, Paris : L'Harmattan, p.57.
[41] HUSSERL, Edmund, (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie,* Paris : Gallimard (trad. Ricœur) p.288.
[42] Op. Cit. HUSSERL (1950). p.289.

ligne de Thomas D'Aquin avec sa « conscience éclairée »[43] et d'Aristote[44] et son interrogation sur la morale et la domination de soi.

Je fais donc l'hypothèse que cet interstice de la prise de conscience peut (s') observer, dans les comportements des enseignants, que des marqueurs peuvent et doivent être repérés, avant d'être analysés et traités. Notre objet d'étude a la volonté d'ouvrir cette fenêtre de l'instant de la décision, souvent précédé du doute chez les enseignants novices. Ce temps de retour sur soi, le met dans une posture souvent bien délicate, lorsque ce dernier n'en a justement pas conscience. Dès lors, cela nous permet de définir ainsi le premier mot du titre de notre thèse, un mot capital, du fait qu'il induit et précise l'objet de notre recherche, nous voulons parler de cet instant de la décision ou posture de régulation qui précède l'acte de la mise en scène de l'objet : *« l'introspection gestuée ».*

1.2.4. Le sens de l'objet

Cette interrogation sur l'objet mental nous mène inévitablement à nous interroger sur le sens de l'objet. Peut-on le définir dans une finalité expressive, ou/et technique ? Les deux sont-elles liées ou inséparables ? En tant que musicien, je suis amené à diriger plusieurs fois par semaine un chœur et parfois un orchestre, je suis particulièrement sensible à cette possibilité qui nous est offerte de parler avec les mains, la gestuelle devenant le seul moyen dont nous disposons pour communiquer une émotion musicale. Mais se peut-il qu'il y ait tout de même une différence entre le geste du musicien et celui de l'enseignant ? Ce peut être dans la dimension sociale du geste posé et posté, qu'il nous faut chercher une différence.

En effet, si pour le musicien et l'artisan, le geste est complètement acquis, re-produit à volonté, qu'il est produit ou interprété, la plupart du temps le sujet est assuré du résultat, lorsque ce dernier maîtrise son art. Il n'en va pas de même pour l'enseignant qui, une fois le geste posé, n'est pas certain de l'impact qu'il va recevoir auprès de son auditoire. Pour ce qui est du geste de l'interprète, le musicien ne se préoccupe pas du public, et comme le disait en substances avec ces mots le grand violoniste Augustin Dumay interrogé à Radio Classique : « Si je commence à penser au public, à jouer pour le public, je ne vais plus être au service de la musique, je vais tomber dans le piège de la séduction et j'y perdrais mon âme de

[43] D'AQUIN, Thomas, *Somme contre les gentils*, T.I, Chp. 53, N°4.
[44] ARISTOTE, *Morale à Eudeme* Livre II : De la vertu Chp. XI.

musicien »[45]. L'on voit dans ces quelques lignes que pour l'interprète, le public n'existe que dans la mesure où il ne vient pas perturber la diffusion de son interprétation. Nous pourrions alors considérer que le geste ne fonctionne que dans un sens : celui de l'interprète vers le public. Le public devant reconstruire mentalement l'objet perçu dans la mesure où ce dernier en ait la capacité.

En revanche, il en va tout autrement pour un enseignant, ce dernier doit dans l'instant, prendre la mesure de la marque laissée sur ses élèves ou ses étudiants, dans un retour permanent, dans une évaluation diagnostique de son impact, pour réussir à réguler les divers incidents ou interrogations de parcours par des réponses appropriées. Contrairement aux gestes du musicien, le geste de l'enseignant va induire le plus souvent une réponse, il n'est pas seulement technique, mais pour un bonne part aussi relationnel. Il lui faut donc en tenir compte. C'est dans sa capacité à trouver des réponses appropriées, en fonction de ses expériences passées, en tenant compte de son auditoire, dans un certain espace d'humanité, qu'il saura être écouté et peut-être entendu dans son propos. Le geste est donc intimement lié à l'espace social et dialogique qui le fait exister. Anne Jorro dans son ouvrage *professionnaliser le métier d'enseignant* parle du *'praticien situé',* où : «…Quotidiennement, les praticiens mobilisent plusieurs logiques d'interventions, qui ont leur spécificité. Quotidiennement, les professionnels agissent dans plusieurs mondes »[46]. Le monde de la performance, de la maitrise, de la construction, de la compréhension, de la production de réponses, à la quête d'une certaine efficacité pédagogique, en passant par les fondements de la connaissance, jusqu'à l'accompagnement formatif. Non seulement l'enseignant est tributaire de son propre espace intérieur, intrinsèque, habité d'une conscience empreinte d'une certaine humanité au regard des habitudes et de ses expériences passées, mais il lui faut aussi tenir compte d'un système de contraintes plus matérielles, celles inhérentes aux lieux et aux différentes personnes impliquées dans l'espace clos de la salle de cours, de TP ou de l'amphithéâtre. Cette complexité de la combinatoire des effets possibles, est en lien étroit avec les gestes qu'il aura plus ou moins su 'antérieurement' apprivoiser qui vont le mettre en scène et le faire exister sous le regard de ses élèves. Il lui faudra d'abord les repérer avant de les intégrer, les mémoriser, être capable de les analyser et interpréter, voire apprivoiser, avant de pouvoir les utiliser pour trouver une solution et ainsi répondre aux questions ou problèmes posés.

[45] Emission Radio Classique du 21 Février 2013, interrogé par Olivier BELLAMY.
[46] JORRO, Anne, (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris : ESF, p.62.

Nous sommes ici obligés de nous arrêter un instant sur la particularité des champs artistiques en nous appuyant sur la caution scientifique de Gérald Edelman, prix Nobel de médecine, neurobiologiste, qui, dans le chapitre XVII de son ouvrage *Une biologie de la conscience*, s'interroge sur les différents niveaux d'activité mentale, et précise la spécificité des champs artistiques. Il parle en effet de conscience primaire :

- Celle qui permet de percevoir les objets,

- La conscience de l'ordre supérieur qui participe à la pensée et aux affects.

A travers cette réflexion, nous voyons à nouveau, combien il semble important de revenir aux neurosciences pour étudier, l'incidence de cette question de la perception dans ce lieu étroit de la captation par le corps puis par l'esprit de tout évènement. Dans une conduite de perception des éléments du langage musical, des plus concrets aux plus abstraits, il nous précise, pour nous musiciens, que les activités mentales supérieures dépendent étroitement du langage et de la logique. Mais il en sépare les activités artistiques et notamment en ce qui concerne la pensée musicale, dans les activités tonales rythmiques - nous aurions pu ajouter harmonique - ne peuvent être pensées en mots. « La pensée est une compétence que l'on construit à partir de l'expérience vécue, en entre-tissant les niveaux et les canaux parallèles de la vie perceptive et conceptuelle. Au bout du compte, il s'agit d'une compétence soumise aux contraintes des valeurs sociales et culturelles. L'acquisition de cette compétence exige plus que l'expérience des choses ; elle exige des interactions sociales, affectives et linguistiques»[47]. Cette conscience en actes tout à la fois produits et perçus dans un même temps, est particulièrement importante chez le musicien, elle oriente notre conception de la perception, d'une manière plus large en nous faisant entrer dans cette volonté du sujet agissant de lier le geste produit à l'espace d'humanité qu'il veut insuffler.

Nous voudrions aborder ici, cette dimension particulière de l'expression musicale qui ne peut qu'être indépendante du langage oral dans sa production, elle est d'une grande importance pour notre démonstration, car elle nous incite à penser qu'il existe bien un autre type de langage, qui ne se limiterait pas à la seule formulation d'une idée par les mots. Qu'il peut exister une autre dimension, celui du non verbal, et comme le dit Kierkegaard dans *Ou*

[47] EDELMAN, Gérald, Maurice, (1992). *Biologie de la conscience*, Paris : Odile Jacob, p.228.

bien… ou bien… : « La littérature est le langage de l'esprit alors que la musique est le langage des sens par excellence »[48]. Alors pourquoi vouloir toujours dire l'art avec le langage du sens, entendu dans le sens littéraire du mot, alors que l'on devrait pouvoir le faire par le langage des sens, compris dans sa dimension sensorielle ? Il nous faut donc en musique être capable de construire des images mentales sonores indépendamment du mot, comme le danseur lui, doit être capable de créer des images mentales corporelles, imprimées dans la mémoire du corps. Cette approche sensorielle de la perception nous interpelle au plus haut point par rapport à notre problématique de recherche ; dans le cadre des métiers de l'enseignement elle doit nous permettre de mettre en évidence, les indices corporels, perçus par l'enseignant dans le cadre de l'animation d'une séance d'apprentissage. Etre à l'écoute d'une perception autrement que dans une analyse programmée par la pensée, n'est-ce pas intégrer des *patterns d'actions gestuées et situées* dans son rapport au corps ? N'est-ce pas en apprenant à faire confiance à ses sensations, qui intègreront progressivement en esprit des images mentales corporelles que l'enseignant trouvera une certaine assurance dans ses micro-gestes du métier ? Comme le musicien fait lui aussi ses gammes, l'enseignant ne devrait-il pas lui aussi faire ses gammes, dans sa mise en scène des *micro-gestes situés* ?

Un exemple illustre ce propos, l'improvisation en musique. En effet, le musicien qui improvise n'a pas le choix, il ne peut donner à entendre sa musique que dans la maîtrise des gestes qu'il produit et ces derniers, ne sont que l'aboutissement des différentes images mentales sonores qu'il aura antérieurement pu maîtriser et qu'il aura su choisir à bon escient dans le temps musical restitué. L'intérêt de son discours musical ne pourra émouvoir le public, que dans sa capacité à savoir faire les bons choix dans l'instant de la production, dans sa capacité de choisir les bons objets, et de son aptitude à réagir face aux rencontres imprévues. Dans l'espace du jeu intérieur, il ne peut bien évidemment faire ce geste mental qu'indépendamment du mot, il n'aurait pas le temps, de penser autrement que musicalement, en images mentales sonores. Aucune transcription ni translitération ou tout autre processus ne peuvent venir interrompre le flux de la matière musicale en devenir, le musicien est comme plongé dans un cheminement perceptif, comme à l'affut des sons et de leur enchaînement.

A partir de cette constatation, on ne peut s'empêcher de faire le parallèle avec l'enseignant, qui lui aussi doit être un maître dans l'art d'improviser, s'il veut être en mesure de maîtriser le temps du discours et maintenir l'attention de son auditoire. Tout comme le

[48] KIERKEGAARD, Soren, (1988). *Ou bien … ou bien…,* Paris : Gallimard, p. 55.

musicien doit le faire, il doit être à l'écoute des réactions de ses élèves ou étudiants, car leurs réactions sont bien souvent éloignées de ce qu'il avait prévu. Il lui faut donc être en mesure de réagir dans le temps de l'action, de donner des réponses appropriées dans l'instant de la production verbale, d'une certaine manière d'être capable d'improviser en trouvant les répliques les plus adaptées. Dans ce dialogue permanent, dans ce jeu de va et vient entre le geste pensé et le geste produit, le temps ne doit jamais s'interrompre, c'est bien là que se jouent pour une grande part les difficultés pour un enseignant débutant.

Alors, pourquoi ne pas concevoir qu'il peut dès lors, exister des *images mentales corporelles*, qui, intégrées comme autant d'entités *'d'objet mental global'*, dans les micro-gestes professionnels des métiers de l'enseignement, viendraient en conscience, nourrir les situations d'apprentissage ? Serait-ce un manque d'orthodoxie dans la démarche de la recherche que d'oser tenter ce glissement ?

En formation, il devient dès lors certainement primordial d'apprendre à développer cette vie perceptive, si l'on veut être capable de réagir rapidement dans l'espace de l'introspection gestuée. L'objectif : rester toujours en alerte par nos sens, être attentif à ce que l'on perçoit dans l'instant et l'espace de la scène du cours. Cela nous renforce dans notre hypothèse du penser en *actions gestuées et situées*. Nous postulons qu'il existe bien un langage non verbal, signe du corps intrinsèquement perçu par des micro-gestes, et autres signes, tels que la musique des mots, et pourquoi pas, le micro-geste du regard ou autres détails certes fins, extrinsèquement produits, mais toujours visibles chez l'orateur ; ils construisent ainsi, incontestablement le statut de l'autorité, dans son rapport à l'autre, incarné dans cet espace sacré de la salle de classe, d'une salle de TP ou TD ou d'un Amphithéâtre.

1.3. Une réalité : l'école aujourd'hui et ses contraintes

1.3.1. L'espace de sa mise en scène

L'espace de la mise en scène du savoir n'est plus celui de nos parents. Le cadre spatiotemporel où le savoir prend vie est tributaire des contraintes liées à l'époque dans laquelle il s'inscrit. La salle de classe s'est transformée jusque dans son aspect physique. La circulation des personnes et des idées ne se fait plus de manière frontale. L'enseignant n'est plus ce « donneur de leçon ». Pour réussir sa scolarité il ne suffit plus d'ingurgiter le contenu

délivré pour, à son tour, le restituer. La confrontation sociale dans la rencontre de cultures et d'espaces de pensée différents, crée une complexité dans la maîtrise des discours. L'enseignant est au centre de ce dispositif complexe, il instaure le dialogue, doit donner des règles et surtout réguler les échanges humains qui se vivent à l'intérieur de cet espace clos. En médiateur, l'enseignant doit relancer, canaliser, animer le groupe, lui donner une âme s'il veut que les savoirs s'assimilent et que les apprentissages soient réellement effectifs. Il est donc raisonnable de penser, qu'il y a bien des gestes qui sont susceptibles de favoriser ce dialogue, et permettent de partager cet espace commun de la connaissance. Ervin Goffman dans son ouvrage : "*Les rites d'interaction*"[49], étudie les micro-rituels, ou habitus. Dès 1974 il parle de « La tenue et la déférence », ce rapport de considération que l'on porte à quelqu'un. Il compare la vie sociale à une *scène* où se déroule une représentation, avec ses acteurs, son public et ses *coulisses.* Il démontre que les acteurs et les contraintes liées à l'espace scénique, viennent plus ou moins perturber l'impression de ce que notre œil perçoit de la représentation. Il en va de même pour l'acte éducatif, nous retrouvons bien les différents éléments constitutifs du spectacle vivant qu'il décrit. Pour lui, la *façade* est constituée des éléments du décor, mais aussi de tous ces signes distinctifs liés à la personne. Les acteurs se mettent en scène dans leur apparence, leur tenue vestimentaire, leur visage, leur physique leur sexe, mais aussi par les différents signes de leur performance. Tous ces signes sont liés à leur personnalité d'acteur, elle est plus ou moins marquée par leur aptitude à traduire par leur gestuelle, sourire et mimiques, le caractère d'un personnage plus ou moins sympathique ou antipathique. Il est donc possible de séparer la mise en scène du texte écrit par l'écrivain. Le texte ne prendra vie que par et dans la médiation du personnage incarné par l'acteur. La représentation scénique de la préparation didactique jouée par le professeur, ne passe-t-elle pas, elle aussi, par la maîtrise de sa mise en scène ? Ces questions seront reprises par Philippe Meirieu dans son ouvrage *Apprendre oui mais comment ?*, où il parle de trois rituels que sont : « L'aménagement de l'espace - L'aménagement du temps - La codification des comportements déterminés par des règles dans le respect de chacun »[50].

Dans le cadre de l'espace de la salle de classe, ce mécanisme des interactions est au cœur même de notre problématique. Etudier ces attitudes et comportements qui sont autant de marqueurs qui induisent ce qu'Eric Berne appelle dans le cadre de l'analyse transactionnelle

[49] GOFFMAN, Erving, (1974). *Les rites d'interaction*, Paris : Minuit, pp 43- 85.
[50] MEIRIEU, Philippe, (1991). *Apprendre oui mais comment ?,* Paris : ESF p.97.

ces '*Strokes*[51] positives ou négatives. Un bien beau nom que ces caresses adressées dans la régulation de la relation éducative. Dans cette capacité qu'aura ou non l'éducateur à piloter ses émotions, tour à tour s'enchevêtrent toute une série de réactions qui font suite aux stimuli reçus ; s'engage alors une lutte intérieure où le sujet se trouve au centre de tout un enchaînement d'émotions qu'il doit chercher à maîtriser ; elles peuvent aller de l'appréhension, à l'angoisse, voire jusqu'à la panique, ce qui entraîne une certaine fébrilité ou de l'excitation, voire de la colère. L'enseignant est au centre de ces états affectifs contradictoires, tout à la fois acteur et observateur de ce qui se passe et de ce que se vit dans l'espace de la salle de cours.

1.3.2. La scène

L'espace de la salle de classe devient dès lors un espace civique, il correspond davantage à un lieu où se joue en permanence un rapport de force. L'on peut tout de même considérer que tous, élèves comme professeurs, sont pleinement conscients des limites qu'ils ne doivent pas franchir. Cette dimension sociale de la relation éducative est une question récurrente en formation, la préoccupation première des étudiants, celle qui les inquiète le plus dans leur devenir professionnel. Et comme le déclarait déjà Durkheim en 1893 en conclusion de sa thèse sur *La division du travail social* : « Notre premier devoir n'est-il pas actuellement de nous faire une morale ? », et d'affirmer que « Les règles de la morale et du droit professionnel sont impératives comme les autres. Elles obligent l'individu à agir en vue de fins qui ne lui sont pas propres, à faire des concessions, à consentir des compromis, à tenir compte d'intérêts supérieurs aux siens »…« Mais les membres en sont unis par des liens qui s'étendent bien au-delà des moments si courts où l'échange s'accomplit »[52]. Cette interprétation du lien social dans le monde du travail, qui date de plus d'un siècle reste encore aujourd'hui d'actualité. Pour se persuader, il suffit de se référer au dernier rapport remis le 22 avril 2013 au ministre de l'éducation, qui avait pour mission d'engager une réflexion sur l'enseignement de la morale laïque. Ce rapport revient sur les valeurs qui doivent développer

[51] BERNE, Eric, (1967). *Des jeux et des hommes,* Paris : Stock, p.193. L'Analyse transactionnelle peut se définir par tout échange humain passe par des « transactions ». Nous prenons suivant les moments, des postures. différentes, nous jouons des rôles singuliers, qui nous placent tantôt dans une situation de domination ou de soumission ce qui nous permet ou non d'exprimer nos émotions. Trois rôle sont identifiés trois « états du Moi » : celui de « Parent », d'« Adulte » ou de l' « Enfant ». Les « Strokes » sont ces signes positifs ou négatifs que l'on envoi à l'autre. La traduction littérale de l'anglais en Français est caresse.

[52] DURKHEIM, Emile, (1893). *De la division du travail social,* Paris : PUF. p.204.

cette vision humaniste d'un sens commun, elles fondent la relation, dans ce besoin de l'expression d'une loi commune, qui semble toujours être d'une actualité brûlante, tant elle est malheureusement trop souvent contestée. Cela nous montre à quel point pourtant, cela demeure essentiel si l'on veut pouvoir travailler dans un minimum de respect d'autrui, gage de la qualité de l'enseignement dispensé.

1.3.3. Les « normes de la tribu »

L'observation des gestes et micro-gestes professionnels ne peut se départir de cette dimension de réciprocité tel que Mauss la définit où chacun des partenaires va se trouver dans l'obligation de donner et de recevoir. Cette « dette de don »[53] est une dette positive, qui va établir ce rapport de confiance indispensable. Cela suppose deux obligations : celle de donner un cadeau mais aussi celle d'accepter de recevoir un cadeau, le lien ne pouvant être créé qu'à cette condition. La difficulté à l'école ne réside-t-elle pas dans le fait que l'élève accepte de recevoir ? Pourtant, l'on se doit dès lors, de prendre en compte et de différencier l'individuel du collectif, le social du psychologique ; nous pouvons ainsi, faire l'hypothèse que tout projet éducatif ne peut être indépendant du fait social qui le porte ; en cela il participe à cette obligation partagée de la dimension éthique du travail. L'enseignant doit alors faire en sorte que, en présence de la micro société de la scène où il enseigne, il puisse avoir une action contraignante sur les sujets, qui la vivent.

Cette thèse de Durkheim est en lien étroit avec ce qu'il nomme '*l'anomie'*, cet état de la société qui fait que les individus n'ont plus de conscience collective ; lorsqu'ils sont en perte de repères, ils cèdent à leurs désirs et leurs passions, l'ordre social ne peut dès lors que se décomposer. Les gestes et micro-gestes sont des repères, qui, dans l'intention des messages qu'ils délivrent, participent ou non à cette anomie. Ils en sont des témoins directs dans les réactions que les professeurs vont avoir ou non avec leurs élèves ou étudiants. On ne peut dès lors s'empêcher de penser, que suivant l'énergie de la personne qu'ils vont trouver en face d'eux, les élèves sauront ou non rester dans le cadre. Plus d'une fois en effet, j'ai été témoin de ces moments bien délicats, parfois même gênants pour l'observateur que j'étais lorsque le cadre se délitait, et que l'enseignant perdait pied dans l'instant, comme écrasé par la réaction de ses élèves. Cette décomposition de la norme collective se trouve donc intrinsèquement liée

[53] MAUSS, Marcel, (2004). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF, p.161.

à la maîtrise de ces micro-gestes, et en cela, ils peuvent être considérés comme les fondations de l'édifice corporel garant de l'édifice et du cadre social. Ils alimentent l'énergie de la réponse, en devenant de véritables appuis sur lesquels l'enseignant va pouvoir compter et puiser toute son énergie lorsqu'il se sent confronté à la résistance du groupe.

Arrêtons-nous un instant sur le concept que Mauss nomme « le fait social total »[54] où il appréhende un fait dans sa dimension sociale élargie et plurielle. Il explique que tout fait social ne peut se détacher de sa réalité culturelle, religieuse, symbolique, voire économique ou encore juridique. Un fait ne peut donc se réduire à un seul de ces aspects, nous devons donc le considérer comme la somme d'un ensemble d'habitus, qui fondent ce que l'on pourrait appeler les normes de la « tribu ». L'espace de la scène de classe aujourd'hui en est un exemple certain, voire criant, dans la mesure où cette dernière est le lieu de rencontre d'une multitude de cultures aux mille visages, et qui malheureusement ont souvent bien du mal à coexister. L'enseignant doit toujours en tenir compte, faire comme si cette réalité n'existait pas, les signes qu'il enverra par ces gestes et micro-gestes en direction de ces étudiants ou élèves, ne pourront en être déconnectés. Ils seront effectivement toujours connotés, et parfois, malheureusement porteurs d'un sens caché ou ignoré, voire mal interprété, créant ainsi une incompréhension qui peut aller jusqu'à l'incident. L'éducation reste donc un moyen essentiel de socialisation. L'école ce « lieu de sanctuarisation », comme le soulignait Francois Bayrou en 1996 lorsque, ministre de l'éducation, il défendait l'école comme un des derniers remparts contre la déliquescence des repères fondamentaux du vivre ensemble, la base même du lien social, ce patrimoine collectif. Ce même thème récurrent sera repris treize ans plus tard dans le discours du Président de la République Nicolas Sarkozy, le 28 mai 2009.

1.4. Par rapport aux enjeux psychologiques "L'objet et son empreinte psychologique"

Mais l'objet mental, est pour une bonne part véhiculé et perçu par son empreinte sonore, ce que Ferdinand de Saussure appelle l'image acoustique. (Saussure, 1969) « Concept et image acoustique. Nous appelons signe la combinaison du concept et de l'image acoustique. L'idée de la partie sensorielle implique celle du total ». « L'entité linguistique

[54] Op. Cit. MAUSS, (2004).

n'existe que par l'association du signifiant et du signifié »[55]. L'empreinte globale laissée dans notre mémoire, associe un mot à son empreinte sonore et par là même son sens. Mais il existe nous semble-t-il, un troisième élément constitutif dans le message adressé, qui peut être considéré comme étant l'intention du locuteur dans ce qu'elle va véhiculer de positif ou de négatif dans « le chemin de la relation ». Selon l'intention véhiculée, les mêmes mots, utilisés au départ dans le même sens intellectuellement parlant, peuvent être compris différemment que l'on veuille ou non passer par « la porte étroite » du cheminement de la relation éducative. Tout dépendra de l'intention de l'enseignant plus ou moins empreinte d'une certaine empathie et volonté de reconnaissance de l'autre.

Lorsque l'on parle d'empreintes il y a l'empreinte sonore, mais aussi celles captées par le corps que Marcel Jousse, dans son ouvrage *L'Anthropologie du Geste*, nomme les '*Mimèmes'*[56] une sorte de traces corporelles qui représentent les objets perçus par nos sens : « C'est grâce à ce 'Mimage', que fonctionne la pensée. La pensée étant simplement une intellection de 'Mimèmes' »[57]. Ils se rapprochent de ces schèmes sensori-moteurs de Piaget, ils en sont l'impression et sa représentation laissée en mémoire. Bien que peu connu son travail a été pour nous un point de départ de notre réflexion depuis une trentaine d'années ; durant toute sa vie, il n'a eu de cesse de défendre, une théorie qui défend comme principe central, que nous nous confrontons au monde par nos gestes qui eux sont une mémoire de ce que l'on perçoit de l'univers qui nous entoure. Pour lui, la pensée n'existe que par la prise de conscience de ces gestes enregistrés. Dans sa théorie, l'homme fait partie d'un vaste mouvement en interactions perpétuelles : « Dans ce cosmos interactionnel, il n'y a que des actions interagissant sur d'autres actions et cela indéfiniment »[58].

Chemin semé d'embûches, entre dévouement, loyauté institutionnelle, et autres contraintes personnelles, imbroglio de tensions liant affects et enjeux éducatifs, l'enseignant est au centre d'une sorte de combat intérieur permanent où il doit constamment s'interroger sur la portée de ses actes. Il doit justifier ses choix, au regard des autres et de lui-même, être en phase avec ce qu'il doit ou ne doit pas faire, en prise directe avec les instructions officielles et autres injonctions ministérielles, s'adapter aux contraintes véhiculées par ses élèves et leur système de valeurs qui n'est pas toujours le sien, loin s'en faut… L'enjeu psychologique de la

[55] SAUSSURE, Ferdinand (de), (1969). *Cours de linguistique générale, deuxième partie linguistique Synchronique*, Paris : Payot, p.99.
[56] Mimème : Fait de jouer et rejouer des gestes en se confrontant au réel imprime en nous ce que Marcel JOUSSE appelle des Mimèmes. Pour lui les Mimèmes sont à l'origine de toute expression.
[57] JOUSSE, Marcel, (1974 2e éd.). *L'Anthropologie du Geste*, Paris : Gallimard, p.54.
[58] Op. Cit. JOUSSE, (1974). p.47.

relation éducative, dépend pour une large part de sa posture et de sa gestuelle, et autres micro-gestes qui en sont les témoins. Jacques Cosnier, dans l'entretien qu'il nous a accordé le 11 décembre 2011, nous disait : « Qu'aux règles d'un cadrage cognitif s'associent des règles d'un cadrage affectif ». Lors de notre entretien nous abordions la question de la place de l'enseignant, aujourd'hui, dans l'activité énonciatrice : « Il faut que les enseignants, cet '*homo bavardus',* puissent habiter leur corps ». Nous nous interrogions avec lui : existe-t-il un cadre proxémique d'une gestuelle de base ? Question bien délicate qui resta sans réponse ce 11 décembre.

Nous arrivons à ce moment de notre réflexion au cœur de notre thèse, notre problématique : essayer de repérer ces micro-gestes liés aux différents habitus, qu'ils soient : culturels, personnels, structurels ou simplement opérationnels liés au temps de *l'action gestuée et située*.

L'enseignant devient l'élément clé de l'édifice architectural. En passeur du sens commun, il en est le pilier, et l'image était forte, comme le disait le ministre de l'époque, il devient le dernier rempart d'une l'école définie comme un lieu de sanctuarisation. L'on pourrait alors en déduire que les étudiants inscrits dans les masters intitulés « métiers de l'enseignement », devraient recevoir une formation dont les objectifs seraient de leur permettre d'acquérir, les bons gestes et micro-gestes professionnels susceptibles de devenir ces passeurs des *« normes de la tribu »*[59]. A partir de là, en recevant une formation « professionnalisante », les futurs enseignants acquerraient toutes les aptitudes à pouvoir transmettre un système de valeurs communes, afin de pouvoir partager le minimum de règles reconnues comme essentielles à la sauvegarde des fondements de notre société démocratique.

1.4.1. Phénomène d'Echoïsation de Cosnier

Selon ses propres mots Jacques Cosnier aborda ce qu'il appelle l'*« Echoïsation* psycho corporelle, une echoïsation des gestes techniques » Il nous expliquait que si l'énonciateur pense et parle avec son corps, l'énonciataire perçoit et interprète lui aussi avec son corps. Ce qu'il nomme la gestualité énonciative va ainsi jouer un rôle d'inducteur d'échoïsation. Toujours lors de notre entretien, nous lui avons posé la question de savoir si ces gestes

[59] Op.Cit. MAUSS.

correspondraient à des gestes plus ou moins universels et il nous a répondu en ces termes : « Ces gestes extra culturels sont une sorte de praxis opératoire, j'ai signalé que cette activité motrice co-verbale est facilitatrice de la mise en mots, cette mise en scène corporelle de la pensée, du parleur facilite aussi le processus empathico-inférentiel du receveur, car si l'énonciateur pense et parle avec son corps, l'énonciataire perçoit et interprète aussi avec son corps ». Il est intéressant de noter cette conception d'un processus d' « appropriation miroir » ou « appropriation mimétique » entre le locuteur et le récepteur. Car pour nous, une fois de plus, ce phénomène peut être rapproché du geste instrumental du musicien lui-même dépendant de celui du chef d'orchestre. Il devient même capital chez l'enseignant, dans le micro-geste de monstration dans une situation d'apprentissage en imitation.

1.4.2. La place de l'empathie

Nous l'avons ensuite interrogé sur la notion d'empathie, une question importante dans l'évaluation qualitative de la relation éducative. Ne pourrait-on penser, qu'elle est particulièrement présente dans toute situation d'enseignement et de fait intrinsèquement liée à la notion des gestes et micro-gestes professionnels qui la mettent en scène ? Le hasard du calendrier a fait qu'il venait juste de terminer une publication sur le sujet, qui faisait suite au troisième colloque international de Valoria en Espagne du 26 novembre 2011 où trois semaines avant notre entretien, il venait de donner une communication qui avait pour titre : *L'empathie et l'intercompréhension, synonyme ?*

Après nous avoir donné l'article qu'il venait de terminer, il a insisté sur la question du narcissisme chez l'enseignant, question délicate et difficile à traiter par rapport aux élèves aujourd'hui. La relation devenant de plus en plus difficile à créer dans le cadre de la classe, elle tend à produire un renforcement négatif chez l'enseignant. Pour lui, demeurent quatre questions fondamentales *« du parleur »* qui déterminent son état psychologique :

- Est-ce qu'on m'entend ?
- Est-ce qu'on m'écoute ?
- Est-ce qu'on me comprend ?
- Qu'est-ce qu'on en pense ?

Ces quatre questions sont citées par Christian Alin dans son ouvrage *Etre formateur : quand dire c'est écouter*.[60] Ces quatre questions devraient toujours être présentes dans le cerveau du formateur, lorsque ce dernier cherche à préparer les étudiants à rencontrer leurs élèves dans les classes. Si ces espaces de formation étaient plus pratiques, ne permettraient-ils pas de mieux prendre en compte la réalité professionnelle au plus près des préoccupations des étudiants ?

Enfin nous avons terminé cet entretien, en nous interrogeant sur le rôle et la fonction des médias qui entourent les élèves aujourd'hui. Nous avons échangé nos idées, sur le fait qu'ils induisaient un nouveau rapport à l'autre, son semblable, mais parfois si différent. Nous n'avons pu que constater, que les médias jouent un véritable rôle de modélisation des comportements, par leur discours, et qu'ils induisent des attitudes et des postures. Jacques Cosnier finit par ajouter qu'il pensait qu'ils avaient une réelle fonction de régulateur des comportements, en tant que transmetteur de valeurs, et qu'ils pouvaient même être considérés, comme étant une sorte *« d'activités para scolaires »*, aidant en cela les élèves, à se construire par rapport aux normes de la société. En fin d'entretien, il insistait sur ce phénomène, qui pour lui représente un problème crucial aujourd'hui, l'empreinte sonore marque considérablement les esprits de nos élèves qui sont constamment branchés à leurs casques ou autre moyens de diffusion d'information que sont les smartphones ou autre tablettes numériques…

Derrière les images mentales véhiculées, il y a bien sûr des mots perçus dans leur globalité (son + image mentale), comme nous le définissions plus en amont à propos de l'objet mental avec Saussure, mais aussi et surtout, comme nous avons essayé de le démontrer, un impact psychologique fort, pour mettre en *'sur-valorisation'* l'idée que le média veut véhiculer et transmettre à l'auditeur.

Cela nous amène à faire un « petit détour », pour nous aider à comprendre toute l'incidence qu'il y aurait à prendre en compte cette dimension psychologique de la communication dans le cadre de l'école aujourd'hui. Nous voulons évoquer ici le phénomène de la compression sonore chère à Christian Hugonnet, président de *La Semaine du son,* [61] pour

[60] ALIN, Christian, (1996). *Etre formateur, Quand dire c'est écouter*, Paris : L'Harmattan.

[61] *La semaine du son* est organisée à Paris et en France depuis 2004. Cet évènement crée par Christian Hugonnet, à pour objectif de sensibiliser le public et tous les acteurs de la société de l'importance des sons et de la qualité de notre environnement sonore. L'approche est très transversale (médicale, culturelle, industrielle, pédagogique, environnementale, sociologique et économique). Elle convoque des musiciens, des personnels de santé techniciens et ingénieurs du son. Pour débattre, organiser des conférences et des concerts, créant ainsi un réseau de professionnels de tous les secteurs en vue de favoriser la vulgarisation des problèmes qui sont liés à la diffusion du son.

montrer en quoi les aspects psychologiques sont importants dans la maîtrise des moyens de communication. A tel point que les publicistes s'arrangent pour que leurs spots publicitaires passent toujours compressés dans leur dynamique, c'est-à-dire à des niveaux sonores fixes et très élevés pour nous tenir dans un éveil permanent. Ce phénomène existe, il va être réglementé par une loi grâce au combat de haute lutte que Christian Hugonnet mène avec *la Semaine du son*.

Le problème ne s'arrête pas là. Nous avons relayé pendant plusieurs années cette *Semaine du son* sur Lyon, et abordé cette question préoccupante des risques qu'encoure la jeunesse pour leur audition, dans leurs pratiques d'écoute de la musique aujourd'hui. Nous avions abordé cette question de la manipulation, par les médias et les dangers que cela représentait pour les élèves. Quelle distance entre ces deux réalités, celle de l'école et celle de la rue ! Comme si les élèves, dans la journée, devaient passer constamment dans deux univers différents, et s'adapter continuellement à deux types de codes sonores, deux modes communication, de la plus élaborée à celle du « va comme je te pousse ! » N'est-il pas grand temps de s'interroger sur cette différence, et d'appréhender ce décalage, pour trouver une voie nouvelle, et maîtrisée, dans l'usage de la voix et du corps comme médiation du message ?

La question est d'actualité, et il nous faudrait rapidement prendre la mesure de l'impact psychologique des médias sur les étudiants, si nous ne voulons pas encore aggraver la communication avec les classes et les salles de TD ou amphithéâtres. Je profite de cette anecdote pour poser une question essentielle : comment se fait-il qu'il y ait un tel décalage sur la forme, entre la réalité des modèles de communication que nos élèves perçoivent tous les jours dans les médias et ce qu'ils entendent au sein même de leur classe ou à l'université ? La distance est telle, que, pour un bon nombre d'élèves, la chose est trop difficile à accepter. N'allons-nous pas tout simplement, sur une pente qui irait jusqu'à complètement décrédibiliser notre profession ? Pour avoir assisté à certaines séances, on ne peut que déplorer cet état de fait, il aurait été préférable que les élèves puissent être parfois dispensés de certains cours. C'est pour cela que nous nous sommes engagés dans la rédaction de cette thèse, pour essayer de pousser un cri d'alarme, et tenter de repérer les codes de communication verbaux et non verbaux utilisés pour enrichir la manière de véhiculer de l'information le plus efficacement possible dans le cadre des métiers de l'enseignement et surtout permettre aux enseignants de trouver des moyens de s'y sentir plus à l'aise.

Sans pour autant renier notre système de valeur, ni vouloir copier celui des médias, je fais l'hypothèse qu'il existe un langage qui nous est propre, tout un dictionnaire de gestes et micro-gestes que l'on peut qualifier de professionnels et qu'il est urgent d'apprendre à maîtriser lors de la formation. Les enseignants sont en train de se faire distancer dans leur capacité à motiver les esprits, comme si, par pudeur ou par souci de ne s'attacher selon eux qu'à l'essentiel, le contenu des programmes, ils avaient laissé de côté le média qui doit véhiculer leur propos : attention, à ne pas creuser davantage le fossé !

Pour illustrer mon propos, en le mettant en perspective dans la formation des enseignants, prenons comme exemple l'usage du mot, ce premier média : il ne peut être entendu que par rapport à l'intention qu'il va suggérer au regard de l'intonation choisie. Les mêmes mots prononcés dans des parcours intonatifs très différents, ne procureront pas du tout les mêmes réactions chez un même auditoire. La précision du sens véhiculé par le mot, n'est donc que très aléatoire comme le soulignait Ferdinand de Saussure. Elle dépend très étroitement de l'état psychologique du moment, de ce que l'on veut mais surtout de ce que l'on peut dire ou faire passer, ce *« pouvoir agir »*[62] que l'on pourra, consciemment ou non véhiculer, en fonction de la maîtrise que l'on aura, ici du micro-geste de la voix dans son parcours intonatif. Comment ne pas considérer le parcours intonatif comme étant un marqueur significatif qu'il faut nous attacher à étudier, ce témoin direct de l'intention du locuteur. Ce n'est qu'un exemple parmi tant d'autres, particulièrement sensible à l'oreille d'un musicien, mais essentiel dans la maîtrise de la relation à l'autre. Il nous semble donc techniquement possible d'apprendre à repérer ce paramètre, ou tout au moins d'appréhender son incidence dans la maîtrise d'un discours ; nous verrons, qu'il en ira de même pour les autres micro-gestes.

Il en va de cette musique du mot comme de l'interprétation d'un instrumentiste qui serait face à une partition. L'interprète, par son mode de jeu, ou mode d'entrée dans la matière sonore, va pouvoir orienter la portée de son geste instrumental, en induisant son auditoire dans une émotion artistique notoirement différente. Par cet exemple qui nous permet de rentrer de plein pied dans notre problématique, nous voyons que tout tend dans ce dialogue sans mots, à chercher à entretenir un contact, dont le seul but est d'emmener le public dans l'expérience d'une « émotion artistique ». Une question se pose dès lors, pourrait-on parler

[62] Op. Cit. ALIN, (1996).

d'une « *émotion locutrice de l'enseignement »* sur le modèle que nous venons de décrire dans le cadre de la musique du mot ?

1.5. Au regard des sciences du langage: la théorie de la signification de Pierce

1.5.1. Le filtre de la sémiotique

Nous venons de voir que notre travail de recherche s'enracine dans les outils qui analysent le sens que l'on porte aux évènements et aux mots. Nous évoquons ici la sémiotique dans son interaction permanente entre la volonté de l'orateur à vouloir dire et sa capacité à pouvoir dire, sur le modèle du *« pouvoir-savoir »* abordé par Christian Alin dans son ouvrage *la geste formation.*[63] Il nous faut aborder cette capacité que possède tout orateur à savoir contrôler ce qu'il donne à entendre mais aussi à voir à son public. La difficulté réside bien dans le fait que, par la médiation de la voix et du geste, le discoureur veut arriver à faire passer un contenu chargé d'informations, tout en espérant que, par le choix des mots qu'il saura employer, la justesse de sa voix, par un découpage sémantique ou la construction syntaxique de ses phrases, il saura trouver un écho favorable chez ses auditeurs.

1.5.2. Le signe triadique

Il nous faut maintenant aborder la dimension sémiotique de notre approche praxéologique des gestes et micro-gestes du métier. Notre recherche s'oriente davantage vers une relation triadique percienne et non dyadique comme celle de Saussure (Signifiant Signifié). Nous ne pouvons pas faire moins que d'interroger les thèses de Charles Sanders Peirce[64] et son pragmatisme qui affirme que : « Ce n'est pas l'intuition, mais l'action qui

[63] Op. Cit. ALIN, (2010). p.49.

[64] Charles Sanders PIERCE est avec Ferdinand de SAUSSURE considéré comme étant le père de la sémiologie, il rejette le déterminisme scientifique. Il est initiateur du pragmatisme, ce courant de pensée qui à la fin du XIXème siècle considère que les effets produits par un objet dépendent des habitus culturels et des croyances qui lui sont attachés. Il nous faut développer un sens critique nourri par l'analyse « la logique de l'abduction » (introduire une règle ou une hypothèse nouvelle) qui doit nous pousser à tester la plausibilité d'idées nouvelles.

décide de la clarté d'une idée » dans son ouvrage : *Théorie et pratique des signes*[65]. Il définit le signe dans ses trois composantes.

Pour définir la théorie de Pierce, nous partons de l'article de Christian Alin et Nathalie Wallian, (2010) *Sémiotique et Sémiologie des productions langagières* [66] :

Le signe est une relation entre :

- un Représentamen -R-,
- un Objet -O- et
- un Interprétant -I- soit (R, O, I).

Le *représentamen* -R- est le signe en tant qu'il se présente et que l'interprétant renverra à l'Objet qu'il représente. C'est dans une situation de travail ou de pratique ce qui fait signe au *sujet acteur-auteur* : par exemple, pour le pêcheur à la ligne, le bouchon qui bouge sur l'eau.

L'objet -O- est tout, qu'il soit, réel ou imaginaire, ce à quoi l'interprétant renvoie le représentamen. C'est le référent. Pour notre pêcheur c'est « le possible d'un poisson au bout de la ligne » et le possible d'une prise.

L'interprétant -I- n'est pas l'interprète du signe. Ce n'est pas le sujet acteur-auteur. Ce n'est pas notre pêcheur de chair et d'os. Il est un signe qui renvoie un représentamen à son objet. Il est l'expression de la mobilisation des connaissances *du sujet énonciateur*, porteur d'une expérience passée, porteur des gestes professionnels. " *Cette rivière est une rivière à truite. Le bouchon a bougé ; à cet endroit, compte tenu du courant, la prise sera difficile. Il va falloir que j'ai, maintenant, beaucoup de doigté, comme cela doit être le cas dans ce genre de situation* ".

Une première précision très importante sur l'homogénéité et l'unité du signe est à comprendre : Charles Sanders Pierce postule, que tout objet et tout événement ou phénomène, qu'il soit simple ou complexe, doit être considéré comme un signe insécable *(Figure 1).*

[65] PIERCE, Charles Sanders, (1979). *Théorie et pratique du signes*, Paris : Payot, p.11.
[66] ALIN, Christian, WALLIAN, Nathalie, (2010). *Sémiotique et sémiologie des productions langagières en EPS et en Analyse des pratiques,* in Sciences de l'intervention en EPS et en Sport, résultats de recherche et fondements théoriques, Ed. EPS, Paris : chap. 5, pp107-135.

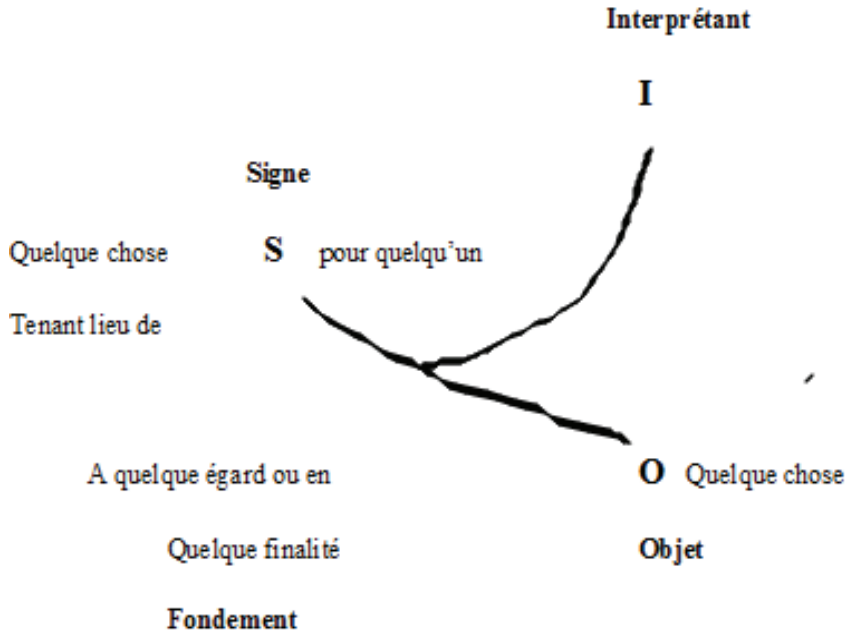


Figure 1 : *Schéma montrant le phénomène insécable du signe [67] : Bernard Morand (1997).*

Au final l'attention de Pierce se porte avant tout sur le processus sémiotique qu'il caractérise dans les trois composantes à travers lesquelles peuvent se comprendre toutes les expériences humaines : la priméité, la secondéité et la tiercéité. Trois termes qui sont traduits de l'anglais *(« firstness », « secondnes », « thirdness »*[68]. Ce processus sémiotique est la rencontre entre trois composantes, qu'il nomme système triadique. Il faut en préciser les grandes lignes et voire l'incidence que cela peut avoir sur mon travail.

Ce concept de priméité : « Est celui de la qualité, de la croyance (au sens de la foi), du sentiment spontané, de l'apparence, de la chose en soi, des multiples possibles, de l'indéterminé, de l'instant présent, bref, le mode d'être de ce qui est tel qu'il est et sans référence à quoi que ce soit d'autre »[69]. La priméité peut être considérée comme celui de la qualité, de la croyance ; étant la première impression, un peu comme le saisissement qui se produit lorsque l'on découvre une œuvre d'art, qu'elle soit picturale ou musicale. Cette première impression est toujours globale, kinesthésique, instinctive, première dans le sens ou selon l'expression, « elle nous saute aux yeux ou aux oreilles » ; c'est bien elle, qui, dans une

[67] Op. Cit. MORAND, (1997). p.245.
[68] Op. Cit. PIERCE, (1979).
[69] In MORAND, (1997). p.247 Lettre de Pierce à Lady Welby 12/10/1904, reproduite in [Deledalle 1978].

première émotion, vient à nous. La démarche est d'importance pour notre travail, dans le sens où cela montre qu'il y a un mouvement de permanence dans la circulation des informations véhiculées ; mais toutes ne sont pas toujours déplacées dans le même sens : de l'objet au sujet ou l'inverse, du sujet à l'objet. Pour un enseignant, il est capital qu'il soit justement, toujours en capacité d'en maîtriser le sens.

Le concept de secondéité : « est le mode d'être de ce qui est, tel qu'il est par rapport à un second, mais sans considération d'un troisième quel qu'il soit ».[70] Il est intimement lié à la notion d'expérience individuelle. En fonction de ce qu'il produit dans l'instant ou de ce qu'il est censé produire, il fait son entrée dans l'observation d'un phénomène. Au vu de notre expérience, notre regard va ainsi pouvoir interroger l'évènement. Cette étape implique l'individu dans ce qu'il a de plus singulier, de personnel, dans le fait que notre mémoire individuelle n'a pu se façonner qu'à partir de la somme de nos propres expériences enregistrées dans notre cerveau. Selon Jean-Pierre Changeux elles sont ces *« briques élémentaires du savoir »*[71], des images perçues ou entraperçues plus ou moins consciemment qui nous orientent vers des indices qui activent en nous des champs de possibles, elles nous dirigent vers des catégories de *réponses pré figurées*. Le dernier niveau est le plus élaboré, c'est celui de la symbolique, du sens véhiculé qu'il nomme la Tiercéité.

Le concept de Tiercéité est intimement lié aux habitus culturels. Ce concept vient donc, par nécessité, comme l'explicitation du processus triadique. En ce qui nous concerne, dans l'étude des micro-gestes professionnels, Peirce place l'acte en situation dans une relation d'interaction sociale, qui est de fait, intimement lié aux codes et autres habitus physiques et culturels qui font loi dans la société. Dans notre cas, dans le cadre de la classe ou de l'amphi, si la secondéité reflète l'objet vu par le sujet, la tiercéité en serait d'une certaine manière, le même objet passé au crible du regard porté par une société donnée.

En résumé, le signe représente toujours un objet, mais cet objet n'est ni neutre ni univoque, il a une image. Ce qu'il représente doit donc être défini, précisé, délimité, ce que Pierce nomme le *representanem*, mais pour faire ce lien il faut qu'un intermédiaire se glisse entre les deux, nous parlons ici de *l'interprétant,* qui lui, va justement devoir qualifier le *representanem*. Le signe ou l'image est là comme première présence, mais la connaissance de cet objet est dépendante du *processus sémiotique*, d'où nait, et va se construire, le sens. Il

[70] Op.Cit. MORAND, (1997). p.247 Lettre de Pierce à Lady Welby 12/10/1904, reproduite in [Deledalle 1978] p.247.
[71] Op. Cit. CHANGEUX, (1983).

passe donc par les mots, qui eux même doivent à leur tour, pouvoir rentrer dans le processus de précision pour donner son véritable sens à l'objet.

Bernard Morand propose une analyse détaillée de la tieircéité de Pierce sous la forme de ce qu'il nomme un treillis de classes de signe *(Figure 2)*, dans son article *Le sens de la signification. Pour une théorie a priori du 'signe'*[72]. Il résume la complexité de l'interpénétration des niveaux d'analyse entre le signe en soi, le signe en rapport à son objet et le signe et son rapport avec son interprétant par le tableau qui suit (*Tableau 1*). Le treillis des classes de signes est un outil qui permet de matérialiser le parcours cognitif qui se met en jeu dans notre esprit pour donner son sens à la chose que nous percevons.

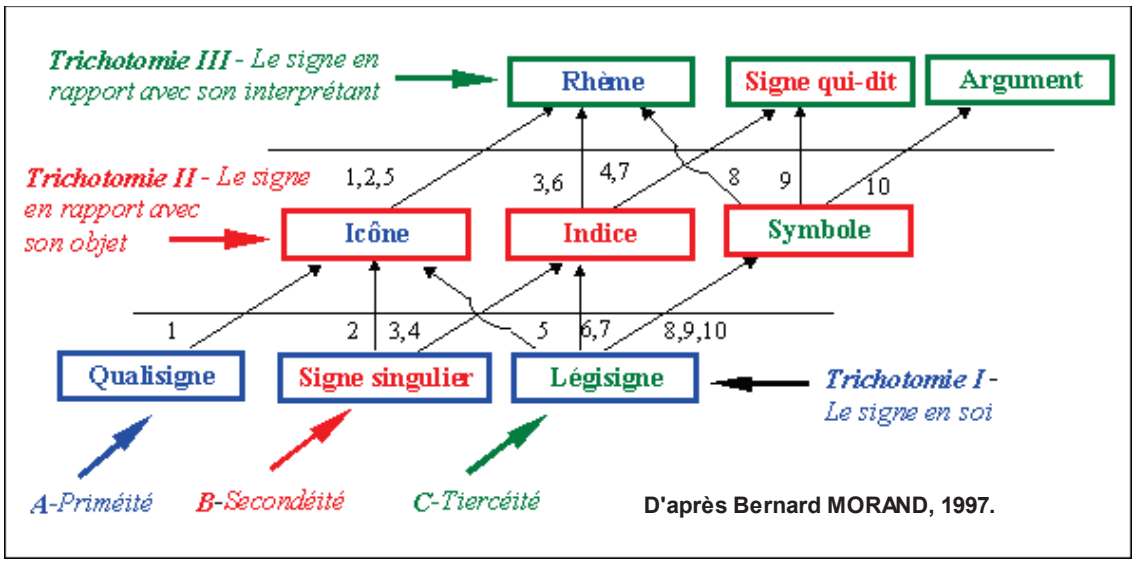


Figure 2 : *La tieircéité de Pierce selon Morand*[73] *(1997).*

[72] MORAND, Bernard, (1997). *Le sens de la signification. Pour une théorie a priori du 'signe'*, Intelectica, 1997/2, 25, pp 229-279.
[73] Op. Cit. MORAND, (1997). p.249.

Légende :

Qualisigne : Apparence dénuée d'identité, instantanée et arbitraire.

Signe singulier : Evénement individuel existant une seule fois.

Légisigne : Loi générale qui signifie conventionnellement au moyen de répliques singulières.

Icône : Se substitue à son objet en vertu de caractères propres analogues à l'objet.

Indice : Se substitue à son objet en vertu du fait qu'il est réellement affecté par celui-ci.

Symbole : Se substitue à son objet en vertu d'une loi, habitude ou disposition naturelle.

Rhème : Interprété comme une simple possibilité qualitative.

Signe qui-dit : Interprété comme le signe d'un existant actuel.

Argument : Interprété en tant que loi faisant signe (abduction, induction, déduction).

Christian Alin le résume dans ce tableau par un exemple pris en EPS *(Tableau 1).*[74]

	Le signe en soi	**Le signe en rapport avec son objet**	**Le signe en rapport avec son intérprétant**
Priméité	Qualisigne	Icone	Rhème
	Rond Gros	Ballon	Esthétique – parfait - Plaisir
Secondéité	Signe singulier	Indice	Signe qui dit
	Ballon de football	Objet volumineux Pas carré	Objet appartenant à la catégorie des volumes polyèdre
Tiercéité	Légisigne	Symbole	Argument
	Dodecaèdre Isocaèdre tronqué	Sphère	Polyèdre régulier (arêtes, faces, angles)

Tableau 1 : *Exemple pris en EPS, Christian Alin.*

[74] ALIN, Christian, WALLIAN, Nathalie, (2010). *Sémiotique et sémiologie des productions langagières en EPS et en Analyse des pratiques.*

Le tableau ci-dessus comporte 9 cases, il a pour objectif de mettre en évidence le lien entre le signe matériel, l'objet de pensée et son interprétant. Le sens du message ainsi véhiculé est plus ou moins dissimulé, caché entre l'objet perçu et sa réception, elle-même dépendante de la conduite d'appropriation et de la construction d'un sens qui sera élaboré par celui qui le perçoit. Sera-t-il en mesure de recréer le sens souhaité, là est toute la question ?

Pour continuer l'illustration, prenons un exemple dans le cadre d'un de nos micro-gestes étudiés *(Tableau 2).*

	Le signe en soi	**Le signe en rapport avec son objet**	**Le signe en rapport avec son interprétant**
Priméité	Qualisigne	Icone	Rhème
	Son	Voix	Chant
Secondéité	Signe singulier	Indice	Signe qui-dit
	Geste vocal	Notes de musique	Mélodie
Tiercéité	Légisigne	Symbole	Argument
	Phrase musicale	Répertoire	Esthétique

Tableau 2 : *Exemple pris en Education Musicale.*

Le processus sémiotique, dans son interprétation est donc caractérisé par une grande complexité, ce qui ne le rend pas toujours perceptible à la première approche, sa portée symbolique n'étant pas toujours limitée. Comme nous avons essayé de le démontrer plus avant, chaque mot dépend étroitement du suivant, qui lui-même demande de reprendre le même cheminement intellectuel d'explication sémiotique pour arriver à nouveau à le définir convenablement et en construire le sens. Si comme dans le deuxième exemple, on s'interroge sur cette musique du mot dans ses subtiles nuances, liées à toute la palette de l'interprétation musicale, dans ses variations d'un parcours intonatif et la construction dynamique du discours, le sens et l'intention deviennent des plus subtiles. Nous voyons bien ici toute la complexité du processus ; heureusement, dans la vie quotidienne le processus s'est doté de mécanisme de simplification, ce que Charles Sanders Peirce nomme des « court-circuits », des

habitudes, *« habitus perceptivo-sémiotiques »*[75] qui ne sont en fait que des raccourcis constitués par la somme d'expériences antérieurement vécues et maîtrisées.

Comme nous sommes en train de le constater, notre travail de recherche s'enracine nécessairement dans la sémiotique et ses outils, qui, par son interaction permanente, interroge la volonté de l'orateur à *'vouloir dire'* et sa capacité à *'pouvoir dire'*. En ce qui nous concerne dans une approche plus sensorielle, notre recherche s'intéresse à cette capacité à contrôler ce que l'enseignant '*donne à voir'* et *'donne à entendre'* à son auditoire. La difficulté réside bien dans le fait que par la médiation de la voix et du geste, le professeur veut arriver à faire passer un contenu chargé d'informations, tout en espérant que par le choix des mots qu'il saura employer et les différents ajustements de sa mise en scène, que ce soit : la justesse de sa voix, son découpage sémantique ou la construction syntaxique de ses phrases, son placement, sa gestuelle et son regard ; il saura trouver un écho favorable auprès de ses élèves ou étudiants.

Dans un souci de lisibilité et d'efficacité, sur les dix classes de signes de Pierce, - neuf classes du tableau Morand, plus une qui regroupe l'ensemble comme signe - nous nous sommes arrêtés à travailler nos observations au filtre des trois classes que sont : l'Icône, l'indice et la symbolique[76]. Trois composantes qui en déterminent le sens et la portée symbolique des micro-gestes joués sur la scène spatio-temporelle d'enseignement. Ces trois composantes caractériseront la dynamique sémiotique des micro-gestes que la thèse se propose d'identifier et d'étudier.

1.6. Les Sciences de l'Education et le métier de formateur.

Le cadre théorique de notre thèse, s'inscrit dans la trajectoire des Sciences de l'Education, dans le prolongement des thèses d'Anne Jorro, de Dominique Bucheton et de notre directeur de thèse Christian Alin. Notre problématique est orientée vers la notion de gestes professionnels, qu'ils soient plus ou moins *ajustés*[77], ils déterminent le *« savoir agir »* et le *« pouvoir agir »*. Ces dernières années, de nombreux chercheurs se sont particulièrement intéressés à cette notion de gestes professionnels dans le cadre de la didactique des situations d'enseignement, c'est le cas d'Anne Jorro, avec son ouvrage *Professionnaliser le métier*

[75] Op. Cit. PIERCE, (1979). p.11.
[76] Cf. Tableau MORAND, (1997). Trichotomie II.
[77] BUCHETON, Dominique, (2009. *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés,* Paris : Octarès, 284p.

d'enseignant où elle envisage une distinction entre : d'une part, les gestes professionnels qui amènent : « La dimension structurante et symbolique des gestes du métier… ». Et d'autre part, de caractériser « les gestes professionnels qui offrent des jeux dans l'activité notamment à travers les gestes d'ajustement qui caractérisent l'extrême disponibilité et réactivité de l'enseignant en classe »[78].

Cette conception générique du métier fait appel à des gestes professionnels, ces gestes du métier qui sont récurrents : « La culture du métier est peuplée de gestes emblématiques : le maître devant le tableau noir, la craie à la main, … Plus largement, le geste éducatif se caractérise par sa dimension démonstrative, explicative. Le formateur connait l'efficacité des gestes de désignation de règles, d'exemplification ; il sait aussi jouer avec les modalités narratives pour mobiliser l'attention des formés... ».[79] L'orientation des Sciences de l'Education dans ce paradigme du geste professionnel, et notamment cette entrée par la gestualité, nous a conduit à vouloir, à notre tour, pousser en profondeur, la nature de ces gestes emblématiques. Pour essayer de catégoriser ces gestes, les définir dans ce qu'ils donnent à dire : « La difficulté est grande puisque la perception des gestes professionnels mobilise des catégorisations souvent vagues »[80]. Nous nous rapprochons de la problématique de Dominique Bucheton et de son ouvrage *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*,[81] où l'auteur(e) montre la difficulté que les enseignants novices ont pour ajuster leurs gestes professionnels aux situations d'enseignement.

Ces axes de recherches constituent le cadre théorique de notre expérimentation, dans son aspect le plus pragmatique, ils nous orientent vers les grandes questions qui se posent aujourd'hui dans la mise en place de la formation des enseignants.

Cette réflexion sur les gestes professionnels s'impose. Christian Alin dans son ouvrage *La Geste Formation* (Alin, 2010) reprend l'ensemble de ces recherches pour nous donner, comme il le souligne, une vision : « Multi référentielle, sémiologique et anthropologique ». Cet ouvrage définit le geste professionnel en ces termes :

[78] JORRO, Anne, (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris : ESF, p.43.
[79] Op. Cit. JORRO, (2002). p.41.
[80] Op. Cit. p. 42.
[81] BUCHETON, Dominique, (2009). *Des gestes professionnels ajustés,* Paris : Octarès Bouloc, p.3.

« Les gestes professionnels sont des actes et des gestes qui visent des problèmes suffisamment génériques de l'action professorale. Ils sont identifiés en tant que discours, dans ou comme une classe d'action appartenant à un référentiel et à l'ethnohistoire sémiotique d'un métier. Le geste professionnel s'exécute et se réalise en fonction du but opératoire, performatif qui lui est assigné. Mais il est aussi sous l'impulsion des motifs et de la dynamique subjective Clot, 2000). Au moment où il s'exécute, il est porteur des valeurs et des symboliques qui caractérisent et spécifient un métier et son histoire »[82].

Dans ce chapitre, intitulé les gestes professionnels, il différencie les termes de geste professionnel, d'action, de geste technique et de compétences professionnelles. La précision a son importance, car si tout acte posé autour de soi, peut être considéré comme une action, il peut parfois se rapprocher du concept d'*affordance*[83]*,* ces *objets signaux* qui nous induisent à l'action d'une manière spontanée et récurrente, comme si l'objet nous imposait par sa seule présence, une réponse en actions gestuées programmées. *Ces objets signaux* se différencient des gestes techniques en ce qu'ils se rapprochent du « mode opératoire d'une action générique sur le monde » alors que la compétence relève « d'un jugement d'une appréciation cognitive ».

Dominique Bucheton, dans son ouvrage *L'agir enseignant* détermine quatre grands champs théoriques qui sont successivement :

- « 1. **Le champ des théories du langage**.
- 2. **Le champ de l'agir situé** : théories de la cognition située, distribuée, les approches microsociologiques et ethnographiques. Le champ de l'analyse du travail.
- 3. **Le champ psychologique**, anthropologique qui s'intéresse aux relations du sujet avec le savoir, la culture.

[82] Op. Cit., ALIN, Christian, (2010). *la geste formation*, Paris : L'Harmattan, pp.45-93.

[83] Concept d'affordance avancé par Gibson dans son ouvrage publié en 1977 *The Ecological Approach to Visual Perception*. Ce concept, est issu des travaux de Kurt Levin, qui seront mis en valeur par Koffka un gestaltiste qui développe la thèse selon laquelle, les phénomènes perçus sont des ensembles structurés et non de simples éléments juxtaposés, ils sont censés posséder une forme (Kofka, 1935, p.7). Ces valeurs sont le résultat de l'expérience d'une série de réponses inconscientes d'images mémorisées. Il précise que la valeur des choses émanerait d'une perception immédiate de l'objet qui éloignerait ou rapprocherait le sujet qui les perçoit.

- 4. **Le champ des didactiques disciplinaires**, recherches comparatistes et didactiques montre la difficulté de ces ajustements pour les novices »[84].

Elle parle de compétences dans l'appropriation de gestes professionnels notamment de la notion d'ajustements en situation. Notre travail s'inscrit dans la droite ligne de ces courants de recherches, en essayant de se centrer sur la maîtrise de la communication verbale et non verbale ; on y retrouve notamment la notion de champ théorique de *l'agir situé* ou champ de l'analyse du travail, qu'elle nomme théorie de la cognition située, distribuée, où elle aborde les situations d'enseignement du point de vue d'une analyse microsociologique et ethnographique. Avec une question centrale : « La classe est-elle un espace potentiel d'interactions multiples et d'implications ? Enseigner et faire apprendre : agir, vouloir agir, pouvoir agir ? »[85].

1.6.1. Vers quels gestes professionnels ?

Il parait indispensable pour les enseignants qui vont permettre aux élèves de comprendre ce qu'ils font, d'installer des atmosphères spécifiques dont le but est de créer et de maintenir des espaces dialogiques qui sont de l'ordre de l'*éthos*. Pour cela Dominique Bucheton classe les gestes professionnels en plusieurs catégories qu'elle nomme[86] :

- **Le geste de Pilotage (GP) :** Qui consiste à mettre en œuvre ce que l'on a préparé, ce que l'on appelait jadis la fiche de préparation. Elle est composée des contenus d'apprentissage et des contraintes que représentent : le dispositif, et le matériel périphérique indispensable à la réalisation de la tâche.

- **Le geste de Tissage (GT)** : Ils sont la clé de l'apprentissage des élèves, ils permettent de mettre du sens aux apprentissages et de faire des liens entre eux.

- **Le geste d'étayage (GE) :** Les gestes d'étayage ont pour fonction de soutenir et encourager les élèves dans les différentes tâches et activités que l'enseignant leur propose.

[84] Op. Cit. BUCHETON, (2009). p.10.
[85] Op. Cit. BUCHETON, (2009). p.13.
[86] Extrait de la conférence de Dominique BUCHETON du 3 juin 2009 qui a eu lieu à l'IUFM de Saint-Etienne.

- **Le geste d'atmosphère (GA) :** Les gestes d'atmosphère qui créent un climat de confiance et de travail dans le groupe.

2. Positionnement de la recherche au regard de la formation des enseignants ?

2.1. Des en-(*je*)ux de formation

Notre recherche s'inscrit dans la perspective de la formation des enseignants, et de fait demande de s'interroger sur le rapport qui s'établit entre le formateur, et le formé. « Il nous faut ici reprendre les en-(*je*)ux de la communication » que Christian Alin développe dès son premier ouvrage (1996) et reprend dans celui de 2010 avec les sept positions énonciatives d'un interlocuteur. Il définit une situation d'enseignement par *sept positions énonciatives* qui sont celles : « d'Affrontement, de Confirmation, de Déni, d'Ecoute, d'Evitement, d'Inhibition, de Laisser-faire »[87].

Il est vrai que chaque formateur, lors des visites qu'il peut effectuer auprès de ses étudiants, va inévitablement s'interroger sur le type de positions que va prendre son interlocuteur. En quelques secondes il sera en mesure de jauger, de situer l'étudiant ou le professeur stagiaire qu'il a en face de lui ; le catégorisant dans un type de profil d'enseignement. Le fait-il consciemment ou inconsciemment ? C'est une question importante à poser à nos institutions de tutelle, car de cette aptitude va dépendre la prise ou non en compte de la parole du formé et surtout sa capacité à intégrer ce qui va lui être dit. Pendant plus de dix années, j'ai été confronté, en tant que responsable d'une Unité de formation professionnelle (UFP), à cette question des rapports de visites, que ces visites soient formatives ou sommatives. Il ne se passait pas une semaine sans qu'un étudiant ne vienne me voir en me disant qu'il n'avait pu réussi à se faire entendre ou comprendre par son maître de stage, par tel conseiller pédagogique ou tel formateur de l'IUFM venu le voir en classe. Plus d'une fois, j'ai été obligé de jouer le rôle de modérateur, et même en cours de stage, plus d'une fois j'ai dû le changer de maître de stage. Et que dire des nombreuses réflexions sur des attitudes et postures de tel encadrant ? Que dire aussi, lorsqu'il s'agit d'une visite faite par l'Inspecteur Pédagogique Régional (IPR) qui, elle, est certificative ? Plus encore quand le stagiaire a été ajourné, et qu'il doit repasser une visite d'inspection par l'Inspecteur Général et que tout son avenir professionnel va se jouer sur une heure de cours… Bien que la logique

[87] Op. Cit. ALIN, (2010). pp.77-78.

institutionnelle puisse se comprendre, cela fait partie du jeu de tout concours ; la pression devient telle que l'on est en droit de s'interroger sur la pertinence d'un système qui met la personne dans de telles contraintes émotionnelles. Ne faudrait-il pas s'interroger sur la valeur que l'on est en droit d'accorder institutionnellement à un tel fonctionnement ? Certaines fois, nous avons vu des stagiaires qui se trouvaient dans une extrême fébrilité, allant même jusqu'à les trouver dans un véritable état de dévastation psychologique. L'IUFM sait que certains sont allés jusqu'au suicide, mais il est vrai que l'on préfère ne pas trop en parler ! Peut-être eut-il été plus sage, pour certains d'entre eux, de les aider à se réorienter ?

Dans le premier cas proposé et analysé, celui du champ énonciatif de la confrontation qui amène à la rupture, la question est de savoir si dans la posture du formateur il est possible de capter des signes avant-coureurs qui seraient susceptibles d'avoir pu favoriser et conduire à ce positionnement. C'est bien là que notre travail prend tout son sens, nous ne pouvons accepter de penser qu'un étudiant ou un professeur stagiaire aille d'emblée se mettre dans un positionnement de rupture. En plus de trente-cinq années passées à visiter plusieurs centaines d'étudiants et stagiaires, bien que certains étudiants aient pu être sur la défensive, nous n'en avons sincèrement jamais rencontré un seul, qui sciemment, avait choisi de partir d'entrée de jeu avec cette posture de rupture. Même si l'on peut dire que tout n'est peut-être que jeux d'apparence, et le sujet que nous travaillons relève indubitablement de ce '*je*'u, il faut bien qu'il y ait à un moment ou à un autre, un marqueur qui déclenche une confrontation qui le pousse jusqu'à la rupture. Que cette tension soit latente, en fonction d'un incident antérieur ou toutes autres contingences plus ou moins favorables, cela s'entend. Pourtant, l'intérêt de tous impose de partir dans une posture qui va normalement essayer de donner confiance à l'élève, de faire en sorte que tout se passe pour le mieux si l'enseignant veut arriver à ses fins.

Cette question est particulièrement intéressante, car elle met en évidence l'impact et l'importance du signe qui va déclencher cette rupture, car il y a toujours un signe. C'est bien là dans cet espace et intervalle de temps privilégié, pour comprendre les mécanismes du dialogue, que tout va se jouer. C'est bien dans l'apparence de cet art du détail, que nous avons appelé micro-gestes, tels qu'ils vont pouvoir être perçus, que le lien de la rencontre va se tisser ou non entre le formateur et l'étudiant ou le professeur en formation.

- **Anecdote :**

Je me rappelle cette anecdote d'une étudiante qui me disait suite à un entretien qui s'était mal passé, « J'ai su tout de suite, rien qu'à son regard, quand le formateur m'a regardé que ce que je venais de faire ne lui avait pas plu et qu'il m'en voulait ». Cette simple phrase résume assez bien, me semble-t-il, l'incidence du micro-geste du regard et de son interprétation. L'étudiante était capable rien que par « ce » regard, de déduire l'état d'esprit du formateur. Le « son » nous indiquant que pour elle, le regard était identifié comme porteur d'une notion de valeur, ici deux, voire trois valeurs :

- La première qui qualifie (en quelque sorte) le bilan didactique et pédagogique, signifiant que le cours n'était pas dans la norme attendue par le visiteur,
- La deuxième d'où l'on peut déduire que l'étudiante était aussi déçue d'avoir déçu,
- La troisième qui se rapporte à la relation même, dont les seuls mots indiquent la rupture ; la conclusion est-elle sans appel : « Il m'en voulait ».

Cette anecdote je l'ai vécue des dizaines de fois, car sur la centaine de professeurs stagiaires que composaient mon UFP, cela revenait comme autant de leitmotive plusieurs fois par mois.

Sans vouloir analyser plus en détail cet exemple, il est tout de même très révélateur, de constater, que ces micro-gestes ont un impact déterminant. Il faut peut-être même, ne pas avoir peur d'aller plus en profondeur en s'interrogeant sur la complémentarité de ces micro-gestes, pour chercher à y trouver, dans la mise en relation des individus, de leurs attitudes et comportements, des réponses qui peuvent ainsi se dégager de ces observations faites lors des visites faites aux étudiants et professeurs stagiaires.

2.2. A propos d'énonciation - Christian Alin

En revanche, il n'en va pas de même dans le cas du professeur qui fait face à sa classe au lycée et au collège. Il faut reconnaître que l'élève peut rapidement, en fonction des classes, se trouver dans ce que Christian Alin appelle *une position énonciatrice d'affrontement*[88] Cela me permet de revenir sur la différence qu'il fait entre ce qu'il nomme le cadre énonciatif et le champ énonciatif. Dans la mesure où ces derniers sont directement liés à la notion de micro-gestes professionnels, ils vont induire le type de relation qui va se mettre en place entre le formateur et l'étudiant ou le stagiaire. Le cadre énonciatif fixe un degré de *« pression institutionnelle »,* quant au champ énonciatif, lui dépend étroitement du type de relation qui va s'établir entre les deux acteurs. Ce jeu subtil qui traverse le « dia-logue » (dia : préfixe qui traverse le logos, lieu de la parole). Entre dominant et dominé se met indubitablement en place une confrontation, qui vient plus ou moins interférer dans ce conflit des égaux. Dans l'étude minutieuse des micro-gestes, différents indices vont être des témoins de l'intention du locuteur, ils vont tout à la fois être empreints, d'admiration, de peur, de jalousie, de respect ou de rejet ; ils peuvent même, en cours du dialogue, parfois se transformer. Christian Alin en propose cinq qui induisent des réactions caractéristiques du champ énonciatif de : Rupture, *Négatricité*,[89] Autorisation, Expertise, Ecoute.

Comme le souligne Jacques Ardoino avec ce concept de *Négatricité* cité par Chrisitan Alin, *« le propre du vivant, c'est sa capacité négatrice »*[90] . Dans son ouvrage *Education et politique,* il oppose, dans le langage, ce qu'il nomme la formulation mécaniste à la formulation biologiste. La première dépend intégralement de la volonté de l'homme. La machine est construite par l'homme. De ce fait : « Elle n'est pas dénaturée par nos projections fantasmatiques »[91]. Quant à la formulation biologiste, elle est sérieusement plus complexe, et dépend entièrement de nos désirs, nos conflits et nos angoisses. Si la machine ne dit jamais non, l'homme lui le peut et même parfois le doit. Nous ajoutons volontiers l'enthousiasme, qui va souvent de pair avec le phénomène d'exaltation qui va renforcer plus ou moins le côté narcissique de l'enseignant dans l'acte de sa mise en scène, cherchant dans les yeux de son public, le reflet tant désiré.

---

[88] Op. cit. ALIN, (2010). p.77.
[89] ARDOINO, Jacques, (2000). *Education et formation, Pédagogie théorique et critique*, Paris : PUF, pp 190-194. La négatricité est le pouvoir que nous avons de dire non aux stratégies dont ont peut faire l'objet. La capacité que l'on a à se rebeller en face d'une situation critique.
[90] ARDOINO, Jacques, (2éme Ed.1999). *Education et Politique*, Paris : Anthropos, p.103.
[91] Op. Cit. ARDOINO, (1999). p.103.

Si l'on considère que notre travail veut aborder la question de la médiation, le fondement même de toute situation de communication, on ne peut laisser sous silence *les rites d'interaction*[92] cités par Goffman (1974), où il envisage la vie sociale comme une *scène* (région où se déroule la représentation), avec *ses acteurs, son public et ses coulisses* (l'espace où les acteurs peuvent contredire l'impression donnée dans la représentation). Il nomme *façade,* différents éléments avec lesquels l'acteur peut jouer, tel le *décor*, mais aussi la *façade personnelle* (signes distinctifs, statut, habits, mimiques, sexe, gestes, etc.). Les acteurs se mettent en scène, offrant à leur public l'image qu'ils veulent donner à voir. Ils peuvent avoir plusieurs rôles, sans qu'il y en ait un plus vrai que l'autre, et prendre leur distance vis-à-vis d'eux, jouant ainsi sur la dose de respect de la règle qu'ils jugent nécessaire ou adéquat. Dans le cadre de l'espace de la salle de classe, ce mécanisme des interactions est au cœur même de notre sujet.

Mais nous pouvons dire que la mise en scène dépend des gestes que les protagonistes produisent. Goffman distingue deux catégories de règles qui induisent ces gestes qu'il nomme règles de conduite : « Les règles de conduite ont été classées de bien des façons ; mais la distinction qui nous apparaît importante ici, est celle qui sépare la substance et le cérémonial ». Cette catégorisation qu'il emprunte à Durkheim et son ouvrage (*Sociologie et philosophe* PUF 1973.) distingue d'une part les *« règles substantielles »*[93] qui peuvent être comprises comme se rapprochant de la loi commune, et d'autre part les « *règles cérémonielles* » qui sont à chercher du côté du symbolique et qui donnent un sens aux gestes produits en ce qu'ils sont indissociables de cette empreinte liée à la première compétence de l'enseignant : éthique et responsabilité. Ce sont celles qui peuvent être considérées, comme se rapportant à une composante ou à une fonction de l'action, et non à l'action considérée comme seule réponse technique de départ. Cela nous amène donc à penser que tout acte contient en lui deux dimensions intrinsèquement liées :

- d'une part sa dimension première qui en serait l'acte repéré comme opérant, je parle ici des micro-gestes étudiés dans notre recherche,
- d'autre part, ce qui lui donne du sens, l'intention qui lui est assignée et cela par rapport à une règle cérémonielle. Comme le souligne encore Goffman : « on peut dire que les

[92] GOFFMAN, Ervin, (1993). *Les rites d'interaction*, Paris : Ed Minuit, 230p.
[93] Op. Cit. GOFFMAN, (1993). p.48.

gestes cérémoniels diffèrent tous selon leur valeur substantielle, et qu'il est possible de faire systématiquement de celle-ci une partie de la valeur expressive de l'acte, mais que néanmoins l'ordre cérémoniel est distinct de l'ordre substantiel et compris comme tel »[94].

Bien d'autres écoles et courants de pensée des pédagogies de l'apprentissage sont venus étayer notre réflexion. Comme autant de passages obligés, il nous faut citer en tout premier lieu de notre parcours, Jean Piaget, qui place au centre de ses recherches, l'action comme un savoir autonome. Cette conception a été pour nous un déclencheur de nos recherches personnelles au tout début de notre métier. Un véritable rituel d'entrée dans ces lectures, un passage obligé pour tout enseignant débutant, qui n'a depuis cessé de nous animer en aiguisant notre œil lors des nombreuses visites dans les classes du premier et second degré, qu'elles aient été formatives ou sommatives. Nous avons fait nôtre cette phrase tirée de l'ouvrage de Jean Piaget *Réussir et comprendre*[95], où il démontre que l'action est un savoir-faire qui ne peut se faire que par une prise de conscience à posteriori de l'acte produit, ceci se révélera d'une importance capitale pour nous dans la suite de notre développement. La difficulté réside dans le fait d'arriver à comprendre et intégrer le mécanisme employé pour réaliser une action gestuée opérante. Pourtant, l'enseignant peut la réussir sans qu'il y ait eu forcément prise de conscience des micro-gestes utilisés. Pour lui : « Réussir, c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre, c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action »[96]. Nous avons là une belle définition de ce que pourrait être pour nous le concept même de notre thèse, 'l'introspection gestuée'.

Vygotski comme nous l'avons déjà souligné est aussi du voyage, de ce parcours mental, révélant les oasis où il a fallu puiser de nouvelles perspectives à notre réflexion. Il est lui aussi un passage obligé, il s'inscrit dans la filiation d'un constructivisme « piagétien » certes plus ouvert. Il en a précisé les enjeux avec la notion d'interactionnisme social qui pour nous, enseignant d'éducation musicale, fait partie des incontournables et qui fait qu'aujourd'hui nous nous intéressons particulièrement à cet aspect intercommunicationnel de

[94] Op. Cit. GOFFMAN (1993). p.49
[95] PIAGET, Jean, (1974). *Réussir et comprendre*, Paris : PUF.
[96] Op. Cit. PIAGET, (1974) p.237.

la relation. Sa théorie toute entière attachée à l'élaboration d'une théorie de la conscience en acte, relie, dans toute situation d'apprentissage : la pensée, le langage et les émotions du sujet. Nous voyons mal comment éviter de prendre en compte cette dimension de la relation globalisante de l'acte éducatif. Dans sa théorie des émotions, il parle de l'importance du vécu corporel d'une situation. Il parle même de « L'expérience vécue de l'expérience vécue, une sorte d'écho de tout l'organisme à sa propre réaction, un contrat social avec soi-même »[97]. En cela, il nous induit à revenir à l'analyse des situations, lorsque l'on voit briller une étincelle de sens et de plaisir dans les yeux d'un enfant, ou d'un étudiant, lors d'une production musicale collective ou individuelle. En formation, dans une situation artistique, on insiste tout particulièrement sur l'incidence du modèle qui par la qualité de son engagement dans une production va fortement induire l'émotion artistique.

Voilà à ce jour, notre paysage intérieur, qui est fait de détours, un cheminement riche de rencontres, avec ces défricheurs d'idées et de pensées. Tous ont pour nous inauguré des territoires ouverts, des champs d'expériences nouvelles ; ils ont alimenté les réflexions de l'histoire de notre métier durant ces trente-cinq dernières années. La richesse des expériences est telle, qu'il nous est encore difficile de savoir quelle a été pour nous la meilleure piste à emprunter. Sans jeu de mots, il nous fallait couvrir le parcours, suivre la route, elle fut tour à tour autoroute, nationale ou piste juste tracée, à peine damée par l'esprit de quelques précurseurs ; autant de voies qui nous ont permis de construire peu à peu notre identité professionnelle.

2.3. « Bricolage » et transmission d'expertise

« Le bricolage permet au praticien de faire ses premiers pas professionnels sans trop prendre de risques »[98]. C'est en ces termes que Michel Barlow décrit les premiers pas des enseignants novices dans les classes. Cette notion de bricolage est courageuse, un principe de réalité lucide. Cette approche est novatrice sur le plan de la recherche dans les années 2000, car elle prend enfin en compte ces gestes du métier si longtemps ignorés par les travaux des universités. Le matériau n'est semble-t-il pas assez noble ? Il n'en demeure pas moins qu'aujourd'hui il semble urgent de s'interroger plus sérieusement dans une approche

[97] VYGOTSKI, Lev, (1934). *Pensée et langage*, (trad. François Sève) Paris : Editions Sociales, pp.46-47.
[98] BARLOW, Michel, (1999). *Le métier d'enseignement Essai de définition*, Paris : Anthropos. Ed. Economica, p.17.

rigoureuse sur cette problématique, pour prendre en compte cet aspect du métier si l'on ne veut pas en rester à cette notion de bricolage. S'il est vrai que chaque expérience est faite de réajustements successifs, principe même de l'adaptabilité, on ne peut plus considérer le métier d'enseignant comme un métier qui s'apprendrait par bricolage, 'sur le tas', le terme même est très dévalorisant pour la profession. Certes, on apprend en se confrontant dans la résistance aux obstacles, et on régule toujours une situation par ajustements successifs, mais faut-il en faire une démarche institutionnalisée ?

Que l'ajustement soit un passage obligé s'entend, qu'il faille dès lors trouver des gestes et micro-gestes professionnels ajustés en est une conséquence directe, comme le démontre Dominique Bucheton. Cette étape de la découverte du métier qui va passer pour du bricolage se comprend aisément, mais cette période ne peut et ne doit pas durer, elle ne devrait être que transitoire. Elle doit permettre aux novices de constituer ce qu'Anne Jorro appelle une « période initiatique », il serait inconcevable de s'en satisfaire ! Pourtant la question résiste : « Où en sommes-nous aujourd'hui en formation ? ».

Si l'on considère que l'initiation passe par la mise à l'épreuve du sujet, l'initiation à certaines règles d'un jeu collectif doit peu à peu transformer le statut de la personne. Mais un jeu bien cadré, repéré comme un territoire symbolique éprouvé par le groupe, reconnu comme essence du lien qui en unit les membres. Cela suppose la connaissance d'un certain nombre de gestes porteurs de sens, garant de l'intégrité de la communauté. Ces gestes et micro-gestes, professionnels du métier d'enseignant deviennent essentiels à la conservation des rites. Ces rites sont nombreux, plus ou moins reconnus, mais pourtant indispensables à la bonne marche de l'action éducative. Ils sont réservés à des initiés qui eux les ont appris ; nous parlons ici des maîtres formateurs. On les appelle maîtres de stage du premier et second degré distingués par les Inspecteur de l'Education Nationale (IEN) ou IPR pour le second degré ou encore formateur dans les différentes institutions que sont les : Ecoles Normales Supérieures : (ENS) IUFM ou Ecoles Supérieure du Professorat et de l'enseignement (ESPE). Particularité supplémentaire, dans l'esprit du compagnonnage, ils s'acquièrent dans et par le lien social, dont le maître de stage sera le témoin. Il va partager avec son stagiaire son savoir, l'accompagner, l'aider à se confronter à ses propres résistances, lui apprendre les gestes et micro-gestes du métier lui évitant ainsi d'errer seul au hasard des obstacles rencontrés.

Le bricolage fait certes partie intégrante d'un processus naturel d'adaptation aux contraintes liées au contexte, comme Levi-Strauss le démontrait dès 1962 dans son ouvrage

La pensée sauvage en montrant que le cheminement sur le parcours de la connaissance est en fait commun à tout être humain, et cela quel que soit son degré de civilisation. Les capacités intellectuelles et conceptuelles des hommes sont intrinsèquement liées à l'expérience de la vie en société. Un point pourtant retient particulièrement notre attention lorsqu'il dit que le bricoleur n'a pas de projet : « L'ensemble des moyens du bricoleur n'est donc pas définissable par un projet ; il se définit seulement par son instrumentalité, autrement dit et pour employer le langage même du bricoleur, parce que les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe que 'ça peut toujours servir'»[99]. Le mot bricolage est pourtant porteur de sens, il revient sans cesse dans la bouche des novices et nous interroge sur l'objet même de la formation des futurs enseignants. Si l'on comprend que les premiers cours sont souvent un temps d'adaptation, ne pourrait-on pas concevoir que ce temps d'accommodation soit le temps des ajustements dans le transfert des compétences acquises en formation ? Ne pourrait-on pas envisager que les premiers pas dans le métier seraient destinés à éprouver les outils que l'institution aurait mis à sa disposition ? Quelle profession accepterait de reconnaître que les premiers pas dans le métier de son personnel puissent être considérés comme étant du bricolage ? Le pilote de ligne, contrairement aux enseignants, ne se lance pas seul en vol !

Si l'on considère que ce qui vient d'être avancé peut se révéler pertinent, peut-on alors envisager qu'il existe bien des gestes et micro-gestes utilisés dans le registre de l'instruction, et que, par conséquent, l'enseignant en formation va devoir essayer de boucher ces brèches qu'il est en train de constater grâce à la mise en scène de ces micro-gestes de formation ?

Constamment interrogé par ces questions, nous avons fini par constater que la prise de risque était souvent bien trop grande pour l'enseignant novice et que cela risquait de mettre en péril son avenir professionnel. Que dire en effet à cette jeune professeure de langue qui avec toute sa bonne volonté fait face à ses élèves, mais a visiblement des difficultés à canaliser leur attention, et qui, après avoir été insultée, ne veut plus retourner en classe ? Que dire encore de ce professeur qui est la risée de ses élèves à cause d'un petit défaut de prononciation ? Nous pourrions mentionner bien d'autres mésaventures professionnelles, toutes liées à ce manque d'anticipation de la représentation des difficultés du métier et d'un manque évident d'un minimum de préparation aux réactions plus ou moins considérées comme « jouables » dans la mise en scène du cours.

[99] LEVI-STRAUSS, Claude, (1960). *La pensée sauvage*, Paris : Ed. Plon, p.27.

Le corollaire est celui-ci : l'école doit-elle se résigner à être un lieu où l'enseignant doit systématiquement débroussailler seul les embûches qu'il rencontrera sur le terrain de son exercice professionnel ? Doit-il en plus, réinventer seul les outils dont il aura besoin au cours de ses rencontres ? Quelle société priverait ses sujets de ces savoirs opérationnels qui sont la garantie à long terme de sa pérennité, en demandant à son personnel de systématiquement tout réinventer alors que la mémoire collective a parfaitement identifié et classifié des signes dans des territoires déjà explorés ? Mais ces territoires ont-ils été suffisamment explorés dans une classification plus microscopique et praxéologique des rapports humains liés aux gestes et micro-gestes utilisés dans le cadre des échanges et relations humaines ? Comme le souligne Anne Jorro dans son ouvrage *Professionnaliser le métier d'enseignant* :

- « Les théories de l'action pêchent par leur absence de prise en compte du corps… Les niveaux existentiels de l'activité sont ignorés, si bien que l'ensemble de questions qui suivent restent sans réponse :
- Qu'en est-il de l'implication de tout formateur de tout enseignant ? Que dire de la passivité, de la motivation, des résistances, des élans des acteurs de l'éducation et de la formation ?
- Qu'en est-il de la réceptivité en cours d'action, de la sensibilité pendant la réalisation de la tâche, de l'émotivité … ?
- Qu'en est-il de la distanciation dans les contextes difficiles et conflictuels ?
- Qu'en est-il des stratégies de contournement, des lassitudes des praticiens ? ».[100]

Alors faut-il résolument en rester à la seule démarche très empirique du rafistolage pour rester en conformité avec le cadre institutionnel ? La situation actuelle est, dans la réalité des différents lieux observés, beaucoup plus préoccupante qu'elle ne parait, comme si chacun ne voulait pas trop remuer une réalité trop encombrante. Pourtant cette thématique du mal-être des enseignants est une problématique récurrente dans les discours des responsables politiques depuis les années 80. Cependant, comme le montre l'étude de Françoise Lantheaume en 2004 « D'une façon générale, chez les enseignants, la souffrance ne se dit pas, par honte, par

[100] JORRO, Anne, (2002). *professionnaliser le métier d'enseignant,* Paris : ESF. p.78.

manque de temps, par peur d'être mal noté… »[101] « La souffrance se situe dans la frustration vécue dans la tâche professionnelle eu égard à l'idéalisation de cette tâche »[102]… « Une nouvelle définition de l'identité professionnelle apparaît. L'incertitude et le risque deviennent deux éléments de la définition du métier »[103].

Le mal de vivre des enseignants, comme celui des élèves tient à cette incapacité de créer ce lien symbolique étroit d'un projet commun de société. Le sens de la parole dispensée par le maître semble parfois faire défaut. Le sens profond de partager cette expérience commune du vivre ensemble au sein du collège, de l'école, du lycée voire de l'ESPE ne semble plus jouer son rôle d'intégrateur social du citoyen en devenir. La médiation humaine de l'enseignant ne semble plus faire le poids. Ne faut-il pas trouver là une des causes de ce trop fameux leitmotiv cher aux médias de l'échec du collège unique et de toutes les récriminations liées aux institutions en général ? Comment pourrait-il en être autrement, si les enseignants n'ont aucun outil, ni moyen à leur disposition pour appréhender la complexité de la relation humaine dans l'exercice de leur profession ? Pour tout autre métier, il n'en irait pas de même ; notamment dans toutes les professions commerciales où la dimension de la relation est considérée comme étant primordiale. Il est désobligeant de constater que notre profession serait la dernière à prendre en compte cette dimension de la relation, alors qu'elle est des plus exposée et que d'elle dépend l'avenir des enfants de notre pays. Nous pouvons même affirmer, que c'est la première préoccupation de nos étudiants, celle qui conditionne la qualité de toutes les situations d'apprentissages qui vont être construites, tant sur le plan humain que didactique. N'est-ce pas un paradoxe fort dommageable pour l'image de l'école aujourd'hui, que de ne pas savoir en prendre toute la mesure dans la formation des enseignants ?

Comme le dit si justement Anne Jorro dans son ouvrage *Professionnaliser le métier d'enseignant* en 2002, lorsqu'elle revient sur le témoignage de Frédéric, un enseignant qui débuta dans les années 90 et qui explique ses doutes, que le métier ne correspondait pas à qu'il attendait, qu'il se sentait plus « suiveur de manuel » que « créateur » d'outils pédagogiques. Elle conclut le paragraphe en soulignant que « Ce témoignage permet de découvrir les multiples réajustements que le débutant est censé mettre en œuvre lorsqu'il agit

[101] LANTHEAUME, Françoise, (2004). *La souffrance des enseignants*, paris : PUF, P.3.
[102] Op. Cit. LANTHEAUME, (2004). p. 13.
[103] Op. Cit. LANTHEAUME, (2004). p. 14.

sur le terrain ; ces réajustements opèrent après coup, à la différence du praticien chevronné qui se situerait dans l'anticipation »... « Frédéric subit les événements… »[104].

Il est donc fort regrettable de ne pouvoir que constater les faits : de ne pas être en mesure, par anticipations successives, d'opérer des réajustements dans l'instant ? Est-il suffisant d'en rester à la *pensée sauvage,* de se satisfaire du bricolage, ou faut-il au contraire travailler à repérer les attitudes, les comportements et autres signes de la communication verbale et non verbale ; et comme l'ethnologue : catégoriser, classer ces marqueurs comme autant de gestes et micro-gestes du métier ?

Si nous en restons à nous maintenir dans du bricolage, voire même dans ce *braconnage*, alors pourquoi s'étonner de l'image qu'a l'école aujourd'hui ? N'est-ce pas aussi dû, en partie, à ce que l'enseignant novice a de plus en plus de mal à se confronter à une jeunesse de plus en plus déstructurée, résistante, sur la défensive, face à ce que la société lui offre comme idéal pour son avenir. L'Ecole ne semble plus reconnaître dans sa seule présence, l'autorité du professeur. L'enseignant n'offre plus cette résistance suffisamment stable et solide, qui doit permettre à l'élève de se construire grâce à l'opiniâtreté de l'adulte. Trop souvent, ce dernier est malheureusement trop épuisé par le choc violent et successif des agressions verbales et morales qu'il encaisse jour après jour. N'est-il pas temps de lui donner des outils dans la construction d'une certaine propension à savoir résister à cette pression, à savoir réagir dans l'instant par des gestes et micro-gestes appropriés, lui donnant ainsi la force de rester dans la capacité de gérer le groupe ?

Ne peut-on pas attendre d'une institution responsable de la qualité professionnelle de son personnel, qu'elle envisage de prendre en compte cette dimension de la formation à un métier ? Est-ce une utopie ou un objet réellement percutant que d'espérer redonner dans cet espace de parole, force et espoir à une catégorie socio professionnelle bien dolente ?

Il est évident qu'en début de carrière l'enseignant a constamment besoin de s'ajuster aux situations, mais pour cela, n'a-t-il pas aussi besoin de connaître, voire de maîtriser un minimum des gestes et micro-gestes professionnels, pour être simplement en mesure de réagir professionnellement aux situations les plus diverses qu'il va rencontrer ? Si l'on accepte, comme le démontre Anne Jorro, que la différence entre un expert et un novice c'est bien cette capacité à anticiper ; alors pourquoi ne pas permettre de découvrir cette dimension du métier

[104] JORRO, Anne, (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant,* Paris : ESF. p.20.

dans la formation ? Notre résolution avec ce travail de recherche sur l'introspection gestuée, est de se positionner dans cet espace d'anticipation. Notre volonté est de chercher à appréhender le mécanisme d'interaction entre les élèves et le maître, l'étudiant et le professeur, le formateur et le stagiaire, dans le cadre des contraintes d'une salle de cours ou d'un amphithéâtre. Cela devrait au moins permettre aux futurs enseignants, professeurs ou formateurs, de prendre la mesure de certaines contraintes du métier. Une dimension du métier qui s'inscrit dans le prolongement des travaux de François-Victor Tochon dans l'usage du support vidéo où il met en valeur la pratique de la rétroaction en recherche et en formation comme trace d'une situation d'enseignement. Il envisage la nature des processus mentaux qu'utilise un enseignant pour s'adapter à un contexte donné. La part de prévisibilité et d'imprévisibilité est difficile à déterminer et dépend des situations où : « Les décisions interactives peuvent conduire à préserver certains plans, à en abandonner d'autres, ou à modifier leur agencement »[105].

2.4. Le champ de l'agir situé de Dominique Bucheton

En conclusion de ce chapitre, je voudrais ne retenir que les méthodes qui s'inscrivent dans le cadre de l'agir tel que le définit Dominique Bucheton dans sa conception des gestes professionnels, le *champ de l'agir situé*. Avec une question centrale : la classe est-elle un espace potentiel d'interactions multiples et d'implications ? Enseigner et faire apprendre : agir, vouloir agir, pouvoir agir ? Dans la ligne directe des recherches de Christian Alin, nous pensons que : tous les métiers portent des gestes et des valeurs, que ces gestes peuvent s'apprendre en formation, qu'ils ne sont pas réductibles à une seule profession, que certes on peut noter des variations selon des champs disciplinaires, mais que certains sont communs à tous les métiers de l'enseignement.

Dans une situation de cours, l'espace de la salle de classe, se transforme avec toutes ses contraintes nouvelles que représente les Technique de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), ses différents supports qu'on ne peut aujourd'hui ignorer tant ils prennent progressivement une place importante dans toutes les disciplines enseignées. N'est-elle pas le lieu privilégié de *l'activité médiatisée* comme l'a

[105] TOCHON, François-Victor, (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Paris : Sherbrooke Éditions du CRP. p.438.

souligné Rabardel (1995) dans son ouvrage intitulé *les hommes et les technologies*[106]. Il est vrai que de plus en plus la technologie entre dans les écoles. La volonté du ministre en charge du numérique, Fleur Pellerin, n'est-elle pas de faire en sorte qu'à la rentrée 2014 toutes les écoles soient reliées à un réseau de haut débit ? De plus en plus, de nouveaux médias requièrent de nouveaux gestes de plus en plus précis, telle l'utilisation du tableau interactif pour citer le plus complexe. Ils transforment les situations d'enseignement, mais ils demandent aussi, de savoir maîtriser des gestes très subtils si l'on veut être apte à s'en servir. Dans ce cas pourtant, la motivation vient d'elle-même, comme rassurée par la complexité de l'outil. Cet exemple illustre le décalage qu'il peut y avoir avec les autres gestes du métier qu'il faut pourtant apprendre à maîtriser dans leur technicité, si l'on veut qu'ils deviennent eux aussi opérationnels.

Cette notion d'espace particulier, que Pierre Rabardel nomme lieu « *médiatisant* » dans cette conquête de nouveaux espaces singuliers grâce aux nouvelles technologies est importante. Ne doit-on pas, par ailleurs, de manière plus pragmatique, faire aussi en sorte que l'enseignant soit capable de réactiver la participation de tous, de solliciter l'adhésion ou la motivation de l'ensemble de ses élèves grâce à sa maîtrise d'un certain nombre de micro-gestes professionnels qui eux aussi réclament une certaine technicité sans pour autant, négliger le côté humain ?

Aujourd'hui, un point m'interpelle particulièrement depuis le début de mes analyses des entretiens d'explicitation ; comment faire la part des choses entre l'implication du langage, et les autres marqueurs, qui seront observés lors de la captation, du geste qui pour nous est le fondement même de notre recherche ? Vygotski insiste sur le fait que l'intelligence ne pourrait se développer que par rapport à certains outils qu'elle trouverait dans son environnement et dont la langue en serait l'outil primordial. Ainsi, l'activité pratique serait-elle intériorisée en activités mentales de plus en plus complexes grâce aux mots, source de la formation des concepts. Est-ce qu'il existe un lien entre l'intégration d'un geste et sa prise de conscience, grâce ou non à l'usage de la parole ? La place de la parole est-elle inévitable, et si tel est le cas à quel moment ? N'est-elle là, que pour renforcer un acquis ? Est-elle toujours nécessaire, si l'on se réfère au geste du musicien professionnel, instrumentiste, ou chef d'orchestre ? Le geste est-il substituable ?

[106] RABARDEL, Pierre, (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains,* Paris : Armand Colin, 239p.

Ne pourrait-on pas concevoir, qu'il existe une entrée plus spécifique indépendante du mot ? Le geste peut-il se substituer au langage, pris comme une entité observable, analysable, voire capitalisable, qui, dans l'instant de la captation et de l'appropriation de la production, serait intégré comme une entité mobilisable à volonté, qui resurgirait spontanément comme schème mental de référence dans certaines situations types : telles que, par exemple, une situation d'écoute active ? Ce temps de « l'introspection gestuée », ce retour du sujet sur lui-même afin de contrôler le geste qu'il produit, ne pourrait-il pas être une des clés fondamentales dans le parcours de formation des futurs enseignants ?

Très souvent en effet, l'auditeur n'arrive pas à mettre des mots sur tel ou tel ressenti ou tel élément perçu, le geste quant à lui est toujours là, en attente, prêt à bondir instinctivement, il vient d'une part, souvent désinhiber l'orateur et d'autre part, en témoin plus ou moins discret, faire trace de ce que l'on est en train de dire.

Dans la question que pose le modèle il ne faut pas oublier aussi le rôle de l'enseignant comme référence qui va, dans une situation d'imitation, donner à découvrir, grâce à la médiation d'un parcours gestué, accès à une conceptualisation mentale d'un objet. C'est bien là aussi une autre dimension, celle de l'acte même d'apprentissage que nous aurons aussi à prendre en considération, dans les deux premières situations d'imitation et d'observation/exploration que nous analyserons dans un prochain chapitre.

Ce temps de l'introspection, qui est un moment capital de l'écoute intérieure n'est malheureusement jamais bien pris en compte dans le cadre de l'enseignement à l'école. N'est-ce pas là, que l'on peut retrouver la fameuse zone proximale de développement, qui trop souvent a fait sourire plus d'un étudiant en formation à l'IUFM ou aujourd'hui à l'ESPE ?

L'objet d'étude est cette distance qui existe entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'étudiant va s'en sortir dans la réalité de la situation vécue et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'étudiant va trouver, sur le moment, des solutions pour résoudre ses difficultés à mettre en place des situations. De quels gestes parlons-nous dans le cas de l'introspection gestuée ? L'adulte va-t-il pouvoir mettre en place des solutions qui vont faciliter l'excursion dans cette zone proximale de développement (ZPD) ? Dans la mise en place d'une situation d'apprentissage, dans une situation de communication non verbale à dimension sociale, quelle est la place du geste technique, instrumental, mnémotechnique ou phononimique ? Là encore,

dans cet espace de la médiation éducative : la médiation du geste semble aspirer à prendre toute sa place.

3. Des termes et des champs sémantiques

3.1. Le geste professionnel

En nous inscrivant dans la perspective de la formation des enseignants, définissons cet objet qu'est le geste professionnel. Dans la préface de l'ouvrage *« Quand dire c'est écouter »,* de Christian Alin, Jean Guglielmi et Jacques Ardoino, parlent de science du comportement, de l'action, de la praxis qui est au cœur de la formation ; elle en est la dynamique, l'énergie. « C'est un sujet qui s'approprie un objet, pas un objet à consommer, mais une dynamique, un processus dans lequel l'agent se transforme, engendre sa finalité, son projet »[107]. Nous trouvons le terme employé par Christian Alin dès 1990 dans sa thèse et en 1996 dans son ouvrage *Etre formateur* : *Quand dire c'est écouter*. Il est repris en 2002 par Anne Jorro, et par Dominique Bucheton en 2004 et 2009.

Le fait d'accoler ces deux termes, geste et professionnel, a peu à peu cheminé au sein même de la communauté des chercheurs de l'éducation. Pourtant la plupart du temps cette notion est avant tout employée pour désigner le monde du travail, un travail plus proche de l'artisanat ou du monde de la production d'objets manufacturés que d'un univers plus intellectuel comme l'éducation. Il nous parait donc intéressant de se demander pourquoi, les recherches en éducation se rapprochent vers les années 2000 de cette vision de l'acte éducatif.

Avec ce concept de geste professionnel, les chercheurs souhaitaient peut-être inconsciemment, appréhender le métier sous un autre angle, celui de la praxis ? Comme si la communauté d'experts, notamment ceux qui étaient plus proches de la formation des enseignants, prenaient conscience, que l'acte de formation, puisait sa source dans les gestes utilisés au cœur même de la salle de classe.

L'on a assurément plus l'habitude de parler de gestes professionnels dans la médecine du travail, afin de recenser les gestes qui trop souvent vont entraîner des lésions musculaires ou autres problèmes de santé que dans l'éducation nationale. Sans vouloir faire un parallèle trop hâtif, qu'en est-il de cette réalité dans le monde du travail des métiers de

[107] Op. Cit. ALIN, (2010). préface.

l'enseignement ? N'est-ce pas là, avec la création des ESPE, justement l'occasion de donner une meilleure formation aux enseignants afin que ces derniers puissent acquérir une meilleure maîtrise de ces gestes et micro-gestes professionnels ? Cela n'entrainerait-il pas, une meilleure santé morale et psychique des enseignants et futurs enseignants ? Les nombreux stages que nous animons ces derniers temps sur le sujet en sont des témoins directs. Ne faut-il pas reconnaître en cela, la volonté d'asseoir le fait, que le métier d'enseignant est un métier qui s'apprend au même titre qu'un autre ? Il y a bien un côté très pratique dans les gestes utilisés, cette approche pourtant très praxéologique et pragmatique est pendant longtemps restée à l'écart de la recherche. Cette problématique a semble-t-il, été trop longtemps éloignée de la préoccupation des chercheurs, qui étaient plus impliqués dans les aspects plus psychologiques et sociaux de la relation éducative.

Mais revenons au sens même du mot. Qu'est-ce donc qu'un geste ? Comment le définir simplement ? Quelques lignes suffisent au petit Larousse pour lui donner un premier sens. Geste est tiré du latin (gestus) qui veut dire mouvement du corps, principalement de la main, des bras, de la tête, porteur ou non de signification.

Certains pourtant se sont offusqués de l'utilisation d'un tel terme pour parler du métier d'enseignant, comme semble le faire Richard Etienne dans son article de mars 2003 tiré « *Des cahiers pédagogiques* »[108] après la publication de l'ouvrage d'Anne Jorro intitulé *Professionnaliser le métier d'enseignant*, (Jorro 2002). Où il s'inquiète de l'injonction d'une société qui s'oriente vers le libéralisme. Pour lui le terme « professionnaliser » a trop tendance à se rapprocher plus de la culture de l'entreprise que des sciences de l'éducation. Il va même jusqu'à dénoncer le fait que l'on puisse enfermer une profession qu'il dit : « des plus créative dans des référentiels de compétences » ; que de chemin parcouru depuis ! Il conclut l'article en reconnaissant tout de même toute l'importance qu'il peut y avoir à ce que les enseignants et les formateurs se posent la question des valeurs qu'ils servent dans leurs actions et cite Anne Jorro : « Il est temps d'incarner même grandement temps, de singulariser l'agir professionnel »[109]. Il finit par reconnaître tout l'intérêt de l'ouvrage et considère que cette étude initie l'ébauche « d'un conservatoire des gestes de la profession enseignante ». C'est peut-être là dans cet ouvrage qu'un courant de recherche s'est installé depuis une dizaine d'années, courant lui-même inspiré des précurseurs qu'étaient Marcel Postic, Marc Bru, Jean-Marie De Ketele, et bien d'autres encore qui nous ont apporté chacun selon son regard un

[108] ETIENNE, Richard, (2003). *Les cahiers pédagogiques* mars, N° 416 Analysons nos pratiques 2.
[109] Op. Cit. JORRO, (2002). p.119.

aspect de ce professionnalisme rencontré pour certains au hasard des vagabondages didactiques. Nous voulons par notre travail apporter notre concours à la définition de ce *conservatoire des gestes de la profession enseignante*, mais dans ce qu'ils ont de plus subtil, microscopique, c'est pour cela que nous parlerons de micro-gestes professionnels. Pour nous, c'est dans le détail que s'engage la qualité de relation éducative.

- **Le rapport entre geste et mouvement :**

Si nous regardons d'un peu plus près cette définition, nous constatons que le geste parait être indissociable de la notion de mouvement. Il semble être la raison même du geste, comme si, en quelque sorte, il allait lui insuffler la vie, et par là l'inscrire dans le temps de l'action. Lorsque l'on parle de mouvement, cela nous amène inévitablement à nous interroger sur d'autres notions, telles que celles de la direction du geste, mais aussi en direction de qui, de quel destinataire ? Ou de quoi, dans le micro-geste de la monstration ou l'explicitation de quel objet ? On ne peut parler de geste sans s'intéresser de près à la notion d'intention qu'il porte en lui et de celui qui l'émet. Enfin, il nous faut aussi parler de dynamique, d'intensité du geste, autant de termes qui peu ou prou se retrouvent encore une fois liés au vocabulaire musical dans la gradation de son intention.

Le geste a donc une portée, il va dans une direction avec une intention et plus ou moins de conviction. Induit par sa dynamique, il est plus ou moins soutenu, appuyé, il va plus ou moins jusqu'au bout de l'intention engagée par l'orateur.

Sans mouvement, nous nous retrouverions comme en arrêt sur image, la situation serait figée, fixée dans le temps, comme si l'on venait d'appuyer sur le bouton pause de la télécommande. N'est-ce pas intéressant de constater que c'est justement dans les moments où il y a ou va avoir un souci que l'enseignant se met en pause, en suspension dans le temps. Ces moments sont quant à eux bien visibles notamment chez les novices ; ils retiennent particulièrement notre attention, ils sont les témoins de ce que dit un mouvement, capté par le regard de l'auditoire.

- **Le lien du geste avec nos sens :**

Dans le cadre de la définition du geste, nous abordons ici son lien avec le regard. Dans le cadre de la salle de classe, le geste est toujours utilisé pour être regardé, le regard devient de fait, lui aussi indissociable de la définition du geste. Leur destination étant le regard des élèves. Les gestes ont donc pour finalité d'être vus, lisibles dans le temps de l'action, peuvent-ils seulement exister indépendamment du regard qui les identifie ? Nous venons de voir que le micro-geste interroge l'œil, mais pas seulement, le micro-geste peut aussi interroger d'autres sens tels que le toucher, voire l'audition.

Il est vrai que l'oreille est souvent laissée pour compte ; en tant que musicien, notre travail est de permettre de rééquilibrer quelque peu les sens. Dans le cas d'une étude qui parle du geste, on ne peut ignorer l'importance et le rôle de l'oreille, qui vient réguler le geste vocal, comme pour tout musicien, c'est bien l'oreille qui régule l'expression des sons produits. En effet, si nous nous intéressons à la voix qui pour nous est un micro-geste important, nous sommes obligés de parler de ce que l'on appelle communément le geste vocal et de sa régulation permanente par le retour que constitue l'écoute. La voix et l'oreille sont intimement liées, l'une ne pouvant atteindre son équilibre acoustique, que si l'autre entre en fonction. Tout comme le geste du musicien va produire un son avec son archet, la voix est construite dans une véritable gestualité régulée par l'écoute. Toute production sonore implique le corps et les différents des muscles qui sont en jeu dans la phonation.

- **Le premier geste, la voix ou geste vocal :**

Pour un enseignant la voix est en quelque sorte le premier micro-geste que l'élève va percevoir de son professeur, de par la continuité dans l'émission des sons et de « l'é'mot'ion » qu'ils suscitent et impriment dans l'usage des mots dans le temps du discours. Car une des missions des mots utilisés dans le cadre de la classe n'est-elle pas, dans une certaine mesure, de susciter l'émotion qui elle-même en son sens premier n'est autre que le mouvement intérieur de l'auditeur ? Dans cette notion de mouvement, nous retrouvons le lien que Saint Augustin faisait dans sa définition de la musique comme « ars bene movendi » et « ars bene

modulandi »[110], « L'art de bien se mouvoir, de bien moduler » ? La musique n'est-elle pas un mouvement bien ordonné ? A l'image du mouvement du musicien, qui vient, par son geste, de créer le son, cette '*matière vivante'* qui se transforme en fonction de son intention musicale et détermine son interprétation comme nous le verrons plus tard. Le parallèle avec l'enseignant qui interprète son cours est tentant.

Dans la définition que nous vous proposons il nous faut préciser, que nous sommes volontairement restés attachés à une définition qui prend le mot au pied de la lettre. Notre volonté est assurément de rester au plus près de la notion de micro-geste dans ce qu'il a de pragmatique, pour ne jamais perdre de vue son aspect ergonomique et praxéologique, afin de regarder en quoi il peut incontestablement interférer sur les démarches et conduites d'enseignement. Le champ de nos observations se destine à repérer ces micro-gestes, dans leur subtilité et diversité, pour essayer de découvrir s'ils sont ou non décodables.

3.2. Vers quels modèles nous tourner ?

Revenons à la notion de geste dit professionnel. En 2010, dans le chapitre intitulé du geste aux gestes professionnels de son ouvrage *La geste formation*, Christian Alin en donne une définition en expliquant que le « geste » est d'abord lié au corps en mouvement, tel que nous venons de le définir. Il revient sur l'origine du mot latin *gestus*[111] (ALIN 2010) qui est le participe passé du verbe *gerere* et qui signifie faire. Nous voudrions ajouter par rapport à notre problématique, qu'il porte déjà en lui la sève même de notre travail, le terme étant lui-même très proche de mot « gérer », et que nous retrouvons à l'école dans l'expression savoir plus ou moins bien « gérer sa classe ». « Ces gestes qui représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise et de pouvoir-savoir au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée »[112]. Plus loin, Christian Alin ajoute : « on parle de geste comme expertise d'une activité, il est un énoncé répertorié dans l'histoire des techniques, technologies et sémiotique d'une pratique » et l'on se rend compte ici à quel point, le geste est indissociable de la sémiologie et du sens qu'il va pouvoir dispenser.

[110] AUGUSTIN, (Saint), (387). *De Musica*, I,II,2 pp.557-559.
[111] Op. Cit. ALIN, (2010). p. 47.
[112] Op. Cit. ALIN, (2010). p. 49.

Anne Jorro parle de *l'épaisseur symbolique de l'agir*[113] dans les actes du neuvième colloque de l'AIDF au Québec en 2009. Elle évoque l'idée d'une *matrice de l'agir professionnel* où s'entrelacent parole-pensée-action-relation.

Quatre analyseurs peuvent être distingués :

- **Les gestes langagiers**, cet usage du mot, dans la posture énonciative de l'enseignant dans tous les moments de transition, pour clarifier une notion, lors du retour au calme le langage du professeur est-il spécialisé ou commun ? « L'enseignant possède-t-il un lexique propre au monde scolaire ? Ces registres sont-ils appréhendés par les élèves ? Y a-t-il négociation de sens, écoute ? ».[114]

- **Les gestes de mise en scène des savoir** ; ces derniers ont pour but de mettre en forme les savoirs de les stabiliser. « Relier l'activité intellectuelle des élèves aux enjeux didactiques poursuivis. Les gestes de désignation d'un objet de savoir de monstration des artéfacts, de vérification des traces écrites »[115]. Avec ces gestes l'enseignant vise à mettre en place l'aptitude à l'abstraction chez les élèves.

- **Les gestes d'ajustement** eux contribuent de la prise de décision dans l'interaction permanente d'une situation d'apprentissage donnée. Les gestes d'ajustement, participent de cette capacité à savoir réagir et réguler une situation dans ses différents temps pour être en mesure de prendre la bonne décision au bon moment.

- **Les gestes éthiques** sont des gestes qui situent l'enseignant dans sa disposition à porter un regard sur ses élèves. L'enseignant est plus ou moins empreint d'une certaine tolérance, écoute et respect de ses élèves. Dans les règles qui sont misent en place pour évaluer les élèves, leur apprendre à respecter le règlement intérieur, la manière dont il exerce son autorité sur les personnes. Cela entraîne un type de relation : « En particulier l'éthos de l'enseignant peut inciter les élèves à entrer dans

[113] Acte du 9éme colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004.
[114] JORRO, Anne, *Le corps parlant de l'enseignant*. Acte du 9e colloque AIRDF, Québec, 26 au 28 Août 2004.
[115] Op. Cit. JORRO (2004).

une activité d'étude ou à contrario générer des rapports de domination, de captation. Positionnement de juge ou ami critique incarné par le professeur »[116].

Ils représentent en quelque sorte les différentes fonctions d'un geste professionnel. Anne Jorro fait ce qu'elle appelle « une nécessaire distinction » entre les gestes du métier et les gestes professionnels. Ces gestes du métier ont pour elle : « un effet structurant dans l'activité ». Leur caractère social, public, caractériserait le genre d'activité (Clot, 1999) « Les caractéristiques structurelles et fonctionnelles des gestes du métier donnent à l'activité un socle invariant ». Dans cette perspective, une lecture (sémiologique) des gestes du métier pourrait être envisagée. En revanche les gestes professionnels sont « Entendus comme des signes (diacritiques) qui ne peuvent être appréhendés qu'en situation ». Elle poursuit en postulant que faire un répertoire de ces gestes singuliers semble être impossible à réaliser. Notre défi se trouve dans ces micro-gestes, ces invariants que l'on peut retrouver dans certains types de situations. Ils nous sont livrés de manière récurrente par les enseignants d'une discipline donnée. Et c'est souvent là que nous nous heurtons dans les nombreuses discussions avec nos collègues sur cette possibilité que nous aurions ou non en formation de relever ce défi. Comme si l'on s'interdisait par avance de regarder plus avant cette possibilité de quête.

Une fois de plus la musique va peut-être nous aider à rendre l'interrogation possible. Elle nous questionne sur cette possibilité de gestes porteurs du sens musical. Le plus immatériel des arts comme le démontrait Kierkegaard dans son ouvrage « *Ou bien ou bien* »[117], mais un langage en soi, tout de même. Le geste musical ne peut exister que par la dextérité de gestes fins qui tissent ce lien évanescent entre l'intention musicale et la production musicale. Il faut bien que les gestes du métier puissent trouver une marge de manœuvre, une palette de couleurs, ne pourrait-on pas parler ici de la « *chrôma* »[118] du geste ? Le lieu où l'œil rejoint l'oreille, les deux prenant corps dans le kinesthésique. Dans le chromatisme si délicat à jouer pour un instrumentiste, l'intervalle diminue, les doigts se rapprochent les uns des autres, tout est dans l'exactitude d'exécution du micro-geste. La virtuosité du violoniste ou du pianiste en dépend entièrement si ces derniers veulent rendre lisible la 'portée' - de leur intention musicale - . Les deux étant intrinsèquement liés, les

[116] Op. Cit. JORRO (2004).
[117] KIERKEGAARD, Soren, (1966). *Ou bien ou bien*, Paris, Gallimard. P.
[118] Chroma = racine grecque de couleur (en musique chromatique, chromatisme).

musiciens nous offrent un répertoire de gestes codés, nécessaires qui sont à la base de toute production musicale, plus ou moins invariants si l'on veut maintenir en vie le temps de l'interprétation musicale.

Pour le musicien, s'il est vrai que les gestes du métier sont reconnaissables dans le fait qu'ils peuvent finalement paraître comme des actes aboutis, repérés comme codifiables, il n'en demeure pas moins qu'ils doivent pouvoir trouver une marge pour permettre à l'interprète de s'exercer sur le terrain de l'expérience esthétique. De même que deux ébénistes n'auront pas le même talent, pourquoi n'en serait-il pas de même pour deux musiciens comme de deux enseignants ? Ce qui différencie le musicien amateur du musicien professionnel ne se trouve-t-il pas dans cette marge des possibles que l'on peut produire ? Tout semble se rejoindre dans la subtilité du micro-geste incarné, il ne serait que l'aboutissement d'une intention professionnelle déterminée. L'un nourrissant l'autre, l'un précédant l'autre dans une alternance de la primauté.

Si nous nous intéressons à la démarche du compositeur, nous constatons, que dans de nombreux cas, l'habitus du geste mécanique prend le relais sur le cerveau, induisant pas là même une nouvelle voie à sa conduite créative. Un processus créatif que l'on retrouve systématiquement dans l'improvisation du musicien, le geste du métier précédant très souvent le temps de la décision de l'intention musicale. Le micro-geste connu venant comme donner du temps au geste pensé. Il devient cette sécurité dans le temps du '*je*'u professionnel, n'est-ce pas ce temps qui justement fait défaut aux enseignants et plus particulièrement aux novices ?

Alors il est certes possible de distinguer, les gestes du métier des gestes professionnels sur le plan de l'intellect, mais les deux nous semblent consubstantiellement liés dans le temps de l'exercice professionnel. Une seule différence semble résister, elle les met en concurrence, c'est qu'ils ne sont pas de même nature, mais surtout le temps que l'un et l'autre vont mettre pour faire leur entrée sur la scène de *l'action située*. L'un et l'autre pouvant revendiquer à un moment ou à un autre la primeur et la prééminence de leur présence sur l'action. Alors est-ce le geste professionnel qui commande le geste du métier ou l'inverse ? Là est bien toute la question que nous posons, l'un et l'autre se précisant grâce à la réflexion ou l'habitude de l'autre. D'où l'importance du geste que nous appelons micro-geste (du métier) pour bien les différencier. La subtilité du geste du métier s'enrichit de l'intention, la finesse du geste professionnel s'enrichissant lui aussi des possibles que va lui offrir la technicité des micro-

gestes plus ou moins opérants. Les deux se trouvant dans une sorte de dialectique de la relation au *pourvoir agir*. Mais le transfert dans le cadre de l'exercice professionnel de l'enseignant est-il possible ? Là est bien toute la question que nous posons.

3.3. Deux gestes professionnels importants: (Se) Mettre en scène et (S') Observer

Dans le chapitre les gestes professionnels, tiré de son ouvrage *La geste formation*, Christian Alin, recense douze gestes professionnels qui sont : intervenir, apprendre, (s') organiser, transmettre, (se) prendre en main, (s') observer, (se) mettre en scène, (s') entraîner, (s') évaluer, (s') autoriser, (s') écouter et (s') adapter[119].

Parmi ces douze gestes, deux ont retenu notre attention. Celui de (Se) Mettre et scène et celui de (S') Observer, ces deux gestes sont intimement liés. Le premier nourrit le second, dont la qualité en dépend étroitement et ne peut avoir de sens sans l'existence du premier. Nous percevons très vite lors des visites de formation auprès des étudiants et des professeurs dans leurs établissements, que ces deux gestes sont le fondement même de toute formation dite « professionnalisante »[120].

3.3.1. (Se) Mettre en scène :

Si nous nous intéressons au geste dit de « (Se) Mettre en scène », Christian Alin le définit comme étant :

- « Le travail d'organisation spatiale et temporelle de la classe, des dispositifs d'apprentissages et d'animation pédagogique. L'enjeu symbolique réside dans la mise en place d'une présence reconnue par les élèves. Il s'agit de la mise en jeu non-verbale, posturale, proxémique et vocale des interventions ayant pour objectif les

[119] Op. Cit. ALIN, (2010). p.56-58.
[120] Terme employé dans le BO qui met en place les ESPE.

conditions optimales d'une attention et d'une écoute maximale de la part des élèves et/ou formés »[121].

L'enjeu de nos formations, n'est-il pas de permettre aux étudiants de repérer avec eux, ces micro-gestes dans ce qu'ils ont de plus complexe ? Un subtil maillage entre plusieurs compétences de l'ordre des savoirs théoriques, disciplinaires, voire d'organisation spatio-temporelle des séances. Mais aussi de savoirs qui engagent la relation aux autres, ces trop fameux savoirs-être, qui représentent à eux seuls, une somme de micro-gestes de la voix, dans toutes ses composantes physiologiques et musicales, mais aussi le micro-geste de la posture gestuée, en regardant les déplacements, les mimiques et autres signes donnés comme témoins relais de la communication verbale et non verbale. Autant d'aptitudes et d'attitudes que les étudiants devront repérer pour se les approprier et par-delà cette première étape, l'observation, leur second geste professionnel sera de trouver progressivement leur propre chemin dans la construction de leur identité.

3.3.2. (S') Observer

Quant au second geste, celui de (S') Observer, cette compétence va permettre de développer chez l'enseignant une posture réflexive, ce retour sur sa propre pratique. Elle est sans conteste une étape essentielle si l'enseignant veut prendre toute la mesure de la tâche à accomplir. Christian Alin le définit comme :

- « L'ensemble des indices, indicateurs, repères sensoriels, savoirs théoriques et savoirs d'expérience, ainsi que les conditions de proxémie et de posture à disposition de l'enseignant et/ou du formateur pour saisir le réel en cours, analyser à chaud le réel passé et anticiper le réel possible. L'enjeu symbolique est dans l'appréciation du *regard professionnel, du toucher du maquignon capable, au final, de comprendre et interpréter l'activité du sujet apprenant* »[122].

Mais l'observation reste une épreuve délicate, tant dans ses aspects psychologiques qui sont inhérents au fait de faire une auto critique que dans tout le dispositif indispensable que l'on doit mettre en place si l'on veut arriver à développer un regard critique opérant.

[121] Op. Cit. ALIN, (2010). p.57.
[122] ALIN, (2010). p. 57 et p. 105.

En définitive, ces deux gestes professionnels nous ont conduits à constater que les deux étaient insécables. Ils sont liés l'un à l'autre en frères siamois, si l'un agit dans l'instant, l'autre doit reprendre l'acte posé par le premier pour justifier sa présence. Si l'un remarque un fait, l'autre va penser le modifier pour préciser ou corriger tel micro-geste. Car il s'agit bien ici de geste de précision, des micros signes échangés, qui vont transformer progressivement des savoir-faire. La conjonction de ces deux gestes trouve tout son sens dans ce que nous avons appelé « l'introspection gestuée », cette capacité à regarder dans l'instant dans sa tête, en interrogeant les actes que nous allons poser sur le devant de la scène. Elle est la raison même de la formation.

3.4. L' « introspection gestuée »

« Le rêve et une seconde vie. Je n'ai pu percer sans frémir ces portes d'ivoire ou de corne qui nous séparent du monde invisible »[123]. Gérard de NERVAL.

Comme premier cadre, pour situer notre recherche, et poser une première définition, « l'introspection gestuée », doit permettre à chacun de *dire mentalement,* de préparer dans l'usage du mot, de la voix, du regard, de la posture et sa gestualité, et de son positionnement, le ou les micro-gestes à produire. En quelque sorte, repérer la présence d'un déjà là, rencontré en esprit, qui malgré cette absence matérielle doit permettre d'effectuer en différé, le micro-geste à produire dans l'instant de l'animation.

Nous ne situons pas l'introspection dans sa dimension morale, qui s'efforce de différencier ce qui relève de l'instinct de ce qui relève de l'intentionnalité, ce que Thomas D'Aquin nomme la *conscience éclairée*. Cela était une première révolution dans cette quête de la liberté de pensée, reconnue et donnée à l'homme en ces temps où l'Eglise voulait garder une emprise de jugement sur la conscience individuelle. Nous entendons le terme tel qu'Alfred Binet le conçoit dans sa dimension de « geste mental », « Cette orientation de la pensée »[124] comme il l'évoque dans son ouvrage en 1903 *l'étude expérimentale de l'intelligence*. Une orientation de soi sur soi, du sujet sur lui-même. Il est le premier à se

[123] NERVAL, Gérard, (de), (1855). *Aurelia*, Paris : Libretti livre de poches, p.3.
[124] BINET, Alfred, (1903*). L'étude expérimentale de l'intelligence,* Schleider, P.57.

servir de l'introspection en étudiant le comportement de ses filles ; il les interroge sur ce qu'elles perçoivent, sur ce qu'elles font. L'introspection gestuée peut donc être considérée, comme étant le lien qui permet aux professionnels des métiers de l'enseignement, de passer du micro-geste pensé au micro-geste produit. L'enseignant comme l'artiste se trouve comme projeté hors de lui-même, dans le '*je*'u du geste musical ou du geste professionnel. Dans le temps de la production, où l'un et l'autre doivent impérativement se projeter dans l'instant tout en restant conscient grâce au temps plus '*introjectif*', ce temps du retour sur soi-même, au plus profond du Moi. Ce double '*je*'u de va-et-vient correspond pour nous au temps de l'introspection, lieu premier de la représentation mentale, la conscience des choses.

S'il fut un temps où cette distanciation était périlleuse dans la mémoire des faits, nous avons aujourd'hui des outils qui permettent de faire trace des actes produits. L'usage de la trace vidéo devient un témoin fiable, suffisamment souple, il permet de revenir à volonté sur les gestes produits.

L'introspection pose une question, une contrainte qui reste indissociable de l'introspection : celle du temps, cet espace temporel qui sépare le geste pensé ou repensé et le geste produit. Pour François Tochon dans le cadre de la didactique, de Diachronie et Synchronie, la Diachronie correspond au temps de la préparation didactique, il s'inscrit dans la durée ; celui de la Synchronie coïncide au temps l'interaction pédagogique, qui lui se déroule dans l'instant de l'action. La Synchronie, ou temps de la présence, se situerait entre le temps de la *préaction* et celui de *postaction*.[125] L'improvisation en cours d'action permet-elle l'analyse dans l'instant de la mise en scène d'une situation d'apprentissage ? Comme le souligne encore François Tochon : « Comme il se peut que les choses changent en cours de route, ce mouvement d'anticipation va devoir s'adapter au fur et à mesure que ce futur anticipé s'approche du présent immédiat »[126]. Toute la difficulté se trouve résumée dans cette perception d'un temps qui avancerait dans un « double tempo ». Le temps de la réalité objective du déroulement du temps vécu, celui que l'on ne peut arrêter et celui du rêve, le même qu'explore la dramaturgie de l'opéra ou du cinéma. Ce temps suspendu que les cinéastes nomment le *temps diégétique*, celui qui permet d'arrêter l'action, de s'interrompre un moment, ce temps dilaté, qui permet aux acteurs de commenter l'action par et dans leurs états d'âmes. Malheureusement il n'est en rien comparable au temps de l'exercice du métier

[125] TOCHON, François-Victor., (1993). *Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert,* Revue des sciences de l'éducation, vol. 19, N°3, pp.43-461.
[126] Op. Cit. TOCHON, (1993). p.438.

ce temps Synchronique, qui lui est tributaire du temps de l'horloge, que ce soit celui du musicien ou de l'enseignant ce temps ne peut s'interrompre.

3.4.1. Son enjeu en formation des enseignants :

Il serait pourtant intéressant en formation de pouvoir s'arrêter dans l'instant de l'action, de pouvoir identifier les savoir-faire, revisiter les micro-gestes opérants suffisamment significatifs. Il est vrai que ce projet d'espérer se revoir soi-même dans l'instant d'une séance d'enseignement est loin d'être simple. Heureusement en formation, la vidéo est un outil qui peut faire trace de ce temps, comme le suspendre à postériori pour y revenir, l'analyser. Toutes les recherches de François Tochon nous l'ont démontré, nous verrons que le *jeu de situation* peut aussi en être un autre. Deux espaces de formation qui nous permettent d'arrêter le temps, le passer au crible d'une analyse critique. Ce temps où le cinéaste peut revenir en arrière, ce temps à l'opéra où la cantatrice dans son air va s'épancher : un temps qui n'a rien à voir avec le temps du récitatif, qui décrit l'action qui se déroule dans le temps présent sous l'œil du spectateur. Ces deux dimensions du temps, synchronique et diachronique, peuvent correspondre à la distinction que l'on peut faire entre les gestes du métier inscrits dans l'action et les gestes professionnels, pré-pensés en amont de toute construction de séance ou de séquences d'enseignement inscrits dans le temps synchronique. Le premier, étant très pragmatique, ne peut reculer, il est fixé comme collé à la trame du temps ; quant à l'autre dimension, ce temps rêvé par l'enseignant, celui du cours parfait, idéal, que tout enseignant cherche à construire, il est beaucoup plus délicat à circonscrire. N'est-il pas qu'illusion, une « Divine comédie » ? A trop chercher à entrevoir la porte d'ivoire, ne sommes-nous pas en train de rentrer dans un songe faux ?

3.4.2. Son enjeu Anthropologique

Sommes-nous toujours en mesure de nous inspirer de la sagesse des grands mythes fondateurs de notre histoire, d'*Enée* [127] à celui du *Don Giovanni* [128] qui tous deux finissent par

[127] Enéide, VI, 898.
[128] MOZART, Amadeus, (1787). *Don Giovanni,* Eulenburg.

sortir par la porte d'ivoire et tomber dans le piège des errements et de l'illusion ? C'est pourtant un vieux rêve que d'arriver à faire traverser le héros par la porte de corne, la fameuse porte des songes, ou corne d'abondance… Mais devant la réalité d'un métier, laquelle choisir, que va-t-on trouver derrière chacune d'elle ? La frontière est délicate, de nombreux artistes qu'ils soient musiciens ou peintres et même cinéastes ont eux aussi cherché, rares sont ceux qui ont pu en faire un chef-d'œuvre. *La belle et la bête* de Jean Cocteau, ou encore comme nous le montrait l'exposition au musée du Luxembourg à Paris fin 2013 début 2014, certains peintres de la renaissance qui ont tenté de traduire l'onirique. *Le jardin des délices* de Bosch *Le songe du docteur* de Dürer ou *Le songe* de Raphaël[129].

3.5. Le micro-geste professionnel

Pour aller encore plus loin dans l'observation fine de la notion de geste, en se rapprochant d'une vision ergonomique du métier, nous voulons prendre le terme dans son sens premier, *gestus*, le sens brechtien du rapport à la théâtralisation de la voix et de la mise en scène du corps dans son rapport social, que l'acteur va pouvoir établir avec l'autre. Notre intention et de regarder, d'étudier l'acteur, dans cet écart entre le texte lu et le texte joué, le contenu du cours et sa mise en scène dans l'instant de l'espace de la salle de classe ou l'amphithéâtre. Calqué sur l'éthologie, notre démarche cherche à identifier les gestes professionnels dans ce qu'ils ont de particulier, de suffisamment singulier et spécifique, pour être porteurs de signification. Nous avons besoin de déterminer des filtres précis, afin de regarder à la loupe les gestes, même les plus microscopiques, dans ce qu'ils transforment la relation éducative, d'où la notion de '*micro-geste professionnels'*.

L'expérience musicale vient nous aider dans le soin qu'elle apporte à la précision du geste. Le geste musical ne peut s'entendre que dans sa double réalité, le geste pensé et le geste produit, ce dernier ne pouvant être qu'un micro-geste, dans l'intention véhiculée, non seulement à bout de bras, mais jusqu'au bout des doigts. Les cellules sensitives, situées sous le coussinet du doigt, sont le média de l'expérience de la somesthésie[130] ; ce système particulier de l'organisme, nous permet d'explorer cette sensibilité du corps dans le '*je*'u de l'instrumentiste. Ces cellules sensitives, entretiennent le contact dans ce corps à corps avec

[129] *La Renaissance et le rêve* : Exposition au palais du Luxembourg de 9 octobre 2013 au 24 janvier 2014.
[130] La somesthésie désigne l'ensemble des sensations qui proviennent des capteurs sensitifs du système somatosensoriel situés dans les tissus de l'organisme (derme, muscles, tendons, viscères, poils…).

l'instrument, l'art de toucher la note dans l'indépendance des mains et de tous les doigts; de jouer « *la touche »* du violon ou celle du piano. Le musicien, ce prestidigitateur dans l'art de dissocier les gestes dans ce qu'ils ont de plus fin, de plus microscopique, est le maître du micro-geste. De la perception de l'infime naissent les sensations les plus fines, elles nous aident à construire l'émotion artistique. C'est de cette précision dans l'art de rentrer dans la matière sonore brute pour la transformer en matière vivante guidée, orientée dans une destination, que nait l'émotion artistique.

La musique dépend entièrement du geste de production, du son, ce que Platon appelle la *Praxis*. Dans la musique, si la *théôria* correspond à tout ce qui se rapporte au domaine des idées, de la pensée, donc de sa conception par l'esprit, elle est indissociable de la *praxis*, le geste produit ou micro-geste musical, ce dernier n'étant que la matérialisation d'une pensée musicale plus abstraite. Si le musicien veut être maître d'un micro-geste identifié comme particulier à une situation donnée, il va devoir le répéter inlassablement pour le façonner en fonction d'une destination précise. Platon appelle la *Poïétique*[131] le geste qui tente de se réapproprier le monde, ici le son. Le son dans son devenir, dans sa confrontation entre la volonté du musicien de produire le micro-geste, objet réalisé, perçu par son double comme récepteur. Dans une série d'allers retours le musicien, va rentrer en profondeur dans l'expérience de la gestualité en la modifiant progressivement pour dire quelque chose du monde. Cette dialectique objet/sujet, va, dans l'évolution historique de l'organologie, jusqu'à modifier l'ergonomie de l'instrument pour que ce dernier soit au plus près de la parole engagée. « Toute forme d'expression, est donc, en soi construction des mondes donc poïétisation de celui-ci »[132].

Jean Molino parle de trois niveaux dans la sémiologie musicale :

- **Le *poïésis :*** le niveau de la création du son (de l'inspiration pour le compositeur et de son lien avec l'inducteur) ou conduite de production.
- ***L'esthésis :*** le niveau de la réception par l'auditeur, les conduites de réception.
- **Le niveau neutre :** celui de la partition, l'objet en lui-même.

[131] In Universalis, article pratique et praxis, vol. XIII, pp.449-452.
[132] Symposium Pluridisciplinaire (21 et 22 mars 2007) Activité artistiques et Spatialité. Actes (2010). pp.31-51 *De la poïésis comme expression et construction des mondes* HOYAUX, A-F., p. 31.

« La musique est activité musicale à laquelle participent de plein droit le corps et le geste du producteur et de l'auditeur »[133]. Le producteur étant lui-même, comme nous venons de le préciser, son propre auditeur, s'il veut apprivoiser son geste et être en mesure de 'dompter' l'instrument. N'en est-il pas, en partie de même pour l'enseignant, qui va être confronté à la résistance du groupe ? Il nous faut trouver un terme qui permette de prendre en compte la dimension '*exhibitoire*' des gestes dans ce qu'ils ont de plus particulier, de plus fin.

Pour un observateur des pratiques professionnelles du métier d'enseignant, nous avons constaté que c'est bien dans le détail que l'intention va être véhiculée. Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, c'est bien dans l'infime, le particulier, que s'inscrit l'orientation souhaitée. C'est bien le singulier qui attire l'attention dans le déroulement de l'action. Plus d'une fois en effet, dans nos visites, nous avons signalé aux étudiants et aux professeurs stagiaires que le détail manquait pour que leurs gestes prennent toute la portée souhaitée. Tout comme le chef d'orchestre donne une intention musicale par un simple regard appuyé, ou par une légère indication du doigt, l'enseignant ne serait-il pas lui aussi, en mesure, de réguler ce qui se passe dans sa classe dans l'usage d'un micro-geste ?

4. Des situations professionnelles et des registres d'action

L'architecture méthodologique de nos observations s'est finalement construite sur d'une part le repérage et l'analyse de deux gestes professionnel et cinq micro-gestes professionnels, d'autre part sur quatre situations didactiques et pédagogiques et enfin sur trois registres d'analyses pour mieux identifier le contexte d'expérimentation et comprendre les incidences que ce dernier peut avoir sur la mise en place des gestes et micro-gestes professionnels du sujet observé. Comme le dit Jean-Pierre Changeux : l'encodage des données perçues se fait : « Dans un contexte intentionnel défini, pour produire des hypothèses qui serviront à recruter des traces dispersées dans le cerveau. La convergence entre l'approche neurobiologique et les thèses phénoménologiques du *schéma dynamique* de Merleau Ponty est évidente »[134]. De plus, « L'encodage des objets de mémoire s'effectue en série »[135]… Il

[133] MOLINO, Jean, (1988). *La musique et le geste: prolégomènes à une anthropologie de la musique,* Analyse Musicale pp.8-15.
[134] CHANGEUX, Jean-Pierre, RICOEUR, Paul, (2000). *Ce qui nous fait penser : « la nature et la règle »* Paris, Odile Jacob, p.161.
[135] Op. Cit. CHANGEUX, J-P., RICOEUR, P., (2000). p.162.

nomme cette conduite mentale, le *rappel-reconstruction*, où l'anticipation dans un contexte spatiotemporel donné prend une place prépondérante dans la mise en relation avec le contenu de la mémoire. Le concept d'introspection gestuée se situe dans cet espace d'anticipation, au regard de situations particulières, elle vient dans l'instant convoquer ce *rappel-reconstruction* plus ou moins consciemment en réponse aux stimuli perçus, de là, elle enclenche une série de '*réactions gestuées et situées'*.

Dans une première étape, nous avons commencé par nous remettre en mémoire le plus possible d'expériences vécues, des plus insolites au plus communes. Les exemples ne manquent pas, lors de nos très nombreuses visites effectuées dans les classes où nous sommes allés observer des étudiants ou professeurs stagiaires pendant plus de trente-cinq années. Grâce à cette expérience accumulée, notre travail a consisté à rapidement savoir situer la nature des interventions observées, afin de les catégoriser en différents types, qu'elles soient plus ou moins *« impositives »*. L'objectif est de toujours se rapprocher des micro-gestes professionnels utilisés par les enseignants. Il nous faut donc en identifier les différents registres, ils sont porteurs de significations particulières, ils peuvent être : d'instruction, de médiation ou de la discipline, afin de pouvoir identifier les marqueurs qui les caractérisent.

Il nous faut ensuite, repérer le type de situations proposées pour organiser le travail de saisie des informations. Cette première étape consiste à aller observer en classe les étudiants et professeurs afin de mettre en évidence et étudier les deux gestes professionnels retenus celui de : (S') Observer et celui de (Se) Mettre en scène.

4.1. Quatre situations professionnelles prototypiques

Notre approche s'intéresse aux actes qui sont posés par un enseignant dans le cadre de la salle de classe et de regarder en quoi ils constituent les éléments constitutifs d'un langage spécifique que sont les micro-gestes du métier d'enseignant. Cette interaction permanente entre cognition et action, nous entraîne à repérer ces « opérations posées sur le monde »[136] dans un contexte particulier.

[136] Op. Cit. ALIN, (2010). p. 124.

Notre souci est de mettre en place un protocole qui puisse percevoir la différence entre les simples gestes techniques faits par habitude, des *états globaux*[137] de ceux que nous qualifierons de micro-gestes professionnels dans leur dimension symbolique mais de fait associée à une technicité. Nous voudrions souligner l'intercommunication entre les entrées, qui toutes, vont peser un poids sur le dit micro-geste. En cela nous nous rapprochons des thèses de Varela qui stipule que le vivant se maintient grâce à l'organisation d'un système de réseau qui se régénère continuellement soulignant que dans tout processus sensoriel et moteur, la perception et l'action sont indissociables. Cette approche *enactive* [138] est née d'une réflexion sur la complémentarité des approches en neurosciences, linguistique et informatique… L'*enaction* peut se définir comme étant « L'étude de la manière dont le sujet percevant parvient à guider ses actions dans une situation locale ». La recherche en neurosciences souligne l'interdépendance de l'organisation de réseaux, qui sont acteurs au sein d'une même activité. Elle consiste à mettre en évidence le lien intrinsèque qui existe entre les apprentissages et les situations qui les mettent en scène. Les contraintes de ces situations permettent justement de mettre en évidence des postures, des attitudes et autres comportements qui se traduisent par des micro-gestes professionnels plus ou moins singuliers et spécifiques. Varela préconise un retour à : une réflexion incarnée de l'expérience humaine où le corps et l'esprit forment un tout ; il le souligne en ces mots : « Par le mot incarné nous voulons souligner deux points : tout d'abord, la cognition dépend des types d'expériences qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensori-motrices ; en second lieu, ces capacités individuelles sensori-motrices s'inscrivent dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large »[139].

La question sur les situations d'apprentissage que pose Philippe Meirieu dans son ouvrage *l'Ecole mode d'emploi* reste donc encore et toujours d'actualité, elle est au centre de nos préoccupations de formateur : « Quelles situations d'apprentissage suffisamment rigoureuses et suffisamment diversifiées mettre en place, pour que les élèves s'approprient les savoirs qui leur permettront de comprendre et de maîtriser le monde de demain ? »[140]. Nous avons pu identifier quatre situations prototypiques suffisamment stabilisées dans leurs composantes, pour devenir en quelque sorte des modèles d'expérimentation. Ces situations

[137] VARELA, Francisco, (1989). *L'invitation aux sciences cognitives*, Paris : Seuil, coll. Points Sciences p.104.
[138] L'enaction est un concept présenté par Gregory Bateson, Humberto Maturana et Francisco Varela. Ils posent comme postulat en alternative au cognitivisme. Les esprits humains s'organisent eux-mêmes en interaction avec leur environnement.
[139] VARELA, F., THOMPSON. E., ROSCH, E., (2011). *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris : Seuil p. 234.
[140] MEIRIEU Philippe, (1986). *L'école mode d'emploi*, Paris : p.26.

didactiques et pédagogiques sont assez significatives ; elles mettent en scène des micro-gestes professionnels, repérables et spécifiques. Elles sont remarquables en ce qu'elles déterminent des comportements particuliers. De plus, elles permettent de mettre en évidence de grandes différences dans le type de relation qu'elles induisent.

Nous les avons classées en fonction de leurs dispositifs et des mécanismes de relations qu'elles induisent :

- La situation d'imitation,
- La situation de lecture,
- La situation d'observation,
- La situation d'exploration aux conduites créatives.

Quatre situations identifiées comme point de départ à notre recherche, dans le but de pouvoir catégoriser les indices observés, et surtout, d'être en mesure de déterminer la portée des choix pédagogiques réalisés, elles-mêmes caractérisant des profils d'enseignement. Définir le cadre théorique des quatre situations prototypiques.

Pour mettre en place le cadre méthodologique, il nous faut tout d'abord repérer les variations significatives qui existent entre différents types de situations d'enseignement. Il nous faut aussi inventer un cadre théorique au regard de la disparité des situations observées. Notre objet d'étude doit nous permettre d'identifier les contraintes spécifiques à chaque type de situation, afin d'être en mesure de choisir la bonne focale de l'objectif qui sera utilisé pour l'observation.

Notre protocole doit permettre de rapidement savoir où se situe l'observation enregistrée. Il nous faut maintenant préciser les repères de base qui ont construit ce protocole. Ces repères doivent être directement lisibles, suffisamment évidents pour être en mesure d'en déterminer des résultats significatifs.

4.1.1. La situation d'imitation « répétez dit le maître ! »

- **Du point de vue de l'institution : « Des modèles et des règles »**

Le professeur est un modèle, l'élève l'imite. Le principe est simple, la tâche est de reproduire et de s'approprier le plus fidèlement possible un modèle. On reconnait ce type de situation par le fait que la règle du jeu est la même pour tous, une question est lancée, la réponse nous revient dans l'instant par le groupe ou par un de ses membres. La tâche consiste à mémoriser un objet de savoir avant de le reproduire systématiquement. Cela suppose que le modèle soit le plus précis possible. La finalité institutionnelle étant de mettre tout le monde sur pied d'égalité, cela revient à apprendre à maîtriser un certain nombre de règles, de normes, de codes. Cela suppose un respect mutuel, chacun devant supporter le regard de l'autre dans le temps de la production partagée collectivement. Cela n'est rendu possible que grâce à certains signes et gestes très précis bien spécifiques selon les disciplines, qui doivent faire sens pour tous. L'enseignant dans un discours plus injonctif, imprègne davantage l'élève. Comme modèle, sa posture, dans l'usage des mots et gestes qu'il utilise, tout cela revêt une importance capitale.

Pour ce qui nous est plus familier nous pouvons parler ici du travail du chant, mais ce peut être aussi pour une lecture collective, que cette dernière soit en français ou encore dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces signes sont des indices audibles et visibles, qui vont aider les élèves à réagir dans l'instant de leur production, le plus souvent orale. L'institution vise le sens commun, le respect par tous les élèves d'un cadre spatio-temporel et humain. L'ensemble est inscrit dans toute une variété de contraintes fortes, elles-mêmes liées à l'espace, au cadre du temps de la production collective, mais aussi liées aux règles qui régissent la vie du groupe. Chacun doit donner le meilleur de lui-même en vue de la réalisation d'une production collective. Cette situation s'inscrit dans une approche béhavioriste de l'enseignement « Différentes formes d'apprentissage, par empreinte, par habituation, par conditionnement, apprentissage associatif, coactif, par imitation, par instruction »[141]. (M. Bru, 2006) Nous sommes là dans le temps, d'un partage collectif de l'expérience artistique et esthétique.

[141] BRU, Marc, (2006). *Les méthodes en pédagogie*, Paris : PUF p.18.

- **L'élève ou l'étudiant : « un reproducteur »**

L'élève doit être capable de se concentrer sur le modèle. Progressivement il doit percevoir et s'approprier les différents patterns de temps qui lui sont proposés, pour les reproduire le plus précisément possible. La difficulté est de reproduire le modèle de façon identique, sans le transformer. L'élève, après avoir mémorisé les motifs, les uns à la suite des autres, doit pouvoir enchaîner la succession des propositions. Cela l'oblige à se concentrer, à s'investir totalement dans le geste vocal, instrumental et/ou corporel qu'il devra reproduire.

Les compétences en jeu sont nombreuses. Il apprend à se recentrer, à intégrer des éléments du langage : un fait de langue, un texte poétique, un temps musical. Il apprend aussi à supporter le regard de l'autre, à l'accepter dans sa différence et à le respecter. Un seul souci, l'élève ou l'étudiant est souvent évalué dans sa capacité à régurgiter ce qu'il a appris par cœur. La question qu'on ne peut s'empêcher de poser est la suivante : que perçoit-il réellement dans sa tête ? Ainsi, le processus d'appropriation passe par plusieurs étapes successives :

Percevoir + Repérer + S'approprier = Reproduire.

Cette addition des trois étapes qui précèdent la production/restitution, dépend étroitement du geste d'origine. L'interprétation de l'élève ou l'étudiant ne sera possible, que dans la capacité du modèle à être précis.

- **L'enseignant : « un animateur »**

Le professeur est ici un animateur, il doit canaliser l'énergie du groupe, réguler et corriger dans l'instant les erreurs, faire reprendre, reproduire, tant que le modèle n'est pas intégré correctement. Le professeur est constamment sous le regard des tous les élèves. La situation est frontale, le groupe lui fait face. Animateur, il se situe devant le groupe. Il a l'ensemble des participants sous son regard. Lorsque l'enseignant donne un modèle vocal qu'il soit parlé, chanté, en français ou dans une autre langue, il est tributaire du temps de

l'animation. Ce temps de l'animation est très particulier. Il ne doit pas s'interrompre si l'on veut maintenir l'attention et l'adhésion du groupe. Il doit être très structuré.

Deux temps sont repérables :

- **Le temps du maître**, celui de la question posée.
- **Le temps de l'élève**, celui de la restitution.

Le modèle est l'élément central dans l'apprentissage. Ce type de situation réclame des réactions particulières de la part du meneur de jeu, il faut que dans le temps, il puisse savoir maîtriser un certain nombre de gestes et micro-gestes très affûtés qui vont pouvoir réguler la situation dans l'instant de sa mise en scène. Par la précision de ces gestes, de son regard, va dépendre la qualité de la situation. Elle réclame la maîtrise d'un certain nombre de micro-gestes professionnels très précis. Indépendamment de la maîtrise de l'oralité, et des gestes qui la produisent, il faut en plus que l'enseignant sache maîtriser l'animation du groupe.

L'animateur, est l'âme du groupe (« Anima Animus »). Il doit apprendre à maîtriser le temps et l'espace, être capable d'arriver à ce que, par ses gestes, tous les élèves fassent la même chose en même temps. Cette situation réclame de savoir se situer par rapport à l'objet, de savoir faire le bon choix, d'être capable de bien le découper ou le fragmenter. L'apprentissage se fait en unités « patterns » de temps, de phrases ni trop longues ni trop courtes. Le rôle du modèle est capital, il doit être le plus précis possible. Tout un ensemble de gestes très techniques qui s'apprennent et demandent d'être apprivoisés mentalement, afin d'être capable d'en identifier la portée. Autant de micro-gestes professionnels spécifiques qui induisent le groupe et qui relèvent de la communication non verbale.

En formation, cette situation a des incidences, il faut savoir trouver sa place en face du groupe, il faut que l'étudiant apprenne à contrôler sa posture, sa gestuelle, ses mimiques, comment se déplacer en fonction des différents lieux : stabilité, tonicité… Plusieurs micro-gestes professionnels sont alors en jeu. Il faut essayer de repérer et de délimiter le rôle de toutes ces actions, dans l'animation d'un groupe.

Dans cette situation, le regard, est un indice capital pour déclencher la réponse du groupe ou d'un élève. Sans cette maîtrise de certains gestes précis et codifiés, pas de départ individuel ou collectif possible. La gestuelle, permet de diriger le groupe, de déclencher ce démarrage lors d'une production collective.

4.1.2. La situation de lecture

- **L'institution : « L'écriture comme trace »**

L'enseignant inscrit des signes au tableau ; ces signes sont la trace de ce que l'on est en train d'apprendre. Du geste graphique posé jusqu'à son décodage par l'élève, le signe doit être décrypté visuellement, individuellement ou collectivement. Les situations où le tableau se trouve en ligne de mire des élèves sont nombreuses, la finalité est de construire des traces pour mettre en mémoire le ou les objets du savoir. Dans le socle commun de connaissances et de compétences, il est dit que la maîtrise de la langue française est une priorité absolue qui est elle-même centrée sur la capacité à lire et comprendre des textes variés. Cette question relative à la lecture, est donc un passage obligé pour tout enseignant, elle induit de fait, les réponses vocales et corporelles que l'enseignant va devoir donner dans l'instant.

Dans les disciplines scientifiques, pour les deux champs disciplinaires que nous avons étudiés plus précisément, les mathématiques et la physique, toutes les démonstrations passent par le tableau. Il est le point de convergence de tous les regards. A cause de l'écriture de formules plus ou moins longues, l'enseignant tourne très souvent le dos aux élèves... Cette contrainte complique sérieusement la situation en fonction des publics. Inévitablement, l'utilisation de cet espace particulier, va automatiquement induire un type de micro-gestes et de comportements bien précis. Ce système de contraintes n'est pas neutre, il nous interroge sur la place que doit avoir un enseignant dans sa classe en fonction des supports qu'il a à sa disposition. Quel sera son recul par rapport à la diversité de ces supports ? Comment le professeur va-t-il pouvoir animer la situation d'enseignement en tenant compte de ces différentes variables ? Ne risquent-elles pas de perturber le fil de la relation avec les élèves ? Les gestes utilisés, peuvent-ils de fait, rester les mêmes ?

Différents exemples me reviennent en mémoire, ils montrent à quel point cela peut avoir une incidence sur la conduite d'une séance. Cela me rappelle certains cas, comme ce professeur d'Université, quelque peu handicapé et perturbé par certaines situations très spécifiques où le quart des étudiants est venu pour perturber son intervention, et qui, sitôt qu'il tourne le dos entend une ménagerie. Ce peut-être encore ce Travaux Pratiques (TP) d'informatique où les étudiants ont, de par la disposition de la salle, le dos tourné et ont du mal à suivre ce que l'enseignant est en train d'expliquer et écrire. Ou encore, lors de leur retour de stage dans le cadre de la formation initiale des masters de premier degré, les nombreux échanges des étudiants relatant certaines situations particulières dues à la médiocre qualité de leur écriture au tableau...

- **L'élève ou l'étudiant : « un décodeur »**

Dans cette situation, l'élève prélève des informations au tableau ou sur son livre ; l'objectif est de faire en sorte qu'il soit capable de décrypter les informations perçues avant de les restituer mentalement et de pouvoir s'en servir. La compétence qui est en jeu est la maîtrise d'un langage, qu'il soit : mathématique, littéraire voir plastique ou musical. Dans la construction de sa représentation mentale, plusieurs étapes sont comme autant de passages obligés, qui vont de la perception visuelle d'un objet au sens construit.

Percevoir + Décrypter + Décoder = Donner du sens pour produire ou reproduire

Chacune de ces étapes va dépendre de la situation inventée et des gestes mis à la disposition de l'élève ou de l'étudiant par le professeur. Quelles sont les aides que l'élève ou l'étudiant va pouvoir trouver grâce à la médiation de son professeur ? Dans une conduite de perception visuelle, l'élève doit être capable de mettre en place une structure mentale ou schème opérant, avec laquelle il devra, à tout moment, pouvoir se reconnecter, afin d'arriver à vivre l'expérience d'un problème mathématique, voire d'une émotion artistique.

La situation de lecture interroge les conduites de perception, comment intégrer des informations en fonction (de la place) de la médiation de l'enseignant ?

- **L'enseignant : « un passeur de signes »**

L'enseignant est un intermédiaire entre le code et l'élève. Sa tâche consiste à stimuler, corriger, aider à suivre ; sa présence doit se faire de plus en plus efficiente en fonction des difficultés rencontrées. Il est un guide du temps, gardien de la démarche d'apprentissage, la médiation de ses gestes, un appui indispensable.

Jusqu'où l'enseignant sera-t-il à même de l'accompagner de sa présence ? Ne doit-il pas aussi savoir se retirer à certains moments ? Comment arriver à mettre en place une situation qui favorise la captation par le visuel d'une information et son cheminement qui permet le passage au mental ? La porte est bien étroite et dépend de la médiation de l'enseignant, de sa capacité à mettre en scène l'objet d'apprentissage au centre du décor. Cela requiert la centration du sujet sur la transformation du code visuel en un objet de savoir.

Comme peut l'être la partition pour le musicien, la trace est un témoin indispensable pour la mise en mémoire de l'objet de savoir. Mais la construction et l'utilisation de la trace, réclame en contrepartie de savoir la mettre en scène dans l'espace du plan d'un tableau, qu'il soit "noir" ou "interactif". Comment identifier les micro-gestes les plus efficients et repérer ceux qui peuvent très rapidement devenir de réels obstacles ? Cette question est essentielle pour le professeur de mathématiques qui va des heures durant, écrire le dos tourné à la classe.

Cette situation cherche à établir une correspondance entre une trace graphique plus ou moins prévue et sa mise en forme par l'enseignant dans le temps de la séance. Les aléas sont nombreux et la variabilité de son interprétation dépend de la réaction des élèves. Elle réclame une certaine maîtrise des micro-gestes utilisés pour lui permettre d'exister. Comme en musique, la préparation, dont l'origine est toujours une trace gestuée, comporte un certain nombre de codes appris, très précis et codés, mais son interprétation en est souvent bien plus libre : « La compétence requise, c'est la partition… la compétence réelle, c'est l'interprétation ou l'improvisation... La partition comporte des règles, des rythmes, des mesures, une clé, des thèmes, une forme, ... Elle est de l'ordre du prescrit. L'interprétation respecte les règles mais

ne se réduit pas à leur application mécanique. Le talent du musicien ou de l'orchestre intervient »[142].

4.1.3. La situation d'observation

Une troisième situation que nous avons appelée situation d'observation demande à l'enseignant d'assimiler un certain nombre de micro-gestes bien spécifiques et très différents des deux premières situations présentées. Cette situation est à rapprocher de la situation-problème. La finalité est la même, le but est que l'élève se pose des questions. La tâche consiste à se confronter à un obstacle, un objet de savoir. La situation d'observation a une contrainte particulière liée aux disciplines artistiques, en ce qu'elle sollicite les sens. Si l'objet est clairement défini en mathématiques, en sciences, en histoire et géographie, dans les disciplines artistiques, l'objet est loin d'avoir la même stabilité, il dépend entièrement de nos « capteurs d'information » que sont essentiellement l'œil et l'oreille.

- **L'institution : « Des repères culturels pour une expérience commune »**

Dans cette situation, il est important que chaque élève, soit dans un premier temps sollicité individuellement. L'objectif est de développer les conduites de perception. L'enseignant a un impératif : créer des repères chez l'élève, stimuler ses conduites de perception. L'objectif est de lui apprendre à être attentif au monde qui l'entoure, avant de lui apprendre à savoir repérer certains éléments d'un langage nouveau pour lui.

La démarche consiste à partir de ce que chacun perçoit pour enrichir le groupe. La diversité des perceptions individuelles est une chance à saisir avant que ne soient reprises collectivement ces différentes propositions exprimées par le groupe.

Percevoir + Repérer + S'approprier = Construire une identité culturelle.

[142] LE BOTERF, Guy, (1998). *L'ingénierie des compétences*, Paris : Coll. Ressources Humaines, p. 145.

Reconnaître des éléments du langage plastique, musical, corporel en danse… pour qu'il puisse ensuite dissocier ces éléments en vue d'acquérir des repères de l'ordre du style, de l'esthétique.

Comment donner des repères culturels à toute une couche de la population ? Comment permettre aux élèves de rencontrer une autre culture que celle véhiculée par les parents et les médias, afin qu'ils se construisent une véritable identité culturelle ? Depuis 2008, les textes officiels imposent l'enseignement de l'histoire des arts à l'école. L'enseignement de l'histoire des arts est obligatoire à l'école primaire et secondaire en France, Le texte stipule que :

- « L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts. Son objectif est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde. Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité »[143].

- **L'élève ou l'étudiant : « un découvreur »**

Dans une situation d'observation, l'objectif est de stimuler l'arc réflexe de la perception, l'unité de base des activités intégrées dans le système nerveux entre percevoir, analyser et comprendre. La finalité pour l'élève est d'apprendre à se concentrer, se connecter directement sur l'objet de culture pour comprendre qu'il appartient à une histoire. Il doit être capable de repérer les différents éléments du langage, avant d'apprendre à dissocier ces éléments, pour qu'il puisse en fin de parcours, acquérir des repères historiques voire esthétiques en art.

Dans un va-et-vient permanent entre une perception globale et fragmentée, de la perception objective à une plus subjective, l'élève va se confronter à des objets de savoir qui vont lui permettre de rencontrer et s'approprier des traces. La finalité est de lui faire

[143] Tiré du BO, n°32 du 28 août, 2008.

comprendre que son histoire personnelle ne s'arrête pas à sa naissance et à son milieu, qu'elle va dépendre des différentes rencontres qu'il fera, et qu'elle sera intimement liée aux objets culturels qui le façonneront.

Il doit apprendre à s'intéresser à ces « traces indiscutables », qu'elles soient historiques, scientifiques, littéraires, artistiques, elles sont les témoins du temps. Chacune est une parole qui dit quelque chose d'une époque et d'un temps, elles doivent nous permettre de mieux percevoir et comprendre le temps dans lequel nous vivons. L'élève est un observateur, l'enseignant est un passeur, l'élève ne demande qu'à être accompagné dans sa découverte. Il devra être sécurisé, stimulé, encouragé pour réussir à « a-percevoir » ce qu'il ne peut encore percevoir.

- **L'enseignant : « un passeur de culture »**

L'enseignant doit inventer les situations les plus variées possibles. Chacune d'elle doit permettre à l'élève d'être suffisamment en confiance pour qu'il ose faire devant les autres. Par un questionnement le plus approprié, l'élève est invité à donner des réponses : verbales, graphiques, corporelles, il doit accepter de se laisser surprendre par ce qu'il ne connait pas. L'enseignant doit être capable de stimuler, de donner confiance, avant de tenir compte des propositions des élèves. Il doit ensuite permettre à l'ensemble d'une classe de se les approprier. Autant de compétences qui vont lui demander de savoir trouver les bons mots, les bons micro-gestes dans la médiation éducative.

L'enseignant doit savoir réagir et s'adapter aux situations même les plus inattendues. L'enseignant doit accepter de se laisser surprendre par une proposition, il faut savoir que nous ne percevons pas tous d'emblée la même chose. Il doit apprivoiser le groupe dans ses réactions les plus incongrues. Plus il saura solliciter le groupe et repérer des propositions variées, plus on peut considérer qu'il aura de chance d'intéresser ses élèves.

Tout dépend donc de sa réaction dans l'instant et sa capacité à dédramatiser, cadrer puis trier, et en tirer des repères permettant à l'élève et l'étudiant de se situer. Une somme de postures, d'attitudes et de comportements plus ou moins contrôlés. L'enseignant est un médiateur qui doit reconstruire dans l'instant, à partir des éléments perçus, avant de permettre

à l'ensemble d'un groupe de se construire progressivement une culture commune. L'enseignant devient un passeur de connaissances et de culture, dont le véritable enjeu est : « de transmettre un patrimoine et un répertoire souvent délaissés par les pratiques effectives de l'enseignement scolaire »[144]. I Mili et R. Rickenmann, (2004).

Mais être un passeur de culture dépend étroitement de la posture et de l'attitude que l'on va développer en face du groupe. L'émotion vécue en direct devant les élèves, est aussi un micro-geste particulier. Par cette médiation, l'enseignant rend possible ou non la rencontre avec l'objet de culture.

4.1.4. Des situations d'exploration aux conduites créatives

> « L'instinct demande à être dressé par la méthode mais l'instinct seul nous aide à découvrir une méthode qui nous soit propre et grâce à laquelle nous pouvons dresser notre instinct »[145]. Jean COCTEAU.

- **L'institution : « des voix et des voies nouvelles »**

Si l'école est bien le lieu de découverte de la pensée convergente, de la pensée logique ou expérimentale, comme nous avons pu le voir dans les situations précédentes, elle doit aussi être le lieu de la rencontre avec la pensée divergente. L'objectif est de permettre aux élèves d'acquérir une expérience artistique et esthétique ; de développer leur sens critique, leur capacité à s'adapter et d'innover. Comme le souligne Jean Piaget en 1969 dans son ouvrage *Psychologie et pédagogie* : « La manipulation est le moyen privilégié pour l'acquisition de structures de la pensée… Chez les petits, l'intelligence pratique précède l'intelligence réfléchie, et celle-ci consiste, pour une bonne part, en une prise de conscience des résultats de celle-là »[146].

[144] MILI, Isabelle, RICKENMANN, René, (2004). *La construction des objets culturels dans l'enseignement artistique et musical*, Raison éducatives, N°2, pp.165-196.
[145] COCTEAU, Jean, (1979). *Le coq et l'Arlequin*, Paris : Stock Musique, p.46.
[146] PIAGET, Jean, (1969). *Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoël 237/264p.

En 1981, dans son essai psychanalytique intitulé le corps de l'œuvre, Didier Anzieu nous décrit les étapes du processus créateur qui pour lui est « une tentative optimiste ou désespérée de réduire l'écart, de rectifier le décalage, de dire ce qui ne peut être communicable »[147]. Les situations qui permettent de réaliser ces objectifs sont complexes dans leur mise en scène. Les différents dispositifs et inductions nécessaires sont délicats à mettre en place si l'on veut favoriser les conduites créatives chez les élèves ou étudiants. Il faut en effet toujours partir d'un système de contraintes, où le sujet doit être capable de créer des associations, des combinaisons nouvelles. Ce processus sera d'autant plus créatif que les éléments de la nouvelle combinaison seront plus éloignés.

Chaque étape du processus créateur est différente dans sa mise en scène. Partant d'une situation où les élèves sont d'abord impliqués individuellement avant de l'être collectivement ; de l'exploration à la mise en forme, de l'individuel aux plus grands groupes pour des réalisations collectives, sont autant de dispositifs qui demandent une grande souplesse des micro-gestes professionnels à mettre en place dans ces situations.

La prolifération des idées, est par exemple, une étape essentielle, mais bien délicate à animer. Ici, les idées, même les plus inhabituelles, étant les bienvenues, il faut animer ces temps d'exploration en stimulant chacun sans qu'il ne dévie trop de la tâche demandée. Comment faire pour que le groupe soit constamment sollicité et ne se disperse pas ? L'enseignant est un stimulateur de l'imaginaire, un agitateur d'idée, l'enjeu politique est de favoriser l'adaptabilité de l'élève.

- **L'élève ou l'étudiant : « un créateur ? »**

Nous retiendrons cinq étapes, cinq passages par où l'élève et l'étudiant devraient passer. Le processus est en spirale :

- L'exploration,
- Le geste de fabrication,

[147] ANZIEU, Didier, (1981). *Le corps de l'œuvre* : essai psychanalytique sur le travail créateur Paris : Gallimard, p.91.

- La « nourriture culturelle »,
- L'organisation,
- La communicabilité.

Chacune de ces étapes est bien différente dans l'animation du groupe et réclame des micro-gestes adaptés.

L'exploration : part toujours d'un « inducteur », le déclencheur d'activité. De lui va dépendre la qualité d'implication du sujet, de sa résistance. Dans un tâtonnement expérimental, l'élève ou l'étudiant découvre le matériau. Tour à tour, il va passer de la déstabilisation ou régression à l'illumination; du stéréotype qui est un passage obligé avec ses clichés et lieux communs au « saisissement créateur ». L'objectif d'une telle démarche est d'arriver à déclencher un processus de prolifération d'idées. La posture de l'enseignant est un facteur important pour désinhiber, donner confiance aux élèves ou étudiants et stimuler la production d'idées. Dans l'improvisation et la multiplication des idées, du choix des différents gestes de fabrication des traces, les objets d'apprentissages se mettent en place. Grâce à la seule présence de l'enseignant, dans un espace sécurisé, l'élève va produire un son, un geste corporel ou un geste plastique, il apprend à maîtriser et devient créateur. Comme le souligne Michel Fustier, dans son ouvrage *Pratique de la créativité* : « Il faut libérer l'esprit de l'objet tel qu'il existe, en le maltraitant de toutes les façons »[148].

La nourriture culturelle : doit donner des pistes, on ne peut ignorer l'importance des modèles. La chose artistique, cet « *hyper objet culturel* » est interdépendant de son environnement ; elle nous interroge sur la notion de standardisation dans la construction d'une identité culturelle.

Dans cette étape, il faut savoir choisir : l'école n'est-elle pas le lieu de rencontre d'une autre culture que celle véhiculée par les médias et la famille ? D'où l'importance des choix faits par l'enseignant. A partir de ses racines culturelles, l'élève doit progressivement devenir acteur de sa propre culture. L'enseignant là encore, dans une posture d'écoute et de médiation, doit faire preuve d'un certain discernement, s'il veut acquérir la confiance de ses étudiants ou élèves.

[148] FUSTIER, Michel, (1978). *Pratique de la créativité*, Paris ESF, p.64.

La construction ou composition : cette étape doit nous interroger sur l'organisation de la matière sonore, corporelle ou plastique. De l'improvisation à la composition, seul ou en groupe, comment être attentif aux différentes rencontres produites ? Comment se laisser surprendre et retrouver des procédés d'écriture, tels que : la succession, la juxtaposition, le tuilage, la superposition ? Repérer les rencontres fécondes, être capable de les reproduire à volonté, stabiliser ses choix, construire avec une intention, être capable de fixer des règles, évaluer le tout géré par l'enseignant et sa capacité à réguler les tensions qui surviendront inévitablement.

La communicabilité : dans cette dernière étape du processus créateur, la production, l'objet est de donner à voir, de donner à entendre la réalisation individuelle ou collective. Chacun doit pouvoir se dépasser pour l'exécution d'une œuvre collective. Il n'y a pas de projet sans production. Il faut en délimiter les enjeux ; mais pour quelle production finale et pour quel public ? Attention à une dérive possible, l'instrumentalisation des élèves. L'enseignant reste le seul garant de l'authenticité des productions, du respect de chacun, autant de compétences professionnelles qui passent par des gestes professionnels précis.

L'objectif de la démarche est d'apprendre à l'étudiant ou à l'élève à se confronter à la résistance de l'objet ; de développer la pensée divergente, son imagination créatrice, sa capacité à faire des choix, son autonomie, mais aussi de lui apprendre à supporter le regard de l'autre, et ainsi, de travailler les aspects psychologiques dans la construction de sa personnalité.

- **L'enseignant : « l'enseignant, un inspirateur »**

L'espace d'enseignement se trouve fortement modifié, il faut impérativement réorganiser l'espace, aménager le travail différemment. Qu'il soit dans un premier temps individuel, avant d'être vécu en groupe. Des étapes sont nécessaires, l'enseignant ne doit pas avoir peur de l'inconnu. Il lui faut savoir gérer l'inattendu, autant de contraintes qui sont bien souvent très éloignées de ses préoccupations. La plus grosse difficulté réside dans le fait que l'enseignant ne peut prévoir d'avance ce qui sera produit. D'où cette nécessité de maîtriser un certain nombre des micro-gestes professionnels, lui permettant de réagir dans l'instant. Il lui faut donc trouver une posture suffisamment stable et confiante pour oser ouvrir ce type

d'espace d'apprentissage, être capable de rebondir sur les propositions sans se laisser déstabiliser.

L'animateur ne doit pas être omniprésent et savoir se retirer pour laisser libre cours à l'imagination de ses élèves ou étudiants. Trouver le bon dosage, être stimulant, mais sans jamais se substituer. Venir sécuriser et réconforter lorsque les élèves se trouvent déstabilisés, mais se replier lorsque ces derniers rentrent dans un temps « d'illumination ». Cette expérience artistique, préparée et animée par le professeur, vécue dans une émotion collective, peut à cet instant faire jaillir une étincelle. L'enjeu est qu'elle puisse se diffracter en milliers d'éclats, établir des connections qui s'organiseront en réseaux pour que les élèves développent leur intelligence culturelle, créatrice et artistique

4.2. Trois registres différents d'agir

Notre protocole ne s'arrête pas à l'identification de ces *quatre situations prototypiques.* Elles-mêmes sont tributaires de *registres* d'agir dans l'usage des moyens pédagogiques employés.

Nous en avons dénombré trois très caractéristiques qui vont nous permettre de structurer nos observations. Nous parlons des registres de :

- L'instruction,
- La médiation,
- La discipline.

Si la construction des apprentissages est tributaire des situations proposées, la dynamique de l'apprentissage elle, dépend étroitement du registre choisi par l'enseignant. Notre approche prend ses racines dans l'observation des différentes situations utilisées par un enseignant. Une conception praxéologique de la mise en scène de l'activité, dans l'esprit du Cours d'Action telle que Theureau le définit en 2006 : « L'objet théorique que nous avons baptisé *cours d'action* est alors l'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé

activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, qui est significative pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et peut être commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables »[149].

4.2.1. L'instruction

Le premier registre est celui de l'instruction, où l'émetteur est un instructeur. Le degré d'implication de l'orateur va de l'induction jusqu' à l'injonction. La volonté de l'enseignant est très prégnante, comme le décrit Marcel Lesne dans son ouvrage *Travail pédagogique et formation d'adultes ;* il parle : « De mode de travail pédagogique de type transmissif, à orientation normative par lequel se transmettent des savoirs, de valeurs ou des normes, des modes de pensée, de percevoir et d'agir, c'est-à-dire des biens culturels en même temps que l'organisation sociale correspondante »[150]. Il lui donne le code suivant : Mode de Travail Pédagogique de type 1 (MTP1)[151], l'enseignant délivre un savoir, une somme de gestes techniques que l'étudiant ou l'élève doit apprendre à maîtriser. Il sera évalué dans sa capacité à 'régurgiter' ce qu'il a appris. L'apprentissage en danse, en musique ou en sport s'inscrit dans un geste minutieux si l'on veut être en mesure de dépasser l'obstacle. La maîtrise du geste est toujours un travail d'une grande précision. Dans ces exemples, l'instructeur, par son exigence est garant de la réussite de l'objet produit. Comme pour le pilote, le musicien ou le sportif doivent maîtriser parfaitement leurs gestes s'ils veulent « rester dans la course ».

[149] THEUREAU, Jacques, (2006). *le cours d'action : Méthode développée*, Toulouse : Octarès Editions. Chapitre 1 p.11/54.

[150] LESNE, Marcel, (1994). *Travail pédagogique et formation d'adultes Eléments d'analyse*, Paris : L'Harmattan, Education et formation. p. 37.

[151] LESNE considère la formation comme un acte de socialisation. Le processus de socialisation passe par trois types de modes : M.T.P. 1 Mode de Travail Pédagogique de type transmissif à orientation normative transmission de se savoirs de valeurs de normes. M.P.T. 2 Mode de Travail Pédagogique de type incitatif à orientation personnelle. M.P.T. 3 Mode de Travail Pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale de l'individu. Ces indicateurs sont à retrouver en annexe XII tableau f qui récapitule des profils types d'enseignement.

4.2.2. La médiation la régulation

Le registre de la *médiation* est plus orienté vers une pédagogie liée à un mode de travail pédagogique que Marcel Lesnes qualifie d'incitatif, MTP2 : « Le mode de travail pédagogique de type incitatif, à orientation personnelle, opérant principalement au niveau des intentions, des motifs, des dispositions des individus et cherchant à développer un apprentissage personnel de savoirs »[152]. Plus centré sur l'apprenant, l'enseignant est davantage considéré comme un médiateur, un régulateur des tensions, il énonce la consigne, décrit la tâche à accomplir avant d'accompagner l'élève dans la construction des son apprentissage. Dans ce type de situation, l'enseignant peut être vu comme un « accoucheur des esprits », sa présence est là pour réguler, faire émerger les potentialités individuelles. Il doit donner confiance, stimuler les forces de proposition. L'animateur est l'âme du groupe qui doit permettre de mettre au travail l'ensemble de ses élèves. Tout à la fois maître d'ouvrage et maître d'œuvre dans sa communication verbale et non verbale, il doit susciter la confiance de tous au sein d'un même espace partagé. La tâche est souvent bien délicate lorsque l'on ne maîtrise pas certains micro-gestes professionnels définis précédemment. Il est le plus souvent inductif, dans le registre de l'énonciation. Grâce à la reformulation, il doit faire preuve d'efficacité en étant persuasif. Il va ainsi induire l'élève à rentrer dans le jeu de l'activité. Il est un meneur d'homme, par sa volonté, sa force de conviction et la confiance qu'il saura inspirer, il invitera ses élèves à le suivre.

4.2.3. La discipline

Enfin le troisième registre est un passage obligé, d'une autre nature dans les apprentissages, il est cependant inévitable. Si l'instruction et la médiation correspondent bien à deux profils types d'enseignants, le registre de la discipline, entendu comme la mise en place d'un ordre avec ses conséquences en matière de légitimité, d'autorité et/ou de sanction est lui d'une autre nature. L'enseignant est un éducateur, tour à tour il peut être un « instituteur », garant des codes de bonne conduite de l'Institution. Il peut aussi tomber dans le piège d'une agressivité infructueuse et contre-productive. Les micro-gestes utilisés peuvent être plus ou moins efficaces, ils peuvent être persuasifs, punitifs jusqu'à répressifs dans les

[152] Op. Cit. LESNE, (1994). p.37

cas les plus extrêmes. Marcel Lesne parle du type MTP3 « Le mode de travail de type appropriatif, centré sur l'insertion sociale de l'individu considéré comme une remédiation par laquelle va s'exercer l'acte de formation, comme pont de départ et point d'arrivée de l'appropriation cognitive du réel »[153]. « Dans le MTP3 les personnes en formation sont considérées comme des agents sociaux susceptibles d'intervenir au niveau de la capacité que possède toute société d'agir sur son propre fonctionnement »[154].

Le registre de la sanction est directement lié à la première compétence de l'enseignant: agir en fonctionnaire de manière éthique et responsable.

Le cadre méthodologique que nous délimitons, doit nous permettre de distinguer les micro-gestes en fonction de leur utilisation par l'enseignant. Etroitement liés à la situation choisie, et subordonnés aux registres adoptés ils sont des témoins directs de la variabilité des profils d'enseignants.

[153] Op. Cit. LESNE, (1994). p.37.
[154] Op. Cit. LESNE, (1994). p.117.

CHAPITRE II : OBJET D'ETUDE ET HYPOTHESE

1. Question de recherche

Notre recherche se situe dans le contexte de la formation initiale des étudiants, futurs professeurs du premier et du second degré, qui s'inscrivent à l'Ecole Supérieur du Professorat et de l'Education (ESPE) dans les masters Métiers de l'Enseignement de l'Enseignement et de la Formation (MEEF) intitulés :

2. Analyse des pratiques : un enjeu pour former des enseignants à un métier.

Après avoir observé les enseignants du premier et du second degré dans leurs classes, après avoir décrypté et analysé de nombreux enregistrements vidéo, il s'agit de repérer les attitudes, postures et les différents comportements verbaux et non-verbaux, qui font sens et doivent être rencontrés en formation ; nous les avons appelés les « micro-gestes professionnels de la mise en scène ». Il s'agit de regarder en quoi ils vont jouer un rôle essentiel dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants.

Notre objet d'étude consiste à identifier, comprendre et expliquer ces micro-gestes dans ce qu'ils ont de « signifiance » ou « d'insignifiance ». Au regard des micro-gestes professionnels que l'enseignant utilise de manière plus ou moins consciente dans sa classe, il s'agit de savoir s'ils sont porteurs d'un sens et d'une intention, plus ou moins teintés d'empathie. La maîtrise de ces micro-gestes, doit aider l'enseignant à mieux vivre au quotidien les situations d'enseignement(s) qu'il propose à ses élèves.

Aujourd'hui, qu'il intervienne dans le premier ou le second degré, l'enseignant sait qu'il va devoir s'adapter aux nouvelles contraintes que lui impose la réalité du métier. Avec la création des ESPE, un nouveau défi attend les formateurs, ils vont devoir répondre au plus près aux besoins des étudiants en formation qui seront les futurs professeurs de demain. Les difficultés de la société qui se concentrent au sein de l'école, inquiètent les candidats aux concours de la fonction publique. Le nombre d'inscrits ne cesse de diminuer, à tel point que pour certains champs disciplinaires, les postes ne sont pas tous pourvus. La problématique de

la médiation, dans la communication verbale et non verbale, dans le cadre d'une situation d'enseignement, est une question centrale dans la formation. Elle doit prendre en compte les besoins que vont avoir les enseignants novices dans leurs premières années d'activité, afin de les préparer au mieux, aux difficultés qu'ils rencontreront nécessairement dans l'exercice de leur profession. Mais cette préoccupation touche aussi un grand nombre d'enseignants en poste souvent depuis de nombreuses années, qui souffrent de n'avoir pas été suffisamment préparés à tout ce qui relève des questions touchant à la maîtrise des relations humaines et ses liens avec les situations d'apprentissages.

Notre recherche a pour objet d'essayer d'apporter des réponses à cette problématique de la médiation éducative dans le cadre de l'école. Dans la continuité des recherches menées par Christian Alin sur la formation des enseignants, notre objectif est de chercher à regarder, à la loupe, ce que vit l'enseignant dans le cadre de sa classe, en passant au crible de notre observation les deux gestes professionnels que sont celui de (S)'observer et celui de (Se) mettre en scène. Ces micro-gestes, peuvent paraître comme des petits détails pour certains, ils constituent pourtant, les fondations du vocabulaire corporel et verbal du professeur. Notre objet consiste à regarder en quoi ils sont le ferment des bases de la pratique professionnelle et comment ils entrent en jeu dans la mise en place d'une véritable panoplie de l'enseignant. Ils deviennent le gage de la réussite lorsque l'on sait les utiliser à bon escient. Ils doivent ainsi permettre à leurs utilisateurs, de faire face aux différentes réactions des élèves qu'ils rencontrent en cours. L'objet est de savoir en quoi ils sont des facilitateurs ou des freins de la relation et des échanges entre les personnes.

3. Formuler des hypothèses

3.1. Première hypothèse

Les ESPE, sont face à un défi d'importance : répondre à un réel besoin de formation des enseignants. Les réformes qui n'ont cessé de se succéder n'ont à ce jour, pas permis de résoudre le problème de la formation des enseignants. Un sujet récurrent, qui ne cesse de faire la une dans les médias. Comment faire en sorte que les étudiants qui sortent des ESPE soient réellement formés, qu'ils trouvent des réponses aux problèmes professionnels qu'ils sont amenés à rencontrer dans le cadre de leur exercice professionnel ? Il ne suffit pas de reprendre à volonté le bel intitulé que l'on retrouve comme entête de toutes les brochures et qui consiste

à vanter les mérites des nouveaux ESPE et de dire qu'« Enseigner est un métier qui s'apprend », pour penser que cette formule à elle seule, répétée de manière incantatoire, suffit à former les enseignants.

Notre hypothèse n°1 est d'affirmer que si la fonction de professeur est un métier qui s'apprend, en particulier via l'apprentissage de gestes et de micro-gestes professionnels. Nous faisons l'hypothèse que **les cinq micro-gestes suivants organisent les gestes professionnels et l'activité des enseignants qu'ils soient débutants ou experts : la posture (gestuée), la voix, le regard, l'usage du mot et le positionnement tactique (placement/déplacement).**

3.2. Deuxième hypothèse

Le corollaire de la première hypothèse est que pour apprendre à maîtriser ces micro-gestes et être capable de s'en servir dans l'instant de la situation, il faut être capable d'anticiper mentalement le ou les gestes que l'on va produire. D'où la nécessité d'acquérir une posture réflexive pour avoir un temps d'avance sur l'action produite, afin de poser en conscience ces gestes et micro-gestes pour être en mesure d'identifier les incidences que ces derniers risquent d'avoir sur la situation d'enseignement. Cela nous amène à poser un deuxième postulat, qui consiste à dire qu'en formation, il nous faut développer chez les étudiants cette capacité à anticiper un geste en le conscientisant ou conscientisé en amont avant de le réaliser, compétence que nous nommons « introspection gestuée ». Le terme conscience doit être compris dans son double sens :

- d'une part dans son acception de prise de conscience mentale, un micro-geste perçu de l'intérieur dans ses aspects techniques,
- d'autre part, d'être en mesure de situer ce micro-geste au regard des règles déontologiques et éthiques de la profession.

Notre hypothèse n°2 pose comme principe, **qu'il est possible d'apprendre ce geste mental et de savoir conscientiser en amont un micro-geste opérationnel.**

3.3. Troisième hypothèse

Cela nous permet de formuler un principe et d'affirmer que c'est bien dans l'empathie et la précision du micro-geste que va se déterminer la capacité des élèves à déchiffrer l'intention de l'enseignant et à répondre à ses commandes et/ou consignes. Le geste brut est trop imprécis pour imprimer sur l'interlocuteur un espace d'humanité ; c'est dans l'infime et la précision, que se tisse la qualité de la relation éducative.

Notre hypothèse n°3 asserte que **l'efficacité des micro-gestes d'un enseignant, est d'autant plus forte qu'elle est liée à la possibilité pour les élèves et/ou les étudiants de percevoir une précision didactique associée à une dimension empathique de la relation d'apprentissage.**

3.4. Quatrième hypothèse

Les cinq micro-gestes professionnels identifiés, traversent-ils l'ensemble des disciplines ? Existe-il pour chaque discipline d'enseignement des contraintes spécifiques à prendre en compte ? Des contraintes inhérentes aux disciplines dans le second degré et aussi au cadre particulier du premier degré peuvent modifier quelque peu ces micro-gestes ; leur précision semble essentielle pour la réussite d'une situation professionnelle donnée.

Notre hypothèse n°4 asserte **que pour chaque champ disciplinaire, l'apprentissage des micro-gestes professionnels est lié à des contraintes spécifiques.**

3.5. Cinquième hypothèse

En formation, même si les micro-gestes professionnels sont décontextualisés, est-il possible de les vivre dans des jeux de mise en scène de la personne en situation d'exercice, véritables laboratoires de la pratique professionnelle ? Même si les situations proposées dans ces jeux de situation ne sont pas la situation réelle, telle qu'elle est ou sera vécue en classe, elles s'en rapprochent suffisamment pour permettre de révéler des postures, comportements et attitudes que l'on retrouve dans des gestes professionnels.

Notre hypothèse n°5 postule **qu'en formation dite professionnelle, l'apprentissage spécifique de micro-gestes professionnels est possible et réalisable dans des situations spécifiques, que nous avons appelées "jeux de situation".**

CHAPITRE III : METHODOLOGIE

1. Programme de recherche

1.1. Participants

Nous étudions le comportement des étudiants en formation, novices dans le métier. L'échantillonnage de la population choisie est essentiellement constitué de novices. Huit étudiants inscrits à l'IUFM puis à l'ESPE dans différents masters du premier et second degré et d'un enseignant expert.

Il s'agit d'identifier leurs différentes réactions en situation d'exercice. Nous essayons de montrer la permanence du lien tissé entre/ l'analyse des pratiques du métier et les savoirs experts dont les micro-gestes professionnels font partie. Comment savoir identifier les gestes et micro-gestes professionnels en cours de construction dans des situations très spécifiques, telles que celles que nous venons de décrire plus en amont ?

Il s'agit de :

- s'arrêter sur deux gestes professionnels celui de (S)'observer et celui de (Se) mettre en scène[155],
- repérer les micro-gestes qui peuvent apporter des réponses concrètes dans la capacité à mieux maîtriser une situation d'apprentissage.

Avant de pouvoir en formation :

- forger des compétences techniques spécifiques pour développer l'« Introspection gestuée »,
- développer des confrontations de pratiques et d'espaces de formation dans une situation particulière le « Jeu de situation »,

[155] Op. Cit. ALIN, (2010).

- alerter sur l'extrême urgence qu'il y a à prendre en compte cette dimension du métier dans les nouveaux plans de formation au sein des ESPE.

1.2. Analyses de cas

Notre sujet de recherche traversant tous les champs disciplinaires, nous tenions particulièrement à ce que plusieurs disciplines soient représentées. Nous avons voulu diversifier les champs disciplinaires, ne pas nous limiter à notre seule discipline d'origine, l'éducation musicale. Nous voulons savoir si nous pouvons circonscrire des invariants quelle que soit la matière enseignée, et voir s'il existe des variations entre les micro-gestes exposés dans le premier et le second degré. Pour cela nous avons choisi de nous intéresser à trois disciplines dans le second degré, deux scientifiques, les mathématiques et les sciences physiques, et une, prise dans les sciences humaines, l'éducation musicale. Deux entrées, qui interrogent des modes de pensée assez éloignés, qui doivent nous permettre d'observer des variations possibles dans les postures. Si l'éducation musicale développe la pensée divergente, les deux autres s'orientent l'une les mathématiques vers la pensée logique et l'autre les sciences physiques plus vers la pensée expérimentale.

Cet échantillon nous semble être un corpus suffisamment différencié pour nous permettre d'étudier les variations dans l'usage des micro-gestes professionnels et de spécifier les situations d'apprentissages dont ils sont issus. Nous avons suivi deux étudiants en mathématiques, deux en sciences physiques et deux en éducation musicale lors de leur stage en responsabilité.

Pour établir des éléments de comparaison avec le second degré, nous avons aussi pris deux étudiants du premier degré inscrits en deuxième année dans le master MEEF de Lyon1.

L'échantillon d'enseignants novices est constitué de huit étudiants et étudiantes *(Tableau 3)*. Il recouvre un champ d'expérimentation assez large pour essayer d'appréhender des postures et des attitudes singulières mettant en scène des micro-gestes professionnels spécifiques.

Si nous voulons pouvoir interroger les particularités rencontrées chez des novices, il nous fallait chercher des éléments de comparaison entre eux mais aussi en observant au moins un enseignant expert. Pour cela, il nous fallait au moins un cas supplémentaire, que nous

avons pris dans le premier degré afin de pouvoir établir une correspondance et observer d'éventuelles variations dans les attitudes, postures et comportements. Nous sommes dans une approche méthodologique qualitative d'analyse de cas dont le nombre est certes très limité, mais il nous permet tout de même d'appréhender certains habitus mettant en évidence certains gestes et micro-gestes du métier qui peuvent être considérés comme étant complètement assimilés ou non. Afin de mieux identifier chacun des sujets observés nous leur avons donné un codage qui reprend la discipline enseignée suivie du degré d'enseignement[156].

Prénom	Champ disciplinaire	Professeur Novice Second degré	Professeur Novice Premier degré	Professeur Expert premier degré
Hélène	**Education Musicale**	x		
François		x		
Béatrice	**Sciences Physique**	x		
Tiffany		x		
Thierry	**Mathématiques**	x		
Stéphane		x		
Martine	**Professeurs des écoles**		x	
Olivier			x	
Patrice				x

Tableau 3 : *Récapitulatif des échantillons observés.*

[156] Vous pouvez retrouver ce codage à la fin de la liste des abréviations p.17 (ex : François Education Musicale second degré. [F/E.M. 2d.]

1.3. Recueil de données

1.3.1. Des outils pour l'observation

Depuis de nombreuses années nous avons l'habitude de suivre le plus possible nos étudiants dans les classes. Notre volonté a toujours été d'essayer de rester le plus possible en contact avec la réalité du terrain. L'expérience des stages de Pratique Accompagnée (PA) nous a apporté un savoir-faire irremplaçable dans l'étude d'une situation d'apprentissage dans ce qu'elle a de plus fin dans sa mise en place opérationnelle. Nous ne connaissons pas de meilleur moyen que l'enregistrement vidéo d'une séance pour faire trace des gestes professionnels utilisés par l'étudiant ou le stagiaire en situation d'apprentissage.

Depuis vingt ans les progrès ont été considérables dans les moyens techniques rendant aujourd'hui les outils plus dociles à utiliser. Le matériel s'est miniaturisé à tel point qu'aujourd'hui certains étudiants viennent même nous voir en nous montrant des enregistrements effectués à partir de leur tablette numérique de leur smartphone. Cet accès simplifié va constituer une véritable révolution dans la formation si l'on sait l'exploiter ; grâce notamment à la rapidité du transfert des données sur un ordinateur. Pour notre part, nous avons choisi une petite caméra numérique, très discrète posée au fond de la salle sur un pied. Après quelques minutes, les élèves ignorent la caméra et même notre présence.

1.3.2. Susciter les conditions

En amont de notre visite en classe, dans un premier temps, nous devions savoir susciter et créer la confiance. Pour être assuré de la collaboration des acteurs, notre impératif a été d'instaurer un réel climat de sincérité avec les étudiants. Nous avons établi un contrat moral, leur garantissant la confidentialité des enregistrements réalisés. Dans ces conditions, tous se sont montrés très participatifs. Nous nous sommes aussi engagés à leur faire signer une demande spécifique, dans le cas particulier où nous voudrions nous en servir pour alimenter une communication ou une diffusion en formation.

1.3.3. Récolter et analyser les données de : (Se) Mettre en scène

Afin de nous trouver au plus près de la réalité du métier, nous sommes partis exclusivement d'enregistrements filmés dans les classes de collèges, de lycées et d'écoles primaires maternelles et élémentaires lors de séances d'enseignement. Plusieurs contraintes ont dû être dépassées. Il ne fallait pas que certaines d'entre elles, telles que les contraintes administratives, ne viennent perturber la bonne volonté des collègues et étudiants à nous ouvrir leurs classes comme lieux d'observations. Chaque étudiant volontaire, devait faire prévenir ses élèves et faire signer pour chaque élève, une fiche d'autorisation de captation vidéo. Procédure longue et délicate, qui n'a pas manqué de poser certains problèmes. La difficulté résidant dans le fait d'anticiper suffisamment la venue du tournage. Parfois ce ne fut pas simple, les parents de plusieurs élèves ne voulant pas que leurs enfants soient filmés, cela nous a obligés à diminuer l'espace de la scène, et réduire d'autant l'angle de prise de vue pour les mettre hors champ. L'objectif était de se mettre en face de l'enseignant observé, avec la possibilité de faire un zoom sur son visage le cas échéant.

Notre scénario du tournage, devant toujours être en mesure de voir les déplacements du sujet observé, de repérer ses gestes, mais aussi, par moment, de zoomer sur son visage pour en comprendre les micro-gestes de communication non verbale. En fonction des champs disciplinaires concernés, il fallait aussi s'adapter à la spécificité des différents lieux, chaque salle de cours possédant des particularités dont il fallait tenir compte lors du tournage :

- Le laboratoire de physique avec sa monumentale paillasse au beau milieu de la scène.
- La salle de mathématiques et la prégnance du tableau.
- L'espace central disponible dans un cours d'éducation musicale le plus souvent vide.
- L'espace de regroupement en maternelle, et certaines classes de l'école élémentaire très exigües, où les premières tables sont placées à moins d'un mètre du tableau.

Des espaces très différents qui correspondent à différents types de situations et dispositifs d'enseignement. Ces exemples nous montrent à quel point, dans la simple préparation de l'espace scénique nous avons pu constater des différences très significatives,

qui n'ont pas manqué d'influer sur le déroulement des séances observées et agir dans la prise de parole et la circulation des personnes, altérant par moment la qualité de la captation. Cela a plus d'une fois compliqué la prise de vue la rendant parfois même inexploitable. Nous avons dû en tenir compte, au moment de l'exploitation des vidéos.

Dans la méthodologie de l'approche des lieux, l'anticipation des contraintes a été un facteur non négligeable de la réussite de l'entreprise.

Notre tâche a consisté dans un premier temps à visionner de nombreuses heures d'enregistrement, et à transcrire transcrivant le plus fidèlement possible tous les faits observés. Ayant commencé la transcription de manière linéaire, au bout d'un certain temps il a fallu nous rendre à l'évidence : la transcription sous cette forme ne serait pas exploitable, elle ne nous permettait pas de faire trace de quatre des cinq micro-gestes professionnels que nous avions à repérer.

Nous avons refait une transcription des séances enregistrées sous la forme d'un tableau à cinq colonnes correspondant marquant les cinq micro-gestes, ce qui permettait de les repérer dans l'instant ceux qui étaient utilisés. La colonne réservée au mot serait en quelque sorte le fil conducteur des faits observés. A partir de là, nous avions un cadre de données exploitables, puisque nous nous retrouvions immédiatement dans le temps de l'action. D'un seul regard, nous avions une colonne pour le micro-geste de la posture gestuée, pour celui de la voix, du regard, pour l'usage du mot, de fait plus dense, mais qui assurerait la continuité, et une cinquième pour le positionnement tactique (le placement et déplacements). De plus cela nous permettait de voir immédiatement les corrélations et interactions entre les micro-gestes.

Nous avons décidé d'inscrire la chronologie des évènements en suivant le time code de l'enregistrement vidéo en relevant l'heure, les minutes et les secondes. Nous pouvions dès lors retrouver assez facilement un événement repéré comme étant un indicateur intéressant. Pour faciliter la tâche de repérage, nous avons, dans un second temps, tout repris et utilisé un code de couleur pour identifier rapidement certains actes en fonction de certains critères retenus. Au bout d'un certain temps, nous nous sommes aperçus qu'il nous manquait une indication relative à l'état affectif du sujet observé.

Pour cela, nous avons ajouté une sixième colonne que nous avons appelé les gestes parasites. Nous avons donc repris toutes les vidéos et regardé les gestes repérés et catalogués comme pouvant être qualifiés de non professionnels ; nous les avons nommés : gestes

parasites. Ils devenaient un indice important dans ce que vivaient les enseignants. Un indice précieux quant à la qualité de la relation éducative dans sa dimension empathique.

1.3.4. Récolter et analyser les données de : (S) Observer

Une fois les premières données recueillies et transcrites, nous avons défini un deuxième temps, qui était celui du retour sur le métier. Pour cela nous avons organisé des rencontres sur le modèle des entretiens d'auto-confrontation croisé de Theureau[157]. Cet outil de formation né du principe de la supervision réflexive de Schön où le chercheur accompagne le sujet observé en lui permettant de prendre une certaine distance par rapport à sa pratique et ses premières expériences professionnelles. L'entretien d'auto-confrontation selon Theureau (2000, 2004, 2006) lie l'acteur et sa pratique professionnelle dans une verbalisation à postériori qui va l'aider à revenir sur les actes posés du point de vue de ce qu'il en perçoit de l'intérieur. Plutôt que de partir du regard de l'expert, il est souhaitable et préférable dans un premier temps de permettre aux étudiants dans une transformation progressive, de revenir sur leur propre pratique.

L'entretien d'auto-confrontation croisé consistait alors dans l'exploitation des données recueillies sur le terrain, sur le modèle des *entretiens d'auto-confrontation croisée*. (Theureau 2006), Deux sujets/un chercheur/le support vidéo en images : Ces séquences vidéo sont commentées par l'un des deux étudiants à son collègue, en présence du chercheur ; l'entretien est lui-même capté en vidéo.

Pour ce faire, nous avons demandé à des tiers amis de se joindre aux l'entretiens d'auto-confrontation croisés. Lorsque cela était possible, nous avons simplement fait un échange entre les deux professeurs stagiaire, ce fut le cas pour les Sciences Physique entre Béatrice et Tiffany et les mathématiques, pour Thierry et Stéphane. Pour l'éducation Musicale Pierre est venu soutenir et observer Hélène et Jérémie François. Dans le premier degré, Alix est venue pour Patrice, Jill pour Olivier et Noémie pour Martine.

Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des qualités des sujets engagés et précise leur appartenance à une discipline et s'ils sont nocives ou experts *(Tableau 4)*.

[157] THEUREAU, Jacques, (1992). Le *« cours d'action » Méthode développée*, Toulouse : Octarès Editions.

Prénom	Champ disciplinaire	Professeur Novice Second degré	Professeur Novice Premier degré	Professeur Expert premier degré
Hélène Pierre	**Education Musicale**	x		
François Jérémie		x		
Béatrice Tiffany	**Sciences Physique**	x		
Tiffany Béatrice		x		
Thierry Stéphane	**Mathématiques**	x		
Stéphane Thierry		x		
Martine Noémie	**Professeurs des écoles**		x	
Olivier Jill			x	
Patrice Alix				x

Tableau 4 : *Récapitulatif des échantillons des entretiens d'auto-confrontation croisé.*

Nous avons été confrontés à une grande difficulté : savoir nous mettre en retrait.

J'étais trop habitué à réagir, depuis plus de trente-cinq années que j'allais observer des enseignants en situation professionnelle dans les classes ; mon œil s'est progressivement exercé à repérer très rapidement des gestes et micro-gestes signifiants.

J'étais invariablement préoccupé de faire observer le détail de sa mise en scène par l'étudiant ou le professeur stagiaire.

- Ne pas systématiquement réagir.
- Nous contraindre à ne pas intervenir.
- Laisser l'étudiant prendre lui-même la mesure de ce qu'il percevait, le laisser (s') observer a été pour nous un véritable apprentissage.

Que de fois il nous a fallu nous le répéter mentalement lors de ces entretiens ! Un travail sur nous bien délicat, que nous n'avons pas réussi du premier coup. Les premiers enregistrements martyrs montraient que nous avions beaucoup de mal à passer du statut de formateur à celui de chercheur. Comment rester en retrait alors que, sous nos yeux, passait un point essentiel, important à signaler selon nous, si l'on voulait permettre à l'étudiant de progresser dans sa perception des micro-gestes du métier ? Heureusement, une petite formule de Christian ALIN venait nous rappeler à l'ordre en nous chuchotant à l'oreille : Etre formateur : « Quand dire c'est écouter ! »[158]. Pas facile tout de même, de laisser passer un évènement que l'on sait très significatif, nous étions comme contraint dans une parole retenue, nous sentant un peu coupable de ne pas faire notre travail correctement : « A trop vouloir, à trop pouvoir, à trop savoir, on ne peut pas saisir ce qui est là, présent autour de nous »[159].

1.3.5. Analyser et exploiter ces données

L'étape suivante a consisté à organiser et mettre en place ces entretiens d'auto-confrontation avec les étudiants et professeurs que nous avions vus en visite. Nous avons choisi de travailler sous la forme d'entretiens d'auto-confrontation croisés[160] sur le modèle de l'auto-confrontation, de (Theureau)[161], leur spécificité étant qu'ils partent d'un support vidéoscopé. Ils ne participent pas du même principe que les entretiens d'explicitations de Pierre Vermersch centrés sur l'évocation sans recours à un rappel stimulé à la vidéo. Repris par Yves Clot en 2000 qui insiste sur le fait que le changement de destinataire de l'analyse

[158] ALIN, Christian, (1996). *Quand dire c'est écouter*, Paris : L'Harmattan, 350 p.
[159] Op. Cit. ALIN, (2010). p. 23.
[160] L'entretien d'auto-confrontation croisé consiste ici à confronter l'activité de l'enseignant au regard critique d'un tiers ami. Cette confrontation s'enrichit de ce double regard toujours en présence du chercheur.
[161] THEUREAU, Jacques, (2005). *Le méthodes de construction de données un programme de recherche sur le cours d'action et leur articulation collective, et la didactique des activités physique et sportives* ? *Impulsion, 4* pp. 281-301.

modifie l'analyse. L'activité de commentaire ou de verbalisation différée des données recueillies, selon par qui elle est accomplie modifie l'accès au réel de l'activité du sujet. La présence du tiers selon les cadres théoriques et la méthodologie choisie ne joue pas le même rôle. L'accès à la subjectivité se fait beaucoup plus par la cognition et l'action située dans le cas de l'auto-confrontation et s'ouvre beaucoup plus à l'imaginaire et au prés-conscient dans le cas des entretiens d'explicitation. La qualité de la parole et du 'dia-logue' partagé en confiance, dépendra pour beaucoup de la posture du tiers présent. Sur le plan technique dans l'auto-confrontation la présence du chercheur consiste à éventuellement arrêter l'enregistrement à certains moments, afin de pointer certains marqueurs qu'il considère comme particulièrement significatifs que les étudiants n'auraient pas relevés.

Ces différents entretiens filmés composent un deuxième catalogue de données. Le deuxième *verbatim* ainsi constitué, représente une deuxième base de données qui vient enrichir notre recherche pour alimenter les traces pour le deuxième geste professionnel, celui de (S') observer. Ces données deviennent les échantillons témoins de pratiques professionnelles spécifiques. Nous pouvons les analyser, les décrypter en présence des étudiants concernés et de leur tiers, ami. Cela va constituer la collection d'échantillons particuliers, notre catalogue de micro-gestes professionnels et de leurs marqueurs modélisables en formation. Nous devons les trier, les séparer des autres traces qui ne concernent pas directement la formation, mais qui expriment l'état d'esprit de l'étudiant ou du professeur. Nous parlons de toutes ces remarques qui relèvent plus de la justification, ou d'une volonté de dédouanement de l'étudiant, que l'on peut identifier comme étant autant de gestes de protection.

Ces temps d'entretiens d'auto confrontation ont pour finalité de permettre aux étudiants de repérer ce qui, dans leurs gestes, leur semble important dans la réussite ou les difficultés de leur métier. Ce recueil de données nous permet d'appréhender la capacité de l'étudiant ou du professeur qui (S') Observe à développer une posture réflexive. Que l'on soit en entretien d'auto-confrontation ou en entretien d'explicitation, les considérations générales exprimées par Pierre Vermersch sont valables pour les deux types d'entretiens. Nos entretiens sont tous conduits à partir d'un support vidéo. De ce point de vue ils ne relèvent pas de la méthodologie orthodoxe des entretiens d'explicitation.

L'entretien d'auto-confrontation assume le parti pris que les sujets réagissent aux différents signes des images vidéo qui peuvent faire ou non-sens pour eux, afin :

- D'aller au-delà des jugements de valeur et des impressions,
- D'incarner la compétence, c'est à dire de passer d'une étiquette à son application en situation de travail,
- D'élaborer un véritable retour sur le vécu susceptible de les aider à en tirer les leçons pour leur situation actuelle.
- De construire un travail sur l'image de soi, tant en ce qui concerne le récit de son expérience que de la confrontation à des situations-problèmes,
- De recadrer un problème : « En transformant la formulation du problème, on aide au changement de point de vue, donc on change les répertoires de réponses possibles »[162].

La consigne est simple, l'étudiant ainsi que le tiers ami, peuvent, à tout moment, réagir à ce qu'il perçoivent de ce que le stagiaire ou professeur fait ou dit, en arrêtant l'enregistrement pour commenter ce qui (S') Observait.

Les toutes premières minutes demandaient un temps d'adaptation pour s'acclimater au mécanisme de la situation, mais très vite, le jeu prenait, il était même parfois délicat de l'interrompre. Une particularité est à signaler, le temps de ces entretiens s'est toujours prolongé hors caméra, c'est souvent là que les étudiants se livraient davantage en évoquant leur vécu au quotidien (et là nous étions davantage sur le terrain d'un entretien d'explicitation). Deux d'entre eux ont duré beaucoup plus que prévu, tant les étudiant(e)s se sont fait prendre au jeu. De plus en revoyant les enregistrements, nous relevons le côté bon enfant de ces entretiens, ils sont ponctués de sourires amusés et parfois de véritables rires.

En résumé, le corpus se compose d'un ensemble de séquences filmées découpées en « patterns » considérés comme signifiants, ils sont composés de deux types de traces, les unes venant alimenter le *verbatim* de (Se) Mettre en Scène et les autres le second geste professionnel de (S') Observer.

[162] VERMERSCH, Pierre, (1997). *Pratique de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, P.151/263

2. Difficultés et limites du dispositif

2.1. Faire des choix

Arrivés à ce stade, la démarche a consisté à identifier des descripteurs et indicateurs, ne perdant jamais de vue que notre travail s'inscrivait dans le cadre de la formation des enseignants. Notre regard a filtré les marqueurs, en fonction des situations types décrites plus haut. Cette étape s'est faite en deux temps : tout d'abord, sans nous limiter, nous avons relevé et stocké tous les marqueurs qui nous semblaient être susceptibles de représenter un indice, pour ensuite, n'en conserver qu'un nombre limité. La difficulté résidait ensuite dans le fait de ne conserver que ceux qui étaient réellement porteurs de sens.

Pourquoi retenir tel micro-geste plutôt que tel autre ? Quels ont été les critères d'attribution du choix qui ont fait que nous avons retenu un micro-geste particulier ? Très vite pourtant, confronté à la somme de détails susceptibles d'influer sur le déroulement d'une séance, on est en mesure de repérer des micro-gestes récurrents. Est-ce le fruit de l'expérience du métier ou une simple question de bon sens ? Nous ne saurions le dire. Ce qui est certain, c'est que tous ces micro-gestes se sont révélés suffisamment perceptibles, dans leurs différentes résistances qu'ils rencontraient avec le milieu environnemental dans lequel ils étaient produits. Ce pouvait être le choix du placement lorsque l'enseignant donnait une consigne, ou encore le fait de regarder ou non son auditoire, d'utiliser une gestuelle suffisamment convaincante pour induire tel ou tel comportement chez les élèves. Il était capital pour nous, de pouvoir nous assurer que ces micro-gestes, sans être universels, étaient discernables et, pour le moins, représentatifs des micro-gestes professionnels du métier si l'on voulait qu'ils puissent être intégrés par les étudiants en formation. Ils devaient donc être suffisamment perceptibles par le plus grand nombre, être récurrents, guidés par une intention particulière, orientés dans leur finalité, porteurs d'un message suffisamment explicite pour être reconnus comme signifiants.

Nous avons dû plusieurs fois affiner notre choix dans leur apparition, nous avons fini par en retenir cinq que nous avons classés comme suit :

- **La posture gestuée**,
- **La voix**,
- **Le regard**,
- **L'usage du mot**,
- **Le positionnement tactique (placement, déplacement)**.

Ces cinq micro-gestes professionnels sont pour nous tous susceptibles de définir des profils types. Une fois ces cinq marqueurs retenus, nous avons très vite été confrontés au choix de l'outil pour évaluer le plus objectivement possible la maîtrise de ces micro-gestes. Comment porter un jugement de valeur sur la réalisation d'un micro-geste ? Quels seraient les indices qui peuvent qualifier un micro-geste d'opératif ou non ? Les questions ne manquent pas, il nous fallait faire de choix.

2.2. Comment évaluer un micro-geste professionnel ?

Un problème s'est posé assez rapidement : si l'on part d'une séquence d'actes posés et visualisés, à partir de quel moment et sur quels signes peut-on considérer qu'une compétence d'une *action gestuée* est assimilée par l'étudiant ou le professeur observé ? Possède-t-on assez d'éléments sur le seul fait de visionner une séquence vidéo pour affirmer qu'un micro-geste est pleinement assimilé ? Est-ce le fruit du hasard ou ce micro-geste est-il récurent et suffisamment intégré pour être produit de façon analogique à chaque nouvelle apparition ? Toutes ces questions nous ont accompagnées tout au long de notre recherche. Cette problématique de l'évaluation revient à parler de la question du discernement. C'est une question toujours délicate à poser en formation lors des évaluations pour l'établissement des rapports de visites, suite aux différents stages que les étudiants font dans les écoles, collèges ou lycées. Il nous faudra la reposer dans le chapitre consacré à la formation, lorsque nous envisagerons la question de la transférabilité de ces micro-gestes professionnels. Une fois ces questions établies, il nous fallait choisir une échelle d'évaluation, nous avons opté pour

l'Echelle de Lickert[163], graduée sur sept catégories. Toutefois, nous avons fait très attention à ne pas rester obnubilés par cette barrière centrale du chiffre quatre, cette position médiane très souvent employée par les enseignants, leur assurant ainsi une bonne conscience lorsqu'ils ont le moindre doute sur l'acquisition d'une compétence. Cette frontière très culturelle a le mérite de ne pas avoir peur de situer le curseur d'un côté ou d'un autre de cette frontière consensuelle.

Le schéma qui suit récapitule la méthodologie, il nous sert de transition avant de passer à la deuxième partie qui sera centrée sur l'analyse des résultats *(Figure 3)*.

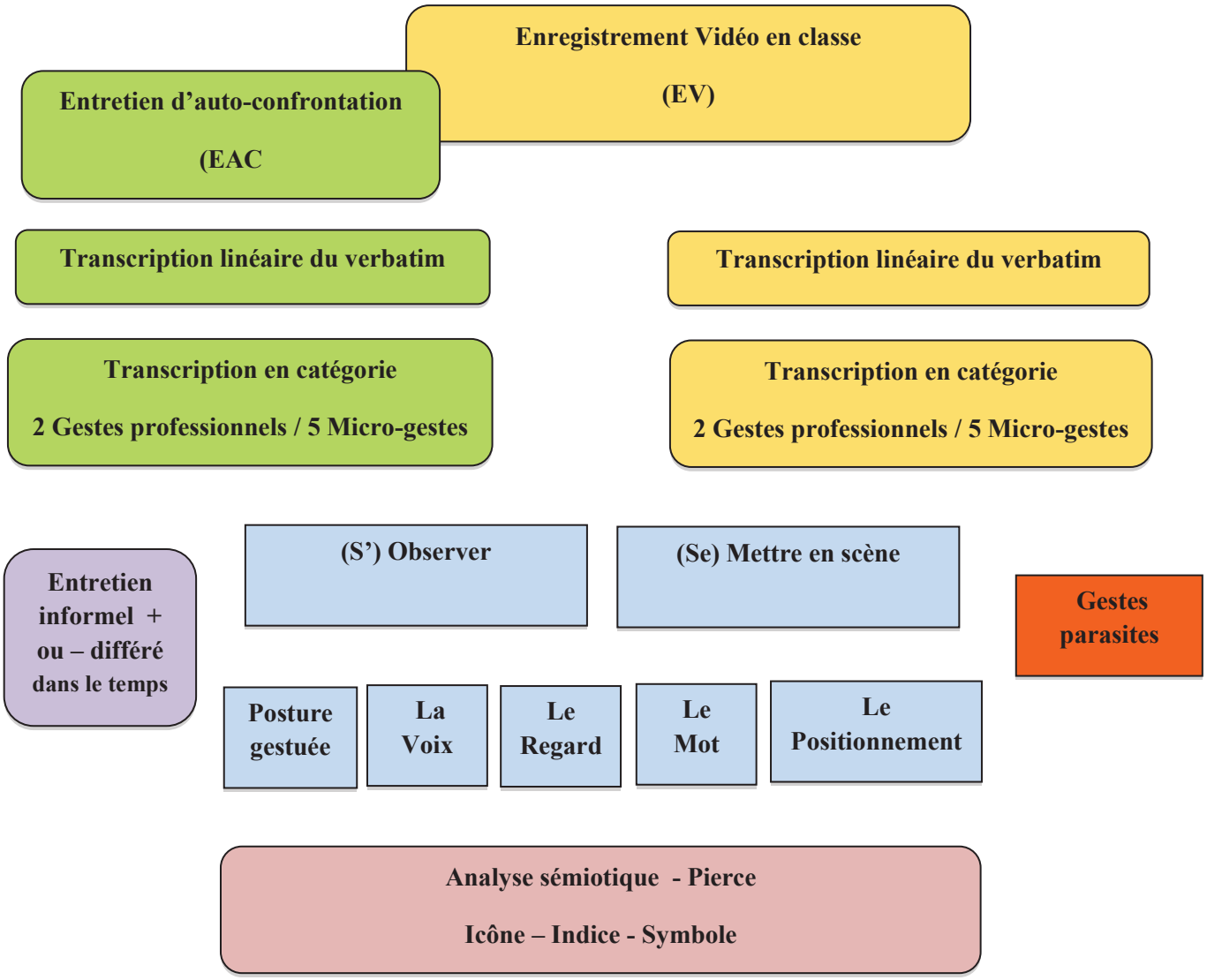


Figure 3 : *Schéma récapitulatif de la méthodologie.*

[163] L'échelle de Likert du nom de son inventeur le professeur Rensis Likert est une figure représentée par une ligne sur laquelle on va faire évoluer un curseur, ici de 1 à 7 correspondants en ce qui nous concerne à l'évaluation de la plus ou moins bonne maîtrise d'un micro-geste professionnel.

Université Lyon I - Claude Bernard -

Ecole doctorale des Sciences humaines et humanités

Unité de recherche CRIS EA 647

Thèse

Pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université Lyon 1Claude Bernard

Discipline : **Sciences de l'Education**

Présentée et soutenue publiquement par

DUVILLARD Jean-Bernard

« L'introspection gestuée » — La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement.

Thèse dirigée par **Pr. ALIN Christian**

Soutenue le 14 octobre 2014

Tome 2

Jury :

M. ALIN Christian, Professeur des Universités émérite, ESPE, Université de Lyon I

M. BRAU-ANTONY Stéphane, Professeur des Universités, ESPE, Université de Reims

M. GAUCHER Pierre, Maître de Conférences, ESPE, Montpellier

Mme. JORRO Anne, Professeur des Universités, CNAM- CRF/MRPP

M. MEIRIEU Philippe, Professeur des Universités, Université de Lyon II

M. MOUGNIOTTE Alain, Professeur des Universités, Université de Lyon I

Thèse

Présentée et soutenue publiquement par

DUVILLARD Jean

Titre :

« L'introspection gestuée » : La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement.

Sous la direction du

Pr. ALIN Christian

DEUXIEME PARTIE :

RESULTATS

ET

INTERPRETATION

PARTIE 2 : RESULTATS ET INTERPRETATION

Analyse des résultats : Repérer des micro-gestes significatifs

Les cinq micro-gestes professionnels que sont : la posture gestuée, la voix, le regard, l'usage du mot et le positionnement tactique (placement déplacement) peuvent-ils être repérés à partir de marqueurs significatifs, qui organisent les gestes professionnels de l'activité des enseignants ? Ces micro-gestes peuvent-ils s'apprendre ? Peuvent-ils ou non être anticipés grâce à la notion d'introspection gestuée, ces cinq micro-gestes identifiés sont-ils liés ou non à des contraintes particulières du premier ou du second degré voire à des champs d'enseignement spécifiques ?

Nous avons choisi d'inscrire notre analyse dans l'espace et le temps de situations spécifiques d'enseignement. Par souci de lisibilité, nous étudierons les moments clés qui induisent une prise de parole tant verbale que non verbale dans le cours de l'action. Ces moments singuliers sont facilement identifiables, ils représentent des étapes, des passages obligés dans toute séance d'apprentissage, de plus, ils sont en lien avec les situations d'enseignement type décrites plus en amont. Ces micros-gestes sont constitués de marqueurs qui doivent pouvoir faire sens dans la construction des apprentissages. Nous ne nous attarderons pas sur notre première hypothèse, à savoir : s'il faut ou non confirmer leur existence. Nous y reviendrons lors de la discussion, l'ensemble des exemples que nous citerons dans les pages en démontreront l'existence. Nous nous attarderons sur les autres hypothèses et chercherons à éprouver leur validité.

CHAPITRE I : LA POSTURE GESTUEE

« Ce corps, cette sentinelle qui se tient silencieusement sous mes paroles et mes actes »[164] Merleau-Ponty.

1. Aspect général : une tenue qui va jusqu'à tenir le cours ?

Lorsque l'on entre visuellement en contact avec une personne qui fait face à un auditoire, notre regard se porte inévitablement sur différents aspects physiques, l'image que ce corps donne à lire vient d'emblée à notre rencontre. Dans un *réflexe perceptif* de l'instantanéité, les images ainsi perçues deviennent des indices et rapidement interrogent notre filtre symbolique du sens véhiculé ; elles retiennent automatiquement notre attention dans une perception plus ou moins consciente, instinctive et spontanée.

En une fraction de seconde, volontairement ou non, nous avons prélevé des indices sur les aspects corporels de la personne : taille, tête, couleur des cheveux, des yeux, code vestimentaire…

Grâce à l'éducation, et à un minimum habituel de bienveillance, ces caractéristiques ne vont heureusement pas directement rentrer en ligne de compte dans les critères de jugement portés sur la qualité de l'enseignement du professeur. Pourtant, comment ne pas en tenir compte dans l'organisation de l'activité d'un enseignant, de ce qu'il donne à voir dans ce qu'il dit avec son corps ? On ne peut que constater, que dans la réalité des faits observés, les élèves n'ont pas cette indulgence. Ils ne manquent jamais de souligner certains détails dans la posture de l'enseignant qui peuvent, très vite, devenir de véritables obstacles au bon fonctionnement de la situation d'enseignement. Que dire de cet enseignant novice, avec une chevelure conséquente qui lui tombait constamment devant les yeux, l'obligeant à systématiquement repousser d'un geste machinal, une mèche quelque peu récalcitrante et qui voit un élève reprendre le même geste en le regardant bien fixement dans les yeux ? Les quelques secondes qui s'en suivirent ont été très longues, comme le faisait remarquer

[164] MERLEAU-PONTY, Maurice, (2003). *L'œil et l'esprit*, Paris : Belin, p.13.

l'étudiant lors de l'entretien d'auto-confrontation croisée. Oui la posture gestuée, dotée de son langage non verbal, semble bien être le premier micro-geste qui opère une impression sur les élèves, le premier signe perçu comme un indice du marquage d'un certain territoire dans la relation éducative.

Mais les signes ne s'arrêtent pas là, il en va jusqu'à la tenue vestimentaire, où là, l'indulgence n'est plus au rendez-vous. La tenue va très vite être cataloguée, le choix vestimentaire est plus ou moins consciemment pointé, comme un engagement volontaire, il situe la personne socialement, il peut vite devenir un obstacle sur le chemin de la rencontre. L'habit prolonge la personnalité, l'enveloppe choisie n'est pas neutre.

Dans les exemples que nous avons pu observer, deux profils types se dégagent rapidement du premier contact :

- Ceux qui passent inaperçus, une tenue qui somme toute va être considérée comme standard par les élèves et qui ne retient pas leur attention,
- Ceux qui veulent prendre possession de l'espace de la scène, et qui se mettent réellement en scène dans leur aspect extérieur, comme pour se construire une image.

Si je reprends les cas étudiés, il est très frappant de voir à quel point les choix sont connotés. De François à Sébastien, d'Hélène à Béatrice[165]. La volonté d'inscrire son apparence dans un style de personnalité est évidente. Cela va de celui qui veut passer pour assez cool, grande barbe, cheveux ébouriffés, à celui ou celle qui va vouloir donner une image plus stricte de sa personne, voulant déjà en cela peut-être marquer un territoire ? Ces signes d'appartenance à une tribu sont des marqueurs qui ne passent donc pas inaperçus ; ce peut-être comme nous sommes en train de le signifier, tous les indices extérieurs de la tenue, qu'elle soit vestimentaire ou davantage marquée dans une corporéité volontairement affirmée. Les codes vestimentaires ou signes corporels ainsi affichés, induisent-ils déjà une orientation pédagogique ?

[165] Des prénoms ont été attribués aux étudiants observés, dans le respect de l'anonymat des sujets.

- **Anecdote :**

Un exemple vient conclure ce paragraphe sur la tenue vestimentaire. Lors de l'entretien d'auto-confrontation avec Tiffany, jeune professeur de physique, cette dernière nous dit (EAC/Tiffany [T/S.Ph. 2d.] à 48'32') : « Je n'avais jamais remarqué que ma blouse m'arrivait là » ; ce à quoi Béatrice [B/S.Ph.] 2d.] lui répond : « Moi je la retrousse toujours, sinon ça me gêne pour écrire ».

Ce qu'il faut préciser c'est que pour les expériences des TP de chimie ou de physique les manches de la blouse doivent recouvrir une bonne partie de la main afin de montrer l'exemple aux élèves, cela pour éviter que ces derniers ne se blessent. Une circulaire sur les consignes de sécurité le recommande explicitement en raison des dangers que peuvent représenter l'usage de certains produits. Par contre, ce que ne dit pas la note, c'est l'impression que cela peut donner aux yeux des élèves si l'enseignant n'y fait pas attention.

Dans notre cas, Tiffany voit bien qu'il y a un problème dans sa tenue, que ses manches lui recouvrent entièrement les mains certes, mais sa blouse est tellement grande, que cela lui donne l'impression de flotter dedans, elle semble complètement perdue. Elle finit par réagir devant sa collègue, voyant bien que cela ne la met pas à son avantage. Ce qu'elle lit et que nous lisons tous en la voyant se déplacer, ce n'est pas le fait de savoir si cela lui sied ou non. Elle est dans une tenue vestimentaire professionnelle, notre regard ne se porte pas sur la spécificité de sa tenue. Par contre l'image qu'elle renvoie perturbe, ses manches beaucoup trop longues, nous renvoient à un niveau symbolique de lecture, qui nous montre une personne un peu perdue dans ce vêtement trop grand. C'est bien cela qui la perturbe, elle se rend compte que ce détail peut vite devenir un inconvénient avec une classe un peu délicate. En effet, cela discrédite sa posture d'autorité, elle donne vraiment l'impression d'être perdue dans un costume qui est certes professionnel, mais qui n'est certainement pas à sa mesure ; à la mesure de l'image qu'elle doit donner, qui elle, n'est malheureusement ici pas équivoque.

Ce premier exemple se veut volontairement quelque peu anecdotique, il délimite d'emblée un territoire, celui de la pratique ; une pratique qui opère, dans l'instant de la mise en scène, des réactions la part de ceux qui observent la scène. Les élèves ne sont pas tendres, ils ne laissent rien passer, ce simple détail, qui peut passer pour insignifiant pour certains, ne l'est pourtant pas au regard des élèves ou des étudiants.

C'est bien là tout le paradoxe d'une situation d'exercice professionnel dans le cadre des métiers de l'enseignement : le simple détail va prendre le même poids qu'un contenu. Tout ce qui est porté au regard de l'auditeur a de la '*portance'* si ce n'est de l'importance. Il n'y a pas de hiérarchie dans les faits, même s'il peut en y en avoir sur le plan intellectuel. Ce serait une erreur de croire le contraire. Un simple détail trop incongru, peut venir comme une fausse note pour l'instrumentiste, se substituer à la fluidité temporelle d'un discours. A tout moment, tout peut venir attirer l'attention de l'auditeur, ici l'élève ou l'étudiant, en le détournant de l'objet visé. Ce premier exemple nous montre à quel point, dans l'interaction de l'instant, tout peut valoriser ou nuire au développement du discours ; chacun des cinq marqueurs identifiés peut venir se substituer et desservir les autres s'il n'est pas intégré dans une complémentarité de lisibilité.

2. L'entrée en scène

Comprendre le temps de l'action en situation d'exercice, chercher à décrypter les signes qui nous sont donnés par un enseignant pour en dégager des profils type, revient, pour une large part, à regarder à la loupe les quelques secondes qui nous font rentrer dans le jeu de l'*action gestuée et située*. Il nous faut repérer les signes qui attirent au premier regard l'attention des acteurs et/ou des observateurs de la scène. Ces signes sont reçus comme une parole, inscrite dans un monde singulier, qui distingue et qui classe la personne observée.

Lorsque l'on entre dans une classe, la première chose que l'on perçoit chez un enseignant c'est son apparence. L'« entrée en scène » est pour cela très significative, en un minimum de temps, elle nous apporte un maximum d'indices sur la posture de celui que l'on observe. Ainsi, qu'il le veuille ou non, le sujet examiné donne à lire une « intention de présence pédagogique ». Cette première impression, n'est pas neutre ; toute empreinte d'un espace humanité, elle induit indubitablement chez l'élève ou l'étudiant, cet auditeur/spectateur, une réaction.

De cette première image, se dégage une première empreinte, une orientation pédagogique, qui peut se classer en plusieurs catégories de profils d'enseignants. Cela peut aller de l'enseignant plus ou moins démagogique, souvent senti comme laxiste, jusqu'à celui qui peut apparaître plus volontaire ou perçu comme plus ou moins directif, voire, rigide et

même parfois psychorigide. La palette est large, mais le signe colle très vite à la peau de celui qui le porte.

A partir du relevé de nos observations, nous avons établi une première classification très simple, elle se résume en deux attitudes, deux postures :

- la posture « dynamique » où dès la première impression, les enseignant(e)s apparaissent comme sûrs d' eux, « à l'aise » avec la situation, Ils dégagent une énergie tonique qui se projette sur le devant de la scène,
- la posture plus ou moins « apathique » ; où les enseignant(e)s semblent au contraire plus en retrait de la scène. Leur énergie semble plus hypotonique, ils apparaissent comme étant sans réelle conviction. Ils dégagent une énergie qui semble vouloir rencontrer le sol, voire même certaines fois s'affaisser vers l'arrière.

En visionnant certains passages, nous avons pu constater que le déplacement pouvait encore être plus précis. Nous pouvons identifier des pas de natures différentes. Ils peuvent être plus ou moins déterminés, plus ou moins toniques, légers ou lourds. Le parcours plus ou moins sinueux. Certains de ces déplacements peuvent être considérés comme faisant prendre des risques à celui qui les utilise en cours. Quant à l'image qu'ils véhiculent, lors des entretiens d'auto-confrontation, nous avons pu constater avec étonnement, la grande lucidité que les acteurs avaient sur leurs prestations. Ils sont bien souvent pleinement conscients de l'incidence qu'ils peuvent avoir sur leur auditoire.

Plusieurs signes corporels sont des indicateurs et/ou indices remarquables qui témoignent de cette tonicité plus ou moins marquée. Sans pouvoir tous les décrire plus précisément, nous en donnons la liste suivante :

- Port de tête qui se tend
    - vers le haut
    - vers le bas
- Epaules en position haute
    - plutôt en avant

        - en arrière
        - toniques
        - tombantes
        - toniques hautes
        - dissymétriques
- Rapport entre partie basse du corps et haute
    - place au sol
    - pieds
        - poids du corps, quel(s) pied(s)
        - axe du corps
        - pieds serrés
        - pieds écartés
- Déplacements
        - lignes droites
        - lignes courbes
        - flottements
    - Par rapport aux obstacles
        - devant ou derrière le bureau,
        - en appui sur :
            - les mains
            - le fessier
            - les jambes
                - jambes et pieds croisés,
                - pas équilibrés,
                - sans tonicité
- Jambes
    - qui partent droites
    - obliques
    - en position de repos
    - croisées

Tous ces indicateurs se traduisent en autant de signes envoyés en direction du regard des élèves, ils doivent naturellement être interconnectés entre eux pour être signifiants. Ces images sont autant de signaux envoyés en direction de l'interlocuteur qui les intègre plus ou moins consciemment mais le perçoit tout de même bien.

En revanche, le plus étonnant, c'est que tous ces marqueurs ne sont justement pas systématiquement en concordance les uns avec les autres, et notamment lorsqu'ils sont utilisés par des enseignants novices. Nombreux sont les cas où nous avons l'impression de ne nous trouver en présence que d'une seule partie du corps, qui de plus, ne semble pas être en relation de concordance avec les autres, comme si cette fraction de la personne ne répondait pas à ce que l'œil attendait d'elle.

C'est le cas de François [F/E.M. 2d.] (EV/Fr. à 2'02'') qui dès la deuxième minute se déplace d'un pas nonchalant, trainant et chaloupé en se touchant la barbe. Dans ce cas précis, cela pose un véritable souci de présence de l'animateur, le signal lancé dans sa posture gestuée. Toucher sa barbe est un marqueur décalé de ce que l'on attendrait de la posture de l'enseignant. Ce simple geste prend de fait toute la place, il se substitue à toute autre forme de discours, laissant ici transparaître le doute qui s'installe chez l'enseignant sous nos yeux. Bien visible, ce geste personnel de se toucher la barbe semble nous dire : « Comment vais-je m'y prendre aujourd'hui ? » ; surtout si, en plus, le pas n'est pas assuré et qu'aucune énergie ne semble venir soutenir cette attitude. Les deux signes retiennent toute l'attention des élèves, ils vont progressivement mettre en porte à faux le message véhiculé par les mots. La posture gestuée ainsi donnée à voir, indique continument que l'enseignant n'est pas en mesure de reprendre le pouvoir d'autorité sur le groupe. Tous ces signes d'évitements sont présents sous le regard de tous.

Si les micro-gestes du métier adoptés en de telles circonstance, ne sont pas perceptibles, repérés comme efficients chez toute personne qui voudrait prendre l'ascendant sur le groupe, n'est-ce pas là déjà, une certaine manière, de dire qu'ils constituent un manque ? Le fait d'exprimer qu'ils sont attendus et qu'ils ne sont pas opérants ne montre-t-il pas à quel point ils sont indispensables ? Cela répond déjà à notre première hypothèse et prouve leur existence, ce sont eux qui établissent le premier contact entre l'enseignant et ses élèves.

3. Appréhender le micro-geste de la '*posture gestuée'*

Nous pouvons repérer plusieurs types de gestes, tous ont une signification singulière, consciente ou non, tous sont plus ou moins efficaces.

La gestuelle est très opérante dans tout ce qui va réguler l'animation du groupe, de la prise de parole à la régulation des attitudes et autres comportements plus ou moins perturbateurs.

Plusieurs gestes sont visibles ; ceux :

- qui commentent,
- d'animation,
- de techniques spécifiques,
- d'explicitation,
- de régulation,
- de rappel à l'ordre,
- de sanction,
- d'inhibition…

3.1.1. De la gestuelle « l'éloge de la main »

Tous ces indices dépendent étroitement de la précision de la main et des doigts qui la prolongent, de leur extraordinaire mobilité voire dextérité. Tel un musicien qui par sa vélocité fait parler les touches ou les cordes de son instrument, la main et les doigts prolongent le mot en explicitant dans un langage du signe ce qui est énoncé. Ils renseignent sur une infinité de points qui vont du passage de la parole entre les élèves, à l'arrêt brusque d'un comportement, voire d'une explication…

Arrêtons-nous un instant sur ce langage des mains, et suivons ce qu'Henri Focillon écrit dans son texte sur l'*Eloge de la main* : « La main est action : elle prend, elle crée, et parfois on dirait qu'elle pense (…) Pourquoi l'organe muet et aveugle nous parle-t-il avec tant de force persuasive ? (...) Le geste sans lendemain définit l'état de conscience »[166].

- **Le bon doigté :**

Mais la main peut aussi très bien se débrouiller toute seule sans qu'on y réfléchisse, c'est ce que remarque Sloboda dans son ouvrage *L'esprit musicien*, « La main a une vie autonome »… « Des *'doigtés',*[167] deviennent possibles, sans qu'il y ait un effet conscient »[168]. La musique vient nous éclairer une fois encore, tant il est vrai que parfois, nos mains semblent vouloir courir toutes seules sur les touches du clavier. Dans une improvisation, parfois, on ne sait plus si ce sont elles qui nous contrôlent, ou si c'est notre pensée musicale en devenir qui reste maître de la progression, mélodique rythmique ou harmonique de notre intention musicale. Tout le monde a en mémoire cet enfant qui joue son morceau de musique et s'arrête à un moment comme bloqué sur une note : « J'ai un trou de mémoire ! ». Mais de quelle mémoire parle-t-on ? Le plus surprenant c'est qu'il ne cherche pas à prendre sa partition pour la relire ; son réflexe se limite à reprendre plusieurs fois de suite le même passage jusqu'à ce que sa mémoire kinesthésique se remette à fonctionner. Le passage finit en général par être dépassé, sans que pour autant, il soit en mesure de contrôler mentalement les notes qu'il est en

[166] FOCILLON, Henri, (1981 7éme éd.). *Eloge de la main*, Paris : PUF, pp.102
[167] Le doigté est l'indication du doigt qui doit jouer telle note, il est représenté par un chiffre indiqué au dessus des notes. Dans l'enchaînement des notes jouées, le bon doigté rend possible la virtuosité.
[168] SLOBODA, John, A., (1985). *L'esprit musicien : La psychologie cognitive de la musique,* Bruxelles*:* Ed. Mardoga, pp.136-138.

train de jouer. Il en va de même de ces élèves qui avant leur concours au conservatoire jouent mentalement et mécaniquement sur leurs genoux, ce clavier virtuel où les doigts semblent glisser dans une virtuosité débridée.

Le doigté, c'est bien tout l'art du musicien, c'est d'être capable de trouver le bon enchaînement des doigts sur l'instrument pour que ces derniers tombent là où il faut, quand il faut. Peut-on dire alors qu'un enseignant lui aussi doit avoir le bon doigté ? Nous pouvons l'entendre dans le sens habituel, qui qualifie sa pédagogie ou sa psychologie ; mais pourquoi ne pas parler aussi de son doigté, pris au premier degré, dans sa manière de jouer de sa *posture gestuée*, jusque dans le '*je*'u de ses doigts pour expliciter tel contenu de formation, ou orienter tel comportement chez ses élèves.

Enfin, ce peut être encore tout simplement pour se désinhiber, se donner confiance. Le geste précède le mot, il vient le libérer, donner de la fluidité au discours, comme le musicien lui, laisse libre cours à ses doigts en leur accordant une confiance aveugle, dans une interprétation ou une improvisation. Sans vouloir s'arrêter trop souvent sur le sens des mots, le musicien ne regarde pas ses doigts, il doit les sentir, grâce à *l'introspection gestuée* il va pouvoir les regarder de l'intérieur. Ceci explique qu'une personne aveugle peut être un excellent musicien, il ne sera, par contre, jamais ébéniste ou peintre ; ceci explique encore que Beethoven bien que sourd pouvait composer et joué de la musique.

Ce graphique ci-desous utilise l'échelle de Likert graduée sur 7 choix pour évaluer l'utilisation de ce micro-geste *(Figure 4)*. Il peut être existant ou peu existant, explicite, ou non explicite, (suffisamment clair pour être compris pas les élèves).

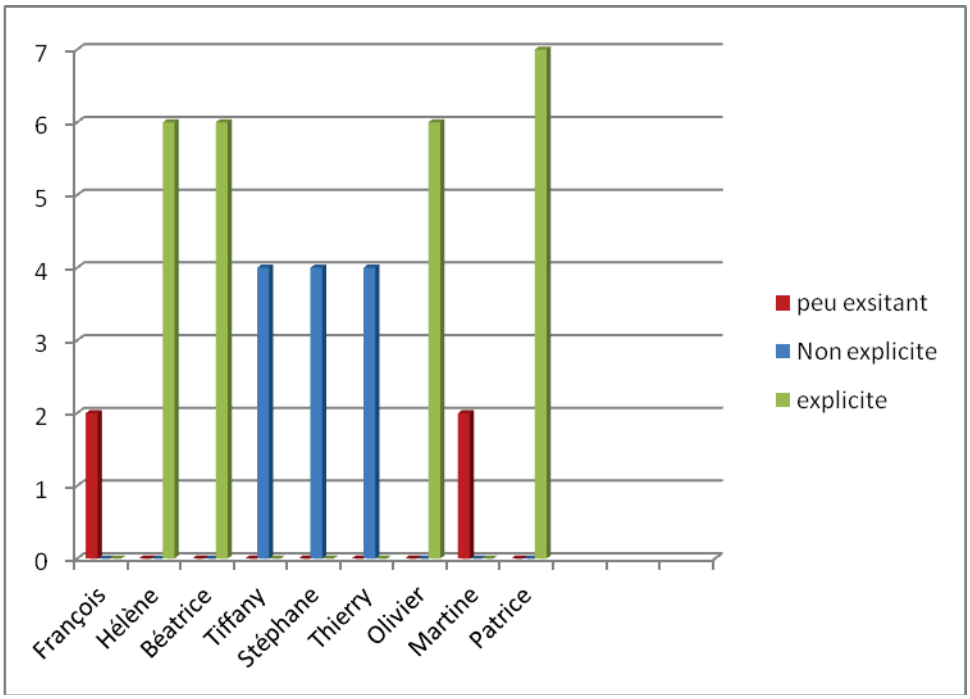


Figure 4 : *Graphique comparatif des sujets observés dans leur usage et fréquence et qualité du marqueur de la monstration, micro-geste de la main (Tiré du tableau de l'annexe II).*

Lorsque l'on décrypte les séquences vidéo, on est rapidement frappé par l'utilisation que font les étudiants et professeurs de leurs mains en situation de communication. Tous n'en font pas le même usage, ils ne les utilisent pas de la même façon. Si pour certains, les mains apparaissent comme le prolongement de leur discours, pour d'autres au contraire, elles ne semblent pas prendre la mesure de cent micro-gestes comme le montre le tableau ci-dessus pour François et Martine. A cause du coté souvent incongru de leur usage, les mains sont en effet, un témoin remarquable de la confiance que l'orateur va avoir en lui-même et en ses élèves ou étudiants. Fait marquant, le plus souvent, lors des entretiens d'auto confrontation, les étudiants remarquent très vite cet état de fait ; ils nous disent que lorsqu'ils se trouvent sous le regard de leur classe, ils ne savent pas quoi faire de leurs mains. Ils nous disent que cela les gênait beaucoup, que c'est pour eux comme un fardeau souvent bien encombrant à porter, comme si ces dernières n'étaient pas tout à fait avec eux. Il est vrai qu'enseigner est d'abord un geste mental, non visible, le geste de fabrication du sens, imperceptible, d'aucuns pourraient se dire que les mains ne semblent donc pas être indispensables à la valorisation du propos. Pourtant, très vite, on constate, lors des entretiens qui font suite au visionnage, que les étudiants sont très préoccupés de leur image, ils finissent donc toujours par s'interroger sur l'utilisation qu'ils font de leurs mains.

La question est donc de savoir pourquoi ? Bien qu'elles ne paraissent pas indispensables, elles sont pourtant tellement visibles, que l'on finit par ne plus voir qu'elles, lorsqu'elles ne sont plus en harmonie avec l'ensemble du corps.

Lors des nombreuses observations, nous avons pu constater que les mains jouent un rôle tout particulier dans ce relais qu'elles instaurent avec les élèves. Elles sont ce liant, entre la parole du maître et le regard des élèves, Elles rapprochent ou tiennent à distance. Elles marquent un territoire ou invitent à respecter tel aspect du règlement intérieur, garante muette de la loi commune. Comme véhicule du discours, elles prolongent le sens comme média d'un métalangage, elles jouent un rôle capital dans la captation des auditeurs, elles semblent donc revêtir plusieurs fonctions.

Cela nous conduit à poser une hypothèse : peut-on affirmer que les mains sont un témoin directement perceptible de l'état de confiance de la personne qui se trouve en face de vous ? Sont-elles intimement liées à l'état affectif du sujet ?

Nos premières observations, nous amènent à repérer que fréquemment, elles sont le témoin direct des inhibitions. Ne sachant pas quoi en faire, elles sont pourtant là, bien visibles pour l'auditoire. Elles sont tantôt dissimulées dans le dos, ou croisées sur le devant, elles viennent avec embarras, caresser le visage, le nez, le cou… ou encore, toucher une autre partie du corps, elles peuvent même jusqu'à aller se cacher dans les poches de l'orateur, exposant ainsi au regard de tous, le mal être de l'orateur.

Mais les mains sont le témoin direct de bien d'autres indicateurs dans la construction d'une séance d'enseignement. Il nous faut essayer d'identifier plusieurs de ces marqueurs ; tous véhiculent une signification particulière.

Nous allons donc essayer de les décoder en les passant au filtre triadique de Pierce (exemple *Figure 5* et *Tableau 5*).

Figure 5 : *Patrice geste de réflexion, [P.exp/P.E. 1er d.] (EV/P. doc.1 à 26'56'').*

- **Nous pouvons identifier le micro geste de la main avec comme :** *(à retrouver en annexe XV vidéo N°9)*
- **Icône :** « Les aspects kinesthésiques »,
- **Indice :** «Avec un indice d'accompagnement et/ou renforcement d'un dire »,
- **Symbole :** Dans une intention relationnelle (technique, didactique, médiatrice) et/ou d'un état émotionnel (conscient ou inconscient).

Icône	Indice	Symbole
Tension - attention	Clarifier	Explication

Tableau 5 : *Tableau synthèse de Pierce : le micro-geste de la main.*

En illustration, quelques gestes marqueurs dans la monstration. (*Figures 6* et 7 *Tableau 6*)

Figure 6 : *Geste de monstrations, [P.exp/P.E. 1er d.], (EV/P. à 14'27''), (Annexe XV N°9).*

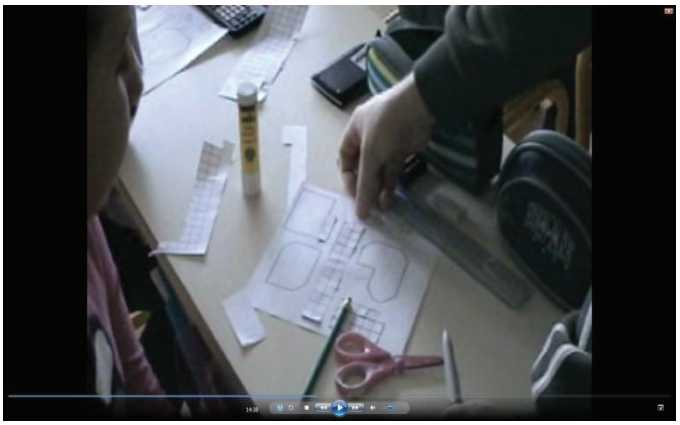


Figure 7 : *Geste de monstration dans l'accompagnement [P.exp/P.E. 1er d.], (EV/P. doc 2 14'41''), (à retrouver en annexe XV vidéo N°8).*

Icône	**Indice**	**Symbole**
Geste orienté	préciser	Renforcement

Tableau 6 : *Tableau synthèse de Pierce du geste de monstration.*

Nous en avons déduit un postulat qui consiste à dire : un angle minimal doit être respecté entre les bras et le corps, si l'on veut donner l'impression d'un minimum de confiance en soi. Plus la main et le bras s'émancipent du corps, plus ils s'éloignent de ce réflexe étriqué de vouloir rester collé au corps, plus l'orateur donne l'impression qu'il a de l'assurance. Les mains prennent alors une sorte d'indépendance, elles deviennent un formidable désinhibiteur de la parole en l'anticipant et la prolongeant voire l'explicitant.

Cette gestualité donne de la fluidité aux mots qui semblent se présenter plus spontanément à l'esprit. Le geste des mains devient un accélérateur dans la fluidité du propos, il donne au discours de la souplesse, de la plasticité, voire même, à l'image du musicien, une certaine virtuosité. Ce lien entre pensée et activité de transmission passe donc en grande partie par la médiation d'un geste ou marqueur opératif. Il devient, sous l'œil du récepteur le témoin direct de l'unité sémantique ; en marqueur du temps, il ponctue et structure ainsi le découpage sémantique d'une phrase. Patrice professeur des écoles expert [P.exp/P.E. 1erd.] est un modèle du genre.

Une fois de plus, comme pour l'instrumentiste, plus la main va être libérée des contraintes et acquérir une maîtrise de la plasticité gestuelle, plus elle pourra en quelque sorte, - peu à peu - découvrir la bonne sonorité. Comme le musicien dans la souplesse et l'amplitude de son mode de jeu, dans son geste musical va apprendre à éloigner ses bras de cet étau dans lequel ils semblent être contraints le long du corps, l'orateur sera plus à même de trouver les mots justes en virtuose de la langue grâce à une gestuelle désinhibitrice. En effet, lorsque l'angle que constitue sa main, son épaule et sa jambe s'ouvre en s'écartant du corps et en s'élevant, la main va se mettre à parler, comme dans une danse subtile, où le poignet et les doigts deviennent acteurs d'une chorégraphie bien orchestrée, tout un vocabulaire du geste fin que le chef d'orchestre connait bien. Dans certaines vidéos, nous avons même pu constater que les mains allaient parfois jusqu'à précéder le mot, en bon inducteur de l'éloquence, elles deviennent ainsi le déclencheur du juste mot *(Figure 8* et *Tableau 7).*

Figure 8 : *Patrice montre de l'empathie, [P.exp/P.E. 1er d.], (EV/P. doc. 1 à 26'56'').*

- **Le micro geste de la main, avec comme :** *(à retrouver en annexe vidéo XV N°9)*
- **Icône :** « D'exprimer perceptivement la fluidité du langage gestué »,
- **Indice :** « avec une intention de motivation dans la confiance en soi »,
- **Symbole :** « qui ouvre une généralisation qui a comme symbole : « Une relation de confiance en l'autre ».

Icône	Indice	Symbole
+ ou - Dynamique	Motiver	Empathie

Tableau 7 : *Tableau synthèse de Pierce micro-geste de la main et l'empathie.*

Les mains vont aussi avoir pour fonction de commenter, d'expliciter et structurer le discours. Elles vont ainsi, mettre en scène le propos en le commentant, elles vont aider à suivre la pensée du locuteur, en découpant les étapes d'une démonstration. Elles vont visuellement faire trace du découpage sémantique, en venant clarifier le discours. La main peut souligner par un accent tel mot, le mettant en valeur, elle peut expliciter les phases d'un protocole ou d'une démarche, en indiquant où nous en sommes dans la chronologie, en cela

elles ordonnent dans le temps la pensée de l'orateur (Ex Sciences humaines pour éviter le labyrinthe, méandres du raisonnement).

Les mains peuvent aussi venir au secours d'une explication, en permettant aux étudiants de visualiser l'objet étudié, rendant la complexité de l'abstraction plus accessible. (Ex : Sciences Physique, Mathématiques et dans les disciplines scientifiques ; *Figures 9* et *10* et *Tableaux 8* et *9*).

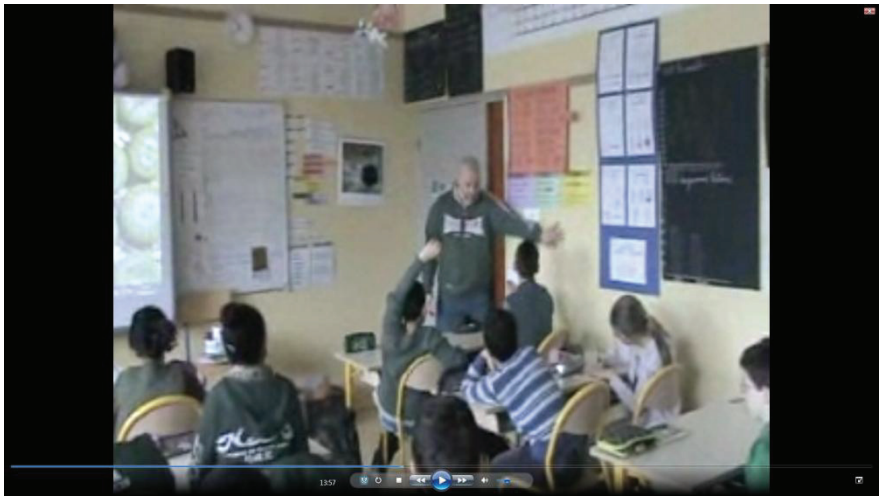


Figure 9 : *Patrice, geste d'explication [P.exp/P.E. 1er d.], (EV/P. doc 1 13'57''), Explicitation de la notion de surface.*

- **Le micro geste de la main avec comme :** *(à retrouver en annexe vidéo N°9)*
- **Icône :** « Des gestes progressivement codifiés plus ou moins techniques »,
- **Indice :** « Avec une intention d'explicitation »,
- **Symbole :** Qui ouvre une généralisation qui a comme symbole « la médiation éducative ».

Icône	Indice	Symbole
Tension - attention	Clarifier	Explication

Tableau 8 : *Tableau synthèse de Pierce l'explication.*

Figure 10 : *Patrice, geste de stimulation [P.exp/P.E. 1er d.], (EV/P. doc1 /27'18'').*

- **Le micro geste de la main avec comme :** *(à retrouver en annexe XV N°9)*
- **Icône :** « Des gestes d'ouverture à l'autre, orientés vers l'avant »,
- **Indice :** « Dans une intention d'invitation au travail »,
- **Symbole :** Qui ouvre une généralisation qui a comme symbole la motivation et « L'empathie ».

Icône	Indice	Symbole
Tension recherche	Réfléchir	Stimulation

Tableau 9 : *Tableau synthèse de Pierce marqueur de la stimulation.*

Les mains vont aussi souvent avoir une fonction pour rappeler à l'ordre tel élève ou étudiant qui ne serait pas en adéquation avec ce que l'on attend de lui. La gamme des gestes observés est très large ; il existe tout une hiérarchie de possibilités en lien direct avec l'intention qui va être véhiculée, consciemment ou non. Le geste peut être discret mais efficace. Il fait comprendre ce que l'on attend de lui, un simple signe en direction d'un élève peut l'induire à rentrer dans le rang. Le geste se substitue souvent à la parole il est même plus

opérant, en ce qu'il ne le stigmatise pas devant les camarades ; en cela, il permet souvent de clore plus rapidement un incident. Il sait, quand on le maîtrise, signifier ce que l'on attend de lui. Il est un opérateur régulateur des situations de conflit plus influent que l'usage du mot. L'élève comprend de lui-même ce que le maître attend de lui. Un geste précis dans une intention plus marquée est un geste de communication non verbale très efficace s'il est fait avec la bonne intention (*Figure 11* et *Tableau 10*).

Figure 11 : *Patrice, geste d'autorité, [P.exp/P.E. 1er d.], (EA/ P. à Doc 115'20'').*

- **Le micro geste de la main avec comme :** *(à retrouver en annexe XV N°9)*
- **Icône :** « Un geste directif au tonus ferme et assuré,
- **Indice :** « Avec l'intention de (Se) faire obéir »,
- **Symbole :** Qui ouvre une généralisation qui a comme symbole « La régulation, et la prise d'autorité ».

Icône	Indice	Symbole
Fermeté	Imposer	Pouvoir

Tableau 10 : *Tableau synthèse de Pierce marqueur de l'autorité de la discipline.*

Mais le geste peut aussi faire preuve d'autorité, le plus souvent en concordance avec le regard, il signifie en cela que la demande ne peut être négociable, très injonctif, il est rédhibitoire, l'élève doit se plier à l'ordre reçu (*Figure 12* et *Tableau 11*).

Figure 12 : *Béatrice geste de monstration dans l'instruction, [B/S.Ph. 2d.] (EA/B. à 12'18'').*

- **Micro geste de la main avec comme :** *(à retrouver en annexe XV vidéo N°1)*
- **Icône :** « Un geste au tonus ferme et assuré »
- **Indice :** « (Se) faire obéir » ; Qui ouvre une généralisation.
- **Symbole :** « Une sanction positive »

Icône	Indice	Symbole
Fermeté	Imposer	Pouvoir

Tableau 11 : *Tableau synthèse de Pierce marqueur de l'autorité du discours.*

Plus d'une fois, nous avons aussi pu relever l'utilisation du geste de la main comme signifiant un certain mépris vis à vis des élèves. Comme pour leur signifier que l'enseignant n'attendait rien d'eux. C'est le cas de François qui systématiquement renvoie par ce geste l'image qu'il aurait d'eux (*Figure 13* et *Tableau 12*).

Figure 13 : *François, marqueur de la nonchalance, [F/E.M. 2d.], (EA/Fr. à 7'16'').*

- **Le micro geste de la main avec comme :** *(à retrouver en annexe XV vidéo N°3)*
- **Icône :** « Un geste au tonus mou »,
- **Indice :** « Qui a comme indice d'ignorer l'élève »,
- **Symbole :** Qui ouvre une généralisation qui a comme symbole, « Le déni de reconnaissance ».

Icône	Indice	Symbole
Tonicité molle	Lâcher prise	Confiance

Tableau 12 : *Tableau synthèse de Pierce marqueur de la confiance.*

Enfin, malheureusement, les mains peuvent aller jusqu'à être le vecteur de l'agressivité, dans des gestes montrant de l'agressivité. Plus d'une fois nous avons pu relever que des étudiants ou professeurs étaient prêts à aller jusqu'au contact, cherchant dans les gestes à prendre un objet de la main d'un élève, jusqu'à aller les pousser, les tirer voire les frapper (*Figure 14* et *Tableau 13*).

Figure 14 : *François, geste d'antipathie, [F/E.M. 2d.] (EA/Fr. à 12'09'').*

- **Le micro-geste de la main avec comme :**
- **Icône :** « Des gestes saccadés au tonus ferme mal assurés dans l'intention »,
- **Indice :** « Dans un indice d'affrontement »,
- **Symbole :** Qui s'ouvre sur une généralisation qui a comme symbole « l'antipathie ».

Icône	Indice	Symbole
Flottement	Ne pas s'autoriser	Autorisation

Tableau 13 : *Tableau synthèse de Pierce marqueur du déni d'autorité.*

Voici récapitulé dans le tableau ci-dessous les différents micro-gestes de la main (*Tableau 14*).

Gestes (comportements) de	**Icône Aspects kinesthésiques sensoriels**	**Indice Indice d'une relation d'une action**	**Symbole Thématique générale enjeu Symbolique**	
Contact	+ ou - à distance	toucher	Rencontre	**La main qui explique**
Animation	+ ou - dynamique	rassembler	Participation	
Monstration	tension orientée	préciser	Renforcement	
Explicitation	tension - attention	clarifier	Explication	
Structuration	arrêts	organiser	Analyse	
Encouragement	+ ou - dynamique	motiver	Empathie	**La main qui implique**
Injonction	fermeté	imposer	Pouvoir	
Replis	retrait	se retirer	Champ d'action	
Inhibition	flottement	ne pas s'autoriser	Autorisation	
Découragement	tonicité molle	lâcher prise	Confiance	
D'agression	tonicité agressive	affronter	Affrontement	
D'énervement	saccades	(s') exciter	Contrôle (de soi / des autres)	

Tableau 14 : *Tableau des différents micro-gestes : Le micro-geste de la main.*

3.2. Marqueur d'explication et d'explicitation

Ces marqueurs du sens que sont les gestes d'explication et ceux d'explicitation, sont très utilisés par les enseignants ; ils ne le sont pas toujours consciemment, alors qu'ils se trouvent être au cœur de la situation d'apprentissage. C'est le cas, par exemple, dans une situation d'imitation en physique lorsque Béatrice [B/S.Ph. 2d.] et Tiffany [T/S.Ph. 2d.] donnent les consignes pour un TP sur la chromatographie, leurs gestes sont très explicites, parce que précis techniquement et proches de ceux que les élèves vont devoir utiliser pour réaliser l'expérience. Nous nous trouvons là, dans une situation d'imitation différée, où les élèves doivent mentalement mémoriser les étapes successives. La précision des gestes qui sont faits devant la classe, deviennent pour les élèves, un moyen mnémotechnique indispensable pour anticiper et se représenter les différentes étapes de l'exercice à réaliser.

C'est aussi le cas du geste en musique, lorsque François [F/E.M. 2d.] veut donner une impulsion au groupe, son geste est flou, pas assez précis, ce qui fait que le groupe flotte et ne rentre pas dans l'activité. Celui d'Hélène [H/E.M. 2d.] lui, est plus clair, dans son échauffement vocal, lorsqu'elle veut faire prendre conscience de la place de la respiration à ses élèves, tout passe par la médiation du geste qu'elle réalise devant les élèves. Ces derniers le reproduisent dans l'instant, par imitation pour en comprendre le mécanisme. L'on voit ici, à quel point l'authenticité du micro-geste va pouvoir être génératrice d'adhésion ou au contraire de désintérêt pour une activité donnée.

Dans l'entretien François nous dit :

(EAC/Fr. à 56'54'') « Je voulais qu'ils prennent le temps (tempo), leur montrer 2 et 4… marquer les accents pour qu'ils puissent le prendre collectivement. C'est les temps que je donnais, (Il fait un geste) sauf que ce n'était pas… (Geste plus dynamique) trop nonchalant… (Geste flou) je pense que ce n'était pas assez marqué. Je n'étais pas assez dans l'énergie pour bien marquer la différence. Je voulais qu'ils prennent le temps, alors que je n'y étais pas… ».

Ici l'étudiant prend conscience en direct lors de l'entretien, de l'impact de son geste et des conséquences que ce dernier induit sur ses élèves. Le travail d'introspection gestuée devrait le conduire à s'interroger, sans l'intervention de son camarade, sur la portée de ce micro-geste si ce dernier avait été rencontré en amont en formation.

Mais nous aurions tout autant pu choisir le geste d'Olivier [O/P.E. 1erd.] qui, dans un cours de français avec des CP, montre qu'il faut écouter, (EV/O. doc. N°1 à 10'20'') index sur oreille, pour repérer une sonorité. Si certains utilisent beaucoup de gestes, d'autres, au contraire, n'en utilisent pas ou pratiquement pas. Martine par exemple restera pendant une demi-heure sans faire un seul geste en direction de ses élèves.

3.3. De la stimulation, et de la relance du groupe

Mais bien d'autres gestes sont des témoins privilégiés de la mise en scène du contenu du cours. Les gestes dont la fonction est de stimuler les élèves ne manquent pas. Ils sont d'une autre nature, ils ont une autre fonction, celle de les relancer dans leur motivation, leur application ou leur participation. Un geste spontané : tel que celui d'Olivier lorsqu'il veut que les élèves se poussent un petit peu et qu'ils se rangent devant le tableau. De sa main droite il fait huit fois le micro-geste de la main de pousser le rang, mais dans le temps de la réalisation, il prolonge son geste par de petites inflexions corporelles comme s'il était monté sur un ressort, comme pour mettre en mouvement la rangée, ce que les élèves comprennent comme une invitation au jeu.

Le plus extraordinaire dans cet exemple regardé à la loupe, c'est que le jeune élève qui est juste en face de lui, par imitation dans le temps de l'impulsion va suivre le mouvement en se déplaçant sur le même tempo. (EV/ O. à doc N°1 9' à 9'04) Dans cette scène, nous nous trouvons dans un temps tout à la fois amusant et studieux, ce micro-geste de la main est le relais de cette intention ludique, il crée un moment de respiration collective où l'on sent les élèves et le professeur heureux de partager cet instant. Ce qui leur a fait répondre collectivement un instant plus tôt, lorsque leur professeur leur annonce qu'ils allaient faire de la grammaire : « Ouais ! » (EV/ O. à 4'10'') Un bien beau moment de connivence !

Mais nombreux sont les autres moments où les enseignants utilisent le micro-geste de la main dans sa posture gestuée, pour relancer la participation des élèves. Les plus significatifs sont les différents signes de la main et des doigts pour notifier l'autorisation de la prise de parole d'un élève. Certes ces gestes peuvent apparaître comme étant des universaux, il est vrai que nous pouvons les retrouver dans de nombreuses cultures. Pourtant, malgré le fait qu'ils apparaissent tous comme identiques, en y regardant de plus près, on s'aperçoit que tous n'ont pas la même portée et surtout la même efficacité. Certains sont même totalement

inopérants ; c'est bien là l'enjeu de *l'introspection gestuée* : les rendre opérants en les conscientisant.

Pour Olivier [O/P.E. 1er d.], son geste est d'une extrême précision, inscrit dans une dynamique qui pointe l'élève concerné (EV/ O. Doc. N°1 à 9'08''). Si on analyse le micro-geste, plusieurs points sont perceptibles et retiennent notre attention : la direction qui est ici sans équivoque possible, mais aussi l'intention, qui stimule l'élève à répondre, contrairement au geste de Martine [M/P.E. 1er d.] (EV/M. à 24'09'') qui au moment de faire choisir une poésie à ses élèves, fait un geste flou sans portée. Mais ce peut-être aussi le geste marqueur de la suspension, celui qui crée l'attente, comme pour porter le groupe dans sa quête et ne pas laisser retomber la motivation. Patrice tient le groupe en suspension dans le jeu de la quête d'une solution possible, tous sont à l'affût, comme prêts à bondir pour donner une réponse que le maître validera. (EV/P. de 23'51'' à 24'30'').

3.4. De la régulation du vivre ensemble

Chaque enseignant invente ses propres codes, pour réguler la circulation de la parole nous abordons là les marqueurs de la régulation du vivre ensemble. Comme celui, par exemple, de demander le silence qui est de loin le plus fréquent. Ces marqueurs sont très nombreux, ils sont donc très souvent utilisés tout au long d'une séance d'enseignement. Cela va du « Chut… », avec le doigt sur la bouche accompagné par tout un panel d'autres gestes plus ou moins volontaires, ou gestes d'énervement de la main qui vont du claquement ou autres onomatopées ou interjections tels que : « Oh », «Oula, oula », « Tse »... Cela va de l'index levé avec un regard appuyé, qui peut aller jusqu'à montrer l'oreille ou autre moyen de se faire comprendre sans l'usage de mot.

Ces micro-gestes de communication non verbale sont bien réels, ils sont présents tout au long d'un cours. Sans vouloir en dire plus, nous avons pourtant constaté la grande différence de maîtrise d'un vocabulaire gestuel entre les sujets observés. Cela va de l'extrême richesse à la grande pauvreté. Si, pour certains, tout est commenté en direct, chez d'autres au contraire, ils ne sont que très rarement employés. Je pense particulièrement à la gestuelle de Patrice [P.exp/P.E. 1er d.], qui garde constamment une présence par sa gestualité, comme si cette dernière, maintenait le groupe dans un éveil constant. Tel un chef d'orchestre qui relance

tel instrumentiste, il stimule, régule, explicite. Les élèves sont comme attachés à ces repères ce qui donne une réelle vitalité à la conduite de la classe.

3.5. De la confiance en soi

Nous avons aussi repéré un grand nombre de marqueurs qui sont liés à la gestuelle comme indicateurs d'une certaine confiance en soi. Par contre, ces derniers sont toujours employés inconsciemment pas les sujets observés. Ils sont pourtant un témoin très fiable de l'état psychologique dans lequel se trouve l'enseignant. Ils font état de ses convictions comme de ses doutes, de ses inhibitions, comme des autres tensions qu'ils vivent dans l'instant de la séance observée. Ces gestes sont très nombreux et en les utilisant, les enseignants cherchent-ils à (Se) rassurer, reprendre en soi une certaine énergie pour avoir plus d'assurance. Nous les qualifions comme étant les marqueurs de la confiance en soi.

Ce sont ceux qui sont le plus souvent observés lors de l'entrée en scène, tels que le fait de remonter ses manches ou de tapoter la main avec son marqueur comme Thierry [T/M. 2d.] le fait systématiquement avant de prendre la parole (il remonte 11 fois ses manches et tapote sa main avec son marqueur 12 fois… Comme pour se dire : « allez, on y va… ». Souvent ces micro-gestes sont faits pour se relancer, ou débuter une activité comme le font Hélène en début de séance et Thierry lors du changement d'activité. Martine [M/P.E. 1erd.], elle, s'enroule les cheveux autour de l'index, ou se caresse le bras, comme pour se rassurer. François [F/E.M. 2d.], au moment le plus délicat, change d'énergie et, dans un geste volontaire, remonte ses manches, Olivier [O/P.E. 1erd.] se donne une contenance avec ses feuilles, Thierry [T/M. 2d.] et Tiffany [T/S.Ph. 2d.] avec un marqueur ou un crayon… Comme pour ne pas se laisser envahir par la charge émotive de tension en énergie du groupe, ces petits gestes sont là pour canaliser l'énergie, redonner confiance. Ils sont importants, ils évitent l'accumulation du stress, ils agissent comme des soupapes de sécurité, des modérateurs de la tension.

3.6. Des gestes parasites

On ne peut clore cette étude du micro-geste de la main, sans parler de ces gestes parasites, qui viennent perturber la lecture d'images de la personne. Ils sont nombreux ces petits gestes, qui trahissent les doutes et autres manques de confiance en soi. Ils sont importants pour notre recherche dans le sens où ils mettent en évidence les moments où l'enseignant hésite, semble décrocher, prendre une certaine distance par rapport à la situation vécue. Nous les définirons comme étant des gestes utilisés inconsciemment, ils sont récurrents, trahissent l'émotivité, ils brouillent la communication.

Nous avons remarqué une grande différence entre la posture d'expert et celle du novice, c'est peut-être là que la différence est la plus sensible, dans le fait que l'expert même s'il a des moments de doute, fait en sorte de ne pas le montrer, alors que le novice, lui ne peut le cacher. Le moment où il tombe dans le piège des affects est criant au regard de l'observateur. Les signes sont là, toujours très lisibles, comme la main qui se pose sur la bouche, ou bien le nombre incalculable de fois où une main passe dans les cheveux, ou derrière l'oreille voulant ainsi se rapprocher de l'intime, comme pour se redonner confiance (*Figure 15*).

Figure 15 : *Olivier, geste parasite [O/P.E. 1er d.] (EV/O Doc. N°2 10''), (à retrouver annexe XV vidéo N°2).*

Mais ce peut-être encore les gestes d'énervement : une main qui tapote sur l'autre avec ou sans un objet, qui est très souvent le marqueur du tableau, comme pour canaliser son mécontentement ou son énervement. Ce peut-être encore des gestes d'inhibition.

Enfin, très souvent, si l'on se concentre sur l'observation des mains, nous avons pu constater qu'elles sont le marqueur de toutes les tensions ou autre mal-être que peut vivre l'orateur. Elles semblent concentrer les affects, comme si elles les retenaient sans pouvoir les évacuer. Parfois elles les centralisent même comme nous pouvons le constater chez Thierry [T/M. 2d.], qui n'a de cesse de « jouer » avec son marqueur, mais quand nous disons jouer, le terme n'est pas bien choisi, il s'agit plus, d'une gymnastique très particulière où il tourne le capuchon dans tous les sens, dans une extrême vivacité et subtilité de contorsion (*Figure 16*). On sent la tension monter, et quelques secondes après, il demande le carnet de correspondance à un élève, pour lui donner une heure de colle. Il en va de même pour François qui tape constamment sa main gauche avec son marqueur, montrant ainsi toute son exaspération.

Figure 16 : *Thiery , geste parasite, [T/M. 2d.], (EV/Th. à 33'12'').*

Bien d'autres gestes répétés inconsciemment, viennent détourner l'œil du propos :

- les mains dans le dos,

- sur le visage,
- l'une dans l'autre,
- crispées,
- qui se tiennent,
- une ou deux mains dans les poches,

Ci-dessous sont représentés les Graphiques récapitulatifs des gestes parasites les plus caractéristiques et de le leur fréquence observée chez nos sujets observés *(Figure 17* et *18*).

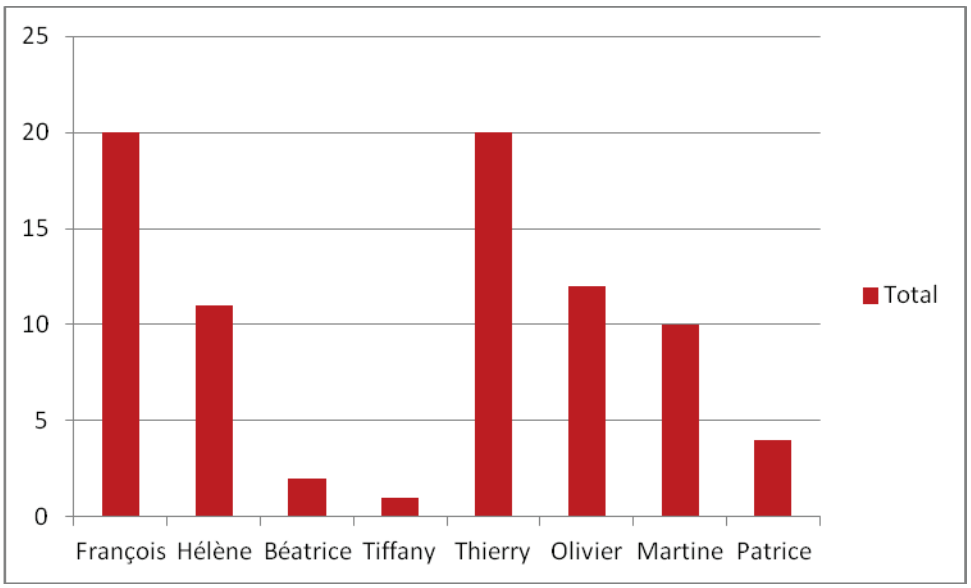


Figure 17 : *Nombre de micro-gestes parasites utilisé par les sujets observés.*

(Tiré de la grille d'observation tableau a et b en annexe IX)

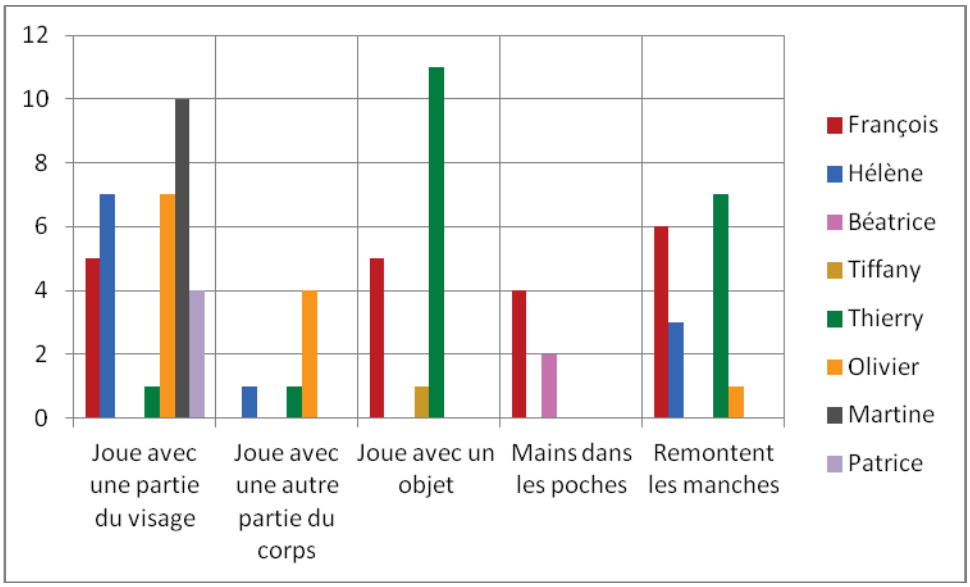


Figure 18 : *Nombre de micro-gestes parasites utilisé par chacun des sujets observés dans chacune des catégories des marqueurs identifiés.*

De ces deux graphiques, on peut tirer une constatation simple, certes proche du bon sens, mais qui malgré la singularité de chacun des sujet rencontrés, nous oblige à faire une petite remarque qui revient à dire que plus un sujet parait en difficulté ou plus un sujet semble émotif dans une situation donnée, plus les micro-gestes parasites semblent être présents.

4. Etude détaillée de la variabilité des comportements

4.1. Deux cas qui s'opposent

Dans les deux cas qui suivent, nous présentons l'existence de variations très marquées dans des *postures gestuées* opposées ; celle d'un expert et celle d'un novice dans différentes disciplines.

- Deux cas opposés dans leur présence :

Le tableau proposé ci-dessous, met en évidence le comportement de deux enseignants du premier degré dans la qualité de leur posture gestuée : Patrice [P.exp/P.E. 1er d.] un enseignant expert, et Martine [M/P.E. 1er d.] qui est novice (*Figure 19*). Pour chaque sujet observé, nous avons évalué les gestes relevant de la posture gestuée autour de neuf marqueurs significatifs. Chacun d'entre eux prenant une place particulière. Nous nous sommes servis de l'échelle de Likert graduée avec sept choix de réponses, de la posture la moins maîtrisée à la plus élaborée et explicite. Ce tableau nous permet de repérer les indices corporels les plus marquants de la posture gestuée de l'implantation au sol jusqu'au port de tête. Chacun de ces marqueurs influe sur la tonicité du schéma corporel. En comparant les tableaux ainsi obtenu, très vite sur un simple regard nous pouvons identifier les points forts ou faibles, des indices révélateurs de ce micro-geste. Pour illustrer notre propos nous avons reporté deux cas sur le même tableau.

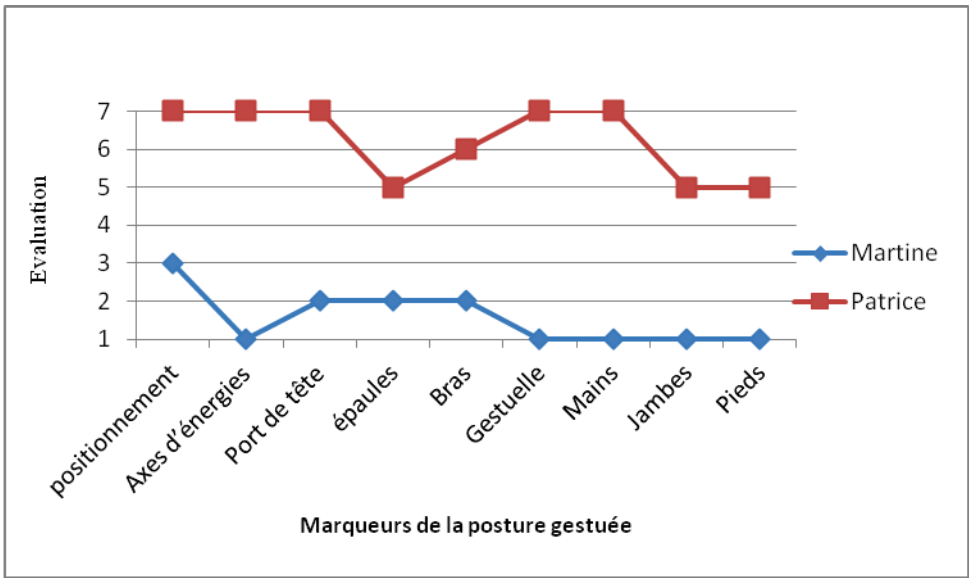


Figure 19 : *Graphique comparatif de la posture gestuée de deux cas : Patrice expert [P.exp/P.E. 1er d.] et Martine novice [M/P.E. 1er d.], (Tiré des évaluations individuelles annexe IV)*

Dans le cas de Patrice [P.exp/P.E. 1erd.] et celui de Martine [M/P.E. 1erd.], le plus frappant c'est que cette énergie qui semble être très prégnante chez l'un, est très en deçà de ce qu'elle devrait être chez l'autre. Si l'un est affirmé, l'autre est en retrait. Les deux profils sont aux deux antipodes, tout dans les micro-gestes qu'ils utilisent semble les opposer, comme on peut le constater sur le comparatif des deux graphismes ci-dessus.

Martine, étudiante novice passe l'ensemble de la séance assise, dans une attitude très apaisée. Certes, aucune tension ne vient perturber le déroulement du cours, mais son attitude va se lire comme donnant une impression de recul par rapport au groupe, elle parait comme en repli par rapport à la classe.

Patrice, lui, va droit au but avec une certaine énergie. Il ne reste pas à la même place, il se déplace d'un endroit de la classe à un autre en stimulant ses élèves. Il les relance, les encourage dans une sorte de chasse aux idées qui sait entretenir le suspense et le plaisir de chercher ensemble des solutions au problème posé. Les courbes parlent d'elles-mêmes, l'ensemble des indicateurs ne sont pas sur la même graduation sur l'échelle de Lickert.

Cela nous amène à déterminer deux profils types très représentatifs :

- Le premier, celui de Patrice, que l'on peut qualifier de très « dynamique » apparaît comme très motivant pour ses élèves. Dans l'entretien d'auto-confrontation de Patrice (EAC/ P. à 2'30'') Alix le tiers ami, réagit rapidement ; la première chose qui lui saute aussi aux yeux c'est l'énergie que cet enseignant expert dégage par sa gestuelle. Tout dans sa *posture gestuée* tend à montrer qu'il veut solliciter ses élèves à tout prix. Alix ajoute : « En fait, avec tes gestes, tu induis les élèves à répondre. » Patrice a conscience de l'importance de ses gestes il nous dit : « Dans mon jeu d'acteur, si j'ose dire ainsi, je fais beaucoup de gestes, je les relance constamment.» (EAC/P. à 3'33'')
- Le second, celui de Martine, que l'on peut qualifier de plus « apathique », et qui a pour conséquence la perception de l'ennui chez ses élèves, devient vite ennuyeux. Martine, en fin d'entretien d'auto-confrontation, (EAC/ M. à 28'11'') s'en rend compte. Elle nous dit : « Là je suis un peu trop posée dans ma chaise, je ne me sens pas tonique et je ne me sens pas dans une posture qui va vers eux. » … « Les élèves qui ont un peu

décroché auraient peut-être moins décroché si j'avais été plus dynamique »…« J'aurai du les solliciter par ma posture, mon regard et mes gestes pour dire qu'il y a quelque chose qui se passe. »…« Je ne les invite pas forcément à participer… ». La lucidité de Martine nous réconforte, le plus émouvant lors de cet entretien, c'est qu'en même temps qu'elle tient ces propos, elle se met à se redresser sur sa chaise, elle décolle son dos du dossier où elle était alanguie, elle se tient plus droite, elle s'avance sur l'avant et elle commence à s'exprimer avec les mains. La transformation s'opère sous nos yeux, et quand je lui demande ce qu'elle est en train de nous montrer, elle sourit. Elle vient de comprendre que le chemin qu'elle est en train d'emprunter sous nos yeux est certainement plus en adéquation avec la posture que nous attendons d'un enseignant dans l'exercice de son métier. Une conduite isomorphique qui donne à l'entretien d'auto-confrontation une valeur particulière en formation.

Tout en tenant compte de la spécificité des situations d'enseignement observées, sans vouloir juger des aptitudes d'un enseignant sur ces simples observations que nous trouvons résumées ici dans un graphisme, nous pouvons tout de même en tirer certaines constatations.

Nous sommes en face de deux postures gestuées, deux attitudes très marquées, qui ont un impact réel sur l'attitude, la réaction et donc, sur la motivation des élèves. Même si dans les deux cas, on retrouve une certaine empathie, il n'en demeure pas moins que, dans un cas, le cours est vivant, stimulant pour les élèves, tous les élèves sont dans une recherche active de solutions aux problèmes que pose le maître, alors que dans le second cas, très vite l'attention de la classe s'essouffle, elle finit par sombrer dans une réelle apathie. L'indice le plus marquant que nous avons pu relever est cet élève qui, au premier rang, finit par s'affaisser sur son bureau, sa tête reposant sur ses bras, (*à voir en annexe vidéo N°5),* il marque ainsi la pesanteur du cours et exprime ainsi sa lassitude. Cela nous amène à une première discussion :

- Question d'objet intentionnel :

Dans le premier cas, Patrice [P.exp/P.E. 1erd.] a la volonté de toujours garder l'adhésion de sa classe. L'objet intentionnel est de constamment stimuler la participation des élèves. Tout dans son attitude et son comportement est mis au service d'une relance

systématique de l'activité. Le micro-geste de la *posture gestuée* induit les élèves à intervenir individuellement et les incite à proposer des solutions afin d'enrichir la solution du problème.

Dans le second cas, Martine [M/P.E. 1er d.] fait ce qu'elle a prévu, sans vraiment attendre un retour de ses élèves. L'important pour elle, semble être que les élèves aient entendu ce qu'elle était censée leur raconter. L'objet intentionnel qui se dégage de sa *posture gestuée* est de faire son travail, c'est à dire d'accomplir le travail prescriptif qu'elle s'est imposé, à savoir : réaliser une tâche qui consiste à faire découvrir des poésies aux élèves.

Ces deux profils ne sont pas des caricatures, ils se rencontrent constamment dans la réalité objective des visites formatives que les formateurs de l'ESPE sont amenés à faire dans le cadre de la formation des enseignants. Ce qui nous intéresse ici particulièrement, c'est bien de constater que ces marqueurs observés, constitutifs des micro-gestes, et des signes qu'ils véhiculent, sont porteurs d'une intention très connotée. Les deux objets intentionnels ne sont pas de même nature, si l'un est centré sur l'élève qui apprend, l'aidant à rencontrer un contenu, l'autre l'est uniquement sur le contenu, qui se retrouve isolé, comme traité indépendamment du contexte et des acteurs qui doivent le mettre en scène. Si le premier profil peut être qualifié de médiateur, inductif et constructif, le deuxième est davantage injonctif, et déclaratif.

4.2. Deux cas qui se ressemblent

Intéressons-nous à deux autres cas, Hélène et Olivier deux étudiants novices. Olivier professeur des écoles présente une séance de français et de mathématiques, alors qu'Hélène présente une séance de musique.

Ces deux enseignants nous aident à comprendre ce qui, dans la *posture gestuée*, semble opérant, comme des points d'ancrage de la relation de communication avec la classe (*Figure 20*).

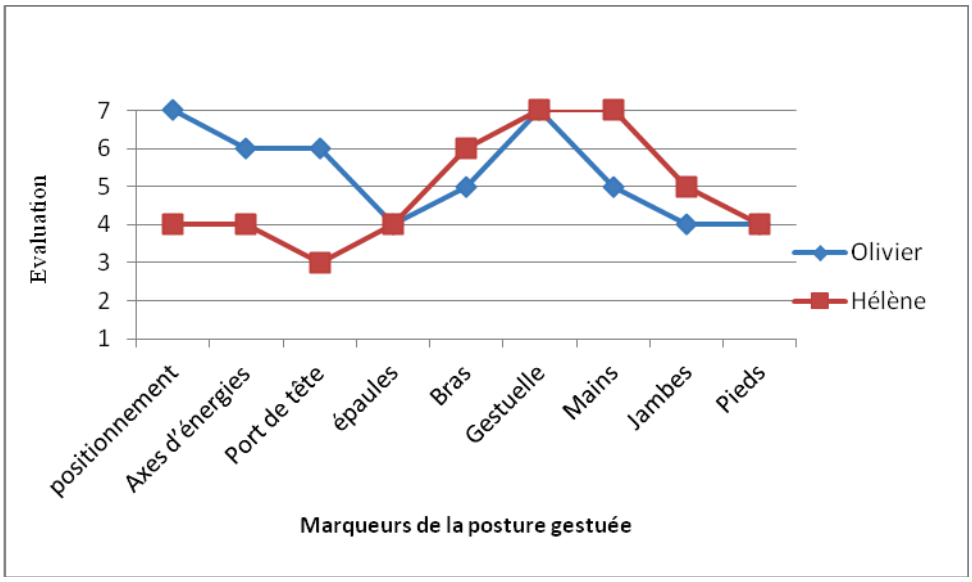


Figure 20 : *Graphique comparatif de la posture gestuée de deux cas : Olivier, [O/P.E. 1er d.] et Hélène [H/E.M. 2d.], (Tiré des évaluations individuelles annexe IV).*

- **Le cas d'Hélène :**

Hélène est musicienne, elle passe son CAPES en Education Musicale [H/E.M. 2d.], prend des cours de direction de chœur. La conséquence directe de ces activités nous fait constater que, par rapport aux autres, tout naturellement elle se sert davantage de ses mains et de ses bras. Les gestes qu'elle emploie au niveau des bras et des mains sont tous très explicites. Cela nous démontre à quel point dans certaines disciplines, la maîtrise de certains gestes est indissociable de la situation qu'ils mettent en scène. Il est vrai que, pour le démarrage d'un chant, pour maintenir un tempo ou faire une interprétation avec un phrasé, pour soutenir une intensité, le geste est le seul moyen de stimuler et d'accompagner le groupe durant son interprétation.

- **Le cas d'Olivier :**

Olivier est professeur des écoles [O/P.E. 1er d.], sa gestuelle est aussi très précise, il indique tout à tour dans le micro-geste de la main dans le marqueur de la monstration, qui doit prendre la parole et à quel moment. Tel un chef de chœur, il maintient l'attention de sa classe en les tenant en éveil, une main restant levée à hauteur de poitrine comme pour garder leur attention en tenant un doigt levé en témoin. (E/O. doc N°1 à 16'36''). Dans un geste suspensif, il anime le groupe demandant à un élève d'attendre son tour, stimulant un autre dans sa prise de parole. A un autre moment, à (E/0. Doc N°1 à 26'11'') il montre son oreille droite pour faire signe aux élèves de l'écouter, les exemples seraient trop nombreux s'il fallait tous les relever.

Pourtant, malgré des similitudes d'importance que les deux accordent aux micro-gestes de la main, dans l'usage des marqueurs des bras et des mains n'est pas tout à fait le même chez Hélène et chez Olivier. Nous constatons certaines similitudes dans le sens et la hauteur des indices relevés et dans le fait que la place de la gestuelle est un élément fort important dans l'animation d'une séance. Un avantage sérieux pour les étudiants et enseignants qui ont de fait, une *posture gestuée* très lisible, cela a pour conséquence que le cours semble être assez vivant, le rendant plus attractif pour les élèves.

Hélène fait passer un très grand nombre d'informations par sa gestuelle. En tant que professeur d'Education Musicale, nous avons vu que les renseignements que nous pouvons classer dans l'ordre de l'interprétation, ne peuvent passer que par le geste, contre toute attente, elle n'est pas la seule à utiliser une gestuelle précise et signifiante. Comme nous venons de le montrer, Olivier professeur des écoles, lui aussi va réguler les interventions de ses élèves, expliciter certains passages par des gestes très précis, ainsi il va constamment maintenir le contact avec eux, grâce à un usage efficient du micro-geste de la posture gestuée exprimé très explicitement par la main.

- Discussion

Ces deux exemples nous montrent combien ce micro-geste de la posture gestuée a une importance essentielle dans le maintien de l'éveil et de la motivation d'un groupe. Mais dans ces deux cas, l'objet intentionnel n'est pas de même nature ; si pour Hélène, le geste technique utilisé est au cœur même de l'intention musicale, comme consubstantielle à l'expression musicale et à la création artistique, dans le second cas il n'est que geste technique de régulation de la situation d'apprentissage dans l'usage des règles de bonne conduite. L'intention qui est véhiculée dans le premier cas est esthétique pour orienter l'interprétation, il devient dans le second, espace de régulation du jeu du règlement intérieur.

De plus, si dans le cas d'Hélène le micro-geste de l'usage de la main a été appris, chez Olivier, ils seraient arrivés plus ou moins spontanément comme induits instinctivement par la situation vécue. L'objet intentionnel est alors consciemment et pleinement maîtrisé pour l'un alors que pour l'autre, il existe, mais il n'en prend conscience qu'en visualisant l'enregistrement vidéo lors de l'entretien d'auto-confrontation. Cela montre à quel point il devient essentiel en formation de permettre cette rencontre, afin que chacun puisse découvrir et mesurer la distance qui lui reste à parcourir pour arriver à être maître de la mise en scène des micro-gestes qu'il va devoir utiliser.

Deux constatations s'imposent :

- si dans le cas d'Hélène, ils ont été appris en formation, de par la spécificité de la discipline, on peut donc estimer que l'enseignant sera en mesure de comprendre l'intérêt qu'il aura à les utiliser. Il devrait savoir les reproduire pour améliorer ses performances,
- dans le cas d'Olivier, notre hypothèse est qu'il est important que l'ESPE lui permette à un moment de sa formation de identifier ses micro-gestes, afin qu'il puisse les conscientiser dans l'usage quotidien.

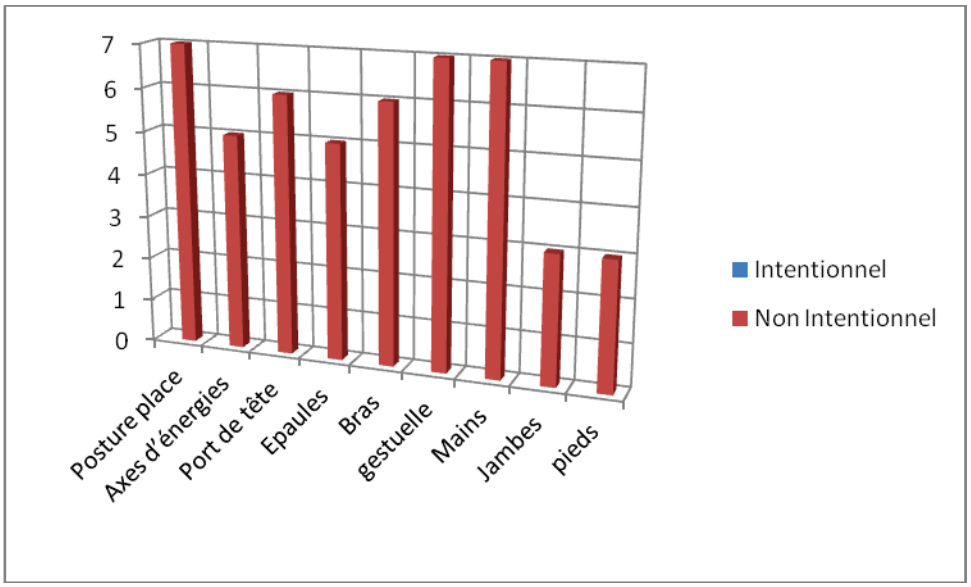


Figure 21 : *Graphique s'attachant au cas d'Olivier [O/M. 2d.] montrant l'intentionnalité ou la non intentionnalité d'un geste performatif.*

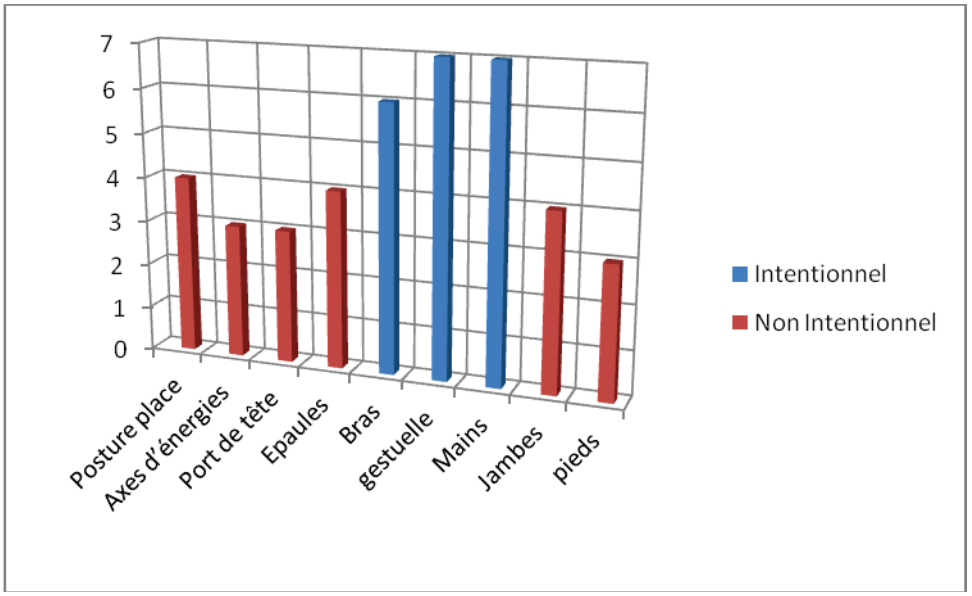


Figure 22 : *Graphique s'attachant au cas d'Hélène [H/E.M. 2d.] montrant l'intentionnalité ou la non intentionnalité d'un geste performatif.*

Les graphiques ci-dessus précisent qu'Hélène utilise intentionnellement certains gestes (*Figure 21* et *22*). Elle les a appris, le plus remarquable c'est qu'elle est capable d'utiliser ce

micro-geste de la posture gestuée de l'usage de la main, en fonction d'un temps donné et d'une situation particulière. Elle fait donc un acte délibéré, elle choisit volontairement certains gestes particuliers pour obtenir telles réactions de la part de ses élèves.

Que ce soit pour une intervention très musicale et technique, le départ d'une intervention d'un élève avec la respiration, l'impulsion, le regard, et l'appui sur le premier temps qui suit, ou tout simplement, dans un geste de régulation pour signifier que les élèves se mettent en cercle. Cela nous permet de dire que le micro-geste reconnu comme performant s'apprend, ce qui confirme notre première hypothèse. Par contre si Hélène a conscience de les utiliser à bon escient, elle n'en a pas forcément toujours conscience dans l'instant où elle s'en sert. Ce n'est qu'après coup, qu'elle peut dire qu'elle sait quels sont les gestes qu'elle a utilisés. Cela contredirait donc notre deuxième hypothèse, qui était de postuler que le micro-geste doit être conscientisé dans le temps de l'action grâce à *l'introspection gestuée*.

Dans le cours du développement de notre thèse, il nous faudra revenir sur cette hypothèse et préciser ce que nous entendons par conscientisation d'un micro-geste dans *l'introspection gestuée.*

5. Discussion autour de la question de la technicité du geste

Bien que le profil de ces deux enseignants, que nous qualifierons d'« inductifs » soit assez proche dans une présence engagée auprès de leurs élèves, il nous faut relever ce qui fait leur différence. Notre recherche tend à démontrer quelle peut être la place de *l'introspection gestuée* dans les gestes d'appropriation du métier. Dans les deux cas qui nous occupent maintenant, nous avons des indices qui tendent à prouver qu'il est visible que les micro-gestes d'Hélène ne sont pas de même qualité dans leur degré de technicité que ceux d'Olivier. Cette dissemblance dans la maîtrise de l'acte posé est une constatation non négligeable dans le degré d'appropriation de ces micro-gestes du métier. Hélène va au bout de l'intention du geste, contrairement à Olivier, qui lui, l'interrompt à certains moments. Le geste est précis, bien lisible, mais il s'interrompt comme s'il était, en quelque sorte, avorté dans la durée de l'action.

Cette constatation nous amène à définir plus précisément ce que nous entendons par micro-geste. Pour être qualifié de *micro-geste opératif*, ce dernier doit avoir un début et une

fin dans une intention qui doit être maintenue et entretenue sur l'ensemble du pattern du temps de l'action. Nous trouvons là un indice observable de ce phénomène de cette non conscience et plus ou moins bonne maîtrise du geste dans le micro-geste de la main de le part d'Olivier qui, par moment, s'arrête et transforme un micro-geste opératif en un micro-geste parasite.

Ce n'est pas le cas chez Hélène ; il est donc perceptible que dans son cas, que ce micro-geste a été vécu en amont à un moment ou à un autre de sa formation. Même si tous les micro-gestes ne sont pas pensés constamment dans l'instant de leur production, nous posons l'hypothèse qu'ils doivent avoir été mentalement pré-pensés, si l'on veut qu'ils deviennent opérants. Nous observons qu'ils peuvent, seulement dans ce cas, être re-joués, en différé, dans l'instant de la séance.

Comme nous avons essayé de le démontrer lorsque nous avons abordé la question de l'improvisation, ils ne sont que la somme de gestes et micro-gestes antérieurement maitrisés, qui ressurgissent dans l'instant de la situation. Même si, sur le moment, ils sont plus ou moins conscientisés, ce qui est certain, c'est qu'ils doivent l'avoir été à un moment ou à un autre.

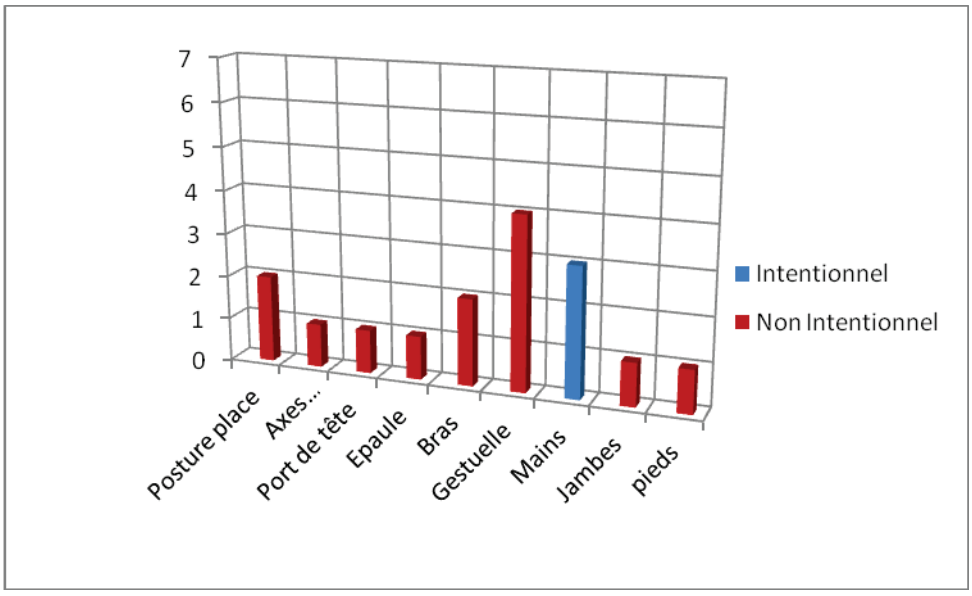


Figure 23 : *Graphique s'attachant au cas de François [F/E.M. 2d.] montrant l'intentionnalité ou la non intentionnalité d'un geste performatif.*

François [F/E.M. 2d.], lui aussi professeur d'Education Musicale, est bien moins à son aise. Il utilise certains micro-gestes repérés comme spécifiques de la discipline, mais avec un degré de technicité et de maîtrise bien moindre ; cela a pour conséquence de ne pas leur donner toute leur portée (*Figure 23*).

Comparons ces deux professeurs d'Education Musicale : si Hélène [H/E.M. 2d.] maîtrise pleinement ses gestes, François, lui, les utilise plus ou moins maladroitement. Bien qu'il veuille s'en servir intentionnellement, il n'en maîtrise pas encore complètement la portée. Certains micro-gestes sont bien en deçà de ce que l'on pourrait en attendre. Lorsqu'on les évalue sur l'échelle de Lickert, nous voyons bien que certains micro-gestes ont été identifiés, notamment tous les gestes techniques tels que les gestes : du départ d'un chant, de la battue, de la pulsation, quand il donne un tempo.

Nous pouvons donc affirmer qu'il a conscience de l'importance de certains micro-gestes de la main, les ayant étudiés en cours de direction de chant dans sa formation en aster 2, nous pouvons même certifier qu'il les a appris en formation avec ses camarades ; pourtant, il ne va pas au bout de l'intention qui les fait vivre, les micro-gestes qu'il utilise, sont comme avortés.

Le cas de François nous amène à aborder la question du transfert de compétence. C'est un point essentiel en formation, avec son corollaire : la notion du temps nécessaire qu'il faut pour arriver à transposer l'expérience d'un micro-geste professionnel de la formation à son usage récurent dans la pratique d'un métier. Qu'est-ce qui fait que certains étudiants ou professeurs stagiaires y arrivent alors que d'autres ne le peuvent pas ?

Notre observation nous conduit à penser, dans le cas de François, qu'il ne semble pas avoir complètement intégré et vécu corporellement cette notion de micro-geste. Le lien qu'il doit nécessairement établir entre son intention, sa capacité de le dire avec un geste précis et son efficacité à le réguler dans le retour d'une conduite de perception, n'est pas en place. Il entre bien dans le mécanisme proprioceptif de l'introspection, il donne l'impulsion cérébrale qui déclenche musculairement le bon geste, mais en cours d'action, tout semble se stopper comme ne pas se conclure. Il y a une panne d'énergie, le geste se met à flotter, sans âme, la pression du groupe est trop forte, il semble désabusé, il n'est plus habité d'une intention particulière. L'image est là dans sa réalité fonctionnelle du geste appris, mais le micro-geste ne « parle pas », il ne dit rien, comme vidé de son sens intrinsèque. Ou plutôt si, le micro-geste en dit trop, il dit qu'il ne sait plus quoi dire, ou comment faire pour le dire… ? Le dire

reste en suspend, les indices restent palpables pour un œil exercé, dans leurs aspects techniques, mais la symbolique manque, c'est justement ce qui fait défaut. Elle ne peut donc pas induire une quelconque réaction, si ce n'est d'immanquablement conduire à un déséquilibre de la situation. Dans ce cas très précis *l'introspection gestuée* semble donc faire défaut. Il faudrait être consciemment impliqué dans ce connecteur qui filtre le micro-geste pensé, vers l'action gestuée, ce qui impliquerait que le sujet s'oblige à trouver l'énergie nécessaire pour aller au bout de son intention, mais encore faut-il qu'intention il y ait !

5.1. Question des micro-gestes singuliers et spécifiques

Au stade de notre réflexion, nous pouvons en partie répondre à notre troisième hypothèse, qui s'interrogeait sur le fait de savoir si, pour chaque champ disciplinaire donné, l'apprentissage des micro-gestes professionnels est lié ou non à des contraintes spécifiques. Un champ disciplinaire induit-il des micro-gestes singuliers ? Nos différentes observations tendent à prouver dans le cadre de note échantillon, qu'il existe effectivement des différences selon les disciplines. Nous avons bien relevé un certain nombre de micro-gestes techniques spécifiques, que les enseignants maîtrisent certes plus ou moins bien selon les cas étudiés. De plus, nous constatons qu'ils se révèlent tous être essentiels dans la conduite d'une séance d'apprentissage.

Nous venons de le montrer en Education Musicale avec les micro-gestes de la main dans l'animation musicale collective dans le temps et l'espace d'une production musicale. Nous venons aussi de le voir pour les Sciences Physiques et les gestes d'explicitation de la tâche à accomplir pour réaliser un TP de physique, mais ce peut être aussi le cas du professeur de Mathématiques dans l'utilisation du tableau pour une démonstration. Lors des entretiens d'auto-confrontation, nous avons observé avec les étudiants, que, dans le découpage de la démarche de la pensée logique mathématique, la manière dont le professeur découpait les temps de sa démonstration n'était pas neutre. Dans le meilleur des cas, le séquençage correspondait à la logique des opérations mentales que l'élève devait effectuer pour comprendre une démonstration. L'usage du tableau est un élément essentiel de la démonstration, il devient trace visuelle en action de la parole énoncée par le professeur.

Tout dans le micro-geste de la posture gestuée et dans l'usage des gestes que l'enseignant utilise va renforcer ou non la captation de la démarche. Les enseignants novices

repèrent tout de suite, qu'ils avaient un réel problème dans le fait que, pour écrire au tableau, ils tournaient systématiquement le dos à leur classe. Conscients de cette situation ils en ont déduit qu'ils devaient en tenir compte pour (Se) mettre en scène.

Lors du découpage séquencé en unités de sens de son contenu mathématique, nous observons que le professeur va devoir énoncer certaines choses, mais il va aussi devoir le faire en regardant son auditoire, comme pour s'assurer que les élèves suivent ce qu'il est en train de dire. Dans un second temps seulement il sera amené à inscrire au tableau ce qu'il vient d'expliquer sous la forme d'une trace visuelle. Ce temps de prise en compte par séquençage des différentes unités d'apprentissage devient ainsi un temps laissé aux élèves pour le passage au mental. Lors de l'entretien Thierry [T/M. 2d.], professeur de mathématique au collège nous dit : « Je m'aperçois qu'ils n'ont pas le temps de noter. ». Lors de la discussion, un troisième temps semble nécessaire, celui de la prise de notes ou temps de la trace que les élèves vont transcrire sur leurs cahiers.

- Hypothèse :

Cette discussion a eu pour conséquence de nous interroger sur l'incidence de la posture gestuée dans le déroulement d'une séance d'enseignement. Comment repérer et déterminer les étapes des opérations mentales qui se vivent dans le temps de l'introspection gestuée ? Comment arriver à prendre en compte l'utilisation du tableau (ou tout autre forme de support) pour obtenir une trace visuelle efficiente, afin de maintenir ce lien de permanence intellectuelle entre la pensée du professeur et celle de l'élève ?

L'objet intentionnel de « l'instruction », sera ainsi fixé par le récepteur de l'information, il trouvera une démarche d'apprentissage sécurisante dans cette correspondance entre : la parole énoncée, le découpage en unités de sens dans la démonstration et la trace inscrite au tableau. Cet enchaînement d'opérations performatives pour l'enseignant, devient très sécurisant dans l'accompagnement des différentes opérations mentales que l'élève sera susceptible d'intégrer.

Nous voyons là un des aspects de l'introspection gestuée, cette capacité à intégrer toutes les composantes du geste mental à mettre en place pour rendre un cours explicite.

Ce temps de l'introspection gestuée peut alors se diviser en plusieurs étapes qui vont devoir se vivre dans l'instant de l'action du cours de mathématiques :

- Le temps du passage au mental pour sélectionner et intégrer l'information souhaitée au regard de ce qui est traité.
- Le temps de la parole avec l'usage de la voix et du mot qui va rendre cette information ou contenu de formation compréhensible pour l'élève.
- Le temps de la mise en scène de la trace qui devient mémoire (avec l'utilisation du tableau comme support), de l'enchaînement déductif qui se met en place pour permettre à l'élève d'intégrer la démarche de la pensée logique mathématique dans l'instant de la démonstration.
- Le dernier temps qui serait celui de la prise de notes par l'élève, qui devient dès lors temps de la validation ou auto évaluation qui se régule par les questions de l'élève si ces derniers n'ont pas assimilé l'objet d'apprentissage.

Le mode opératoire ainsi construit devient très sécurisant dans l'accompagnement formatif des différentes opérations mentales que l'élève sera susceptible d'intégrer. Avec les trois derniers exemples nous voyons qu'il existe des micro-gestes spécifiques propres aux disciplines qui sont étroitement liés à un champ disciplinaire.

5.2. Des micro-gestes spécifiques aux disciplines

- Tiffany [T/S.Ph. 2d.] et Béatrice [B/S.Ph. 2d.] deux enseignantes en Sciences Physiques :

On s'aperçoit que ces micro-gestes sont de même nature que ceux utilisés par Hélène [H/E.M. 2d.] ; nous les avons classés comme étant des micro-gestes d'explicitation. Bien que sensiblement différents, ces micro-gestes viennent en support d'un contenu de formation. Ici, pour un TP de Sciences Physique, les gestes de monstration viennent séquencer les différentes étapes à respecter lors de la réalisation d'une expérience pour un TP

de Sciences Physique. Cela va des gestes de sécurité, jusqu'aux différents gestes effectués pour ne pas endommager le matériel ou encore ceux plus techniques, utilisés pour réaliser l'expérience, que ce soit : pour ouvrir, fermer, tenir différents ustensiles tels que prélever avec une pipette, verser dans un Becher en respectant le niveau ou les poids (*Figure 24*).

Figure 24 : *Béatrice, geste de monstration, [B/S.Ph. 2d.] (EV/B à 8'53''), (À retrouver Annexe XV Vidéo N°2).*

Sans aller jusqu'à la virtuosité du musicien dans la précision de sa gestuelle, une situation d'enseignement pour un professeur de physique réclame aussi une vraie dextérité dans la précision et la maîtrise des gestes qu'il va utiliser. Si l'on observe Béatrice [B/S.Ph2d.], lorsqu'elle explique les consignes pour la réalisation d'une chromatographie, dans ses gestes de monstration, elle va jusqu'à mimer les différentes étapes de l'expérience. Bien qu'un écart de performance existe dans la maîtrise de la dissociation des doigts et dans la segmentation des gestes, dans les deux cas, la main devient un outil essentiel dans la lisibilité de la situation d'enseignement.

Si l'on veut que les élèves suivent la démonstration, en Sciences Physique, la présence du micro-geste de la main dans le marqueur de monstration pour l'explicitation de la tâche est indispensable à la compréhension de l'expérience à reproduire ; elle l'est tout autant dans le cas de la prestation musicale animée par Hélène mais d'une autre nature et effectué dans une autre finalité.

Etudions et comparons maintenant le cas de deux étudiants novices Martine [M/P.E.1er d.] et François [F/E.M. 2d.] (*Figure 25*).

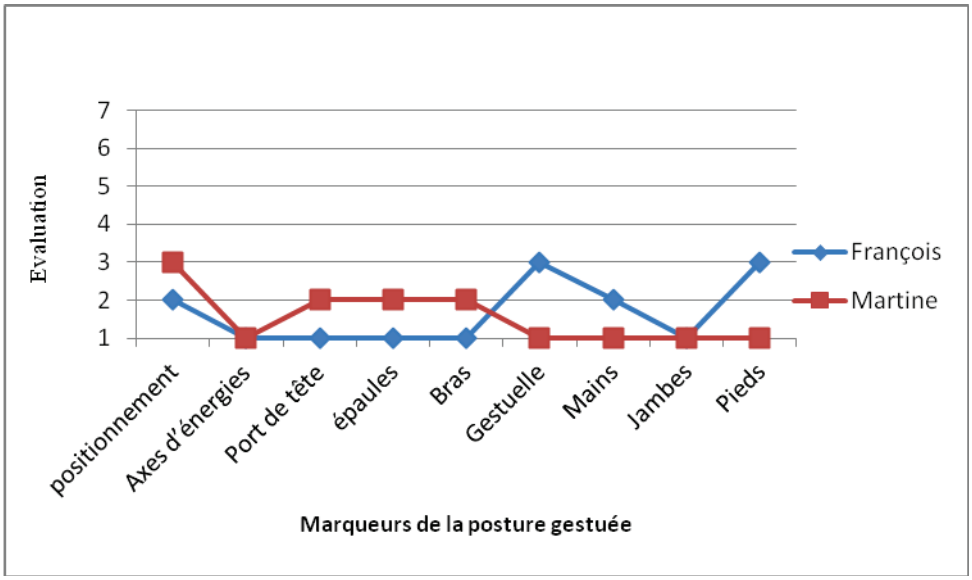


Figure 25 : *Graphique comparatif de la gestuelle entre François [F/P.E. 1er d] et Martine [M/E.M. 2d.] (Tiré des évaluations individuelles annexe IV)*

- Cas de François [F/E.M. 2d.] :

Si nous comparons la gestuelle de François [F/E.M. 2d.], professeur novice, qui enseigne l'Education Musicale au collège, avec celle de Martine [M/P.E. 1er d.], qui est aussi novice, mais professeur des écoles, nous constatons que François est un peu plus à l'aise dans sa gestuelle. En effet, sur une séance de cinquante minutes d'animation en musique, dans les différentes activités d'écoute musicale et d'apprentissage d'un chant, ce dernier utilise beaucoup de gestes, même s'ils ne sont pas toujours exécutés dans la bonne dynamique, et qu'il n'ait pas encore su trouver la bonne tonicité pour qu'ils deviennent efficients.

- Cas de Martine [M/P.E. 1er d.] :

Elle reste figée, assise pendant plus de vingt-cinq minutes en deux endroits différents. La séance observée consiste à présenter des poésies aux élèves afin que ces derniers puissent en choisir une à travailler. Durant le temps de présentation des textes, elle ne semble pas avoir pris en compte cette dimension des gestes du métier que ce soit dans son déplacement ou dans sa gestuelle. De plus, de sa place, elle ne voit qu'une partie de ses élèves, son propos est intéressant en soi, la volonté y est, la préparation est aussi sérieuse, mais la mise en scène de sa personne dans la médiation du discours ne suit pas. Elle parle de jeu sur les mots en poésie, mais ne fait rien sur le plan de la musique des mots.

Aucun mouvement apparent n'est visible dans sa posture, seule sa voix délivre le message éducatif.

- Deux enseignants novices en Education Musicale

La comparaison des deux courbes, celle d'Hélène H/E.M. 2d.], et celle de François [F/E.M. 2d.] qui tous deux sont des enseignants en Education Musicale, est fort intéressante (*Figure 26*).

On constate que les deux avancent en parallèle mais avec un réel décalage dans la maîtrise des différents gestes étudiés. Elles reflètent assez bien ce que l'on perçoit de leur performance. Si Hélène, canalise ses élèves dans une activité par sa présence et son animation, grâce à une certaine maîtrise de ses gestes, il est très lisible sur sa courbe, que François n'y arrive pas, il semble complètement dépassé par les événements, seuls quelques gestes viennent par moment lui redonner un peu de tonicité pour essayer de canaliser sa classe.

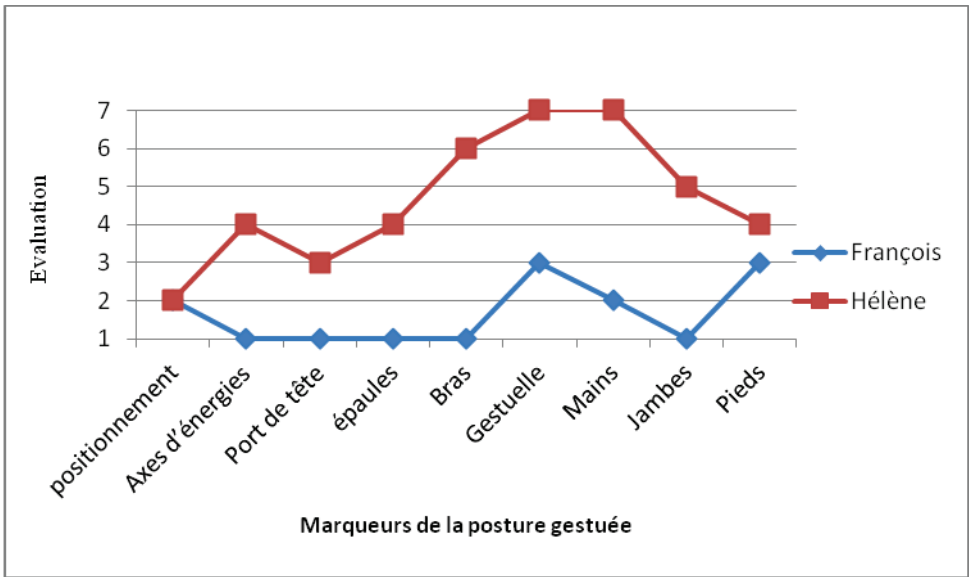


Figure 26 : *Graphique comparatif entre François [F/E.M. 2d.] et Hélène [H/E.M.2d.], (Tiré des évaluations individuelles annexe IV).*

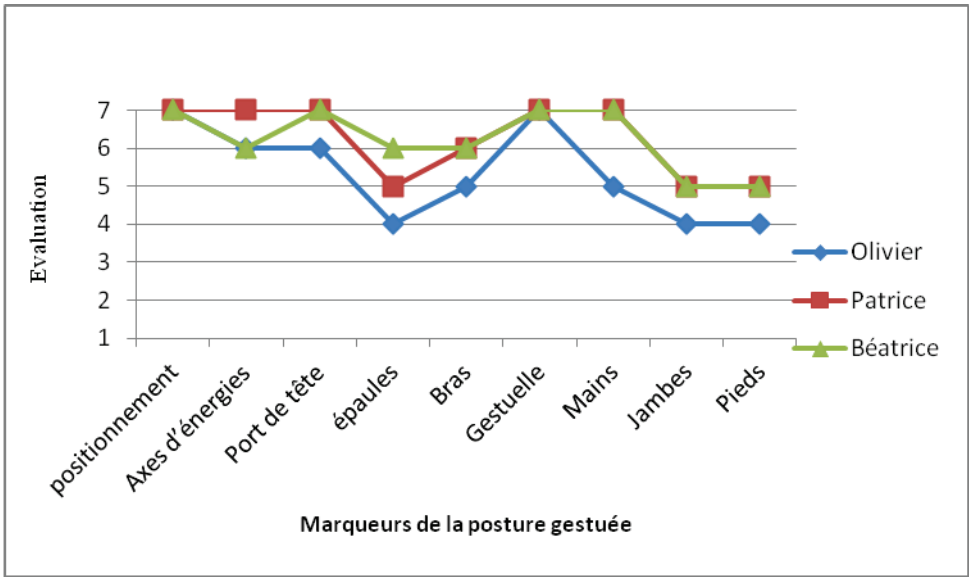


Figure 27 : *Graphique comparatif qui reprend les trois courbes de trois enseignants repérés comme efficaces, Béatrice [B/S.Ph. 2d.], Patrice [P.exp/P.E. 1er d.] et Olivier [O/P.E. 1er d.], (Tiré des évaluations individuelles annexe IV).*

- Deux constatations :

Question d'apparence

Deux moments apparaissent comme étant très saillants dans les courbes du graphique présenté ci-dessus (*Figure 27*) :

- Le premier, c'est qu'une posture tonique sans être rigide, se voit de suite et implique une certaine volonté de la part de l'enseignant à s'engager auprès de ses élèves. Sa présence est agissante et dynamique, de plus elle va nous renseigner sur son autorité. Elle laisse entrevoir une certaine capacité de résistance sans laquelle l'élève ne saurait se trouver en sécurité. Cette présence semble se repérer d'emblée, les indices vont de la manière dont l'enseignant se place, à la façon dont il se tient mais aussi et surtout à l'énergie qui se dégage des différentes partie de son corps engagées dans la communication non verbale ; ce que nous avons appelé micro-gestes de la posture gestuée.
- Le deuxième, c'est que sur l'ensemble des neuf indicateurs retenus, l'importance de la gestuelle et le rôle des mains est un marqueur essentiel. Nous avons pu constater dans les trois disciplines différentes observées, que sont une séance de Sciences Physique, de Mathématiques ou de Français, que la gestualité des mains prenait une place toute particulière. Elle venait tour à tour relancer, réguler les comportements, mais aussi expliciter et commenter le contenu du cours. Dans les trois cas que nous avons considérés comme étant les plus performants, la posture et les mains constituaient un pic d'attention. Comme si c'était elles, qui étaient porteuses de l'objet intentionnel, en marqueur du prolongement de l'intention véhiculée. Ce qui explique assez bien les courbes des trois enseignants retenus ci-dessus (figures N°26). Trois enseignants auprès desquels on constate qu'il fait bon vivre, et où les élèves sont à la fois très actifs, et ont une vivacité de réflexion.

5.3. Des profils types

- Le cas de François [F/E.M. 2d.] :

La première question qui nous frappe est que François semble plus habitué à utiliser ses mains que Martine. Si l'on s'interroge sur la formation qu'ils ont reçue, on constate que François est en musicologie, il prépare le CAPES d'Education Musicale et durant sa préparation, il a reçu un certain nombre de cours centrés sur la direction de chœur ; quant à Martine, elle est professeur des écoles et n'a pas reçu de formation particulière. Le fait d'avoir étudié la gestuelle pour l'apprentissage d'un chant avec les élèves fait que les gestes sont bien là ; ils sont présents, mais ils ne vont pas au bout de l'intention véhiculée, comme s'ils étaient avortés. Ils semblent être parasités par beaucoup d'autres gestes très marqués négativement qui canalisent toute notre attention.

En observant plus finement, nous constatons que certains gestes tels que celui de la monstration de la pulsation sur une battue à quatre temps, prouve que le professeur a intégré ce micro-geste de la main, qu'il sait l'utiliser à bon escient. Malheureusement, beaucoup d'autres micro-gestes tels que : la voix, le regard, l'usage du mot, le positionnement, sont le reflet d'un certain agacement, voire d'une extrême lassitude face au regard et aux réactions des élèves. Tous ces gestes parasites viennent constamment contrarier sa maîtrise technique et l'intention première du sens véhiculé. Ce peut être celui de tapoter dans sa main avec un marqueur, de mettre une main dans la poche, de se toucher la barbe, de remonter ses manches, de balancer les bras nonchalamment, de montrer les élèves en les invectivant… Ces micro-gestes induisent des réactions négatives de la part des élèves, qui à leur tour, vont modifier l'intention du professeur.

Un point attire tout particulièrement notre attention, nous finissons par constater que tous les gestes qu'utilise François ne semblent pas être aboutis, comme avortés, à l'image de ce musicien violoniste qui ne va pas au bout de son archet. Dans un mode de jeu qui ne rentre pas dans le son, sans véritable contact avec la corde, François ne parait pas vraiment croire à ce qu'il dit. En conséquence, cela vient détruire sa maîtrise technique de certains micro-gestes notamment le micro-geste de l'usage de la main dans la posture gestuée, cela transforme son

intention première en posture de *négatricité*.[169] Pour Jacques Ardoino la négatricité traduit : « La capacité de vouloir et pouvoir déjouer par ses propres contre-stratégies, les stratégies dont on s'est senti devenir l'objet de la part d'autrui »[170]. Christian Alin lui, définit ce champ énonciatif comme étant : « Une situation de communication où au moins l'un des interlocuteurs remet directement en cause le rapport de places issu du cadre énonciatif »[171]. Ce type de posture de résistance est malheureusement très fréquent dans le cadre de l'enseignement de la part des élèves comme de l'enseignant. Nous trouvons là un des points de non communicabilité qui rend le métier si difficile pour certains. Malgré sa connaissance du micro-geste de la posture gestuée propre à l'animation du groupe, François ne semble pas avoir pris toute la mesure de sa posture, et de l'impact que cette dernière peut avoir sur le groupe. Dans l'entretien d'auto-confrontation, il en a conscience et nous dit : (EAC/F 56'54'') « C'est les temps que je donnais, (il fait le geste) pour trouver les contre temps ; sauf que ce n'était pas le bon geste… ». A ce moment de l'entretien, François fait un geste plus dynamique, puis il revient tel qu'il se voit à un geste plus nonchalant, sa gestuelle devient plus floue ; il conclut sur ces paroles : « Ce n'était pas assez marqué je pense, je n'étais pas assez dans l'énergie pour bien marquer la différence, je voulais qu'ils prennent le temps, alors que je n'y étais pas complètement… » A un autre moment il ajoute : « Avec le pied en arrière ça fait vraiment plagiste… » Ou encore cette remarque lorsqu'il se voit avec une main dans la poche il dit : « Ah elle est bonne celle-là ! ».

Dans leur activité énonciatrice, les gestes de François « résonnent » comme le miroir de ce qu'il vit dans l'instant ; cela semble correspondre aux deux états « d'echoïsation »[172] dont parle Jacques Cosnier : l'echoïsation psycho corporelle et l'echoïsation de gestes techniques. Dans la gestuelle de François nous pouvons observer :

- D'une part, des gestes techniques, qui peuvent être conçus comme étant plus ou moins des considérés comme étant issue d'une pratique instinctive. Nous parlons de ces micro-gestes extra de base (notamment tous ceux de la monstration d'un individu qui indiquent, par le geste de la main, une tâche à accomplir), de répondre à la question, de

[169] ARDOINO, Jacques, Définit la « *négatricité* comme la capacité que possède tout être humain à déjouer les manipulations dont il se sent l'objet.
[170] ARDOINO, Jacques, (2000). *Education et formation, pédagogie théorique et critique,* Paris : PUF, pp.190-194.
[171] ALIN, Christian, (1996). p. 98.
[172] COSNIER, Jacques, Entretien réalisé le 11 décembre 2011.

se taire, d'attendre son tour, ou encore de faire attention au micro-geste qui lui-même peut prendre plusieurs sens dans le registre de l'instruction ou de la sanction comme démontré précédemment.

- D'autre part, nous pouvons aussi observer des gestes plus techniques et plus symboliques, ils ont été appris dans la pratique de situations plus spécifiques, que l'on peut qualifier de professionnelles. Ils sont liés à un champ disciplinaire, ils appartiennent à une culture professionnelle, comme ici dans le cas de François, l'éducation musicale. Ce sont alors des gestes qui ont une sorte de praxis opérative, ils correspondent à des situations très précises que les enseignants doivent impérativement pouvoir intégrer et vivre de l'intérieur s'ils veulent être en mesure de faire leur métier avec précision et une certaine réussite.

Tout comme le chef de Chœur ou le chef d'Orchestre va devoir maîtriser certains gestes de direction, s'il veut pouvoir communiquer à ses musiciens, la manière d'interpréter les éléments du langage musical dans le temps de la musique, l'enseignant d'Education Musicale, va devoir, lui aussi, par ses gestes de la main, dans toutes ses subtilités, proposer dans ce micro-geste de la posture gestuée, tout un vocabulaire de l'expression musicale à ses élèves. Il indique le départ d'un chant, mais aussi la précision d'une pulsation, afin que l'ensemble du groupe soit « en mesure » d'interpréter en mesure sur une même pulsation, un chant ou une partition instrumentale. Mais ce peut être aussi une indication de nuance dans l'amplitude du geste comme dans l'intention de souligner une note ou de marquer le départ ou l'arrêt d'un chant. Il en va de même pour d'autres professeurs dans leurs gestes de monstration, quand ces derniers vont expliciter. Dans leur maîtrise du micro-geste de la posture gestuée, tout un vocabulaire de marqueurs va faire trace dans la conduite de l'apprentissage, ils vont déterminer les différentes étapes de la pensée expérimentale en Sciences Physique ou le déroulement d'une démarche logique d'une équation en Mathématiques.

6. Comment évaluer si un geste est opératif ?

Cela nous amène à nous poser une nouvelle question : qu'est-ce qui nous permet de dire qu'un micro-geste est maîtrisé ? Et à partir de quel moment ? Sommes-nous en mesure de

déterminer des étapes ? Dans le cas de François, ce qui est intéressant c'est que nous savons que ces micro-gestes ont été appris en formation, mais qu'ils ne sont pas encore intégrés comme des ressources dont il peut se servir pour résister au groupe qui le malmène. Quant à Martine, elle prend seulement conscience du micro-geste de la posture gestuée lorsqu'elle se voit travailler lors de l'entretien d'auto-confrontation. Stéphane enseignant du second degré en Mathématiques [S/M. 2d.], lui, en avait conscience, il nous l'avait signalé, mais il ne constate son efficacité que lors de l'entretien.

La construction de l'expertise professionnelle dans la maîtrise des micro-gestes de communication verbale et non verbale, passe donc par plusieurs étapes que nous venons d'identifier. Ces étapes sont essentielles dans le processus d'appropriation des schèmes proprioceptifs. Cela nous amène à repérer **trois étapes en formation** :

- **La première** que l'on va nommer la prise de conscience du micro-geste. Elle est cette capacité à repérer des postures, attitudes, regards, déplacements, mots ou autres indicateurs, qui sont de mobiliser une capacité à (S') observer.

- **La deuxième** étape est celle d'apprendre à s'approprier certains micro-gestes dans des situations de mise en scène du sujet, celle de (S') observer. Etape qui n'existe pas à ce jour en formation dite professionnelle.

- **La troisième** étape, est au cœur de notre problématique de recherche, elle concerne la capacité d'un sujet à être capable de se représenter mentalement le micro-geste opérant. D'où le concept d'introspection gestuée qui donne au micro-geste une valeur ajoutée, un outil au service de situations spécifiques. Bien que François [F/E.M. 2d.], lors de ses études en musicologie, ait appris certains gestes d'animation et de direction, il semble connaître la portée des micro-gestes qui fondent la discipline. Bien qu'il tende même par moments d'utiliser ces micro-gestes, de les rendre visibles par exemple, lorsqu'il regarde ses élèves pour le départ d'un chant et qu'il utilise le geste adéquat d'impulsion rythmique, ce qui justifie le fait qu'ils aient été observés sur le graphisme de l'échelle de Lickert, il n'est pas encore en mesure de pleinement les utiliser et de mesurer l'impact que ces derniers vont avoir sur la qualité de la relation éducative. D'après notre analyse il semblerait qu'il ne soit pas encore capable de déclencher le processus opératif.

Ci-dessous est représenté deux tableaux récapitulatifs : du micro-geste de la posture gestuée et des marqueurs techniques qui influent et interagissent sur le micro-geste de la posture gestuée[173] (*Tableaux 15* et *16*).

	Geste De la Posture gestuée	Icône Aspects kinesthésiques sensoriels (espace)	Indice Indice d'une relation d'une action	Symbole Thématique générale en jeu Symbolique
Registre de l'instruction	Instruction	Tonicité + ou – forte	Instruire	L'Autorité
Registre de la régulation	Régulation	+ ou – Efficiente	(Se) Situer	La Médiation
Registre de la discipline	Autorité	+ ou – Frontale	Imposer	La loi

Tableau 15 : *Tableau récapitulatif du micro-geste de la posture gestuée*

Marqueur de	**Icône** **Aspects kinesthésiques de la présence dans la corporéité**	**Indice** **Indice d'une relation, d'une action**	**Symbole** **Thématique générale en jeu Symbolique**
Stimulation	Présence frontale	Faire participer	Stimulation
Démotivation	Indolence	Ne pas faire participer	Non stimulation
Autorité	Ethique et responsabilité	Produire un effet	Règlement intérieur
Séduction	L'image de soi	Attirer l'attention	Séduction
Sanction	Geste éducatif	Faire respecter	La loi
Répressif	Perte de contrôle	Agresser	Le déni

Tableau 16 : *Marqueurs techniques : qui influent et interagissent sur le micro-geste de la posture gestuée dans les trois registres cités dans le tableau ci-dessus.*

[173] Annexe XI tableau a.

7. Conclusion du chapitre

En conclusion de l'analyse de la posture gestuée des enseignants observés, nous pouvons en déduire qu'un micro-geste a beau être repéré et plus ou moins appréhendé en formation, il n'est pas dit qu'il soit utilisé avec la bonne intention. Comme nous l'avons fait remarquer, ce micro-geste de la posture gestuée dépend de nombreux marqueurs chacun d'entre eux nous renvoie à une image qui fait appel à un registre. C'est à partir de là, qu'il nous est permis de les identifier et de les classer en fonction de leur signification. L'acte posé prend alors une double portée :

La posture gestuée qui explique :

L'indice repéré par l'élève l'oriente d'emblée dans un répertoire préalablement identifié comme faisant partie du registre de :

- **l'instruction**, avec les gestes de l'explicitation, de la monstration, de la structuration du discours. Et des différents gestes techniques que ce soit la gestuelle dans l'apprentissage d'un chant pour les musiciens, que ce soit l'écriture d'une formule mathématique au tableau ou encore l'explicitation d'une expérience en Sciences Physiques…

La posture gestuée qui implique :

- **la médiation** avec les gestes d'encouragement, de régulation, ou de stimulation de l'élève ou du groupe dans une situation d'apprentissage,
- **l'autorité et la discipline** que ce soit dans les situations de rappel à l'ordre avec les gestes de l'autorité, du rappel du règlement intérieur ou tous autres signes

d'énervement liés aux différentes étapes dans la graduation d'une sanction plus ou moins répressive.

Ce micro-geste de la posture gestuée non seulement renseigne sur le registre utilisé par l'enseignant, mais ils renseignent aussi l'élève sur l'intention du professeur quant à la portée symbolique de l'acte qu'il pose. Ce micro-geste va aussi nous renseigner sur l'état psychologique de la personne qui se trouve en face de la classe. Les gestes du doute, de la nonchalance, de l'attente sont le lieu privilégié où surgissent de nombreux gestes parasites. C'est là que l'élève ou l'étudiant sera en mesure de trouver ou non le sens qui va le motiver et le pousser à adhérer au propos de l'orateur.

Nous concluons ce chapitre par un tableau récapitulatif qui reprend pour chaque sujet observé sa situation au regard du micro-geste de la posture gestuée. Le classement que nous obtenons n'est pas exhaustif. Nous constatons que tous les sujets considérés utilisent ce micro-geste de la posture gestuée de manière inégale. Ils l'utilisent dans les différents registres d'une manière plus ou moins pertinente. Les critères de classement sont organisés en fonction de leur registre d'énonciation et à l'intérieur de chaque registre en fonction de leur caractéristique technique et/ou pédagogique. Chaque sujet observé est évalué sur une graduation de 7 sur l'échelle de Lickert. Les moments où il utilise tel marqueurs sont identifiés par l'horloge du verbatim de leur séance.

7.1. Graphiques récapitulatifs des marqueurs opérant dans l'usage du micro-geste de la posture gestuée.

Les graphiques ci-dessous recensent les marqueurs du micro-geste de la posture gestuée utilisés par chacun des sujets observés lors des séances filmées (EV), successivement dans les trois registres de l'instruction, de la médiation et de l'autorité (*Figures 28*, *29* et *30*). Nous utilisons toujours l'échelle de Likert pour évaluer la qualité du marqueur utilisé par les sujets observés.

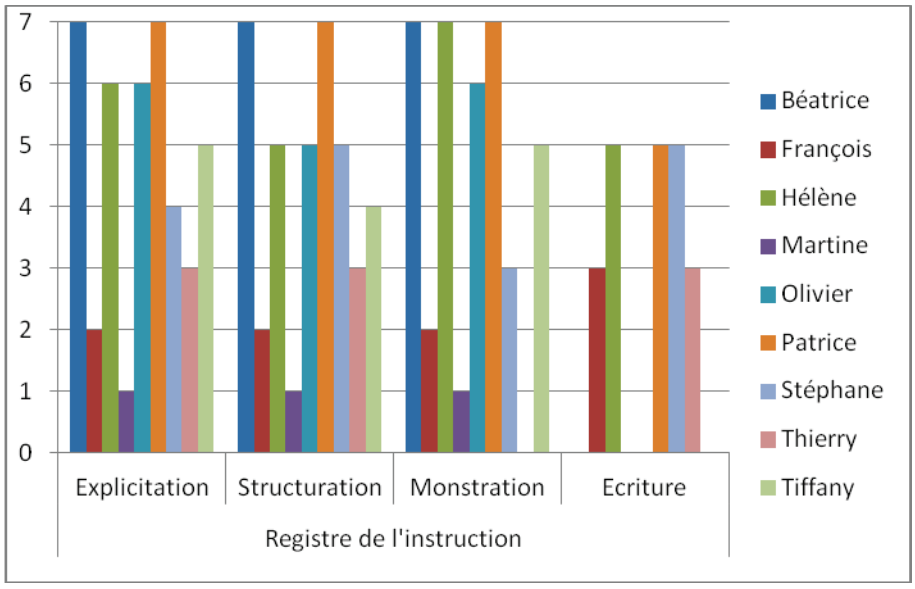


Figure 28 : *Marqueurs du micro-geste de la posture gestuée dans le* ***registre de l'instruction****.*

Ce graphique récapitulatif retrace les diverses significations des interprétations imputables à la posture gestuée dans le registre de l'instruction. Il fait aussi apparaître certaines différences selon la discipline enseignée. Nous retrouvons l'incidence du geste de l'explicitation et de la monstration pour les deux disciplines que sont notamment l'éducation musicale et les Sciences Physique, mais ce peut être aussi l'usage par le professeur de Mathématiques l'écriture au tableau.

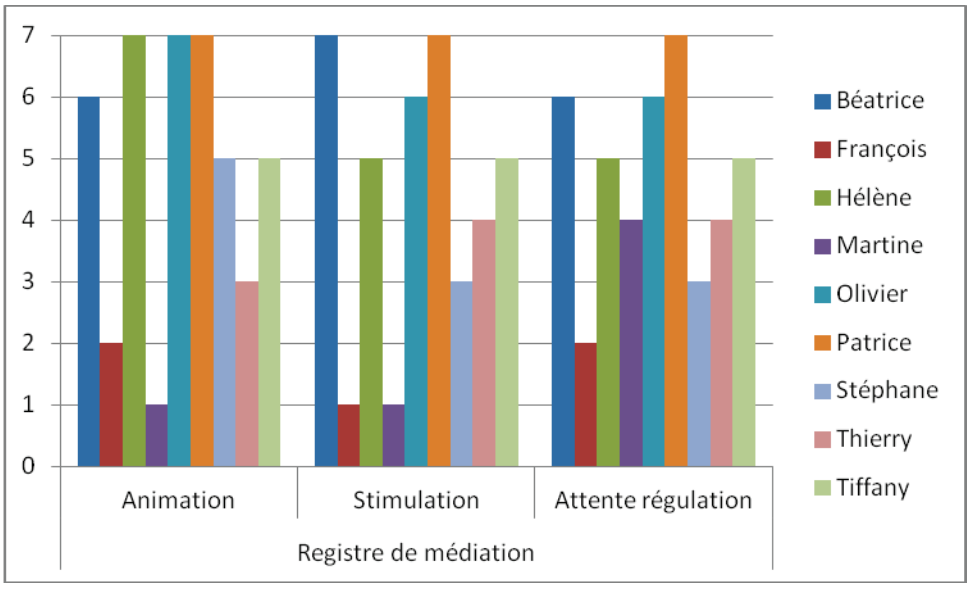


Figure 29 : *Marqueurs du micro-geste de la posture gestuée dans le* ***registre de la médiation.***

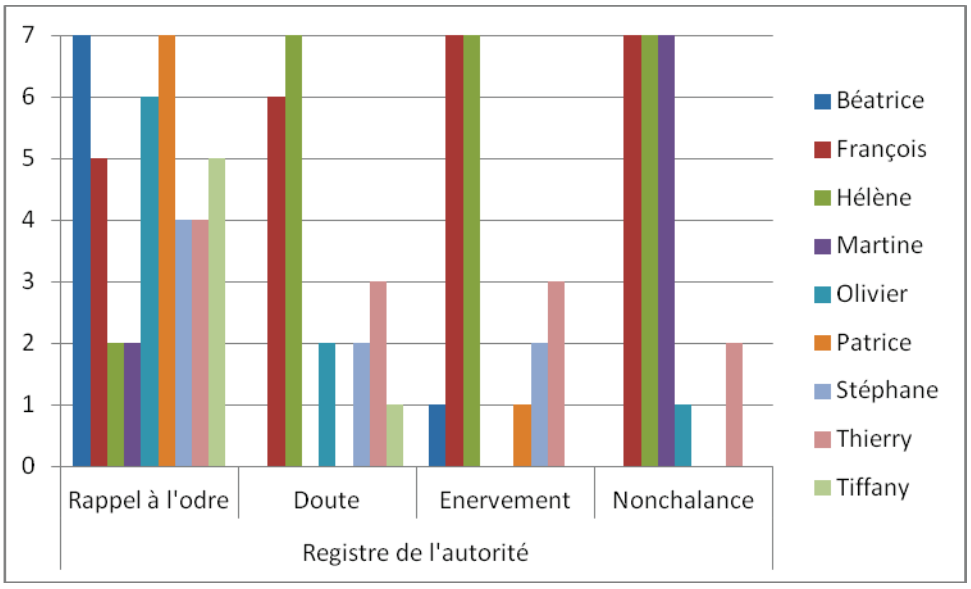


Figure 30 : *Marqueurs du micro-geste de la posture gestuée dans le* ***registre de l'autorité.***

Les trois graphiques ci-dessus sont tirés de la grille d'évaluation de l'Annexe V, tableaux a et b.

7.2. Définir l'introspection gestuée.

Le micro-geste est le témoin tangible de l'impalpable, le témoin du bon fonctionnement de ce geste mental qu'est *l'introspection gestuée.* Cette dernière serait donc pour nous le moyen d'établir cette permanence du lien avec l'objet de savoir. Il véhicule l'objet dans sa réalité, d'une motivation qui va de l'intrinsèque à l'extrinsèque créant ainsi la participation plus ou moins active des élèves. La *posture gestuée* est ce média qui construit et propulse l'énergie du dire. Un dire qui va au-delà du mot. L'intention du locuteur se prolonge dans l'usage de micro-gestes. Dans cet interstice de dialogue entre le geste produit et le retour sur l'effet qu'il va produire, se trame la relation éducative dans ce qu'elle a de plus vivant et de plus motivant. Dans cet espace de lucidité, le micro-geste prend ici tout son sens, il va pouvoir peu à peu, servir à affiner la prise de conscience de la charge opérative qu'il déclenche. Dans cette analyse de *l'action gestuée et située*, *l'introspection gestuée* va permettre d'être en mesure de réguler le résultat produit dans les transformations successives opérées des micro-gestes. Pour revenir à François [F/E.M. 2d.], il ne semble donc pas encore

avoir fait l'expérience de cette conduite intérieure lui permettant d'appréhender l'impact du micro-geste sur l'animation de sa séance.

Notre définition de *l'introspection gestuée* se précise encore dans le fait qu'elle peut ou non amener l'enseignant à avoir une conscience de la corporéité des actes qu'elle produit. Depuis le début de notre carrière de formateur nous nous interrogeons sur l'effet d'une telle approche en formation. Toute situation d'enseignement ne dépend-t-elle pas en grande partie, de cette capacité qu'a la *posture gestuée* à construire mentalement, le micro-geste opérant, dont elle est le bras armé ? Elle doit contrôler les attitudes, les comportements ou autres manifestations gestuées qui à partir de là vont influer sur les comportements individuels ou collectifs ? Le chef de chœur ou le chef d'orchestre n'ont que ce moyen de dialogue pour faire passer une information. Le plus surprenant c'est que le code bien que personnel n'en demeure pas moins d'une extrême limpidité. Nous posons là une autre interrogation : qu'est-ce qui fait que dans ce travail de la posture gestuée, l'introspection permette d'accéder à un langage bien au-delà du mot, un langage qui pourtant est tout aussi précis et performant ?

CHAPITRE II : LA VOIX, ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION

Une fois l'entrée en scène assumée dans la *posture gestuée*, la voix prend rapidement le relais, elle est le premier contact oral de la communication. Après la mise en scène du corps, la voix entre en deuxième position dans le jeu de la relation éducative, elle marque ainsi le début du cours.

La prise de parole est le témoin privilégié de l'état émotif de la personne qui est mise à nu sous le regard de l'assistance. Elle nous renvoie dans l'instant à l'état psychologique de l'enseignant, elle est le reflet signifiant de son assurance ou de sa fébrilité. Dès que les mots viennent prendre le relais de la présence, on est renseigné sur la teneur du propos. Les premiers sons sortis de la bouche de l'orateur portent déjà en eux, dans la seule musique des mots utilisés, une singularité qui est propre à chacun. Cette musique des mots se traduit par le timbre, la hauteur, le parcours intonatif, l'utilisation d'accentuations, une certaine vivacité ou monotonie qui assure une fluidité du discours. Autant de paramètres musicaux qui créent la suspension à l'écoute et même bien au6delà qui témoignent du type de relation qui va s'engager avec l'auditoire.

Très vite en une vingtaine de secondes l'auditeur a suffisamment d'indices pour se faire une idée du profil de la personne qui se trouve en face de lui. Qu'il est important cet instant du premier contact oral ! Quelle intention véhicule le premier son sorti de la bouche de l'enseignant ? Un bonjour accompagné d'un geste et d'un regard rassembleur, encourage le groupe à suivre l'animateur, il est de fait gage d'une meilleure relation.

La voix devient un indicateur qui précise rapidement le type de relation que cherche à établir l'enseignant. Les paramètres musicaux de la voix nous montrent si la personne cherche à être à l'écoute de ses élèves ou étudiants, ou au contraire s'il cherche à mettre de la distance. Plus d'une fois, malheureusement, lors de nos observations, nous avons pu remarquer, que ce rituel de l'accueil n'était pas systématiquement pratiqué par le professeur. Nous l'identifions comme un *micro geste professionnel* capital dans la communication, que nous nous trouvions en école primaire, au collège ou à l'université, ce moment symbolique du premier contact est essentiel ; il constitue une sorte de sas d'entrée où chacun est invité à pénétrer dans un autre état. Ce moment peut être considéré comme l'instant T qui marque le début, l'ouverture de la

séance. Ce moment symbolique de l'accueil dépend donc étroitement des indices perçus en liens étroits avec les images reçues. Faut-il dès lors en déduire qu'il n'est pas possible de commencer autrement un cours ? Certes non, mais il ne faut pas, en retour, attendre du public, un quelconque intérêt pour la personne qui va délivrer son propos, même si par ailleurs le contenu peut s'avérer être intéressant.

- **Le micro-geste de la voix dans :**
- **Icône :** « ses aspects kinesthésiques et/ou organologiques,
- **Indice :** « d'accompagnement et/ou renforcement d'un dire »,
- **Symbole :** d'une intention relationnelle (technique, didactique, médiatrice) et/ou d'un état émotionnel (conscient ou inconscient).

Lorsque l'on observe, en situation d'exercice professionnel, un enseignant dans son entrée en scène, si sa présence corporelle dans tous ses aspects de la communication non verbale nous « saute aux yeux », nous pouvons dire que la voix, elle, nous « saute aux oreilles ». Bien qu'immatérielle et non visible, elle vient « d'un bond », s'imprimer au plus profond de notre système de perception. Avant qu'on ait eu le temps d'en analyser les causes, l'effet acoustique a été perçu, il est là bien présent au centre de la scène. Toutes ces caractéristiques vont être plus ou moins consciemment analysées et catégorisées par le récepteur. Cette empreinte acoustique n'est pas neutre, elle est intimement liée à la personnalité du locuteur, elle se caractérise par de nombreux paramètres tels que la hauteur, le débit, l'intensité, l'articulation… Autant de paramètres acoustiques passés au filtre de l'oreille du musicien que nous allons analyser et qui ont des répercussions sur la communication verbale en cours.

1. La spécificité de l'instrument[174]

Nous avons repéré plusieurs paramètres qui tous rentrent en jeu comme marqueurs dans la maitrise de l'instrument ; ce peut être :

- Le timbre, sa tessiture ou registre…
- Le parcours intonatif, ou « la musique des mots »,
- Le lieu de résonance…
- L'intensité…
- La respiration
- Les césures suspensives ou conclusives…
- Le débit…
- L'accentuation…
- L'intensité…
- La portée…
- L'articulation…
- Les particularités, accents, autres singularités…

[174] Tout est à retrouver sur le site de l'Université Lyon1 : http://voix-corps-enseignement.univ-lyon1.fr Ce travail est un outil de formation destiné aux enseignants. Il présente la voix dans ses aspects physiologiques mais aussi dans sa spécificité comme premier instrument dans la communication orale. La voix prend vie au travers de l'ensemble de l'enveloppe corporelle et des signes qu'elle produit. Un subtil croisement de gestes et micro gestes, très précis : du regard à la main, du positionnement au sol à la tonicité de la colonne vertébrale, des mimiques ou autres signes du visage, témoin de l'état psychologique de l'instant, en passant par les différentes parties du corps qui toutes sont des indices visibles, palpables, décryptables par le public de ce que le professeur ou le conférencier vit dans l'instant.

2. L'écoute ou retour de la voix

Dans l'ensemble de nos observations, nous avons pu relever plusieurs indicateurs importants. Je parle ici d'observations fines, car elles font appel à un autre sens que celui plus habituellement usité qu'est la vue, je veux parler ici de l'ouïe. En effet, on ne peut s'intéresser à la voix sans parler un instant de l'audition, et des conduites de perception qui ont pour mission de récupérer, capturer l'information pour en faire une trace en mémoire. Robert Francès dans son ouvrage de 1984 sur *La perception de la musique* parle de la fonctionnalité de « Ces étapes successives du fonctionnement des conduites de la réception sensorielle qui vont jusqu'à la réponse comportementale »[175]. Elles vont de la première vibration aérienne jusqu'à l'impulsion électrique qui marque notre mémoire grâce à l'entremise des cellules ciliées qui impriment leur empreinte dans les synapses, tout un cheminement dans l'infime. La conséquence directe est de ne pas mettre l'objet acoustique, directement à disposition du sujet. Contrairement à la vue, qui nous permet dans l'instant de revenir sur la chose examinée, en travaillant sur le « média », l'oreille est plus subtile, elle ne nous permet d'établir le contact avec l'objet, qu'une fois passée au filtre d'une conduite de perception sinueuse qui, dans le meilleur des cas, va aboutir à une représentation mentale dans « l'immédiat ». Dans le cas contraire, pour certains d'entre nous, l'objet n'existe même pas, le schème mental qui aurait dû faire trace, n'a pas laissé une empreinte suffisante au niveau des structures mentales. Nous allons chercher à stabiliser cette empreinte qui est souvent si infime, que le sujet ne peut pas la relever et tirer à son égard une quelconque observation. C'est pour cela, qu'il est ici capital pour nous, de préciser dans cette étape de notre recherche, l'importance que nous avons eue à nous servir d'un outil adéquat quant à la qualité de restitution de la prise de son, et ceci a été pour nous plus d'une fois un problème à surmonter, la source sonore ne devant pas se trouver masquée par trop de sons parasites.

Comme nous venons de le préciser, seule la trace de ce que nous avons perçu dans l'instant de cette musique du mot, a pu rester dans notre mémoire et va nous permettre ou non d'en analyser certains éléments du langage. Mais cette conduite, dans le mécanisme de la perception, n'est pas toujours intelligible par tous les étudiants ou professeurs en stage, et plus d'une fois, nous avons été étonnés, en tant que musicien, de l'extrême difficulté de nos étudiants à pouvoir percevoir ce que nous aurions souhaité qu'ils discernent. Notamment ce que nous nommerons la maîtrise de la construction dynamique du discours, ce que nous

[175] FRANCES, R., (1984), *La perception de la musique* Paris/ VRIN, p.22.

pourrions convenir d'appeler d'une manière plus commode, « La musique du mot ». Il est remarquable de constater la parenté que nous avons été amenés à faire, entre le langage musical dans sa construction structurelle et temporelle et les différents paramètres d'une langue parlée, elle-même constituée de la musique des mots dont elle dépend. En effet, nombreuses peuvent être les similitudes. Si l'on prend par exemple l'usage de la mélodie, c'est-à-dire le rapport de hauteur des sons entre eux, de même qu'une mélodie se construire sur une seule note, de même, le parcours intonatif de la voix ne peut tout autant se réduire à une seule fréquence. Plus d'une fois en effet, nous avons rencontré cet obstacle lors de nos observations, chez les enseignants ou étudiants, et constaté combien cet élément du langage pouvait être un frein dans la communication. Leur auditoire décroche, confronté à la lassitude d'un discours déclamé sur une seule note et l'attention retombe rapidement. Qui d'entre nous n'a pas en mémoire cette conférence bien ennuyeuse de tel ou tel professeur, exposée sur un seul ton, un parcours intonatif « mono tono » ?

3. Appréhender plusieurs marqueurs de la voix

3.1. Le timbre de la voix

Nous avons pu constater que le timbre pouvait être considéré comme étant en quelque sorte la carte de visite acoustique de l'orateur. A tel point qu'une particularité vocale, un accent ou un timbre trop marqué, va rapidement retenir toute l'attention des élèves, suivant qu'il est placé dans le nez, la gorge ou la tête. Les résonateurs sollicités vont profondément modifier et affecter la qualité du timbre. La conséquence directe est que ce dernier est plus ou moins agréable à entendre ; cela va jusqu'à gêner, voire agacer les élèves. Thierry [T/M. 2d.] parle avec une voix placée dans le masque avec quelques résonances situées légèrement dans le nez, cela lui donne un timbre quelque que peu nasillard par moment. Les élèves, par définition, sont à l'affût de tout, immanquablement.

Un élève l'interpelle sur cet aspect de sa voix, il répond très promptement : (EV/T à 16'48'') « Je n'y peux rien, j'ai expliqué c'est mon accent, on ne peut rien y faire ». La remarque s'arrête heureusement là (*Tableau 17*). Cet incident nous amène à nous interroger sur cette particularité de la voix dans son aspect personnel très intime.

Icône	Indice	Symbole
Dans ses aspects organologiques » dans une fonction dynamique plus ou moins séduisante	Une intention de captation de l'auditoire	L'expression d'un dire qui cherche à séduire l'auditoire

Tableau 17 : *Tableau filtre de Pierce : marqueur du timbre de la voix.*

Remettre en cause la voix d'une personne c'est s'attaquer à la personnalité même de l'orateur dans ce qu'il a de plus intime. C'est pour cela, que dans les toutes premières minutes des entretiens, cette question d'aimer ou non sa voix quand on l'entend, a été posée plus d'une fois.

Béatrice [B/S.Ph. 2d.] elle, est très préoccupée par la hauteur de sa voix ; elle a un timbre particulier, situé dans les aigus, avec une élocution très rapide. Lors de l'entretien, elle fait cette remarque qui montre sa préoccupation : (EAC/B 1'59'') « Je pensais que ma voix aurait été beaucoup plus aigüe que cela… ce n'est pas si aigu que cela… mais bon, il y a des hésitations …c'est normal je ne pense pas que cela gêne beaucoup ».

Sachant qu'elle parle dans un registre élevé, elle redoutait ce moment où elle devrait s'y confronter, elle se rassure en voyant que, somme toute, cela ne nuisait pas à sa séance. Ce qui est remarquable ici, c'est qu'elle tient ce propos après seulement deux minutes d'entretien, cela nous montre à quel point écouter sa voix est un exercice redoutable. Rencontrer sa voix c'est comme rencontrer un intrus. La raison en est simple, nous ne percevons pas notre voix de la même manière si nous l'entendons enregistrée. La situation de l'oreille interne, collée dans la boite crânienne vient modifier la perception de notre voix.

3.2. Le marqueur du parcours intonatif : « de la tension détente à l'attention »

« Ah maîtresse, quand tu parles, tu chantes ! » Cette remarque faite par une élève il y a quelques années lors d'une visite, est fort judicieuse. Un élève aurait pu faire la même

réflexion dans la classe de Patrice [P.exp/P.E. 1erd.], qui donne réellement l'impression de chanter. Cela tient à son parcours intonatif qui est construit en tension détente, comme le serait une phrase musicale.

En analysant plus finement une des phrases qu'il utilise lors d'une mise en activité, on s'aperçoit très vite que toutes les fins de ses phrases se terminent la plupart du temps sur une note haute, interrogative, comme pour laisser la phrase en suspension et ainsi maintenir l'attention des élèves. Les musiciens diraient sur une dominante, qui reste comme suspendue. Jusqu'au moment où il conclut et fait retomber l'attention en baissant la voix : (EV/P à 5'' cassette N°2) *« Camilla tu en mettrais combien de carrés verts dans le grand rectangle ? »* Toute la phrase est donnée sur une note plutôt haute, dans un seul rythme régulier, sans respiration, jusqu'à la dernière syllabe qui, elle, chute environ d'une tierce (intervalle de deux tons). Sur tout le parcours intonatif, nous avons eu deux accents un au début un à la fin.

Dans un deuxième temps l'enseignant reprend les propositions des élèves en les reformulant comme pour maintenir le groupe en haleine, par trois fois : (EV/P à 10'' cassette N°2) « *Quin--ze, vin--gt, dou--ze*, », chaque nombre proposé par un élève est repris, mais avec une intonation qui monte à chaque fois environ d'un ton. Cela a pour conséquence de tendre la participation des élèves qui lèvent la main, et de stimuler les propositions (Tableau 18).

Pourtant très vite dès que l'attention de tous est conquise, l'enseignant conclut ce moment d'animation dans la situation d'exploration par cette phrase : (EV/P Doc. N°2 à 15'') « Eh bien on va envoyer quelqu'un au tableau pour justement le savoir. » comme pour détendre la concentration et relâcher l'attention des élèves ; la voix retombe dans le grave sur la dernière syllabe sur le verbe « *savoir »,* tout comme le musicien dans la phrase musicale, retourne à la tonique. Nous sommes là dans un temps de mise en scène remarquable, où l'enseignant se sert de cet outil pour stimuler la participation de sa classe. Voilà la remarque de Patrice [P.exp/P.E. 1erd.] lors de l'entretien : (EAC/P 16'20'') « Mon timbre de voix est vraiment lié à l'argumentation. Stop ma voix descend, c'est assez flagrant (frappant ?) cadence finale, fin du discours symbolique ce n'est pas négociable. »

Ici c'est bien Patrice qui fait l'analyse même si nous ne verrons pas la suite, il n'en avait pas conscience dans l'instant.

Icône	Indice	Symbole
Les aspects organologiques de la voix dans une fonction dynamique plus ou moins captivante	Stimuler l'auditoire	Interaction collective

Tableau 18 : *Tableau synthèse de Pierce : marqueur du parcours intonatif.*

Ce pattern de temps peut se représenter comme un grand DELTA qui symbolise la construction en tension-détente du discours. La progression de la tension étant représentée par trois paliers successifs ; trois temps où l'enseignant va reformuler les propositions en montant à chaque fois d'un ton dans le parcours intonatif ainsi qu'en intensité, il parle de plus en plus fort (*Tableau 18*). Nous pouvons rapprocher ce phénomène de ce que les musiciens appellent le *resserrement agogique* (la musique tend vers le haut, de plus en plus forte, et de plus en plus vite), pour atteindre le sommet à « *douze »* avant de retomber à la fin de la dernière phrase, « *on va demander à quelqu'un de le « savoir* ».

Ce mécanisme du parcours intonatif dans la musique des mots, par la « tension » du discours, crée « l'attention » avec deux « t » de l'auditoire. Ce dispositif n'a été que faiblement, voire très partiellement utilisé par les enseignants observés. Pourtant ce micro-geste de la voix dans son cheminement intonatif est fort utile pour maintenir l'attention d'une classe. Sur les huit novices, tous ne s'en servent pas avec la même pertinence.

En Sciences Physique notamment le temps des consignes est un moment capital, mais très long il faudra plus de sept minutes à Béatrice pour donner les différentes consignes et recommandations. La conséquence directe est qu'il devient très délicat de maintenir l'attention des élèves, sachant que le déroulement se fait par étapes, qui sont systématiquement ponctuées par un connecteur de classification, ici, le mot *'ensuite'* revient 11 fois sur les 7 minutes du temps des consignes. Comment rendre la lecture de toutes ces étapes plus attractive, en jouant davantage avec ce micro-geste de la voix dans son marqueur du parcours intonatif ? Nous avons là un véritable enjeu pour cette discipline.

Il en va de même lorsque Martine [M/P.E. 1er d.] en classe de CP essaie de jouer avec sa voix, dans la lecture des poésies (EV/M de 1'' à 2'27''). Nous sommes très loin de toutes

les possibilités que ce travail de mise en bouche du texte permettrait. Dans un parcours musical, non seulement l'intonation va entrer en jeu, mais aussi les variations de débit, d'accentuation, de nuances, des différentes césures… Qu'elles soient suspensives ou conclusives, toutes ces césures sont autant d'effets qui doivent venir captiver l'émotion, suggérée par l'interprétation du texte. Martine reste dans une lecture offerte, très superficielle. Sur les cinq micro-gestes concernés, deux micro-gestes retiennent particulièrement notre attention la voix dans son découpage sémantique et l'usage du regard qui cherche à maintenir l'adhésion de la classe.

3.3. La portée

La source du média, ici la voix, qui est chargée de transmettre les langages les plus singuliers, reste toujours une onde hertzienne. La voix, parlée ou sifflée, comme certains peuples sont encore capables de le produire aujourd'hui ne peut se détacher d'un lieu donné. Elle doit se faire à partir d'une source identifiée, située consciemment pour être suffisamment audible de tous. Dans nos observations, cette qualité acoustique n'a pas toujours été à la hauteur de ce qu'elle aurait dû être, venant ainsi perturber le bon déroulement de la séance.

Le canal qui véhicule le message sera-t-il efficace, suffisamment fort en intensité, percutant pour projeter la voix dans une direction avec une intention et une conviction pour permettre une bonne circulation de l'onde sonore jusqu'à sa cible ? L'œil, cet autofocus de l'oreille, va prendre la mesure de la distance à couvrir, la posture lui donne le point d'encrage indispensable à l'énergie diffusable, la colonne d'air, le point d'appui pour projeter la production vocale sur l'avant de la personne et ainsi donner à entendre et faire circuler l'information dans une direction, pour faciliter une bonne captation des informations diffusées.

Mais bien d'autres paramètres se sont présentés aux détours de nos observations ; nous voyons que tous ces paramètres sont comme indissociables les uns-des autres. Tous ces marqueurs inhérents au micro-geste de la voix participent concomitamment à la bonne diffusion du message oral. La portée ne peut se faire sans une bonne assise vocale, si la posture n'est pas stable le point d'appui ne sera pas là, la portée non plus. Il en va de même pour bon nombre d'autres paramètres, ce peut être le débit, l'articulation… Ils sont

certainement plus faciles à mettre en évidence lors de la relecture des enregistrements, mais bien handicapants lorsqu'ils ne sont pas intégrés.

3.4. Le débit

Si l'on prend le débit, nous avons pu constater, qu'en dépit des évidences qui font qu'un débit trop rapide peut être fatiguant et qu'un débit trop lent peut vite devenir ennuyeux, nous avons pu remarquer un fait : le débit choisi joue un rôle important dans la conduite d'une classe. En effet, lorsqu'un groupe est très dissipé, nous avons pu constater qu'un propos trop lent n'arrivait jamais à prendre le dessus. Bien que plus d'une fois un conseiller pédagogique ait demandé à un étudiant de faire le silence et d'attendre, cette solution s'est manifestement très rapidement avérée inefficace.

Il en va de même de l'idée de baisser le volume de la voix ; même si l'indice perçu va être une alerte sur l'intention du locuteur et peut être, sur le moment, calmer quelque peu les énergies, l'effet, si tant est qu'il puisse fonctionner un court instant, n'en est malheureusement que très éphémère. Seule une présence très prégnante du maître va pouvoir reprendre en main une telle situation ; et dans ce cas, plus d'une fois, nous avons pu constater qu'il était important d'être capable de prendre les sujets perturbateurs de vitesse, comme si la voix venait concentrer les élèves dans des consignes qui peu à peu allaient les canaliser dans une activité où leurs corps seraient neutralisés dans une tâche bien précise.

Nous avons fait un tableau récapitulatif des différents tempi utilisés par nos protagonistes. Comme nous l'avions fait pour les déplacements, nous avons vu une grande variabilité dans les tempi. Par exemple, entre Martine [M/P.E. 1er d.] et Patrice [P.exp/P.E. 1erd.], la variation est très importante. Est-ce à dire que tous les enseignants qui ont un tempo un peu plus rapide réussissent mieux ? Dans le cadre de l'école primaire et secondaire en tout cas, prendre le groupe de vitesse semble être un paramètre important, notamment dans les classes particulièrement difficiles à gérer. Le tempo soutenu maintient un état de centration des élèves sur l'activité, comme les maintenant dans une dynamique de jeu collectif.

Ce graphique ci-dessous met en évidence les différents tempi du débit de la parole, il recense le nombre moyen de syllabes prononcées en une minute (*Figure 31*).

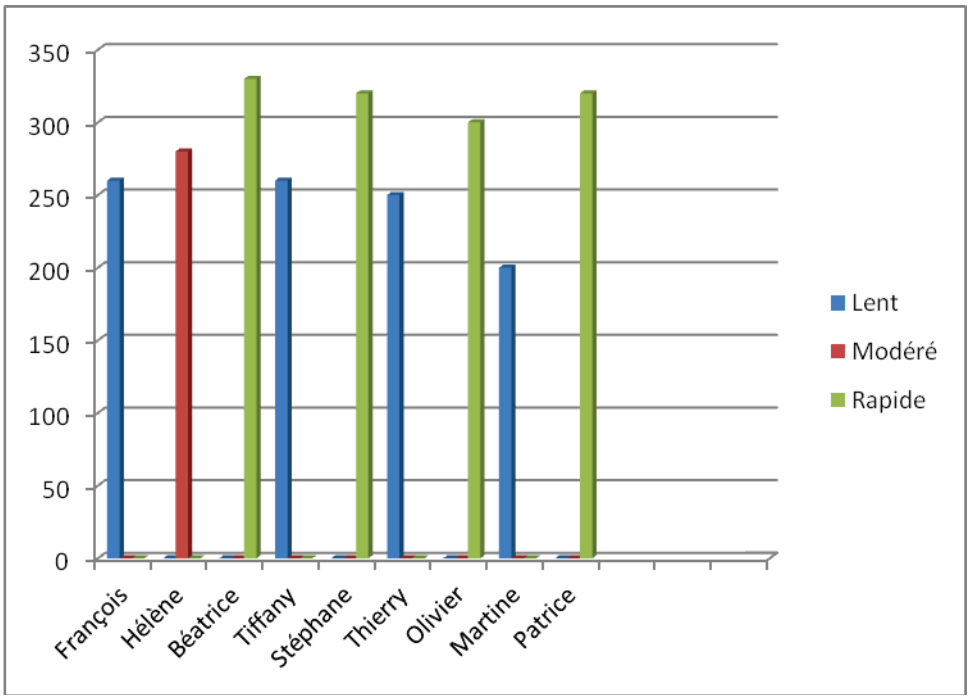


Figure 31 : *Graphique du relevé des différents débits (tempi[176] moyens d'élocution) utilisés par les sujets observés. (Tiré du relevé d'observation du tableau annexe VI).*

Au moins deux constatations s'imposent :

- La première est que la dynamique du cours semble dépendre étroitement du tempo de l'élocution. Nous avons remarqué que plus le tempo est soutenu, plus les élèves semblent être actifs, comme maintenus en éveil, dans un jeu de questions réponses entre l'animateur et ses élèves. L'exemple le plus significatif étant le cas de Patrice.

- La deuxième est que ce dernier, expert, semble jouer davantage avec les contrastes de tempi, de modéré à rapide voire très rapide en fonction des différents temps et des situations. C'est peut-être là que se trouve le meilleur emploi de ce marqueur ? De plus nous avons pu observer une distinction entre les différentes situations d'enseignement. Ces changements de tempi sont suffisamment significatifs pour être signalés :

[176] Tempi d'élocution. Nous avons cherché à trouver le tempo moyen de la diction des sujets observés en nous focalisant sur la fréquence du découpage syllabique des mots.

Dans une situation d'imitation, le tempo est plutôt lent ; si l'on s'interroge sur le mécanisme d'animation, comme nous l'avons présenté en première partie, nous avions notifié que le modèle ne devait pas passer inaperçu. Chacun des détails a de l'importance, ils doivent donc tous être repérés. Ceci justifie certainement le fait que le tempo soit toujours assez modéré. L'image de l'objet véhiculé dans *l'action située* doit avoir le temps de s'inscrire en mémoire.

A contrario, dans une situation d'observation, le collectif doit être maintenu dans un état d'éveil permanent. Chacun doit pouvoir répondre à ce qu'il perçoit du problème posé. L'enseignant, en médiateur, va relancer systématiquement l'activité. Le tempo est beaucoup plus soutenu, comme nous venons de l'expliciter, il fait partie intégrante d'une certaine construction dynamique du discours en tension-détente qui a pour objectif d'attirer et relancer l'attention des élèves ou étudiants.

Dans une situation de lecture, le maître est très en recul, la voix est peu présente, elle vient juste par moment reprendre et secourir l'élève. L'enseignant écoute, reprend souvent le plus lentement possible une phrase afin de mettre un mot en évidence, cela peut aller jusqu'à son découpage syllabique, lorsque l'élève, voire même parfois l'étudiant, bute sur ce mot.

Enfin, dans une situation d'exploration, les mots, là aussi, sont rares, parfois même très épisodiques, souvent simplement pour remettre l'élève en activité, l'enseignant se retire pour laisser le plus possible de place aux élèves. La voix devient plus intimiste, elle doit se mettre à la portée de l'élève, dans une relation duale, elle ne doit pas perturber le reste de la classe. C'est une des caractéristiques essentielles que de savoir user de ce micro-geste particulier qu'est la portée de la voix.

Dans l'image que la portée de la voix véhicule, l'enseignant doit prendre la mesure des espaces qu'il va créer. Par le simple usage de ce marqueur particulier, chacun sera à même de comprendre l'espace symbolique représenté. De par l'aura ainsi dessinée, chacun sera en mesure de comprendre où il doit se situer. Soit l'espace est global, partagé par tous, soit il devient plus intime ; dans ce cas, c'est le temps de la relation privilégiée entre l'enseignant et l'élève ; le temps de l'individualité. D'autres micro-gestes professionnels viennent alors en renfort, ils ont une importance tout aussi primordiale, que ce soit les déplacements ou le positionnement. Encore une fois, nous voyons que tous ces micro-gestes professionnels sont comme interdépendants les uns des autres.

- Nous avons là un micro-geste de la voix et dont nous rappelons les aspects génériques :

- **Icône :** « Les aspects kinesthésiques et/ou organologique »

- **Indice :** « d'accompagnement et/ou renforcement d'un dire »

- **Symbole :** d'une intention relationnelle (technique, didactique, médiatrice) et/ou d'un état émotionnel (conscient ou inconscient)

3.5. L'accentuation

Nous voudrions maintenant regarder l'accentuation, qui est aussi un marqueur très caractéristique du micro-geste de la voix. Pour beaucoup de sujets observés, l'accentuation est soit un moyen d'affirmer une idée, soit de se remettre en scène. L'accentuation vient, comme témoin et catalyseur de l'énergie, redonner de l'élan à un propos. De plus, il a une deuxième fonction, c'est de mettre en valeur certains mots qui font sens et doivent retenir toute l'attention des élèves. Certaines fois ces mots sont accentués syllabiquement pour bien les identifier. Est-ce un moyen mnémotechnique pour en faire trace en mémoire ? Toujours est-il que nous avons observé plusieurs fois cet usage.

Patrice [P.exp/P.E. 1er d.], nous montre un usage de l'accentuation accompagné d'un geste très explicite ; les élèves reprennent : « Dé ci mètre Dé ca mtère, He cto mètre, Ki lo mètre… » (EV/P Doc. N° 2 à 27'26'').

Comme en musique, l'accentuation a un rôle tout aussi fondamental dans la mise en valeur d'une idée dans la musicalité du langage parlé. Plus d'une fois, lors de nos séances d'enregistrement, nous avons pu constater que pour beaucoup d'orateurs, tous les mots étaient présentés avec la même dynamique. Pourtant, la mise en valeur de certains mots par l'accentuation est un élément essentiel de la compréhension d'un texte. L'accent vient insister sur un mot clé, et par là, il attire l'attention des élèves sur le sens que l'on cherche à développer dans l'énoncé de la phrase.

Le plus intéressant dans nos observations, est le fait que l'accent n'est jamais seul dans la mise en scène du discours, il est en général accompagné par un geste qui vient souligner le propos, comme le fait systématiquement Patrice dans l'exemple cité ci-dessus. Un détail

supplémentaire nous est apparu lors de ces observations. Le détail est petit, mais oh combien important ! Avant l'accentuation, il y a comme une petite suspension, un petit silence, très court, mais très significatif, il vient interpeller le public, comme pour attirer son attention, le mettre en tension

Cette rupture du conduit mélodico rythmique, semble être posée là, comme pour engendrer du contraste, ainsi, il crée une sorte de surprise ou suspension à l'écoute ; il met du relief dans le déroulement de la fluidité de l'oral.

3.6. L'articulation

Il nous reste à parler de l'articulation, qui est peut-être l'indicateur le plus facilement perceptible pour la personne non habituée à faire fonctionner son oreille, pour la simple raison qu'un mot mal articulé ne peut être compris. Il va donc de soi qu'un discours doit être à minima correctement articulé par son orateur ; mais la source de l'articulation, si l'on observe de près son mécanisme, est lui aussi, plus délicat qu'il n'y parait.

En effet, bien que l'on ait conscience que les zygomatiques, ces muscles qui créent le mouvement d'ouverture et de fermeture de la mâchoire, jouent un rôle important dans l'articulation, ils ne sont pourtant pas les seuls à intervenir dans la phonation. Les différentes zones qui interfèrent sont nombreuses tout au long du parcours de l'air, comme nous avons pu le réaliser dans l'animation 3D que nous avons conçue avec le service ICAP de l'université Lyon1. Qu'elle soit gutturale, labiale ou linguale, l'articulation va être plus ou moins efficace en fonction des nombreux facteurs qui vont venir la transformer. Il y a notamment les lèvres, qui comme nous avons pu le constater lors des productions filmés, jouent un rôle important et visible ; de plus, elles deviennent souvent un véritable soutien à la compréhension.

L'exemple le plus frappant est cette trop fameuse lecture de dictée, fractionnant syllabiquement les mots afin d'en faciliter l'écriture. Pourtant, nombreux sont les étudiants qui ne savent pas s'en servir.

L'articulation est un peu comme le travail de l'ébéniste qui vient ciseler la voix dans le découpage syllabique d'un mot. L'enseignant doit faire marcher ses zygomatiques, ces muscles accrochés à la mâchoire qui servent à modifier les phones et allophones qui constituent les réalisations sonores des phonèmes propres à une langue. La dextérité du

musicien dépend de la virtuosité de son toucher, de la manière dont il va rentrer en contact avec la corde du violon ou la touche du piano. La dextérité de l'enseignant dépend aussi de la manière dont il va maîtriser ses muscles pour produire des phonèmes qui constituent les briques élémentaires de la chaîne de production de la voix parlée. Responsable pendant dix années d'une Unité de Formation Professionnelle (UFP) à l'IUFM de Lyon, nous avions en charge les professeurs de langues ; une des difficultés qu'ils rencontrent, c'est d'arriver à ajuster leur articulation à la capacité des élèves à repérer globalement des sonorités, mais aussi ces plus petites entités phonologiques qui constituent les mots d'une langue. Derrière la perception globale, l'élève va chercher dans une perception plus fine à repérer le découpage syllabique des mots entendus. Il va même chercher à reconstruire mentalement les lettres qu'il sera capable d'identifier et qui composent le dit mot afin de mieux le retenir et de pouvoir l'écrire. Une anecdote retient notre attention qui peut venir illustrer ce propos.

- **Annecdote :**

Nous avions en formation dernièrement un professeur d'université d'origine étrangère qui devait faire un cours en biologie moléculaire. Dans le déroulement de ses conférences, ses séances de TD, ou TP, elle nous dit avoir des difficultés avec ses étudiants à cause de cette barrière de la langue. En situation avec ses collègues, nous avons été obligés de lui demander de reprendre plusieurs fois certains mots très complexes qu'elle utilisait, pour que nous soyons en mesure de les décrypter, d'être simplement capable de les répéter sans forcément en comprendre le sens, trop technique.

Dans les cas observés, nous avons pu constater que, très souvent, si le début de la phrase est bien articulé, plus on s'approche de la fin de phrase plus la propension à diminuer l'articulation se fait sentir, jusqu'à ne pas tout comprendre parfois lorsqu'on se trouve au fond de la classe derrière la caméra.

4. Discussion : La construction dynamique d'un discours ou « *construction musicale du discours* »

Ces marqueurs, utilisés concomitamment, servent une dimension plus large du discours, nous l'avons nommée : « La construction dynamique du discours » qui est en quelque sorte la *construction musicale du discours*. Le graphique ci-dessous, représente le parcours intonatif dans son évolution temporel, passé au crible des marqueurs étudiés précédemment (*Figure 32*). Nous l'avons nommé construction dynamique du discours.

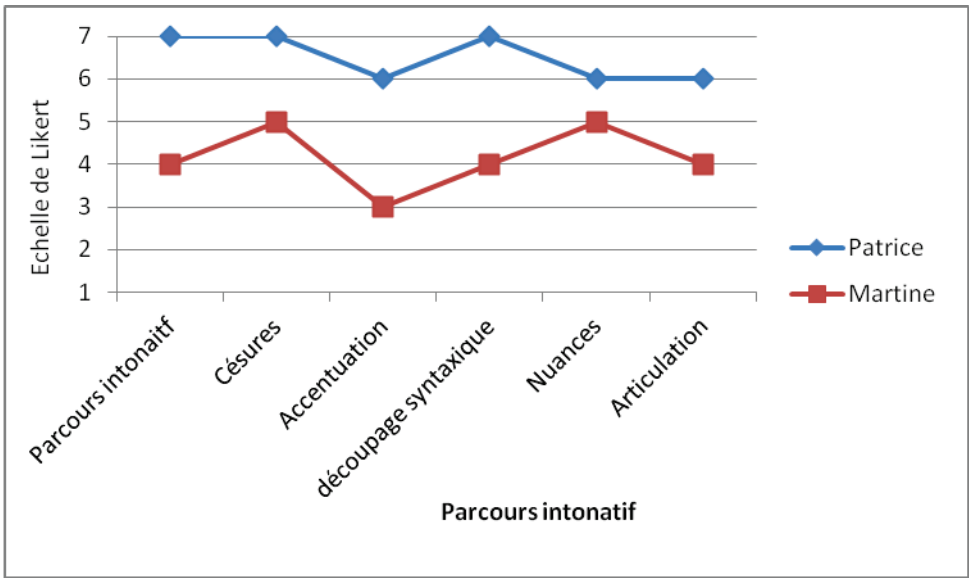


Figure 32 : *Comparatif de la construciton dynamiqe du discours de Patrice [P.exp/P.E. 1er d.] et de Martine [M/P.E. 1er d.], (Tiré de la grille d'évaluation tableau annexe V).*

Lorsque nous comparons les deux courbes ci-dessus (Figure 32), celle de Patrice [P.exp/P.E. 1er d.] expert et celle de Martine [M/P.E. 1er d.], novice, nous pouvons remarquer certains indices assez caractérisés. La première constatation, est le fait que tous les deux sont du niveau master, ils partent avec la même capacité à construire et découper leur discours en unités de sens. Très vite pourtant, dans la mise en voix de la *construction musicale* de leur propos, de nombreuses différences apparaissent dans les marqueurs utilisés ; ces disparités, vont automatiquement avoir une incidence sur l'attention des élèves et la qualité de la relation éducative.

Cette construction dynamique et temporelle de la phrase « écrit » son devenir, elle en détermine pour une grande part sa portée communicationnelle. Elle s'incarne dans les marqueurs que nous avons rassemblés dans un tableau afin de pouvoir comparer leur utilisation suivant que les enseignants sont des novices ou des experts, mais aussi regarder leur variabilité en fonction des champs disciplinaires observés.

Nous constatons que nombreux sont les paramètres musicaux qui sont en jeu, tels que l'usage de la structure rythmique du temps développé lors d'un discours. En observant nos enregistrements, nous avons pu constater, que tous les orateurs n'ont pas la même conception du temps. Entre celui qui va faire de longues phrases, et va, de développement en développement, essayer de démontrer telle idée, ou tel concept, et celui qui va plus synthétiquement présenter les faits, pour expliquer une démarche ou un problème, les conceptions du temps déroulé en représentation sont très variables suivant les personnalités, mais aussi, comme nous avons pu le remarquer, suivant qu'ils viennent de domaines et de champs disciplinaires très différents.

En effet, lorsqu'on travaille avec des enseignants ou des étudiants d'une université des Sciences Humaines, nous avons pu observer que le discours est souvent beaucoup plus sinueux, voire mélismatique pour arriver au fait. Par contre, les enseignants issus d'une université scientifique comme Tiffany [T/S.Ph. 2d.], Béatrice [B/S.Ph. 2d.], Thierry [T/M. 2d.] et Stéphane [S/M. 2d.], sont plus directs, ils vont « droit au but ». Les phrases sont plus courtes, très lapidaires, elles disent l'essentiel en un minimum de mots. Ce phénomène nous étonne toujours lorsque nous travaillons avec les trois universités Lyon 1, Lyon 2 ou Lyon 3 et voyons à quel point les modes de fonctionnement sont différents dans leur rapport au langage.

Mais revenons à notre comparaison de la phrase parlée avec la construction dynamique d'une phrase musicale. Comme le musicien va mettre des accents et des césures dans la construction dynamique d'une phrase musicale, l'enseignant va lui aussi, avec des respirations et des petites ruptures, créer un véritable parcours musical du mot. En essayant de se représenter mentalement cet état de fait, nous avons schématisé la construction dynamique du discours sous la forme d'un delta (*Figure 33*).

- Mise en forme du delta sur une phrase :

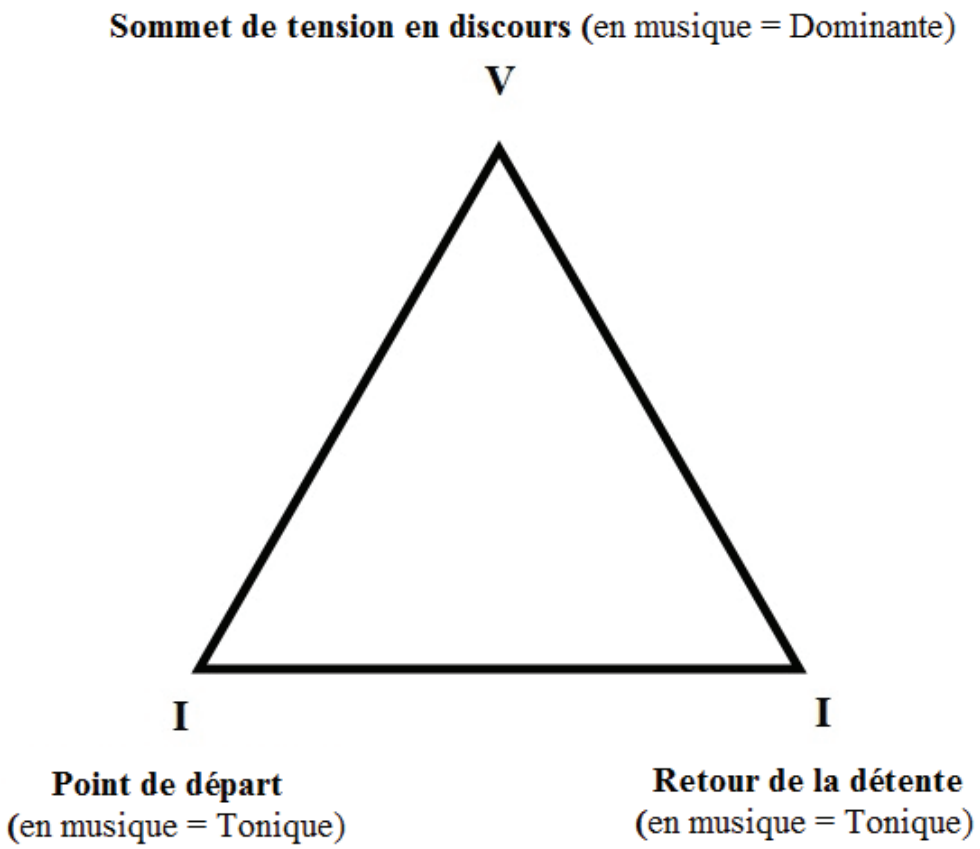


Figure 33 : *Le delta d'une phrase musicale.*

Ce triangle symbolise la tension progressive du discours dans son déroulement dans le temps. Le sommet en est l'accent qui va être consciemment mis à un moment ou à un autre, mettant ainsi en valeur le ou les mots qui sont la clé, porteurs du sens, la chute est représentée par le dernier côté du triangle, le temps du repos où l'on revient à son point de départ. Mais ce delta va s'inscrire dans une succession de patterns de temps construits eux-mêmes dans une progression en tension-détente, sous la forme d'un delta plus ample qui va tous les englober.

- Mise en forme du delta dans un paragraphe :

Une première partie de phrase sur une intonation, interrompue par une première virgule, reprenant sur une intonation un peu plus haute (voire un peu plus forte) interrompue une seconde fois par une petite césure ou respiration, qui aboutit à un sommet de la tension dans une intonation plus aiguë, pour revenir en fin de phrase sur une tonique (*Figure 34*).

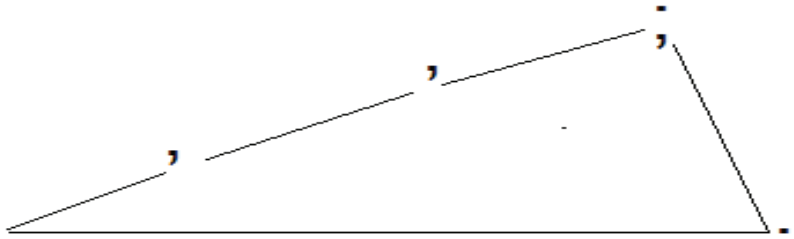


Figure 34 : *Exemple de delta d'une phrase parlée.*

Ainsi se construit le développement du discours dans sa structuration d'un temps dynamique donnant à un paragraphe toute sa portée communicationnelle.

Dans cette représentation schématisée d'un discours, nous retrouvons la même palette d'effets dont nous sommes susceptibles de faire usage en musique. Que ce soient les respirations avec les césures plus ou moins suspensives ou conclusives, l'apport de l'accentuation pour mettre en relief certains mots, le travail sur les nuances, créant cette suspension à l'écoute dans le crescendo, tous ces ingrédients qui participent de la musique des mots sont là pour maintenir l'attention de l'auditeur et mettre en valeur le propos de l'orateur. Nous ne sommes pas si éloignés de la mise en forme des éléments du langage musical dans une improvisation, ou une composition musicale.

Encore une fois, la comparaison avec la phrase musicale peut être faite ; il est surprenant de constater, que lorsque les effets sont maîtrisés, l'enseignant et le musicien possèdent là un merveilleux outil de la mise en scène de leur prestation vocale ou instrumentale. La virgule, le point-virgule, le point, pour conclure une phrase, la tonique, la

sous dominante, la dominante montent progressivement, suspendent l'attention, dans la construction dynamique du temps musical. Tout comme le parcours intonatif se tend pour revenir à la tonique, l'auditeur retrouve une stabilité lui permettant de reprendre son souffle, de laisser s'insinuer en esprit une conduite de perception du propos engagé, comme pour maintenir l'auditeur dans un contact permanent avec le propos de l'orateur.

Il faut ici nous arrêter un instant pour expliquer le phénomène. En musique, dans la construction du discours musical, la progression harmonique d'une phrase va de la tonique à la dominante pour revenir à la tonique en fin de mouvement ; en quelque sorte d'une position de stabilité pour créer une tension et revenir à cette position de stabilité. En irait-il donc de même avec la construction de la phrase à l'oral, si l'on veut capter l'attention maximale de son auditoire ?

Le plus étonnant, c'est que l'on retrouve cet effet de la construction dynamique d'un discours dans ce formidable outil de mémoire collective de notre langue qu'est la comptine. S'est-elle peu à peu façonnée, depuis des temps immémoriaux pour ne transmettre de génération en génération que les bons outils de l'oralité ? N'a été gardé que le nécessaire suffisant à l'apprentissage des fondamentaux d'une langue. Ce n'est pas un hasard, si ces éléments du langage qui ont résisté à l'épreuve du temps s'inscrivent justement dans une construction dynamique en tension-détente.

Cet exemple nous montre toute l'importance de la dimension psychologique qui sous-tend un discours. L'attention est liée à la capacité d'absorbation des unités de sens mis en perspective dans la linéarité du discours. L'enfant ne pouvant maintenir et concentrer son attention que sur une durée limitée, la musique du mot, sur ce modèle va structurer le sens dans un parcours intonatif précis. Partant de la tonique (que l'on peut considérer comme la fréquence de base, la hauteur autour de laquelle l'orateur parle le plus aisément) la comptine progresse dans un cheminement intonatif qui se tend, monte progressivement à la rencontre de la dominante.

Ce parcours musical autour de quelques notes seulement, crée une tension mélodico rythmique, qui, par étapes successives, doit aboutir à un sommet agogique. Ce moment particulièrement reconnaissable est crucial, il peut être anticipé dans le temps du souffle où l'on sent arriver l'accent qui vient mettre en lumière le mot ou l'idée que l'on ne doit pas manquer. La comptine sur ce modèle est bien faite, la chute est alors proche, elle vient relâcher cette tension imprimée à l'écoute. Les éléments dynamiques de la musique du mot

trouvent leur aboutissement à l'effort fourni, sur le modèle du « Youpiii… » ou le « Tant piii… », si attendu par les enfants. En musique, c'est le temps du retour à la tonique, le temps du relâchement de l'attention, un temps nécessaire, un passage obligé si l'on veut pouvoir poursuivre et maintenir un certain temps son attention en éveil.

L'objectif de la comptine est de tenir en haleine l'enfant pendant une dizaine de secondes, cela lui apprend à maintenir son attention dans un temps donné, avant de relâcher sa concentration grâce à la formule ludique de fin ; elle-même est, en général, accompagnée par le geste corporel collectif de s'accroupir. Ce moment si attendu de relâchement du discours joue sur le principe de la psycho acoustique, il est apprentissage d'un savoir différer le temps du plaisir partagé, savoir résister au vagabondage des sens en alerte, pour se plier à la tension musicale du discours ; ainsi il va maintenir l'élève dans son statut d'auditeur attentif. Cet élément du patrimoine commun, qu'est la comptine, est '*étudiée pour'* ; non seulement elle participe à la mise en place de repères dans son allégorie historique, mais en plus, elle permet de comprendre les clés du principe de d'attention chez un auditeur.

Cette construction ludique, psycho acoustique qui joue sur les mots, leur assonance et leur emploi, permet de mettre en scène le principe d'attention, un temps prévu ni trop long ni trop court. Il participe de l'attention active, en venant en fin de comptine récompenser l'effort consenti par une petite formule 'magique' : « Tant piii… », où tout le monde s'accroupit, éliminant ainsi, toute la tension nerveuse accumulée dans la phase de l'effort.

Ne pourrait-on pas prendre ce mécanisme psycho fonctionnel, comme modèle pour le conduit discursif d'un propos, pour créer une tension dynamique du discours, laissant à la fin de chaque moment important, un temps pour ingérer ce qui vient d'être dit ? La question serait de savoir, à quel moment ce principe doit être employé et quel serait le temps opportun qu'il conviendrait de prendre en compte, pour répondre aux contraintes de l'incidence de la psycho acoustique sur l'art de mettre en scène un exposé ? N'est-ce pas dans ce temps d'un repos lucide que l'élève saurait reconnaître la voie d'accès pour le stockage de l'information reçue, lui permettant ainsi de revenir sur ce qui vient d'être dit et le situant au regard de ce qu'il connaît déjà ? Ne serait-ce pas là, le temps de l'activité cérébrale, celle du passage au mental ?

A ce propos, il nous revient en mémoire une séance, où un enseignant qui, dans un parcours très mélismatique, essayait de transmettre à ses élèves un contenu, mais son propos très nébuleux, avait beaucoup de difficultés à capter l'attention de ses élèves et lors de

l'entretien d'auto-confrontation qui suivit, quelle n'a pas été sa déconvenue, lorsqu'il constatait qu'au bout de cinq minutes ses élèves décrochaient. Lorsque nous avons visionné cet enregistrement nous n'avons pu que constater qu'aucun des micro-gestes reconnus comme opératifs n'était réellement mis en place, ni consciemment perçu.

Ci-dessous est récapitulé dans deux tableaux le micro-geste de la voix (*Tableau 19*) et les marqueurs techniques qui influent et interagissent sur le micro-geste de voix dans les trois registres : Registre de l'instruction, de la régulation et de la discipline[177] (*Tableau 20*).

	Geste (vocal) de	**Icône Aspects kinesthésiques sensoriels musicaux**	**Indice Indice d'une relation d'une action**	**Symbole Thématique générale en jeu Symbolique**
Registre de l'instruction	Adressage	+ ou - impressif	Instruire	Le Savoir
Registre de la régulation	Régulation	+ ou – audible	réguler	La Médiation
Registre de la discipline	Autorité	+ ou – forte	contrôler	La Loi

Tableau 19 : *Micro-geste de la voix.*

[177] Annexe XI tableau c.

Marqueurs	Icone	Indice	Symbole
Timbre	Effet acoustique du lieu de résonance	Explorer et valoriser « l'instrument »	Personnalité
Portée	+ ou – grande distance	(Se) projeter	Perception Captation Assimilation
Intensité	Amplification du signal + ou – de volume	Toucher	
Intonation « musique des mots »	Ligne mélodique du parcours intonatif		
Structure	Séquençage en patterns de temps (perceptibles et identifiables.)	Structurer	Attention et interaction
Tempi	Ruptures et contrastes des tempi, (nuances et modes de jeux)	Stimuler	
Débit	Vitesse - fluidité du tempo	Tenir	Présence
Accentuation **(la ou les syllabes d'un mot)**	Pression	Souligner	Précision
Articulation	Aspects kinesthésiques du travail des zygomatiques	Découper syllabiquement,	Clarté
Identité acoustique	Acoustiques et/ou physiologiques des accents (régionaux, nationaux ou autres particularismes)	(se) présenter	Identité

Tableau 20 : *Marqueurs techniques : influent et interagissent sur le micro-geste de la voix dans les trois registres cités dans le tableau ci-dessus.*

CHAPITRE III : LE REGARD, ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION

1. Un micro-geste discret

Le regard est un indice capital dans la relation à autrui, il n'est pas étonnant qu'il se trouve être souvent la cause de tensions qui vont jusqu'à défrayer la chronique lors de nombreux faits divers. Trop souvent en effet, un simple regard peut induire un conflit : « Qu'est-c't'as à me regarder 'comme ça', ma tête n'te revient pas ? ». Nous avons été de nombreuses fois le témoin des conflits inhérents à une interprétation plus ou moins objective du regard. Que veut dire le « comme ça » ? L'interprétation est-elle si subjective que cela ?

La trace laissée dans la mémoire de la caméra vidéo ne trompe pas, l'intention véhiculée dans un regard est bien présente, visible et connotée. Si elle est négative, bien que la personne se défende d'avoir voulu le faire, l'intention a porté, le mal est fait, elle reste gravée. Cela sous-entend, que derrière le micro-geste du regard, se cache toujours une intention, et que la personne qui répond à ce regard, semble être capable de décoder plus ou moins consciemment la qualité de déférence, d'insolence ou de dénigrement qui en émane.

Dans le cadre d'un cours, suite à nos observations, pour simplifier, nous ne retenons dans un premier temps que deux marqueurs du regard bien distincts :

- soit l'enseignant fait l'effort de regarder son auditoire, le regard cherche son interlocuteur, c'est à lui qu'il s'adresse, le prenant en cela comme récepteur du message délivré,
- soit il n'en fait rien, il semble ignorer son auditoire, seul le contenu de son discours semble retenir toute son attention.

Cette première différenciation, bien que réductrice, est capitale pour établir le type de relation qui va s'engager entre l'enseignant et ses élèves ; la qualité même du geste professionnel qui se cache derrière ce regard en dépend très étroitement. Après de très nombreux visionnages, nous avons pu en déduire que certains signes étaient bien palpables, qu'ils étaient les témoins visibles de l'intention véhiculée par le regard.

Nous avons pu repérer plusieurs types de regards, que nous avons réduits, par simplification, à deux grands types :

- D'une part le regard que nous qualifierons de *convention*.
- D'autre part, celui que nous nommerons de *connivence dans l'adressage.*

Pour définir ces deux termes nous pouvons préciser que, dans le regard de connivence, il y a une notion d'empathie et d'indulgence, qui trouve son origine dans le mot latin « *coniventia* », qui indique une idée de complicité ; un regard qui s'intéresse à l'autre.

Pour avoir maintes fois interrogé les étudiants et les élèves sur cet état de fait, une seule réponse revient systématiquement « Lorsque que le professeur ne me regarde pas, c'est que je ne l'intéresse pas, il fait comme si je n'étais pas là, comme si je n'existais pas ». Alors comment vouloir qu'un élève s'intéresse à une parole dispensée par un professeur si lui-même est en train de lui faire comprendre qu'il ne se sent pas concerné par sa présence ? Ce premier classement est assez simple, et nos étudiants et professeurs en formation, comprennent rapidement l'incidence que peut avoir un tel comportement sur l'auditoire.

2. Appréhender plusieurs marqueurs

2.1. Le regard de convention

Bien que les sujets observés fassent leurs cours avec les meilleures intentions, leurs regards semblent trop souvent n'utiliser que le regard de convention, comme si ces derniers faisaient leur cours pour l'institution et non pour les élèves. Dans ce cas, le regard de l'enseignant se présente comme le représentant du savoir à transmettre. Il est souvent neutre, comme déshumanisé, il ne cherche pas à rentrer en communication. Il est là, simplement présent, témoin du contenu du cours. Ce regard est concentré sur le contenu à dispenser, il reste toujours en contact avec le savoir, comme s'il lui était collé ; ce qui fait dire aux élèves : « Il est Out le prof ! », hors de la scène, hors 'je'u.

Nous le qualifions de regard de convention, en ce qu'il s'inscrit dans un espace empreint d'une présence qui ne cherche pas à convaincre. L'enseignant semble être là, juste présent par nécessité, sa présence comme imposée par l'institution. Dans ce cas précis, le savoir se transmet de contenu à contenant et non du discours incarné au récepteur attentif et concerné ; la dimension humaine semble absente. Cette neutralité dans l'échange communicationnel a pour effet direct de créer de la distance, et de là, favoriser un déficit dans la motivation des élèves.

Ce regard de convention, qu'utilisent François, Martine, Thierry, Béatrice et Tiffany, ne cible pas particulièrement les élèves. Ces cinq novices parlent devant leur classe en regardant simplement en face d'eux, ils ne semblent pas prendre en compte la mesure de la dimension accaparante du public. Le regard ne porte pas, pourtant il existe, mais comme simple présence frontale attentiste, sans volonté apparente d'aller chercher le contact. Cet immobilisme ne crée pas de mobilité dans l'échange. Le simple fait de se trouver en face des élèves semble convenir et suffire à nos étudiants, ils pensent que cela va suffire à faire percevoir l'intention qu'ils aimeraient communiquer ; il n'en est malheureusement rien. Le regard de connivence est quant à lui, bien plus subtil, il doit aller jusqu'à prendre l'autre en considération, c'est-à-dire savoir rentrer dans l'espace attachant de la rencontre.

2.2. Le regard de connivence dans l'adressage

Le regard de connivence dans l'adressage cherche à établir le contact. L'enseignant (s') adresse à chaque individualité. Un regard global mais qui touche individuellement chacun, porte à la connaissance du groupe l'objet d'apprentissage. D'un seul regard, l'enseignant englobe la sphère virtuelle qui se dessine sous ses yeux, en quelque secondes il embrasse toute la classe, en portant un regard ciblé sur chaque individu. Chaque élève va être reconnu dans le fait de pouvoir croiser ce regard qui inspire la passion du sujet, qui invite à suivre un raisonnement, encourage à faire l'effort de comprendre. Dans une égale dignité, en une fraction de seconde, l'enseignant cible chaque élève avec l'intention d'établir une rencontre qui, bien qu'éphémère, a toute les chances de le remettre en scène, en l'obligeant à réintégrer la sphère.

Ce simple témoin de la relation indique dans ce micro-geste du regard que l'élève est pris en considération, l'élève voit qu'il a une certaine valeur aux yeux du locuteur. Ce temps

du regard d'adressage est vital pour la relation éducative, il est ce lien où s'établit le passage du relais de la connaissance.

Dans le registre de l'instruction, ce regard crée de la confiance, il induit la participation, motive le groupe. Le regard de connivence va chercher l'auditeur, chaque sujet est reconnu à égale dignité, l'enseignant semble dire : « Tu comprends ce que je te dis ? ». Pour la plupart des enseignants novices, cette intention n'est pas présente, nous avons fini par identifier un petit indice qui ne trompe pas, un tout petit signe dans le sourcil indique la prise de contact, il est pour nous l'indice visible, le point de connexion qui, dans l'instant où il est produit, reconnait l'autre. Dans un cercle vertueux, la motivation est double, ce micro-geste du regard motive l'élève et d'autre part il motive l'enseignant qui, dans le retour du regard de l'élève scrute l'intérêt de ce dernier, l'encourageant ainsi à poursuivre son engagement.

Ces deux types de regards sont rapidement repérables chez un enseignant, nous les avons réunis dans le tableau qui suit en classant les sujets observés dans deux catégories : Regard de convention ou regard de connivence (*Tableau 21*).

Regard de	**Convention**	**Connivence**
François [F/E.M. 2d.]	x	
Hélène [H/E.M. 2d.]		x
Béatrice [B/S.Ph. 2d.]	x	
Tiffany [T/S.Ph. 2d.]	x	
Thierry [T/M. 2d.]	x	
Olivier [O/M. 2d.]		x
Martine [M/P.E. 1erd.]	x	
Patrice [P.exp/P.E.1erd.]		x

Tableau 21 : *Type de regard chez les sujets étudiés.*

Ce qui différencie Hélène [H/E.M. 2d.], Olivier [O/P.E. 1erd.] et Patrice [P.exp/P.E.1erd.] des autres, c'est que les trois vont à la rencontre des élèves, les prennent en considération dans une dimension humaine. La qualité de leur regard implique, va à la rencontre. Nous ne sommes pas ici uniquement dans un geste technique, comme nous venons de le démontrer. Cela a pour incidence de créer un climat de confiance, il agit pour beaucoup sur la qualité de la relation éducative. Lors de nos visites, cette impression est très significative, la qualité de ce micro-geste d'interlocution génère une atmosphère générale qui en découle indubitablement.

- Nous avons là le micro-geste du regard dans sa formulation générique qui a comme :
- **Icône :** « Ses aspects kinesthésiques et/ou organologiques »,
- **Indice :** « d'accompagnement et/ou renforcement d'un dire »,
- **Symbole :** dans une intention relationnelle (technique, didactique, médiatrice) et/ou d'un état émotionnel (conscient ou inconscient).

La finalité d'un geste *d'adre*ssage, *pour une prise de relais,* est de prendre la mesure de l'espace à sonoriser, il cible chaque personne comme pour délimiter le territoire à couvrir. Il entretient une relation particulière avec un autre geste, celui de la portée de la voix, les deux sont interdépendants. Le regard devient une sorte d'autofocus, comme pour l'appareil photo il renvoie la mesure de la distance à parcourir et ainsi permet de réguler la portée de la voix. Comme l'artiste qui rentre en scène, ce regard permet à l'enseignant de (Se) situer, comme source dans un espace où il va devoir faire vivre sa voix sur le plan acoustique.

2.3. Le regard introspectif

Il est intéressant de constater que chez le novice il se produit une sorte de va-et-vient permanent entre le contenu du cours que le jeune enseignant cherche dans sa tête et le temps de sa présence effective au discours qu'il dispense face à son auditoire. Par moment, le novice semble même s'arrêter, comme nous le remarquons avec Olivier, il s'interroge en direct. Ce

moment de silence délivre pourtant une information que l'on peut lire dans ses yeux : « Et maintenant que vais-je faire ? ». Les yeux trahissent cet état intérieur de doute, ce type de regard est très visible, il reste en contact avec la source du savoir.

Cette posture toute intériorisée, donne l'impression que le locuteur cherche quelque chose qu'il n'arrive pas encore à déterminer. Ce regard très particulier consiste à chercher dans sa tête en stimulant la zone du cerveau impliquée dans le stockage de l'information recherchée. Intéressant en soi, il montre que toute personne qui veut faire marcher son esprit, doit dans son propos, faire ce geste mental afin d'aller puiser l'information à la source. Par mimétisme les élèves peuvent y trouver un modèle dans la capacité de centration sur soi. Lors de nos observations, tous les sujets observés sont à un moment ou à un autre amenés à faire ce geste mental.

Deux interprétations se présentent alors à l'interlocuteur :

- Dans un premier temps, le réflexe conditionné perçu par le signe envoyé, est de se dire que la personne que l'on a en face de soi doit être intelligente puisqu'elle va chercher des informations dans sa tête. Ce regard est positif, c'est le regard introspectif par excellence, celui qui montre que justement l'on a besoin d'aller quérir à la source l'information avant de la délivrer. C'est le regard du passage au mental, ou regard introspectif par excellence. Il tend à prouver que l'introspection existe bien, qu'elle est au centre de la conduite mentale qui se vit dans l'instant de la séance, il est par là, comme séquencé en grandes unités de quête de sens.
- Dans un second temps, une deuxième interprétation peut très vite apparaître si le temps du silence devient trop long, le regard alors semble comme rester en suspens. Le regard devient marqueur du doute, de l'interrogation sur soi. Un regard bien différent, qui souvent va mettre mal à l'aise l'auditeur ou lui permettre de trouver la brèche pour installer la banderille qui va créer le déséquilibre chez l'enseignant. Nous ne sommes plus en train d'interroger l'objet même du savoir, mais celui qui le véhicule, la personne qui le met en scène. Dans ce cas, très vite cela peut être lu comme étant un manque de présence ou de confiance en soi, voire une ambiguïté sur la destination ou la validité du propos.

Mais ce regard introspectif peut, avec l'expérience, devenir un atout dans la construction de la mise en scène de la séance ; il ponctue les temps forts comme pour dire : « Attention, là c'est le moment de suivre, ce que je vous dis est important, il faut se concentrer ». Encore une fois ce micro-geste est interdépendant d'un autre, le micro-geste de la posture gestuée accompagne le propos, la main n'est plus devant la bouche dans un signe d'hésitation, mais bien le plus souvent en l'air, avec l'index levé, commentant ainsi ce qui est en train de se vivre dans la démonstration.

2.4. Le regard de l'institution

Ce regard est utilisé dans le registre de la sanction, il doit toucher l'élève, tout en supportant en retour le regard de l'élève. C'est le regard de l'autorité, celui qui rappelle le règlement intérieur de l'établissement : « Tu me regardes dans les yeux quand je te parle s'il te plait ». Pourquoi soudainement cette volonté de regarder et d'être regardé dans les yeux, d'établir un contact direct avec l'élève ?

Les enseignants ne s'y trompent pas, ce micro-geste semble être intégré par tous, même par le novice, qui ne peut accepter de parler à l'élève convoqué, si ce dernier ne le regarde pas. Le fait est, que, si un élève ne vous regarde pas, cela veut tout simplement dire qu'il ne se sent pas concerné par votre propos, qu'il ne veut pas l'entendre. Ce fait culturel propre à la culture occidentale conduit parfois à des tensions dans les rapports qui s'établissent avec les élèves issus d'une autre culture où là, le respect consiste peut être à justement à baisser les yeux en signe de respect.

Nous sommes là encore, devant un petit geste, qui peut paraître pour certain insignifiant, mais comme nous le voyons essentiel dans la régulation de la relation éducative. L'éthologie a même relevé ce comportement dans le monde animal, c'est le regard qui impose une hiérarchie, le regard qui classe et distingue, il renseigne sur le statut des personnes engagées dans le dialogue. Nous évoquons là le regard de dominant à dominé, ce regard doit montrer que l'intention qu'il véhicule n'est pas négociable. Les élèves identifient de suite ce regard, ils savent qu'il ne peut et ne doit autoriser aucune discussion, il est le garant de l'autorité de l'institution, il fait partie du cadre et du contrat que l'élève a passé avec l'établissement en signant sous le regard et l'autorité de ses parents, le règlement intérieur et par délégation, l'autorité familiale accepte de se soumettre à celle de l'établissement.

Pour le novice, ce regard est souvent difficile à saisir. François [F/E.M. 2d.] , par exemple, a bien du mal à trouver le juste équilibre. Ce regard d'autorité de l'institution ne doit pas tomber dans le dénigrement, ni l'humiliation, il ne doit pas non plus se laisser attendrir ou affaiblir. C'est lui qui donne le cadre, c'est grâce à sa force de résistance que l'élève pourra se construire des repères. Il doit se montrer à la hauteur de l'engagement signé et, en cela, répondre à la première des compétences du référentiel qui est d'agir en fonctionnaire de façon éthique et responsable[178]. Cette présence est bien délicate à adopter pour le novice, une posture qui va même cristalliser toutes les désillusions.

2.5. Le regard de dénigrement

Trop souvent, un simple regard peut imprimer sur l'autre un effet destructeur voire dévastateur. Le plus négatif est le regard de dénigrement. Il peut aller très loin dans la capacité de dévalorisation de l'autre, François ne cesse de regarder ses élèves d'un air entendu qui signifie : « De toute façon je ne pourrai rien tirer de vous ». Il est tellement agressé par leurs attitudes, que toutes ses interventions vont être jouées sur un mode de fonctionnement qui consiste à véhiculer du négatif. Un véritable clabaudage, qui se rapproche plus d'un aboiement que d'une consigne, ces interventions consistent à rabaisser systématiquement les élèves en criant. Au bout d'un moment n'y tenant plus, il dit à un élève : « On a vu quoi la semaine dernière, à part toi en train de discuter pendant une heure ! (EV/F à 2'21''), [F/E.M. 2d.]». Le mot fait mal, mais le regard lancé à ce moment fait encore plus mal.

Nous relevons cet incident dans l'usage de ce micro-geste pour dire à quel point le regard est porteur de l'intention qui peut dévaloriser comme au contraire valoriser. Si le mot peut échapper, même passer plus ou moins inaperçu, le regard lui est bien perçu, il touche en profondeur jusqu'à 'trans-percer' celui qui le reçoit. Il blesse davantage que le mot, il est porteur d'une charge affective supérieure du fait qu'il constitue le lien qui se tisse au cœur de la relation. Doté d'une forte charge émotive, il est le témoin visible de ce que pense l'interlocuteur dans le dialogue. Si le mot perçu est plus ou moins accepté, le regard lui, imprime sur l'autre un jugement de valeur qui se prolonge dans une série d'allers et retours, il renforce ainsi la charge négative portée à l'encontre de l'élève. Si le mot peut passer sous

[178] Tirée du BO N° 29 du 22 juillet 2010. Les dix compétences de l'enseignant.

silence, et rapidement s'oublier, le regard lui, reste inscrit dans les yeux de l'autre comme une trace en mémoire et ne s'oublie pas.

2.6. « L'alter ego », un regard inadapté

Toujours sur la qualité du regard et de son intention, il arrive souvent que le jeune professeur novice, n'arrive pas à se situer entre la posture d'adulte et celle d'éternel adolescent, un positionnement que Tony Anatrella nomme l'*adulescence* dans son ouvrage intitulé *Interminable adolescence*.[179] Il démontre que tout dans la société d'aujourd'hui tend à prolonger ce temps de l'adolescence ; les parents essayant eux-mêmes de retarder le plus possible le temps où ils doivent endosser leur responsabilité de charge de famille.

Pour être proches de leurs élèves, les novices utilisent un regard souvent trop familier, voisin de celui qu'ils utilisent avec leurs amis ou camarades. Ces jeunes adultes qui entrent dans le monde du travail, ont beaucoup de mal à assumer une posture d'adulte, ils doivent passer du monde de l'étudiant où ils étaient habitués à fonctionner sur le registre du copinage, au statut d'adulte responsable de jeunes élèves. Ils ne voient pas toutes les incidences que ce manque d'affirmation de soi, dans l'acceptation de son autorité d'adulte responsable, peut avoir sur les réactions des élèves.

C'est ce que voudrait faire François, lorsqu'il nous dit en entretien d'auto-confrontation (EAC/Fr. à 26'24'') : « Je pensais… si on est gentil avec les élèves, ils sont gentils avec nous ? A la base, j'ai appris qu'il faut d'abord être strict, avant d'être sympa et de pouvoir lâcher les rênes. Il faut d'abord qu'ils aient le cadre, chose que je n'ai pas fait du tout. Pour la mise en place, ils s'installaient où ils voulaient, je ne voulais pas le faire et en fait, à la sortie, il vaut mieux le faire.» La discussion n'en reste pas là, François nous livre une anecdote, « J'ai été choqué lorsque Nicolas (son maître de stage) est venu dans la classe, c'est que les élèves étaient debout derrière leurs chaises en attendant qu'ils disent vous pouvez vous asseoir… ça faisait militaire, pour moi, on n'a pas besoin d'attendre ; on est là, c'est bon ? » Nous lui demandons s'il peut y voir autre chose, il nous répond : « C'est ça l'truc je n'y vois pas autre chose… Je trouve que ça fait totale obéissance ». Nous essayons de mettre en perspective cette situation en lui proposant de s'interroger sur une situation d'éducation musicale où tous doivent être debout sous le regard du professeur. Cet espace particulier où

[179] ANATRELLA, Tony, (1988). *Interminable adolescence,* Paris : Cerf, Ethique et société, 224p.

tous ensembles vont devoir donner le meilleur d'eux-mêmes dans une réponse musicale collective. Nous lui faisons percevoir que ce temps du départ peut être suivi d'un bonjour collectif, marquant dans cet instant symbolique le changement d'état attendu par l'enseignant ; il signifie que le cours va pouvoir commencer. François comme il nous le signifie, n'avait d'évidence, pas vu tout cela.

Martine elle aussi, d'une certaine manière n'est pas rentrée dans une posture d'autorité. Lorsqu'elle lit les poésies à ses élèves, dans son regard, elle nous donne l'impression de parler à ses frères et sœurs. A l'issue des différents entretiens, qui font suite aux enregistrements vidéo, certains l'interprètent en disant : « Je voulais me mettre à la hauteur, à la portée de mes élèves.» Mais n'est-ce pas justement en voulant se mettre à la même hauteur que le propos perd de sa portée ?

2.7. Le regard de séduction

La séduction fait partie d'un des modes de fonctionnement que tout enseignant va plus ou moins utiliser, certains en abusent même, sans se rendre compte du piège qu'ils tendent à leurs élèves et qu'ils se tendent à eux-mêmes. Dans ce mécanisme des affects et de la sensibilité, le regard joue un rôle primordial, il va au cœur de l'émotion, il est centre de la relation, il touche le sujet au plus profond de lui-même. Plus d'un étudiant, pour essayer de rentrer en contact avec ses élèves, cherche par leur regard, dans une sorte d'innocente gentillesse, à se mettre au niveau de leurs élèves mais il ne se rend pas compte qu'il n'est plus sur un registre professionnel de l'instruction de la médiation/régulation ou de la sanction, il est sur le registre de la séduction, celui de vouloir plaire coûte que coûte. La différence entre le regard de séduction et le regard d'adressage/connivence est très ténue. Cette dimension narcissique de l'enseignement est certes inévitable, elle produit un effet bénéfique dans le fait que toute valorisation stimule la répétition de l'acte, elle enclenche même une notion de plaisir dans le faire ; mais très vite, ce mécanisme peut devenir un dispositif machiavélique qui peut se rapprocher de la manipulation, qui ne trouve sa satisfaction que dans le fait d'avoir du pouvoir sur les autres réitérant à volonté l'expérience pour valoriser son égo.

Plus grave encore, comme nous en avons été parfois le témoin, nous avons dû régler des cas d'une extrême délicatesse. En tant que responsable d'UFP[180], certains étudiants et étudiantes n'avaient pas conscience qu'ils utilisaient un regard qui était proche du domaine de la sexualité. Christian Alin aborde cette question dans son ouvrage *Etre-Formateur Quand dire c'est écouter* (1996), dans son chapitre Sexualité et formation en ces termes. : « La séduction dans ces manifestations de pouvoir et de contre-pouvoir, de manipulation et de contre-manipulation est constamment présente dans l'acte de formation qui est toujours, quel que soit son contenu, un acte de vie, de transmission, de prolongation de soi, un acte d'amour»[181]. Le sujet est encore plus tabou dans la relation enseignant-élève dans le cadre du collège ou du Lycée.

Il nous faudrait en formation, prendre en compte cette remarque afin de permettre aux étudiants d'être en mesure d'appréhender la portée réelle du micro-geste professionnel du regard qu'ils utilisent.

Les différences observées dans la tenue de ce micro-geste du regard dans le marqueur de la séduction sont certes très ténues, bien que du domaine de l'infime, elles restent pourtant très palpables. Nous avons pu constater que tout l'intérêt de ce micro-geste réside dans le fait qu'il induise ou non une intention d'autorité au travers de l'objet du discours. Comment faire en sorte d'amener par le regard, les élèves ou étudiants à s'intéresser à l'objet étudié ? Il ne s'agit donc pas de porter l'intention du regard sur les élèves, en essayant grâce à la médiation de l'objet de rentrer en contact avec son auditoire pour (Se) mettre en valeur, mais d'aider grâce à la médiation du micro-geste du regard, de chercher à mettre en valeur l'objet d'apprentissage.

La différence semble subtile, elle est pourtant très effective dans le déroulement de l'action, mais précisons notre pensée :

- Si dans un cas, l'ensemble des regards va converger vers l'objet étudié et permettre ainsi à l'enseignant de construire un apprentissage ;

[180] U.F.P. Unité de Formation Professionnelle. Elle regroupait des étudiants appartenant à des domaines de formation différents. Dans le premier et dans le second degré à l'IUFM ces groupements d'étudiants leur permettaient de rencontrer des compétences plus transversales, telles que : des modules de formation commune comme la voix premier instrument de travail ou des sujets relavant de l'éthique et de la responsabilité, de la violence à l'école…

[181] ALIN, Christian, (2013). *Etre Formateur quand dire c'est écouter,* Paris : L'Harmattan, p.274.

- Dans le second cas au contraire, toute l'attention est déplacée sur l'enseignant, le risque encouru étant de décentrer les élèves du véritable objectif de la séance. Ainsi, l'enseignant détourne la situation d'apprentissage au profit de la qualité de la relation éducative. Certes, cette dernière doit toujours exister, être présente dans l'animation d'un cours, mais elle ne doit pas s'y substituer. La dimension affective de la relation ne doit pas intervenir, ce n'est pas le lieu, si l'on veut rester professionnel et ne pas, par là même, induire un type de relations qui risque l'incident ou une situation conflictuelle.

C'est bien là un point essentiel, systématiquement constaté dans nos observations, lors des situations de tension, le regard se détourne de la fonction médiateur d'explicitation il devient subitement médiateur des affects (ou états affectifs). Par-là, il amène le conflit en détournant l'élève de la finalité de l'apprentissage. Le regard est donc un micro-geste décisif dans le déroulement de l'action, il trahit le mal-être du locuteur, qui, à partir de cet instant, entre dans un autre registre de comportement, le plus souvent celui de l'agression, voire dans ses extrémités les plus douloureuses, d'un repli sur soi.

2.8. Un regard '*A-posté*'

Par regard *« A-posté »* nous entendons décrire ce regard très particulier du professeur qui montre l'objet. Le regard devient alors médiateur du sens véhiculé, il se rapproche de l'objet comme s'il prenait une distance par rapport à la source verbale, se tenant *posté* devant l'objet, plus proche que ne l'est l'enseignant pour sa démonstration. L'objet étudié n'existe que par rapport au regard que l'enseignant lui porte, en cela, ce regard devient médiateur de l'apprentissage. Comme si le regard prenait son indépendance par rapport à l'orateur mettant lui-même en scène l'objet.

La spécificité du regard A-posté ne serait-elle pas cette propension à amener l'élève à rencontrer l'objet de savoir en une fraction de seconde, tout en sachant le concentrer et surtout l'impliquer dans le champ de vision où doivent converger tous les regards, avec pour seul objectif, de ramener l'ensemble des élèves dans la sphère de cet espace collectif de l'objet

observé et partagé ? Mais cela va dépendre de l'endroit où l'enseignant se situe par rapport à l'ensemble de la classe, l'objet doit être central, vu de tous.

Comme Martine [M/P.E. 1er d.] est assise, elle ne voit qu'une petite partie de la classe, seuls les premiers rangs peuvent se sentir concernés par la lecture des poèmes. Elle le reconnait et, lors de l'entretien d'auto-confrontation, elle nous dit (EAC/M à 2') : «Je les regarde pas du tout assez, je ne devrais pas rester assise. » Sa difficulté réside dans le fait de lire la poésie tout en sachant les regarder. *(vidéo à retrouver en annexe XV)*

Il en va de même pour Tiffany qui, elle, se met devant la paillasse d'un élève et se trouve ainsi cachée pour une grande partie de la classe (*Figure 35*).

Figure 35 : *Tiffany, [T/S.Ph. 2d.] (EV/T à 51'22'').*

Thierry [T/M. 2d.] a le même problème en mathématiques. Le bureau qui se trouve devant le tableau fait une barrière avec les élèves, il doit se mettre sur un côté du tableau, mais il très mal placé pour maintenir un contact visuel.

Stéphane [S/M. 2d.] lui, a conscience du problème lié à la disposition de sa classe avec tous les bureaux rangés les uns-derrière les autres, ce qui l'empêche de pouvoir se placer devant le tableau et rend sa position très inconfortable. Il propose une solution, il se poste derrière les élèves et commande à distance, avec sa tablette, les diapositives du tableau. Dans l'entretien il précise que c'est pour pousser sa classe en direction du tableau sur l'objet d'apprentissage. (EAC/S à 50'12'') « L'avantage de la projection vidéo, c'est que moi, je me mettais au fond et je lisais du fond de la salle… » Une manière pour lui d'orienter le regard de

tous en direction de l'objet. Il canalise ainsi l'attention des élèves sur l'objet et regarde avec eux dans la même direction.

Dans ce micro-geste volontaire, d'un regard *'a-posté',* on voit combien l'intention de l'enseignant est orientée dans une double perspective : d'un côté, l'objet en lui-même et de l'autre, les élèves sur et vers l'objet. Une double difficulté compte tenu de la situation qui, la plupart du temps, est déjà délicate sur le plan du savoir mis en scène. Il n'est pas rare de voir l'enseignant seulement en contact avec l'objet, comme ignorant les élèves, comme s'il était seul en jeu avec l'objet. Dans ce cas précis, la relation qui s'établit se fait en circuit fermé, le maître et l'objet, sans tenir compte du tiers qui, lui, devrait s'instruire. L'élève doit être le troisième partenaire, celui pour qui s'opère la mise en scène.

Dans une situation d'observation collective là encore, ce micro-gestes professionnel du regard est bien utile pour relancer chacun dans la participation collective comme le fait Olivier [O/M. 2d.], qui va jusqu'à choisir sa place pour voir tous les élèves et être le plus proche d'eux pour rester en contact. Ce micro geste ainsi identifié est le moment repéré par l'interlocuteur, comme celui qui le met « lui » en scène, l'invite à partager le même espace de connaissance ; à « rejoindre la cours des grands ! ». Il invite l'élève à se dépasser, à pénétrer dans un territoire inexploré, faire un pas dans l'inconnu. L'élève sent si l'intention de l'accompagner est là, cette dimension psychologique est d'importance, présente ou non, elle montre la volonté de l'enseignant de lui donner la main dans ce cheminement intellectuel. Si l'enseignant le fait en bon fonctionnaire pour simplement bien faire son travail, ou s'il le fait par volonté d'amener ses élèves à l'expérience de la connaissance, le résultat ne sera pas le même.

Comme un passage de relais, tenant toujours l'étiquette dans une main, ici, Olivier semble signifier : « c'est à toi de me montrer que tu me suis. » (*Figure 36*, *Tableau 22)*, (*vidéo à retrouver en annexe XIV vidéo 6)*

Figure 36 : *Olivier, micro-geste du regard marqueur pasage de relais, [O/P.E. 1er d.] (EV/O Doc N°1 à 14'12'').*

Icône	Indice	Symbole
Le lever de sourcil	C'est à ton tour	Le passage de relais

Tableau 22 : *Tableau synthèse de Pierce le passage de relais.*

Nous ne pouvons pas nous empêcher ici, de faire le lien avec le geste qu'utilise le chef d'orchestre ou chef de chœur dans l'interprétation d'une pièce musicale. En effet, de par notre propre expérience de direction de chœur et d'orchestre, en concert, lorsque nous voulons signifier une précision dans l'interprétation, nous n'avons pas d'autres moyens de communication que le geste et le regard si nous voulons indiquer aux musiciens une orientation ou précision d'interprétation, que ce soit pour marquer davantage, une impulsion rythmique, une articulation, une nuance ou une césure.

Bien que le geste, qui représente un véritable langage en soi puisse suffire par moment, car très codifié et réglé d'avance en répétitions, c'est bien le regard qui, en définitive, va définir dans l'instant ce qu'il faut faire : « Attention maintenant à l'instant 'T' c'est à toi ». C'est aussi le regard qui va faire sentir si le résultat correspond ou non à l'attente souhaitée. Il doit orienter, rendre attentif aux passages délicats sans mettre trop de pression, tout en montrant sa détermination et son exigence.

Il en va donc de même dans toute situation de communication, de quelque propos qu'il s'agisse, le regard prélève des signes, il cherche à savoir si la personne qui vous écoute est bien en phase avec vous. Le regard est donc le témoin de cette capacité à comprendre, le repère de ce que l'autre perçoit de ce que vous donnez à entendre. Dans une série d'allers et retours, l'enseignant interroge constamment les personnes qui lui font face, afin de maintenir la permanence du contact. De sa vivacité d'interaction, dépend la qualité de sa médiation communicationnelle.

Mais le regard se révèle en plus être un micro-geste professionnel beaucoup plus subtil qu'il n'y parait. Suite à nos observations, nous avons pu dégager un espace particulier, qui peut être symbolisé par le cercle. Si l'on prend la métaphore d'une roue de vélo, le professeur en serait l'axe central, où viendrait converger les regards des élèves ; les rayons en seraient les différents trajets qui doivent soutenir le regard des élèves, tous centrés sur le propos du maître où se développe la confluence des idées échangées et ainsi partagées.

Grâce à la médiation de l'enseignant, les propositions doivent pouvoir se rencontrer dans l'espace de la parole ainsi crée. Le regard est donc là pour ramener constamment au centre des débats, chaque proposition, rendant ainsi cet espace central fertile, bouillonnant d'idées. En fonction des situations, et des champs disciplinaires, cela reste plus ou moins possible, telle que la situation d'imitation en Education Musicale où là, les enseignants qui l'utilisent se rendent compte très vite, que cela devient une donnée indispensable pour la réussite d'une production collective, comme que le fait Hélène, et même François.

Nous représentons cet espace de la parole partagée dans l'animation collective, par une sphère que nous aurions fractionnée en quarts. Un quart de sphère, représente en quelque sorte le champ de vision que l'enseignant doit couvrir frontalement (*Figures 37* et *38*).

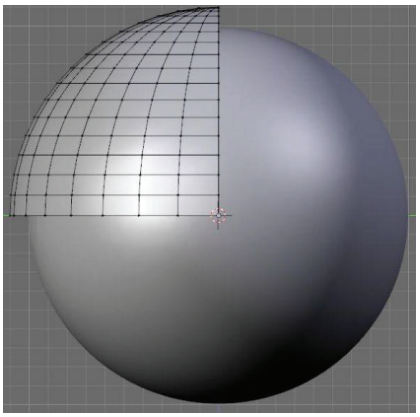


Figure 37 : *Quart de sphère qui représente le champ de vision en trois dimensions.*

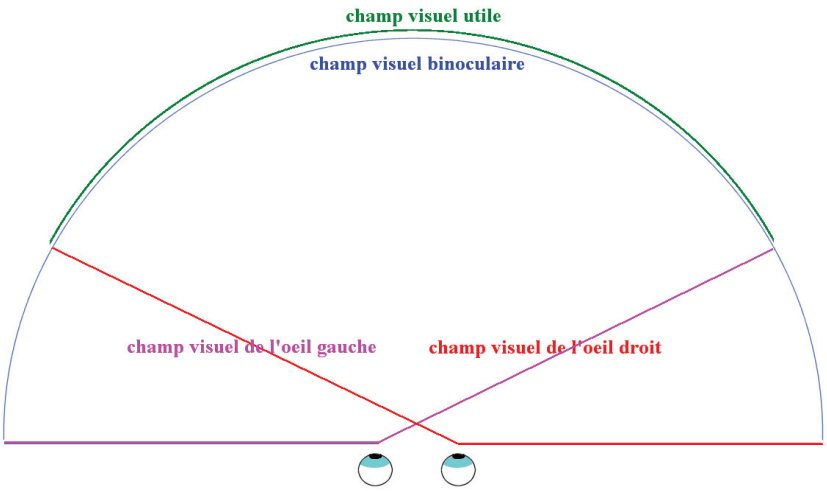


Figure 38 : *Champ de vision que l'enseignant doit couvrir frontalement.*

3. Discussion

3.1. Le temps d'un regard ?

Une question récurrente obnubile la plupart des étudiants à la fin d'un entretien d'auto-confrontation, où le regard a été en jeu ; beaucoup s'interrogent sur le temps qu'il faut pour arriver à regarder l'ensemble des élèves d'une classe et nous demandent : « Mais alors combien de temps faut-il et comment faut-il faire lorsqu'ils sont 25, 30 voire 40 personnes ? ».

Les différentes observations faites dans les classes, nous ont amenés à constater, qu'il ne faut pas plus de 3 à 5 secondes à un expert pour capter l'attention d'un groupe d'environ 25 personnes alors que pour un novice cela ne va pas de soi. Cette aptitude ne peut pas s'acquérir sans un minimum de travail et d'essais successifs qui vont conduire à la maîtrise de ce micro-geste professionnel. Si nous voulons définir encore plus précisément notre observation sur le micro-geste professionnel du regard d'adressage, nous devons prendre en compte un paramètre qui est cette capacité de le faire vivre dans un temps très resserré.

Etablir par le regard ce contact avec chacun, est nécessaire comme nous venons de le démontrer, mais encore faut-il que ce temps individuel ne se prolonge pas trop, afin de ne pas perdre le contact avec le reste de la classe. Tous devant être reconnus à égale dignité, quel

temps allons-nous pouvoir donner à chacun ? A ce jour, notre observation ne nous a pas permis de l'identifier. Nous essayons de trouver le moyen de repérer le nombre de fois que nous regardons chaque élève et le temps que nous accordons à chacun, sur le principe de « l'Eye traking », relié à un programme capable d'identifier les différents déplacements du regard ainsi que le temps accordé aux différentes cibles visualisées.

Qu'il est difficile et délicat à maîtriser ce regard ! Rares sont ceux qui le réussissent dans les cas observés. Contrairement à ce que l'on pense, ce n'est pas la durée du regard qui est importante dans ce cas, mais bien la qualité de la relation induite par ce dernier.

3.2. Un regard à égale dignité

A partir de cette constatation, il nous faut recenser un autre marqueur de ce micro geste professionnel que nous pouvons définir ainsi : être capable de regarder l'ensemble des individus d'un groupe, certes chacun à égale reconnaissance, mais aussi et surtout dans une égale dignité. Il nous faut dès lors développer cette compétence, elle est loin d'être facile à vivre tous les jours dans la classe. En effet, lorsque l'on visionne un étudiant qui rentre dans une classe et qu'on l'observe en face d'un groupe, nous sommes en mesure de déterminer trois grands types de contact qui vont s'établir :

- Le premier profil de contact est l'élève que l'on regarde très souvent, qui boit vos paroles des yeux, celui-là même qui vous valorise, il vous conforte et vous pousse à continuer votre raisonnement, comme accroché à vos paroles. Il est en quelque sorte le gardien de la démonstration, le fil conducteur de votre pensée, déclencheur d'empathie. Mais combien sont-ils aujourd'hui dans une classe de collège en ZEP ?

- Le deuxième profil de contact peut être figuré par l'élève qui perturbe le cours, quel que soit d'ailleurs le motif de cette perturbation. Le regard reste le même tout empreint de tension, il crée ainsi chez l'orateur une crispation intérieure, qui va répondre à cette sollicitation par une réponse empreinte de négatif. Le regard est dur et induit de l'agression, comment pourrait-il en être autrement ?

- Un troisième profil de contact et malheureusement le plus habituel, est le non contact. Il représente le commun des élèves, qui est certes bien présent en cours, mais n'est pas reconnu. L'élève ou l'étudiant est bien là, mais comme flouté, l'image n'est pas tout à

fait palpable ; bien que présent au sein du groupe, il n'est pas identifié, existe-t-il seulement au regard de la situation d'apprentissage ?

Ces trois exemples montrent à quel point il est important que cette dimension du micro-geste du regard, que nous venons de mettre en évidence, soit prise en compte dans les métiers de l'enseignement. A la fin de l'entretien d'auto-confrontation, nous avons pour habitude de demander aux personnes filmées, s'ils étaient en mesure de nous dire s'ils avaient bien repéré individuellement chacun des élèves présents en cours ; tous sont bien ennuyés pour répondre à cette question. Nombreux sont ceux qui me disent n'être pas capables de répondre à notre question, ils se rappellent avoir regardé le petit X, qui semblait suivre parce qu'il lui a posé de nombreuses questions, que le petit Y, lui, a perturbé son cours au moins x fois… le petit Z, lui, devait être là, car il ne se rappelle pas l'avoir marqué absent lors de l'appel.

3.3. La mobilité du regard

Le marqueur de la mobilité du regard est un élément essentiel de la réponse à la maîtrise de ce micro-geste. La mobilité veut dire que l'orateur passe assez rapidement d'un individu à un autre, tout en conservant une certaine qualité. Cette fluidité du regard, réclame une certaine vivacité dans la présence au groupe, un bon témoin de la confiance en soi, qui crée par là même de la confiance en l'autre.

Cette réflexion sur le regard nous a amené à nous interroger sur le nombre de fois qu'on regarde chaque individu lors d'une séance. Travail très délicat, car difficile à contrôler. Sur une heure de temps, nous avons essayé de nous interroger sur le nombre de fois qu'un étudiant regardait chacun de ses élèves, la question qui est en ligne de mire étant : existe-t-il un nombre minimal, voire maximal ? Nous sommes convaincus que cette question a une incidence capitale au regard de notre recherche ; mais il semble très difficile d'arriver à comptabiliser ces regards.

A ce jour le seul moyen que nous ayons trouvé est de faire une enquête auprès de nos étudiants en leur demandant à chacun, d'essayer de compter sur une heure, le nombre de fois qu'ils se sont sentis interpellés par le regard de leur enseignant.

L'expérience s'avère délicate les étudiants ne pouvant pas faire les deux choses à la fois : d'une par suivre le propos du professeur et se concentrer sur son regard en repérant non seulement le nombre de fois qu'ils sont regardés en plaçant une croix dans une des deux cases, mais aussi en qualifiant ce regard de connivence ou de convention. Nous ne pouvons pas exploiter davantage cette enquête, à cause de son imprécision, mais il est très intéressant de remarquer que lorsque l'on interroge les étudiants, que l'on fait un sondage, les résultats bien que prévisibles, sont sans appel, la différence est très notable, pendant que certains sont regardés x fois, d'autres le sont x + y fois, et d'autres encore le sont x – y fois[182].

Mais alors, qu'est ce qui peut expliquer cette différence ? Porter un regard d'une égale reconnaissance n'est-ce pas là aussi un important verrou dans la relation que nous devons faire sauter, si l'on veut avoir une chance de conserver une relation équilibrée entre toutes les individualités d'un groupe ou d'une classe ? On ne peut donc passer sous silence de telles différences. Cela nous ramène à notre sujet et sur cette capacité à porter sur l'autre un regard d'empathie ou de négatricité.

3.4. Un regard périphérique large

Il nous faut maintenant aborder une autre dimension, inhérente à ce micro-geste professionnel, la capacité à délimiter et créer, par le seul regard, un espace que nous appellerons l'espace de la situation d'enseignement. Par le regard, l'enseignant va devoir délimiter son champ d'action, il va lui falloir prendre appui sur les élèves se situant aux extrémités du périmètre de travail. Lors de nos visionnages, nombreux sont les enseignants qui ne prennent pas la mesure de l'espace qu'ils vont pourtant devoir investir personnellement.

C'est pour cela, que très souvent, leur champ d'action se situe sur un périmètre qui se limite aux premiers rangs. Il est d'ailleurs très significatif de s'amuser à essayer de regarder les limites de chacun ; nous pouvons en déduire qu'il y a là encore, plusieurs réflexes selon les personnes. Ceux qui ne semblent travailler que pour une partie de la classe, souvent les

[182] Nous sommes à ce jour en train d'étudier la mise en place d'un programme informatique permettant d'exploiter l'instrument que sont les lunettes qui permettent le « Eye tracking ». La difficulté réside dans le fait d'être capable d'identifier la cible (chaque cible étant un élève situé sur un plan quadrillé) ce programme doit pouvoir comptabiliser le nombre de fois que chaque sujet est regardé, ainsi que la durée du regard et sa mobilité dans l'espace d'une salle de classe.

premiers rangs, mais il se peut que ce soit aussi les dernier rangs, ce qui faisait dire à une élève : « On dirait que tu veux nous punir, tu regardes toujours loin derrière ! ».

On constate, par cette remarque, combien il parait essentiel, de maintenir, par le regard, l'ensemble de ses élèves dans un espace. Il va se matérialiser grâce à notre capacité à créer une demi-sphère, qui va englober l'ensemble des participants. Une fois cet espace créé, quel en sera le parcours, la mobilité du regard se fera-t-elle de droite à gauche, de gauche droite, ou de façon aléatoire ?

Regard Périphérique	**Restreint**	**Large**
François [F/E.M. 2d.]	x	
Hélène [H/E.M. 2d.]	x	
Béatrice [B/S.Ph. 2d.]	x	
Tiffany [T/S.Ph. 2d.]	x	
Stéphane [S/M. 2d.]	x	
Thierry [T/M. 2d.]	x	
Olivier [N/P.E. 1erd.]		x
Martine [M/P.E. 1erd.]	x	
Patrice [M/P.E. 1erd.]		x

Tableau 23 *: Espace couvert par le regard périphérique.*

Un seul novice utilise ce regard périphérique large, cette observation est donc très significative, les novices semblent avoir du mal à se situer dans l'espace de la salle de cours. Seul Olivier a conscience de cette difficulté et, comme nous l'avions déjà signalé dans le choix de l'endroit d'où sera diffusée la parole du maître, il va se placer volontairement au niveau du deuxième bureau, sur un côté, pour avoir l'ensemble du groupe à portée du regard. Donnant ainsi l'impression de mettre tous les élèves au même niveau, le plus possible à égale distance. Il est à signaler que l'expert lui n'a de cesse d'aller chercher tous les élèves par le regard, relançant d'un seul clignement d'œil que l'on vient d'identifier, la participation active et vivace de chacun de ses élèves.

3.5. Regard et intention du locuteur

Le regard est un micro-geste particulier. Dans sa fonction interprétative, il construit le sens du propos échangé. Dans le dialogue, par l'intention qu'il veut transmettre, il façonne tout un vocabulaire de mimiques qui se situent autour de la bouche et du front, elles sont des prolongements de la volonté du locuteur, soit d'aller à la rencontre de l'autre, soit au contraire, de s'en distancier.

Comme le musicien donne une intention dans le geste instrumental qu'il produit, l'enseignant donne une intention par le regard, il va ainsi renforcer les autres marqueurs que sont la voix et la gestuelle utilisée. Le regard est le micro-geste le plus signifiant quant à l'intention qu'il véhicule. Il induit une distance ou un rapprochement ; différents indicateurs ont pu être relevés, ce peut être de la sévérité, de la dureté, jusqu'à de la séduction. Il peut être amical, tendu, sécurisant, plus ou moins teinté de confiance et d'empathie, autant de marqueurs, qui montrent à quel point ce micro-geste est prégnant dans la qualité de la relation éducative et ses propriétés de médiation humaine.

	Geste du Regard De	**Icône Aspects kinesthésiques et/ou organologiques**	**Indice Indice d'une relation d'une action**	**Symbole Intention relationnelle et/ou un état émotionnel**
Registre de l'instruction	Adressage	+ ou - impressif	Induire	La Communication non-verbale
Registre de la régulation	Régulation	+ ou – visible	Réguler	La Médiation
Registre de la discipline	Autorité	+ ou – forte	Contrôler	Le Respect

Tableau 24 : *Micro-geste du regard.*

Voici récapitulé dans ces deux tableaux les micro-gestes du regard et les marqueurs techniques qui influent et interagissent sur le micro-geste du regard dans les trois registres cités : registre de l'instruction, de la régulation et de la discipline[183] (*Tableaux 24* et *25*).

Marqueur de	**Icône**	**Indice**	**Symbole**
Positionnement	+ ou – bonne distance	Capter	Maître de la situation
Périphérie	Mobilité du regard	(S') Orienter	Mobilisation
Introspectif	Quête d'informations	(S') Interroger	Centration sur le savoir
Fébrilité	Flottement	(Se) Replier	Doute, indécision
Convention	+ ou - flou	« Regarder le savoir »	Seul le contenu compte
Animation	Contact + ou - bon	Dynamiser	Participation « 'anima'/'animus' »
'A-Posté'	Aspects kinesthésiques + ou – précis du dialogue de l'œil et de la main	Montrer (donner à voir) l'objet	L'explicitation d'une conduite ou d'un objet
Ciblé	+ ou - de discrimination	Montrer	Le rappel à l'ordre
Séduction	+ ou - proche	(Se) Faire reconnaître	La valorisation de l'égo
Négatricité	+ ou – de tension	(Se) protéger	Le repli sur soi
Dénigrement	+ ou – d'empathie	Agresser	La négation du sujet

Tableau 25 : *Marqueurs techniques : influent et interagissent sur le micro-geste du regard dans les trois registres cités dans le tableau ci-dessus.*

Après nous être intéressé à l'incidence du micro-geste du regard sur la qualité de la relation éducative, regardons en quoi l'usage du mot est lui aussi un micro-geste opérant et essentiel dans la communication oral ce média particulièrement sensible et présent dans le cadre dans toutes les situations d'apprentissages.

[183] Annexe XI tableau c.

CHAPITRE IV : L'USAGE DU MOT, ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION

1. La spécificité du média

La bonne utilisation du mot peut-elle être considérée comme un micro-geste professionnel ? Pour commencer, nous devons souligner que sa maîtrise fait partie intégrante des dix compétences du référentiel du métier d'enseignant. Le mot peut donc être considéré comme un des éléments constitutifs et fondateurs de la deuxième compétence qui s'intitule : « Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ».

Dans le terme maîtriser la langue française, on doit entendre, que l'enseignant doit être capable de parler correctement à ses élèves, de savoir aussi communiquer dans un souci d'efficacité, comme les textes officiels l'indiquent. Lors de nos différentes observations, lorsque nous pointons les usages qui sont fait des mots au cours d'une séance d'enseignement par les étudiants voire, parfois même, par les professeurs, nous ne pouvons que constater que la langue n'est pas, en toutes circonstances, utilisée avec la même rigueur.

Très souvent en effet, dans la langue parlée, les enseignants utilisent des termes très approximatifs, voire même quelquefois, des formules un peu trop familières. Sans vouloir rechercher un langage châtié, voire clivant, qui ne serait accessible qu'à une partie de l'auditoire, il est pourtant capital que l'enseignant s'efforce de mettre en scène une langue qui soit le plus possible inattaquable tant sur le plan de la syntaxe, que sur le choix et la précision des termes utilisés. Jérémie [J/E.M. 2d.] fait remarquer à François que le langage qu'il utilise n'est pas toujours approprié, trop familier selon lui. (EAC/F à 2'20) :

« G : « Ouais ouais… » à 7 '42''G : « (tu m'le files… en parlant à un élève de son carnet de correspondance) Je n'aurais peut-être pas du dire ça comme cela…

J : « Tu parles un peu trop familièrement… faut pas te mettre à leur niveau »… Et un peu plus loin dans l'entretien : (à 25'43'')

G : « Il ne faut pas que ce soit le bordel total »…

2. Appréhender plusieurs marqueurs

2.1. Quel usage du mot ?

Cette question a été beaucoup étudiée, notamment par les linguistes, dans les activités énonciatrices, nous ne voulons pas ici reprendre les études sur le sujet, notre propos n'étant pas de vouloir nous situer à ce niveau d'expertise, mais bien de regarder les liens que l'usage du mot dans la langue établit avec cette notion des micro-gestes professionnels déjà évoqués. Cette première précaution prise, nous pouvons cependant noter à quel point le mot est porteur de sens, ce que Jacques Cosnier nomme *co-pilotage*.[184]

Dans cette dimension de *co-pilotage*, il y voit d'une part le contenu discursif où est énoncé le contenu du propos, mais aussi tous les aspects plus pratiques de la gestualité qui va en assurer la production. D'où ce lien que nous cherchons à établir entre les micro-gestes plus ou moins opératifs qui mettent en valeur le propos de l'orateur. Ce lien est évident bien qu'il ne soit pas toujours maîtrisé dans le cadre de la classe. Les exemples ne manquent pas, certaines phrases ne pouvant exister que par rapport aux gestes qui font exister le mot prononcé.

Lorsque Patrice [P.exp/P.E. 1erd.] demande à un élève d'aller chercher un objet dans telle boite qu'il indique par un geste, s'il ne montre pas la boite, l'élève a peu de chance de ramener l'objet souhaité. Nous avons vu dans la posture gestuée à quel point pour certains enseignements cette dimension du geste accompagnait le mot pour le professeur de physique ou de musique par exemple. Mais aussi notoirement dans toutes les situations qui veulent réguler des comportements (délicats) des élèves. Dans ce cas précis, l'interaction entre les deux est souvent loin de correspondre à ce que l'on attendrait.

Mais une autre dimension s'impose, celle de l'importance du choix du mot, de sa précision, sa signifiance ou son insignifiance, la capacité de l'enseignant à utiliser à bon escient, le mot exact, accessible à l'élève. Exercice souvent difficile que de se mettre à la portée de l'élève, de trouver le mot de vocabulaire le plus précis et adapté, celui qui va laisser une trace en mémoire pour construire l'apprentissage.

Enfin il nous faut entrevoir l'aspect interactif des mots, l'orateur induit dans son choix un vocabulaire à la hauteur de l'intention qu'il véhicule, les mots sont donc pleinement

[184] Entretiens avec Jacques Cosnier 11 décembre 2011.

tributaires de l'auditoire qui va les percevoir. C'est bien cette dimension de l'usage du mot dans le cadre de l'enseignement qui nous préoccupe maintenant, l'objectif est d'essayer de regarder en quoi ce micro-geste très particulier qu'est l'usage du mot, ce premier véhicule du sens est en lien avec les autres micro-gestes professionnels.

Une première constatation s'impose rapidement lors de nos fastidieuses séances de relectures des rushs observées : suivant l'état dans lequel se trouvait l'enseignant et la confiance qu'il avait su créer entre ses élèves et lui, la fluidité du discours et le choix des mots utilisés devenaient plus ou moins efficients, ils apparaissaient dès lors tout naturellement comme étant plus ou moins opérants.

Dans ce dialogue permanent, entre le locuteur et son auditoire, nous en revenons sans cesse à poser cette question de l'intention véhiculée et de sa relation au pouvoir sur l'autre. Nous voudrions ici, souligner ce que nous pourrions appeler « Le pouvoir du mot sur l'intention du dire ». Interroger ce pouvoir du bon choix des mots comme nous venons de le souligner, revient à questionner la notion même de pouvoir, cette emprise que l'on peut ou veut avoir sur l'autre par le mot. Cela nous amène à nous interroger sur la notion d'influence que l'on peut plus ou moins avoir sur l'élève ou l'étudiant, dans la psychologie des comportements, cela relève certainement de l'ordre du rapport de force qui s'établit indubitablement entre l'enseignant et ses élèves ou ses étudiants.

- Nous sommes en présence : **Du micro-geste de «l'usage du mot» dans :**
- **Icône :** « ses aspects kinesthésiques (auditifs) »,
- **Indice :** « d'accompagnement et/ou renforcement d'un dire »,
- **Symbole :** d'une intention relationnelle (technique, didactique, médiatrice) et/ou d'un état émotionnel (conscient ou inconscient).

Nous avons relevé plusieurs sens cachés aux mots, ils véhiculent avec eux de nombreuses significations d'une nature très différente ; cela va du contenu du savoir, à tout ce qui touche à la relation. Les deux sont intrinsèquement liés, souvent les deux dimensions sont insécables, comme nous l'avons vu avec l'incidence de l'intention du regard ou de la musique

du mot dans la construction dynamique d'un discours. Le mot renferme des intentions symboliques fortes et différenciées, toutes sont très connotées, elles s'appuient sur des registres très différents. L'usage du mot devient un formidable outil d'émancipation, par le pouvoir qu'il confère à celui qui sait le maîtriser. Il est dispensateur du discours d'autorité entendu dans sa double acception, témoin tangible d'une certaine compétence et défenseur de la loi commune.

2.2. Le pouvoir du mot comme symbole d'une compétence.

Nous avons observé plusieurs élèves qui semblaient être comme subjugués par ce que leur maître ou leur maîtresse leur disait. Pour l'élève, l'enseignant est un savant, il sait beaucoup de choses. Les mots qu'il utilise sont compliqués, à tel point, que, très vite parfois, il donne un synonyme, comme le fait Thierry [T/M. 2d.] qui dit en parlant des notes (EV/Th. A 26'17'') : « Le jour du contrôle, si vous ne le savez pas ce sera *conséquent »*, il se reprend rapidement et le remplace par le mot « important ». Pourtant l'enseignant faisait un minimum de gestes, avec une mise en scène très sobre. Mais la compétence se voit dans la maîtrise du propos.

Seul l'usage du mot, comme médiateur de connaissance, semble être en mesure de captiver l'auditeur. Attention tout de même à ne pas tomber dans la volonté de contrôler l'autre grâce au pouvoir du mot ; comme si le dialogue consistait à pouvoir tenir l'autre à distance, lui démontrant ainsi son infériorité intellectuelle. Plus dans son attention que dans sa compréhension ; reste à savoir : quel usage du mot pour quelle finalité ? Cette question tient-elle plus à l'égo du maître, ou sert-telle à amener l'élève à rencontrer un savoir ? Quelle place peut-on laisser à l'autre ?

Avec le micro-geste du regard d'adressage/connivence, nous avons commencé à entrevoir l'incidence de l'enjeu humaniste de l'interaction éducative, qui, dans ce lien que l'enseignant va être en mesure de tisser, il laissera ou non une place à l'autre. Attention que l'élève ou l'étudiant, ne soit pas dominé, voire soumis, ou encore pis, ne finisse par être asservi aux méandres de la pensée et de la volonté du professeur.

2.3. Le pouvoir du mot comme symbole de la séduction

Le choix du bon mot, le mot qui fait sourire intérieurement, le mot qui touche le récepteur au plus profond, au plus sensible, qu'il soit tantôt plus ou moins flagorneur, enjôleur ou cajoleur, il cherche d'abord à toucher les élèves. D'ailleurs personne ne semble se tromper lorsque le mot est bon, l'expression populaire le signifie clairement : « Il m'a touché intérieurement ».

Le plus souvent comme nous l'avons systématiquement observé pour les autres micro-gestes professionnels, ces marqueurs de la communication verbale et non verbale marchent en concomitance. Le micro-geste de l'usage du mot comme symbole de la séduction, est en lien direct avec la construction dynamique de la phrase et dépend pour une grande part de son parcours intonatif. Nous avons observé toutes ces utilisations du mot et différents qualificatifs nous viennent à l'esprit en revoyant certains d'entre eux prononcés dans le cadre de la classe. Mais ce pouvoir de séduction peut, lui aussi, comporter un danger : il ne doit pas aller jusqu'à l'envoûtement, l'ensorcellement et ainsi détourner l'élève de l'objectif premier qui doit rester l'apprentissage.

Pourtant, ce registre de la séduction est parfois très efficace, il permet d'amener l'autre dans son territoire, mais c'est parfois aussi un piège comme nous l'avons signalé précédemment. Bien que la différence entre la séduction et la conviction puisse paraître assez subtile, dans les deux cas, l'objectif est d'attirer l'attention de l'élève, la différence est de taille et une question reste centrale : pour quelle finalité ? Il est remarquable de constater que l'enjeu n'est pas de même nature.

- Si dans un cas la séduction consiste à mettre l'orateur en valeur en centrant tout sur lui.
- Dans le second, c'est l'objet de connaissance qui est visé, qui va attirer l'attention et être mis en valeur grâce à la médiation de l'enseignant qui devient dès lors médiateur.

Du micro-geste de l'usage du mot « dans les différents aspects (formes) du langage parlé » qui a comme (*Tableau 26*) :

Icône	Indice	Symbole
La voix	L'ego	La séduction

Tableau 26 : *Triade de Pierce, dans les différents aspects (formes) du langage parlé.*

2.4. Le pouvoir du mot comme symbole de la conviction.

Le mot, dans la manière dont il va être mis en scène, peut, par la seule force de conviction de l'orateur, transformer un point de vue. Le mot peut « faire toucher du doigt », l'image est ici encore, suggestive, par rapport à notre sujet du micro-geste. L'enjeu est d'amener l'auditeur à suivre une position. Il va avoir un effet mobilisateur, le plus souvent en lien direct avec un autre micro-geste qui est la gestuelle et l'usage de l'accentuation de certaines syllabes.

La finalité de la conviction vise à entraîner le groupe derrière soi, comme Patrice semble le faire avec sa classe qui le suit constamment, mais aussi comme Olivier, lorsqu'il propose à la classe une nouvelle activité. Il découpe syllabiquement les mots prononcés en jouant sur la musique des mots (EV/O Doc N°1 à 4'19'') : « Main-te-nant' on va' com-mencer' u-ne nou-velle sé-ance' de gram-m-maire ». Contre toute attente, tous les élèves sautent de joie dans un « ouais » collectif. Ce micro-geste du mot est lié à la conviction du maître, mais aussi à la mise en scène des mots dans le jeu de leur découpage séquentiel, dans une rythmique ludique. Il fragmente les mots, le nom 'gram'm'maire' est de loin le plus travaillé, il est doté d'un bien grand nombre de 'm', un bien grand nombre de jambes, comme diraient ses élèves, entraînant l'ensemble du groupe à rentrer dans une nouvelle activité ; le pouvoir du mot comme moteur de motivation. Olivier pousse le groupe dans une même direction, par le simple fait de sa conviction et du bon usage du mot, il renforce la confiance que les élèves lui accordent, en plus, il leur permet de rentrer dans l'activité avec un plaisir non dissimulé.

2.5. Le pouvoir du mot comme symbole de la médiation.

Ici, le mot va pouvoir réguler une situation de tension. Le mot apaise, il va encourager à rentrer dans la tâche, à sécuriser. Dans ce cas une double problématique se pose à l'enseignant, d'une part il doit être capable d'utiliser le bon mot, adapté à la situation et qui sera efficace par l'impact qu'il produit sur l'élève. Mais il faut aussi que ce mot soit en concordance avec les autres paramètres musicaux que sont l'intonation, le débit s'il veut être à la hauteur de la situation.

Dans l'entretien d'auto-confrontation, Patrice [M/P.E. Ex.1erd.] nous dit qu'il se sert beaucoup des différents paramètres musicaux, il devient interprète, musicien des mots. Le choix du mot est lié au devenir de son parcours intonatif, de son débit ou de son intensité.

Il s'en sert pour modifier les réactions de ses élèves, les apaiser ou les stimuler en fonction des différents moments de la séance. Alix [A/P.E. 1erd.] lui fait remarquer qu'il est toujours prêt à rebondir sur que ses élèves lui disent (EAC/P à 7'56'') :

A : « Tu rebondis aussi sur ce que disent les enfants » reprendre à la clé les mots des élèves, s'en servir pour construire la suite du dialogue.

P : « Sur ce qu'ils disent… ? Oui c'est vrai, sur ce qu'ils disent… Je me rends compte je ne reste pas branché sur mon idée, je suis à leur écoute, et j'adapte ma séance ; c'est un dialogue…

F/C : « C'est un dialogue, un échange permanent… mais qu'est-ce qui fait que ça fonctionne si bien ? »

P : « L'intonation de ma voix. C'est vrai, je ne suis jamais monocorde. Je suis tout le temps « Cheeeewe » (jeu de voix sur l'intonation).

F/C : « Cela crée quoi chez l'enfant. »

P : « Déjà il n'y a pas d'ennui, déjà… Lorsqu'un prof parle comme cela, tu tombes, moi j'en avais un comme cela c'était horrible… ça crée… »

F/C : « ça crée quoi alors ? »

A : « ça crée une attention, une écoute »

P : «Une dynamique… Pour le coup je prends le jeu de l'acteur… mais… c'est ça… C'est un jeu d'acteur… Assez rigolo ! … Je pense que ça peut plaire aux enfants ».

Non seulement cela plait au élèves, quelques minutes de visionnage suffisent à prouver que c'est en effet le cas, mais en plus cela les incite à poursuivre leur quête laborieuse dans le cheminement intellectuel partagé avec l'enseignant.

Patrice, dans ce temps d'auto-confrontation, prend conscience des micro-gestes qu'il produit. Il est capable d'identifier certains d'entre eux comme étant efficaces dans l'exercice de son métier. Cet enseignant, dans sa posture réflexive reconnue comme temps de l'introspection gesutée, prend conscience dans l'instant de l'entretien, de tous les paramètres qui sont mis en place dans ce '*je*'u d'acteur qu'il décrit si finement. En fin d'entretien, il nous dit : « C'est drôle, je ne m'étais jamais vu, je n'aurais jamais pensé que cela pouvait avoir tant d'importance sur ma pratique».

Nous démontrons ici, que l'introspection existe, qu'elle est ce lien entre un acte produit inconsciemment et un acte qui va être revisité en conscience. La formation doit pouvoir proposer des espaces qui permettent à l'enseignant ou l'étudiant de (Se) mettre en scène tout en ayant à un moment ou un autre la possibilité de (S') observer. C'est dans ces espaces que doivent pouvoir se fixer les micro-gestes opératifs, ils sont le résultat entre ce que l'on perçoit de son action située, le monde pensé, et les effets observés que l'on produit sur le monde, dans notre cas, la salle de classe ou l'amphithéâtre. L'introspection prend ses racines dans cette posture réflexive, ce geste de retour sur soi, où le sujet se voit re-vivre les *actions situées* mais cette fois ci, de l'intérieur, mentalement.

Mais la rencontre avec un micro-geste ne devient féconde, que dans le cas où le sujet est en mesure de l'expliciter, d'identifier ce qui fonctionne dans une situation donnée. Patrice le fait, comme éclairé dans l'instant, sous nos yeux ; c'est ce réveil de l'illumination que décrit Didier Anzieu dans *Le corps de l'œuvre*[185]. L'allégorie de la caverne prend ici tout son sens, le reflet perçu est encore suffisamment visible pour donner sens. Le formateur écoute, « *Quand dire c'est écouter ! »*[186], l'obstacle devient inducteur de créativité, déclencheur de la prise de conscience. Le geste introspectif, dans son parcours mental, permet de repérer, puis de stocker en mémoire les schèmes observés comme opératifs. Ici l'entretien d'auto-

[185] ANZIEU, Didier, (1988), *Le corps de l'œuvre* : essai psychanalytique sur le travail créateur, Paris : Gallimard, pp.90-150.
[186] ALIN, C., Op. cit. (1996).

confrontation déclenche cette prise de conscience. Grâce à ce retour réflexif sur sa propre pratique, Patrice dans l'acte de (S') observer met en place cette distanciation nécessaire qui fait naître en lui cette dimension particulière de l'introspection gestuée.

Nous pouvons encore affirmer que ces micro-gestes ne sont pas indépendants les uns des autres ; ils sont tous liés entre eux, au plus près des mots utilisés qu'ils vont devoir mettre en scène. Le mot peut être considéré comme le premier média littéraire du sens véhiculé par la pensée ; le plus souvent univoque, mais en forte interdépendance des autres micro-gestes. Ces derniers sont là, en témoins plus ou moins actifs pour mettre en valeur le transport des mots prononcés. D'où l'importance de savoir choisir les mots sciemment, afin que ces derniers correspondent à *l'espace de circonstance*. Si les mots sont bien choisis, ils seront bien adaptés à la situation, les autres paramètres auront pour mission de les mettre en valeur dans *l'espace scénique de circonstance*. Nous voyons qu'ici, Patrice a conscience que son parcours intonatif est déterminé par le choix de ses mots. Ils sont donc intrinsèquement liés à la sélection des micro-gestes professionnels repérés comme opérants que va faire l'enseignant. Dans ce court moment de l'échange formatif, l'introspection gestuée participe, sous l'œil de notre caméra, à la prise de conscience des micro-gestes qu'il utilise et de leur impact sur la classe. Sa posture gestuée, son regard, sa voix et l'usage des mots qu'il utilise sont des témoins bien visibles de sa performance.

2.6. Le pouvoir du mot comme symbole de la sanction.

Le mot a aussi le devoir de rappeler le cadre de la loi. Cette fonction est de loin la plus délicate pour les enseignants, notamment chez les novices, qui ont du mal à assumer leur nouveau statut. Comment trouver le mot qui remet l'élève dans le respect du règlement intérieur ? Le mot qui maintient l'ordre sans stigmatiser, le mot qui canalise positivement les énergies ?

Lors de nos observations, plusieurs novices n'arrivaient pas à trouver le bon ton, comme s'ils étaient gênés par le fait de devoir utiliser le registre de la sanction. Ils n'arrivaient pas à asseoir leur autorité. Ils ont peur d'utiliser certains mots et lorsqu'ils les utilisent, ils sont décrédibilisés par de nombreux signes qui ne correspondent pas et viennent contrecarrer ce qu'ils voudraient obtenir de la part de leurs élèves. Cela peut même aller jusqu'au choix du temps utilisé, qui traduit une incertitude quant à la volonté d'obtenir ce qu'ils demandent.

C'est le cas notamment de François qui ne veut pas endosser ce rôle, jusque dans son attitude corporelle. Dans l'entretien d'auto-confrontation il reconnait son impuissance : Alors que Jérémie lui fait remarquer qu'il n'avait pas réagi, (EAC/F à 9'22'') « T'as du remarquer qu'ils étaient turbulents… F : "Au bout d'un moment ça m'a un p'tit peu énervé et j'ai fait un contrôle… Je m'énerve, ce n'est pas la vraie solution, je ne savais pas quoi faire d'autre ?... ». La seule solution qu'il trouve est de faire un contrôle, une issue qui consiste à se détourner de l'objet de souffrance, une vieille brimade des enseignants désespérés, qui ne peuvent trouver en eux les micro-gestes adaptés leur permettant d'assumer une posture d'autorité.

Dans toutes ses réponses nous voyons qu'il est désemparé, dans une position bien inconfortable, il dit une phrase qui à elle seule, résume tout l'enjeu de notre travail : « Je ne savais pas quoi faire d'autre ». Pourquoi ne savait-il pas quoi faire ? La seule réponse est qu'il n'avait jamais anticipé ce type de situation en formation.

2.7. Le pouvoir du mot comme symbole de la répression de la stigmatisation?

Certains profils d'enseignants finissent par utiliser un mode de 'je'u qui consiste à s'enfermer dans un mode de fonctionnement qui ne sort plus du négatif et du répressif. Une attitude bien dangereuse lorsque l'on sait que l'élève ne peut apprendre sans un minimum de confiance comme le souligne Carl Rogers, dans son ouvrage *Liberté pour apprendre* : « Lorsque la menace contre le moi est faible, l'expérience vécue peut être perçue et l'apprentissage peut avoir lieu »[187]. Dans la hiérarchisation des comportements, nous observons une grande variété dans la palette des possibles, ils vont de l'enseignant un peu trop autoritaire, que l'on va qualifier de psychorigide, à celui plus stigmatisant qui s'installe dans l'autoritarisme pour aller jusqu'à celui qui va prendre un certain plaisir à asservir l'autre, une manière pour chacun d'espérer résister ou simplement exister.

Le mot peut malheureusement être utilisé avec l'intention de faire du mal, de blesser, voire de tourner en ridicule un élève ou un stagiaire. Dans le cas où l'enseignant perd pied, et n'arrive plus à maintenir son autorité, il finit souvent par utiliser un mode de fonctionnement qui s'éloigne d'une posture qui revêt un minimum d'éthique. Il ne trouve plus que des remarques désobligeantes ; comme pour se venger de la pression qu'il subit, il s'engage alors

[187] ROGERS, Carl, (1973). *Liberté pour apprendre,* Poitier : Dunod, p.159.

sur la voie de la transgression : (V/François : 12’24’’) « Le macaque au fond… » François ne se contrôle plus, son seuil de tolérance est dépassé, il lance cette phrase comme un geste de désespérance, il ajoute même : Quand on est en train de faire ça, on ressemble plus à un singe qu’à autre chose… ». Comment un enseignant peut-il en arriver à cette extrémité ? Comment se fait-il qu’il ne puisse pas prendre le recul nécessaire pour garder une certaine distance par rapport aux évènements ? Cette situation vécue montre en tout cas la souffrance dans laquelle se trouve cet étudiant.

La situation nous interpelle, en formation, comment permettre à nos étudiants de s’interroger sur ce type de situation ? Comment leur permettre de rencontrer les pièges psychologiques auxquels ils seront confrontés ? Comment devancer ce type de situations, afin d’éviter qu’ils ne tombent dans ce mécanisme d’autodéfense inapproprié. Comment se fait-il qu’ils ne puissent trouver de solutions que dans le dénigrement et la méchanceté ?

Nous ne pouvons que constater dans ce cas, que l’étudiant n’était pas en mesure de puiser une réponse satisfaisante dans cette réserve d’expériences antérieures. Il n’était pas en mesure de garder une distance suffisante par rapport à la situation, l’enfermant dans un processus qui l’amène à sortir du cadre éthique. Nous espérons que l’introspection gestuée puisse être une solution, elle doit permettre d’anticiper mentalement des réponses, pour que tous puissent réagir de manière éthique et responsable. Cette situation est beaucoup plus fréquente qu’on ne veut bien le reconnaître, elle est pourtant la hantise de tous les enseignants novices. Ce moment où l’enseignant se sent dépassé, où il n’arrive plus, dans sa tête, à garder une longueur d’avance sur la classe.

En tant que musicien, nous connaissons particulièrement bien ce temps du stress, lorsque l’on va interpréter un morceau ou diriger une œuvre. Une grande partie du travail d’apprentissage du métier de musicien consiste à l’appréhender, à apprendre à maîtriser ce trac. Le sportif de haut niveau lui aussi doit apprendre à le faire ; cela fait partie d’un véritable apprentissage. François [F/E.M. 2d.], n’a plus ce regard introspectif, il n’est plus en mesure de prendre le recul nécessaire par rapport à la situation, il ne peut que subir ce qui se passe. Il reçoit des agressions qu’il ne peut canaliser ; il est sous l’emprise de ses affects, et ne peut donc plus raisonner clairement et calmement.

Le pouvoir du mot sur un auditoire, dépend donc pour une grande part de la déclinaison de ses différentes mises en scène. Nous venons de mettre en évidence toute une palette d’artéfacts qu’il serait utile, en formation professionnelle, de repérer avant d’apprendre à les

maîtriser. L'enseignant doit pouvoir compter sur une somme de marqueurs, notamment ceux qui sont liés au pouvoir du mot, qu'il pourra choisir en fonction des différents registres qu'il va devoir utiliser dans le cadre d'une séance d'enseignement, que ce soit celui de l'instruction, de la régulation ou de la sanction. L'enseignant aura à sa disposition tout un vocabulaire de mots plus ou moins appropriés qu'il pourra utiliser en fonction des besoins ; ainsi, il pourra se servir d'un peu de séduction dans une situation de régulation, alors que dans le registre de la sanction le choix du mot est rédhibitoire, l'ordre donné ne pouvant être négociable.

Il est assez remarquable de constater que ces subtilités de mise en scène du mot peuvent se percevoir, les élèves comme les étudiants ne sont pas dupes. Ce travail sur les marqueurs du micro-geste de l'usage du mot, permet justement de prendre conscience de l'incidence de l'usage de la langue dans le cadre de la médiation éducative. C'est au travers de ces détails, plus ou moins consciemment, intégrés et ajustés, que va se construire l'identité professionnelle de l'enseignant.

Nous sommes maintenant amenés à reprendre notre catégorisation des différentes situations au regard des trois registres énoncés plus en amont de notre thèse. Le mot étant le support privilégié qui va véhiculer l'intention de l'enseignant dans un des trois registres que sont : celui de l'instruction, de la régulation et de la discipline. La conséquence directe en sera que l'enseignant va ainsi inscrire son discours dans un type de pédagogie.

3. Discussion : le mot et ses différents registres

3.1. Registres de l'instruction

Dans le registre de l'instruction, existe-t-il un langage particulier qui mettrait en évidence les bons mots qu'il faudrait utiliser pour communiquer d'une manière efficace ? Regardons tout d'abord le mot comme un témoin de la compétence de l'enseignant en situation d'instruction dans un champ disciplinaire donné ; les termes qui vont ici être utilisés, seront toujours très techniques, ils sont là comme témoins d'une notion, ils sont bien identifiés et définis comme spécifiques d'une spécialité, ils servent à décrire, préciser une réflexion voire une démonstration.

Ces mots ont toujours un haut degré de technicité il suffit de nous référer à tout le jargon que nous utilisons nous-mêmes dans nos ESPE, même si parfois, pour le démontrer si

besoin en était, certains s'en sont gaussés, tournant en dérision notre institut de formation. Dans la situation que nous avons appelée registre de l'instruction, les termes sont donnés d'emblée comme valides ; ils deviennent des marqueurs d'un savoir incontournable, puisque ce sont ces derniers que les élèves vont devoir progressivement acquérir dans le déroulement d'une séquence d'enseignement. Le plus souvent ils sont donc de fait mis en évidence, et utilisés relativement correctement. Leur statut n'est donc pas à remettre en cause, sauf erreur grossière de la part du professeur, ce qui n'arrive heureusement que très rarement et qui laisserait supposer une mauvaise préparation de la séance ou de l'atelier, de la conférence.

Une fois ou deux cependant, nous avons pourtant assisté à l'intervention du tiers ami, qui, lors des entretiens d'auto-confrontation, questionnait son camarade en l'interpellant sur le bien-fondé de l'utilisation de tel mot. Mais, mis à part ces quelques cas, ce n'est pas dans ce type de situation que le mot devient plus ou moins médiateur et qu'il va devoir supporter tout le poids de son bon ou mauvais déroulement de la séance. En ce sens, nous nous permettons de souligner ici que le mot est toujours porteur d'une valeur et d'une charge émotive, que cette valeur soit technique comme dans ce cas particulier où il devient, un des moteurs de la situation d'apprentissage.

Le mot permet de donner à entendre un vocabulaire approprié, il va servir à construire la représentation de savoirs, des savoirs faire, voire de construire des savoirs être. Un aspect très technique, lié à la connaissance d'un domaine particulier de compétence.

Le mot reste en mémoire comme trace d'une connaissance spécifique. Il devient le moteur des apprentissages et sa mise en scène deviendra opérante ou non en fonction de la maîtrise des différents paramètres mis en évidence plus en amont de ce travail ; ce qui fait dire à une élève de seconde : "Mon professeur de physique, il chante..."

3.2. Dans le registre de la régulation médiation

Le mot est un modérateur, il sert à réguler les comportements, il est davantage orienté vers les aspects psychologiques de la relation éducative. Comment va-t-il pouvoir maîtriser les différentes tensions humaines inhérentes au fait d'être tous confinés dans un même espace? Le choix du mot est crucial, il dépend beaucoup de l'intention qu'il va véhiculer et du degré d'empathie dont il sera porteur, il sera alors plus ou moins en mesure de re-susciter la

confiance. Le sens caché du mot est toujours visible, comme garant de la qualité de la relation liée à l'intention.

- La charge affective :

De plus, comme nous l'avons souligné, le mot va aussi être le messager d'une intention toujours plus singulière qu'il n'y paraît, parce qu'elle dépend toujours de l'état affectif dans lequel se trouve son médiateur. Si l'on reprend encore une fois le processus sémiotique et le rapport triadique de Pierce, entre *le représentanem, l'objet et son interprétant,* l'usage du mot, par sa nature même dans le cadre d'une relation de communication, va être le déclencheur de bien d'autres réactions.

En effet, il ne peut se cantonner et se situer exclusivement dans le cadre des apprentissages, il ne pourra donc pas seulement rester technique. Comme nous venons de le souligner dans une situation d'instruction, voire de médiation, les mots fonctionnent toujours à plusieurs niveaux, ils vont être, de fait, à l'origine de la naissance de situations beaucoup plus complexes. Ces mots vont automatiquement mettre en tension les affects des protagonistes, créant ainsi des situations qui, selon les cas, peuvent aller jusqu'aux conflits.

L'usage du mot est donc intimement lié à une multitude d'informations qui vont être perçues dans le temps de la parole échangée. « Cette interactivité signifie que les énoncés sont co-produits par les interactants »[188]. Cette notion de partage amène la présence de l'autre et du tiers qui dans leurs réactions croisées, ne sont pas toujours dans la même logique, ce qui va complexifier les réactions possibles.

La difficulté pour un enseignant est donc de toujours rester dans une posture professionnelle, de savoir prendre un certain recul tout en sachant réagir à l'inattendu, sans tomber dans le piège de l'affectif. Dans une interaction permanente entre la situation prévue et la situation vécue, l'objectif d'une formation professionnalisante est de permettre à tout postulant au métier de toujours être mesure de pouvoir gérer toute les situations même les plus incongrues.

[188] COSNIER Jacques, (1997). *Sémiotique des gestes communicatifs nouveaux actes sémiotiques*, 52,7-28.

Lorsque nous prenons en compte le mot dans une relation de communication duale et sa charge affective, nous ne pouvons omettre de dire un mot emprunté à Jacques Cosnier, ce qu'il nomme le *signal phatique intra-tour* qui va provoquer des signaux rétroactifs ou régulateurs du receveur ; ils peuvent être de plusieurs formes :

- « Brèves émissions verbales ou vocales : Hum-Hum, oui, d'accord, je vois, non !/ ? Etc...
- Complétudes propositionnelles : "il était, comment dire...-perplexe ?_ oui perplexe..." et reformulations.
- Demandes de clarification : "Comment ça ? ...", "tu veux dire que ?..."
- Mouvements de tête : très souvent "hochement", singulier ou pluriel.
- Mimiques faciales : le sourire en est un exemple fréquent, mais il n'est pas rare d'observer des mimiques de "perplexité" ou de "doute" voire de "réprobation" dont on suppose aisément qu'elles vont influencer la suite discursive du parleur ».[189]

Cette catégorisation de mots est fréquente dans la situation de régulation où l'enseignant veut être au plus près de l'élève, la médiation de certains mots jouant comme des accélérateurs de la relation, ils engagent le formateur à acquiescer. Par moment, ces mots sont même proches des borborygmes, ils sont là pour accompagner, une présence indicible qui vient stimuler par un questionnement toujours plus précis le cheminement intellectuel de celui qui se trouve en face de lui.

3.3. Dans le registre de la discipline

Le mot est le représentant du règlement intérieur de l'établissement. Il devient apprentissage de la vie sociale dans le respect du code établi. Le mot est le garant de l'autorité de l'institution, que l'enseignant sera plus ou moins à même d'endosser et donc capable de se faire respecter. Le mot doit pouvoir dire l'autorité sans que son équilibre en soit affecté. Le

[189] Entretien Jacques Cosnier 11 décembre 2011.

mot assumé, dans une juste mesure, donne la règle qui n'est pas négociable, il marque les limites du "je"u'.

Dans toutes les situations que nous avons repérées comme étant celles de la sanction, plus d'une fois, nous avons pu constater que le mot est un des indicateurs essentiels de la qualité de la relation. En témoin audible et très codifié de l'espace de la mise en scène des protagonistes, dans son bon usage, il représente la ou les limites à ne pas franchir. Comment se fait-il que l'on en soit arrivé là ? En tant que responsable de formation pendant de nombreuses années, cette question nous a toujours passionné, car d'une extrême urgence, si l'on veut réellement préparer nos étudiants à devenir de futurs enseignants.

Comme nous l'avons déjà signifié dans le cas de François, nous n'avons pu que constater les faits. L'enseignant ne se situait plus dans le registre d'une communication professionnelle, destinée à véhiculer son propos dans un acte d'enseignement, il venait de tomber dans le piège tendu par l'élève et surtout celui de ses affects. Le mot n'est devenu que le reflet de ce que l'étudiant venait de vivre dans l'accumulation des tensions nerveuses. Il était, en quelque sorte, la seule réponse qu'il ait pu trouver dans l'instant et qui correspondait à la somme des agressions qu'il avait reçues et qui se trouvaient ici, être malencontreusement évacuées de cette manière.

Nous voudrions ici nous arrêter un instant sur certains mots pour démontrer à quel point l'usage d'un seul mot peut traduire à lui seul toute la complexité de la relation éducative dans ses aspects psychologiques. Si l'on considère le fait que l'étudiant a utilisé un mot, le mot « macaque », qui n'a bien sûr pas sa place dans le cadre d'un cours, et peut être considéré comme une faute grave de stigmatisation d'un élève dans l'exercice du métier, nous voudrions nous interroger sur l'importance qu'un seul mot peut avoir sur le sens qui sera déduit d'une situation.

Si l'on prend le seul pronom personnel tu, et qu'on le resitue dans le contexte de la phrase : « Eh maintenant 'tu' t'arrêtes ! » Le seul fait de s'adresser à un élève ou un étudiant par le tu, va faire l'effet d'une flèche qui le vise et de fait va l'agresser personnellement. Nous avons constaté qu'à chaque fois, pour se protéger, la même réaction réflexe se met en place : « Mais qu'est-ce qu'il me veut ? » et même parfois plus trivialement de dire en réaction, pour provoquer : « qu'est-c' tu m'veux ? ». Même si l'intervention du professeur peut sembler être justifiée, dans la situation elle ne sera pas comprise par l'intéressé. Le plus grave, c'est qu'elle ne sera pas non plus comprise par les autres élèves de la classe, qui risquent dans ce cas de

prendre l'élève pour un martyr. Il passera dès lors du statut de coupable à celui de victime en seulement quelque secondes par le simple fait de l'usage du pronom personnel.

Le simple fait de transformer ce « tu » en « je » peut dès lors donner un éclairage complètement différent à la situation. Pour continuer la démonstration observée lors de nos visionnages, lorsque l'étudiant ou le professeur observé dit « je ne puis accepter ce que j'entends ou vois… ». L'impact que l'usage de ce mot produit sur les comportements des protagonistes est complètement différent.

Pour continuer le raisonnement, en analysant les comportements, nous avons pu noter que si dans le premier cas l'élève concerné était un martyr, dans le second, il redevient très vite coupable. L'enseignant ne l'agressant pas, son acte prend une toute autre dimension, il est hors du champ de la loi commune. L'ensemble des élèves a alors conscience que ce qu'il vient de dire ou faire n'est pas conforme au règlement intérieur, tout le monde le sait ; le « je n'accepte pas ou je ne puis tolérer… » permet à chacun, de prendre toute la mesure de l'acte posé, sans aucune autre sorte de connotation ou d'implication affective. Le danger vient du fait que si l'enseignant tombe dans le piège des affects, alors il ne se trouve plus dans une posture d'autorité ayant été de fait déstabilisé.

On attend de l'enseignant qu'il sache prendre un certain recul pour ne pas se laisser entraîner dans le jeu de l'élève. Le « Je » situe l'acteur, il le protège par le règlement intérieur, il parle au nom de l'institution. Pour continuer la démonstration, l'enseignant parle ici de son ressenti qui est le même que tous les sujets présents, dès lors, sans être pris pour une victime, il devient un adulte responsable qui ne peut de fait accepter ce comportement.

Il se trouve qu'à chaque fois, la situation se retourne alors d'elle-même, les regards ne se portent plus sur l'enseignant qui venait en quelque sorte d'agresser l'élève, mais bien vers l'initiateur de l'incident qui, de fait, devient le seul responsable. Nous voyons bien, par cet exemple, que le seul fait de changer un pronom personnel ne va pas impliquer de la même manière les acteurs de la situation. N'est-ce pas là un merveilleux exemple d'un micro-geste professionnel que celui de l'usage de la langue comme marqueur de l'intention véhiculée dans son rapport à l'autre, dans un symbole d'autorité plus ou moins grande à l'égard de ses élèves ?

Nos différentes observations nous ont amené à conclure, qu'il semblait donc, préférable de dire : « Je n'accepte pas… tel ou tel acte ou situation » plutôt que de dire : « Tu

t'arrêtes… ». Nous retiendrons donc que le « Tu », sans mauvais jeu de mot, peut dans sa symbolique aller jusqu'à donner l'impression de 'tu'er celui qui est interpellé ; et donc, créer une situation qui dans la communication ne donnera, pas l'avantage à celui qui l'utilise.

Mais l'impact des mots ne s'arrête pas à cette seule situation prototypique et anxiogène que nous venons de décrire, elle ne se limite pas à l'emploi du je ou du tu. Ce type de situation est beaucoup plus fréquente et plus proche d'une réalité que nos étudiants, et professeurs stagiaires sont confrontés à vivre quotidiennement dans leurs classes. Bien d'autres caractéristiques peuvent être prises en compte qui vont jouer sur la manière dont l'enseignant sera à même de se faire respecter ; cela peut aller jusqu'au temps employé pour donner un ordre particulier à un élève ; certaines formulations sont tellement faites à reculons, qu'il n'y a que peu de chance que l'élève obéisse : « Il faudrait que, il serait bien que, n'est pas de même nature que il faut, on doit... » L'ordre d'obtempérer doit être suffisamment ferme pour ne pas être remis en cause, il ne doit cependant pas stigmatiser l'élève pour avoir une chance de porter et ne pas bloquer…

Dans les cas observés et notamment celui décrit ci-dessus, les élèves ne se trompent pas, ils sentent si l'enseignant est en 'règle' avec le règlement intérieur, si l'intervention se situe dans le bon registre. Bien que pas toujours respecté pars les élèves, ledit règlement intérieur est présent en filigrane, ils savent lire entre les lignes, tout ce qui sera demandé ne sera pas pris en compte si les élèves sentent que le registre n'est pas le bon, la situation sera dès lors vécue comme une injustice. Les élèves ont cette lucidité collective, ce sens de la justice, indéfectible qui transparait et s'impose à tous. Nous voyons à quel point il est délicat de trouver le mot juste.

3.4. Le mot juste

Pour juger de l'utilisation du langage dans le métier d'enseignant il nous suffit de reprendre les différentes manières d'utiliser le langage parlé, et si l'on s'en tient aux seuls entretiens d'auto-confrontation, nous obtenons déjà là, un bon panel de l'usage de la langue, par le simple fait de relever certaines expressions des étudiants, ce qui nous semble être un bon indicateur.

Souvent en effet les personnes observées, utilisent un langage très familier, du genre : « La chose qui m'a fait marrer, c'est que… ». Des stéréotypes sont même relevés, tels que l'emploi qui est presque systématique du « ouais », qui a remplacé le oui et je ne parle pas de toutes les contractions et absence de la négation du genre : [F/E.M. 2d.] (EAC/F. à 36') : « Là j'suis r'tourné m' planquer derrière l'bureau », puis à 8'45'' : « La main dans la poche depuis le début… celle-là elle est jolie » en parlant de son attitude. A 45'13'' il nous dit encore : « Je fais le geste de remonter les manches… et là ça fait un peu je vais t'en mettre une… ». Autant d'interventions parlées, qui témoignent de l'effort qui reste à faire sur l'utilisation du juste mot dans l'usage de la langue parlée.

Dominique Bucheton dans son ouvrage *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés* parle de la classe comme : « d'un espace potentiel d'interactions multiples et d'implications. Enseigner et faire apprendre : agir, vouloir agir, pouvoir agir ? Toute cette interaction complexe d'évènements qui est véhiculée par les personnes passe par l'usage du mot. Elle précise encore que c'est : « Le langage dit et permet l'institution des relations »…« Le langage dit et enracine la parole singulière dans la culture partagée. Ces formes discursives culturellement établies cadrent, régulent, contractualisent la portée et la signification des propos »[190]. Mais de quel langage parle-t-elle ? Les utilisations sont très variées, bien que le langage dit l'action, l'étaye, en dessine les cadres, permette de la mettre à distance, il est très différent selon les protagonistes, tant dans la forme, la syntaxe, que dans l'usage du vocabulaire utilisé. Le langage construit les cadres, mais la forme est très différente selon qu'il s'agisse d'un enseignant littéraire ou scientifique.

Dans les sciences humaines nous avons pu observer que le propos est plus mélismatique, les phrases sont souvent plus longues. La narration de la pensée réclame un développement plus étendu.

Dans le discours scientifique, à contrario, le langage est plus concis, l'enseignant en vient plus rapidement au fait, seule l'explicitation du phénomène ou du problème intéresse la démonstration de l'orateur. Plus la description du problème rencontré est complexe, plus la précision des termes utilisés va avoir de l'importance.

[190] BUCHETON, Dominique, (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés,* Paris : Octarès, pp.13-14.

Dans le 7ème chapitre de son ouvrage *Pensée et langage*[191], Vigotskyi définit la production langagière en ces termes :

> « *Les fonctions de la pensée dépendent de la structure des pensées en action… Si la signification du mot appartient elle-même à un type déterminé de structure, il n'y a alors qu'un cercle donné d'opérations qui soit possible dans le cadre de cette structure, un autre cercle d'opération étant possible dans le cadre d'autres structures liées entre elles par une relation originelle. Cette relation apparaît, se modifie et prend de l'importance au cours de leur développement même, ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot. C'est pourquoi on pourrait parler d'un devenir (d'une unité de l'être et de non-être de la pensée dans le mot… Aussi, la toute première tâche est-elle d'étudier les phases à travers lesquelles s'effectue ce mouvement, de distinguer les divers plans par lesquels passe la pensée qui s'incarne dans le mot* ».

Le mot semble bien induire l'action dans son devenir ; suivant la dextérité de l'interprète, nous trouverons plus ou moins de fluidité dans le discours de l'enseignant. Ceci est très repérable, notamment entre le novice et l'expert. Constamment en quête de l'assentiment de ses élèves ou étudiants, l'enseignant va reformuler son propos, jusqu'à ce qu'il trouve le ou les mots justes, employés au bon moment et qui explicitent sa démarche ou solutionnent tel problème.

Dans le dialogue, le mot construit le sens, il *s'inter-pose* entre le locuteur et son auditoire. La difficulté réside souvent dans la grande hétérogénéité des sujets, alors comment parler un langage commun à tous, si tous n'ont pas le même référentiel de départ ? Comment s'adapter à cette diversité sans tomber dans un discours trop familier, qui finit par dénaturer le contenu ? Le mot ayant pour but de préciser au plus près la pensée de l'expert, se peut-il que l'on puisse toujours y substituer des équivalents nommément simplifiés ? Plus les études se complexifient, plus la difficulté de trouver le mot juste pour s'adapter à un public qui ne serait pas initié, devient une aventure compliquée.

Comme le souligne Dominique Bucheton, le langage dit l'action avec l'autre il le rend possible dans les consignes, et ses différents étayages. Le langage permet le développement conceptuel, il participe au développement de la pensée.

[191] VYGOTSKI, Lev, Sémionovitch, (1934/1997). *Pensée et langage*, traduction française Françoise Sève Paris : La dispute/SNEDIT, pp.406-407.

3.5. Le mot dans une situation spécifique

Mais il faut aussi souligner que le langage dépend aussi étroitement du type de situation d'enseignement proposé. La médiation et l'usage du mot n'est pas la même lorsqu'il s'agit d'une situation d'imitation, de lecture, d'observation, ou d'exploration.

Il est important de souligner que l'usage du mot est très différent selon les disciplines enseignées. Si l'on prend par exemple le cours d'éducation musicale et l'apprentissage d'un chant, dans une situation d'imitation, l'usage du mot est très limité, voire inexistant ; tout va passer par la médiation du professeur qui est le modèle. La communication non verbale et la gestuelle sont donc capitales comme nous l'avons souligné précédemment. Le mot ne vient que pour relancer et préciser une caractéristique musicale dans l'interprétation, ce peut être l'articulation, le phrasé, ou toute autre précision, qu'elle soit rythmique ou mélodique. Si l'on regarde Martine et sa lecture de poésies, on peut considérer que le mot est ici de même nature que les notes de musique, il est matière première du contenu même de l'apprentissage. Par contre, si l'on regarde les enseignants novices ou experts qui se trouvent confrontés à un problème de mathématiques ou une expérience en physique, comme c'est le cas pour Stéphane ou Thierry, le mot prend une autre dimension : il structure, explicite, construit la progression de la démarche dans l'enchaînement de la pensée logique mathématique ou expérimentale.

Le mot a donc plusieurs fonctions, soit il fait partie intégrante de la compétence à acquérir, comme lui étant intrinsèquement lié, soit il peut être considéré comme le véhicule de l'idée, il devient média.

3.6. Le mot comme support de la mémoire et de la lecture

La lecture de notes écrites, comme support mnémotechnique du cours est aussi un type très particulier de situation. Cette capacité à regarder ses notes pour en tirer le meilleur profit fait partie intégrante de toute situation d'apprentissage. Ce geste professionnel de la lecture de notes est une compétence très singulière, elle dépend de ce que John Sloboda dans *l'esprit musicien*, nomme « l'empan oculaire-vocal »[192] qui selon lui est : « Le nombre de notes

[192] SLOBODA, John, A., (1985) *L'esprit musicien : La psychologie cognitive de la musique, Bruxelles :* ed. Mardoga, 103.

saisies par un lecteur, qu'il est capable de produire après qu'un texte ait été lu »[193] Plus avant dans l'ouvrage il fait la comparaison avec la lecture de mots qui est, selon les études menées, de : « 4 à 6 mots pour la lecture d'un texte alors que pour la lecture de notes de musique il se situe autour de 7 notes que l'on est susceptible d'être en mesure de retenir ». Il existe pourtant une différence de taille, la langue a un nombre fini de mots alors que pour la musique, la combinatoire est infinie : « La musique n'a pas de dictionnaire analogue à la langue qui serait un dictionnaire de patterns musicaux ».[194]

Encore une fois, ce parallèle fait avec la musique nous aide à comprendre un des sens de l'introspection gestuée. Il nous montre que si l'orateur veut être en mesure de donner du sens à son propos, la lecture va l'obliger, dans l'instant, à le passer au filtre d'un geste mental. Nous voyons donc que l'introspection gestuée, peut être envisagée ici dans sa capacité à anticiper mentalement une succession de mots ou de notes ; elle devient une sorte de mécanisme perceptif de contrôle du dire, elle fait partie intégrante du micro-geste à produire dans *l'action située*.

Voici récapitulé dans deux tableaux le micro-geste de l'usage du mot et les marqueurs techniques qui influent et interagissent sur le micro-geste de l'usage du mot dans les trois registres : registre de l'instruction, de la régulation et de la discipline[195] (*Tableaux 27* et *28*).

	L'usage du mot	**Icône** **Aspects kinesthésiques (auditifs)**	**Indice** **Indice d'une relation d'une action**	**Symbole** **Intention relationnelle didactique et/ou émotionnelle**
Registre de l'instruction	Adressage	+ ou - approprié	(S') Exprimer	La langue
Registre de la régulation	Régulation	+ ou – audible	réguler	L'apaisement
Registre de la discipline	Autorité	+ ou – forte	contrôler	L'injonction

Tableau 27 : *Micro-geste de l'usage du mot.*

[193]Op. Cit., SLOBODA, (1985). p.59.
[194] Op. Cit. p.105.
[195] Annexe XI tableau d.

Marqueurs	Icone	Indice	Symbole
Qualifié	Choix + ou - pertinent	(S') Exprimer	Langage de l'expert
Non qualifié	Choix non pertinent		Langage familier
Médiation	Présence plus ou moins effective du mot	Dédramatiser	Temporisation
Identification	Adressage ciblé	Etablir un contact	Reconnaissance
Reformulation	Répétition (nombre de fois et/ou qualité)	Clarifier et stabiliser	Démonstration
Stimulation	Activité + ou - intense	Encourager	Participation
Séduction	Attention + ou - captée	Captiver	Séduction
Autorité	Pouvoir + ou - respectée	Signifier	La loi
Sanction	Réponse + ou - adaptée	Soumettre	Le règlement
Répressif Dénégation	Attitude + ou - adaptée	Réagir	Répression, dénigrement

Tableau 28 : *Les marqueurs techniques : influent et interagissent sur le micro-geste de l'usage du mot dans les trois registres cités.*

Après avoir étudié le micro-geste de l'usage du mot regardons notre cinquième micro-geste celui du positionnement dans son placement et ses déplacements plus ou moins tactiques et/ou stratégiques.

CHAPITRE V : LA POSITIONNEMENT - PLACEMENT ET DEPLACEMENTS -

Après avoir analysé les quatre premiers micro-gestes professionnels, il nous faut maintenant nous intéresser à ce qui relève du positionnement de l'enseignant et de ses déplacements. Nous ne pouvons travailler cette question du positionnement sans évoquer le nom d'Edouard Till Hall, et sa théorie sur l'espace social de référence qui va s'établit entre les personnes, la proxémie[196], elle doit nous permettre de comprendre les relations qui s'instaurent à l'intérieur de l'espace qui va ainsi être créé entre un sujet et les autres. Commençons par regarder ce que nous nommons le lieu de la parole du maître.

1. Le placement

1.1. Quel endroit pour « la parole du maître » ?

Où l'enseignant se situe-t-il ? Existe-t-il un endroit particulier, où l'enseignant doit-il se placer pour être dans une position de communication optimale ? Cette place est-elle consciemment intégrée ? Toutes ces questions ont retenu notre attention lors de nos différents visionnages. Suivant les activités prévues, nous avons très vite observé que l'enseignant prend une place bien déterminée, consciemment ou inconsciemment d'ailleurs.

Nous avons remarqué plusieurs particularités, par exemple, le fait que dans les disciplines scientifiques, la place de l'enseignant est tributaire du tableau, qui devient une contrainte inévitable. Nous avons été frappés du fait que des professeurs de mathématiques, Thierry [T/M. 2d.] et Stéphane [S/M. 2d.], tournent le dos aux élèves sur une très longue durée ; par la spécificité de leur discipline, ils sont dans l'obligation d'écrire longuement au tableau. Il en va de même pour les professeurs des écoles lorsqu'ils doivent expliquer un problème ou laisser une trace de l'activité en cours. Gregory Voz, professeur à la Haute Ecole libre de Mosane le constate et précise en ces termes : « A l'heure du développement de diverses technologies de la communication et de modifications des outils « ancestraux » de l'école, peu d'écrits sont disponibles sur l'utilisation du tableau noir. Le tableau est l'endroit

[196] HALL, Edouard Till, (1963). *La dimension cachée,* Paris : Seuil, 256p.

où vont s'inscrire les synthèses, les règles, les lois, ect. »[197]. Il est vrai que la proximité du lieu, de la trace, interroge et induit l'organisation spatiale du lieu. Il y a ceux qui ont leur bureau devant le tableau pour être plus proches de leurs notes, comme Thierry nous le spécifiait en nous précisant qu'il préférait avoir des notes sur papier contrairement à Stéphane qui avait son ordinateur sur le côté gauche. Voire dans le premier degré, ceux qui mettent leur bureau plutôt derrière, tentant ainsi de faciliter leur circulation entre les bureaux.

Cela nous amène à nous interroger sur les nouvelles possibilités que nous offrent l'usage des tableaux interactifs, et autres tablettes numériques qui peuvent se commander à distance. Ce qui va automatiquement induire de nouveaux gestes professionnels. Cela a même été l'occasion d'un débat entre les deux étudiants en mathématiques, observés lors de l'entretien d'auto-confrontation, l'un des deux restant fidèle au papier, alors que l'autre se servait d'une tablette. La place de l'enseignant peut même s'en trouver modifiée. En effet, bien que le tableau ne soit pas au centre de notre recherche, il nous intéresse en ce qu'il imprime des micro-gestes professionnels particuliers. Deux conceptions peuvent ainsi être retenues suite à nos observations, deux micro-gestes professionnels qu'il serait bien d'avoir en tête si l'on veut optimiser notre présence en cours.

Dans certains cas, l'enseignant se trouve devant la classe ou sur un des côtés du tableau, faisant face au groupe, nous sommes dans une position frontale où l'animateur va recevoir de face toute l'énergie du groupe. Cela lui impose une présence solide, avec des marqueurs du micro-geste du positionnement très stabilisés : un port de tête haut, les jambes bien ancrées au sol, une tonicité qui indique qu'il va pouvoir résister au groupe. C'est le cas de Patrice [P.exp/P.E. 1erd.], expert, qui par sa statique prend de suite l'ascendance sur le groupe. Il donne clairement les codes de sa posture d'autorité, à la fois solide mais aussi rassurante et donc sécurisante.

François lui, a les épaules tombantes, il tourne en rond dans sa cage, comme il le dit lui-même, en donnant des signes évidents de doute et d'énervement que trahit son pas, mais aussi sa gestuelle : sa main tient un marqueur et il se tapote la paume à chaque moment de tension. Le commentaire de François lors de l'entretien n'est pas équivoque, il dit à son camarade : « Là, ça fait plus j'ai envie de lui en mettre une… ».

[197] VOZ, Gérard, Le TN en classe : petite présentation aux (futurs) enseignants qui se posent des questions. https://www.google.fr/?gws_rd=ssl#q=VOZ%2C+G.%2C+Le+TN+en+classe+%3A+petite+pr%C3%A9sentation+aux+%28futurs%29+enseignants+qui+se+posent+des+questions.

Dans la plupart des cas, l'endroit déterminé comme étant le lieu du statut de la parole du maître, il est volontairement choisi en fonction des contraintes inhérentes au lieu et aux possibilités de circulation que permet la disposition des tables.

Cela nous amène à poser une question importante pour la suite de notre raisonnement. Se peut-il que les sujets observés le fassent spontanément, ou bien sont-ils capables de s'interroger dans le temps de l'action avant de décider ? Le bon sens veut habituellement qu'on se trouve bien en face de son auditoire, lorsqu'on s'adresse à lui ; de fait l'habitus culturel fait que spontanément on vient se situer au plus près de son auditoire. Mais en observant plus finement nos rushes, on s'aperçoit que nombreuses sont les petites régulations ou modifications du lieu.

Si on prend le cas d'Olivier [O/P.E. 1erd.], il devrait se mettre devant sa classe, mais s'apercevant qu'il est très grand, et que les premiers bureaux sont très proches, il décide de se mettre sur le côté au niveau du deuxième rang. Le fait-il volontairement, et pourquoi en cet endroit précis ? Consciemment ou non, l'endroit est bien choisi ; si l'on analyse le lieu, cela lui permet d'avoir un bon angle de vision sur toute la classe. Cet endroit que nous avons appelé « lieu de la parole du maître », est particulièrement bien situé, notamment pour tous les temps d'explication d'un problème, ou celui où l'on donne les consignes. Mais il est aussi très localisé dans les situations d'imitation dont la particularité est de jouer sur un jeu de questions réponses avec les élèves.

C'est notamment le cas pour Hélène [H/E.M. 2d.], lorsqu'elle veut apprendre un chant à ses élèves, ou lorsque Martine [M/P.E. 1erd.] lit et veut faire reprendre une poésie, ou encore lorsqu' Olivier fait une dictée [P.exp/P.E. 1erd.] ; la dictée étant dans ce cas, une situation particulière d'imitation, par transfert de média, de l'information reçue oralement.

Le cas de Stéphane [S/M. 2d.], est lui aussi particulièrement intéressant, il doit se servir du vidéoprojecteur, de son ordinateur et/ou de sa tablette numérique. Dans ce cas, comme le fait Stéphane, il peut commander à distance, même en étant derrière le groupe. Dans son commentaire en entretien d'auto-confrontation, il laissait entendre que cela lui permettait de 'pousser' la classe, comme pour l'inciter à regarder dans la bonne direction, celle du tableau numérique. Bien évidemment ces deux entrées sont complémentaires et peuvent certainement se justifier en fonction de la situation.

Après avoir pris note de ces observations, nous avons mis nos premiers résultats sous la forme d'un tableau qui reprend les différents marqueurs identifiés[198]. *(Tableau 29)*

A la recherche de la signification des actes d'enseignements - et en particulier des micro-gestes agis, *« actés »,* perçus par les acteurs d'une situation d'enseignement et/ou de formation, sur le plan théorique nous nous appuyons toujours sur la catégorisation triadique de Pierce.

	Geste **Placement déplacement**	**Icône** **Positionnement % Situations Spatio-temporelles**	**Indice** **Indice d'une relation d'une action**	**Symbole** **Thématique générale en jeu** **Symbolique**
Registre de l'instruction	Adressage	+ ou – de présence	Induire	La situation
Registre de la régulation	Régulation	+ ou – visible	Réguler	La Relation
Registre de la discipline	Autorité	+ ou – injonctive	Imposer	Le Respect

Tableau 29 : *Micro-geste du placement déplacement.*

[198] Annexe XI Tableau e.

Ci-dessous est représenté dans un tableau les marqueurs techniques (*Tableau 30*) qui influent et interagissent sur le micro-geste du placement déplacement dans les trois registres cités dans le tableau précédent : registre de l'instruction, de la régulation et de la discipline (*Tableau 29*).

Marqueur de	**Icône** **Positionnement % Situations Spatio-temporelles**	**Indice** **Indice d'une relation d'une action**	**Symbole** **Thématique générale en jeu Symbolique**
Positionnement	Distance + ou – adaptée au contexte	Capter	Maîtrise de la situation
Posture d'aide	+ ou – de distance par rapport à l'élève	Aider	Accompagner
	+ ou – de distance par rapport à son bureau	établir une frontière (mains bureau)	Confiance
Sens du déplacement	Suit une ligne droite	Aller au contact	Rencontre
	Suit une ligne courbe	Retarder la rencontre	Se donner du temps
	Suit une ligne sinueuse	Différer	Hésitations
Qualité de la marche	Pas soutenu	(Se) Diriger	Confiance maîtrise
	Pas trainant	(Se) Diriger	Non confiance Non maîtrise

Tableau 30 : *Les marqueurs techniques qui influent et interagissent sur le micro-geste du placement déplacement.*

1.2. Des cas particuliers, étude détaillée :

- Le cas d'Olivier (proxémie) :

Nous voulons nous arrêter un instant sur Olivier [O/P.E. 1erd.], qui utilise l'espace d'une manière plus ou moins consciente mais se place à un endroit très pertinent. Il a conscience d'une chose : comme il ne peut pas se mettre en face de sa classe n'ayant pas assez de recul par rapport aux premiers rangs trop proches du tableau, il doit choisir de se tenir sur un côté, afin de pouvoir entrer en contact avec l'ensemble de ses élèves (*Figure 39*).

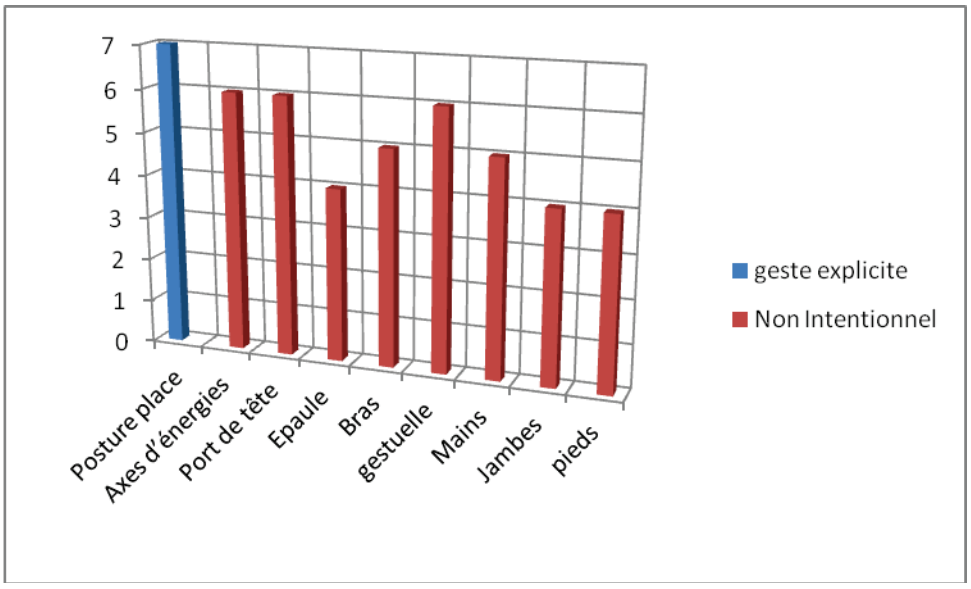


Figure 39 : *Positionnement d'Olivier.*

- **Micro-geste du positionnement :** « Dans ses aspects moteurs pour se situer », en utilisant l'espace, avec comme :
- **Icône :** « La mobilité du regard (périphérique large) »,
- **Indice :** « Pouvoir tout voir»,
- **Symbole :** « Du « tout contrôle » ».

- Cas de Béatrice :

Les faits :

Nous proposons ici le cas particulièrement intéressant de Béatrice. Elle est la seule parmi les cas étudiés, à avoir délibérément choisi le lieu où elle allait se poster pour donner ses consignes. Elle énonce ainsi les différentes étapes de l'expérience pour le TP de Physique qu'elle a préparé. Dans l'entretien d'auto-confrontation, qui a suivi, c'est la seule qui nous annonce qu'elle avait délibérément choisi sa place (*Figure 40*).

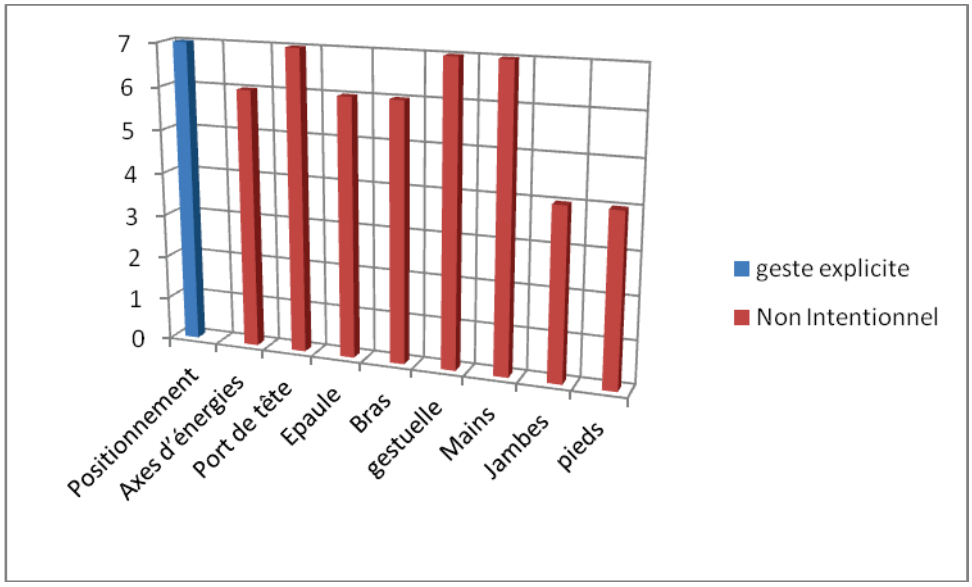


Figure 40 : *Positionnement de Béatrice.*

1.3. Est-il consciemment localisé ?

Le cas de Béatrice [B/S.Ph. 2d.], nous amène à poser la question de l'intentionnalité, le point central dans la théorie de Husserl, que l'on trouve souvent résumé par cette célèbre phrase de : « Toute conscience est conscience de quelque chose. Tout état de conscience en général est, en lui-même, conscience de quelque chose, quoi qu'il en soit de l'existence réelle de cet objet et quelque abstention que je fasse, dans l'attitude transcendantale qui est mienne,

de la position de cette existence et de tous les actes de l'attitude naturelle »[199]. Ici ce quelque chose est le fait que Béatrice nous dise, que, par le choix de sa situation géographique dans la salle, elle prend possession corporellement du lieu.

A partir de cette observation, il faut distinguer le contenu réel du contenu intentionnel. Béatrice a bien une intention, celle de se situer, en se postant dans un endroit où elle aura la maîtrise de l'espace scénique. Reprenant la thèse de Husserl qui dit que l'objet perçu n'est rien d'autre que l'objet vu par une conscience, il faut accepter que l'observateur ne peut apercevoir un objet indépendamment de l'intention qui le produit ce que Husserl nomme l'objet intentionnel [200]dans sa triple réalité à savoir :

- L'objet intentionnel en tant que capacité à produire un acte, une conscience hors de tout champ ou situation spécifique. Ce que nous résumons en « Pouvoir dire ».
- La substance intentionnelle ou la prise de conscience du sens à véhiculer. Le fait du « vouloir dire ».
- La conscience de ce que nous sommes capables de produire par rapport au regard que nous portons sur telle situation. Le fait de « Savoir dire ».

2. La « proxémie »

« L'homme est le créateur d'une dimension nouvelle, la dimension culturelle dont la proxémie ne livre qu'un élément. »[201]

Lors de nos observations nous avons pu constater que la distance qui va s'installer entre les protagonistes de la situation d'enseignement est un phénomène important dans la qualité

[199] HUSSERL, Edmund., (1929/2008). *Méditations cartésiennes,* Paris : Vrin, 220p.
[200] La conscience pendant longtemps était considérée comme un réservoir où des images venaient s'accumuler. L'on considérait que dans la conscience d'une chose il y avait deux objets : l'objet-vu réel et l'objet représenté dans l'esprit, l'image de l'objet réel. La conscience se contentait de recevoir ce qui se présentait à elle. Husserl va faire remarquer qu'en fait, il n'y a pas deux objets dans la perception, mais bien un seul ! Il n'y a pas d'une part l'objet dans la réalité, et d'autre part l'objet dans notre esprit. Il n'y a qu'un seul objet, ce qu'il appelle **l'objet intentionnel**. La noèse, "l'acte de viser" : c'est l'action de la conscience, de "penser à" sans considérer l'objet pensé. La noèse concerne les modalités du cogito (le pensé) et non le cogitatum (ce qui est pensé). La noème, "l'objet visé ": C'est le but de la noèse; la fonction "quel objet?" est appropriée par la conscience à l'instant donné.
[201] HALL, Edouard Till., (1971). *La dimension cachée*, Paris : SEUIL, p.17.

de la relation éducative. Cet intervalle créé par l'espace laissé entre deux personnes va permettre de se reconnaître, et surtout d'interagir dans un mode de relation.

Dans le cadre de nos observations, la première chose qui apparait, c'est que pour qu'un message reste audible par tous, il faut que l'orateur soit capable de prendre visuellement la mesure de la distance à laquelle se trouve son public, cela va indubitablement induire la portée de la voix. L'interaction de ces trois micro-gestes que sont ceux de la voix, du regard et du positionnement dans son marqueur du placement sont intimement liés, comme nous l'avons déjà souligné. Nous avons pu constater que la bonne distance corporelle que l'on doit prendre par rapport au groupe ne va donc pas de soi, elle demande que ce petit geste de la prise de conscience pour savoir (Se) situer ait été fait.

Là encore l'introspection gestuée est un recours possible, pour prendre la mesure de la situation et s'interroger en une fraction de seconde et choisir le lieu le plus propice à la communication.

2.1. Quelles distances par rapport au groupe classe ?

Certains des sujets observés étaient beaucoup trop proches des élèves, à moins des soixante centimètres nécessaires, parfois jusqu'à entrer dans leur espace d'intimité, cette distance qui ne doit pas être franchie que E. T. Hall appelle *zone intime*[202].

D'autres au contraire se trouvent trop éloignés, comme enfermés dans leur propre espace, comme isolés de l'espace collectif, ne réussissant pas à créer un contact pérenne avec l'ensemble des élèves de la classe ; c'est le cas de François et de Martine. Leurs capteurs de perception que sont l'œil et l'oreille ne perçoivent pas cette réalité de leur placement dans l'espace, ils ne sentent pas ce quart de sphère (voir la fin du chapitre sur le regard) à remplir de leur présence, cet espace social qui doit être habité de leur présence et de celle des élèves. Ils ne sentent pas qu'ils doivent dépasser leur *zone intime* des soixante centimètres, pour rayonner dans un espace plus large, cette *zone sociale* où la parole collective pourra être engagée et partagée.

Si nous regardons attentivement la situation, plus d'une fois, cette question liée à la contrainte du lieu, ne sera même pas entrevue par le sujet observé. Il ne se met pas dans une

[202] Op. Cit., Hall, (1971). p.143-160.

posture d'introspection gestuée qui lui permettrait de prendre la mesure de la distance, il ne peut dès lors s'interroger mentalement sur l'incidence de ce micro-geste professionnel qui ne représente rien pour lui. Ce cinquième micro-geste est pourtant capital dans toutes les situations conflictuelles. A chaque fois qu'il y a incident et agression, qui se termine violemment, nous avons pu constater que l'enseignant n'avait pas respecté cette distance de sécurité.

Nous avons remarqué que trop souvent, l'enseignant prend le lieu comme il le trouve, même si cela doit lui poser de gros problèmes par la suite face à la situation qu'il va choisir. Il est même surprenant de constater que cette question ne semble pas lui venir à l'esprit. Quand il se retrouve avec des bureaux à moins d'un mètre du tableau, et qu'il doit circuler dans cet espace très contraint, l'image qu'il renvoie de son corps en mouvement essayant de passer comme il peut devant le tableau, se trouve décrédibilisée.

C'est le cas pour Thierry [T/M. 2d.], qui a vraiment du mal à trouver sa place, il fait comme il peut, il se coince dans les angles, une fois à gauche pour donner les consignes et commander son ordinateur, une fois à droite pour corriger l'exercice et essayer d'animer le groupe. Malheureusement cette contrainte ne lui permet pas de trouver la juste mesure de la distance qui lui permettrait de rayonner, de faire en sorte que, du premier au dernier rang, tous les élèves soient intégrés dans une même sphère, cette zone sociale décrite plus en amont.

Olivier [O/P.E. 1erd.], lui, le perçoit, c'est pour cela qu'il se décentre et va se mettre à un endroit où il a plus de place, son regard pouvant ainsi prendre la distance qui le sépare des extrémités de la classe. Par son attitude, il semble rassembler tous ces élèves à portée de regard, les englobant tous comme dans ce quart de sphère celle de la *zone sociale* (*Figure 41*), (*vidéo à retrouver en annexe XIV vidéo 6)*.

Figure 41 : *Positionnement Olivier, [O/P.E. 1er d.] (EV/O Doc N°1 à 9'40'').*

Cette perception de l'espace de la situation est une des conditions du succès, la prise en compte de ce marqueur de la proxémie a de nombreuses répercussions qui sont remarquables par rapport aux différentes situations étudiées. Nous avons pu remarquer que chaque situation prototypique d'enseignement envisagée possède un propre mode de communication dans l'espace ; la distance à laquelle on se trouve par rapport à un groupe doit rester une préoccupation centrale.

C'est pour cela qu'Hélène [H/E.M. 2d.], met son groupe autour d'elle, chacun étant à égale distance, afin que la production collective devienne possible, d'une part pour pouvoir les entendre et éventuellement les réguler et d'autre part pour que les élèves s'entendent entre eux. Il n'est pas cohérent de demander à une classe de se mettre debout derrière leurs bureaux pour chanter collectivement si on veut développer l'écoute et la perception d'une production collective.

Il est intéressant de constater que Béatrice [B/S.Ph. 2d.], choisit de se mettre devant la paillasse du professeur et non derrière bien qu'elle soit plus haute, ce qui pouvait paraître comme un avantage ; mais consciemment, elle se rend compte qu'elle est beaucoup trop loin. Elle se met dans l'allée centrale afin de voir l'ensemble de ses élèves et que tous puissent suivre son explication (*Figure 42*).

Figure 42 : *Positionnement de Béatrice, [B/S.Ph. 2d.] (EV/B à 8'18''),* (*vidéo à retrouver en annexe XIV vidéo 2).*

Tiffany, elle, va se placer devant un élève à quarante centimètre de son visage, posant même ses notes sur sa paillasse, sur sa fiche de protocole du TP. Lorsqu'elle montre les différents moments de l'expérience, comme ici un bécher, rares sont les élèves qui peuvent suivre visuellement sa présentation (*Figure 43*).

Figure 43 : *Positionnement de Tiffany, [T/S.Ph. 2d.] (EV/T à 53'20'').*

Dans l'entretien d'auto-confrontation, elle prend conscience de son positionnement en parlant de ses notes : (EAC/T à 29') « Au départ j'avais les feuilles pour me rassurer, puis après je n'en avais plus besoin, alors je les ai posées sur le bureau (de l'élève) F/C : « En quoi tu vois qu'elles te gênent ? » B : « Je me souviens que je les avais dans la main, je les ai

posées sur le bout de la paillasse de l'élève et j'ai recouvert son cours. Il essayait de voir son protocole… après, je les ai posées sur ma paillasse… Je trouve que je les regarde pas mal quand même… Je ne sais pas ... Je suis devant là, mais pas au milieu. Maintenant que je vois, au milieu, ils voient bien tous… Je m'aperçois que j'aurais dû me mettre au milieu. Eux, ils ne se sentent pas concernés et même lui… ».

2.2. Typologie des contacts ?

Nous constatons, que la proxémie a de nombreuses répercussions sur l'efficacité même des activités proposées. Dans les situations d'explorations individuelles ou collectives, les déplacements et les arrêts du professeur sont très significatifs.

Pour les déplacements, l'enseignant circule habituellement entre les rangées, en regardant les élèves dans une posture au port un peu haut, comme pour signifier : c'est à vous allez-y, je vous regarde de loin. Tiffany T/S.Ph. 2d.], par exemple va jusqu'à mettre les bras derrière le dos, signifiant ainsi que c'est à eux de chercher. Comme nous l'avons observé, au moment où elle est interpellée par un élève, et qu'elle va se déplacer jusqu'à lui. Dans leurs déplacements il est à noter que tous ne le font pas de la même manière.

En fonction de l'intention qu'il va vouloir donner, l'enseignant se déplacera plus ou moins vite, pour montrer qu'il est là pour stimuler les élèves, pour les aider à chercher. Cela a pour conséquence de rendre la classe plus ou moins active, ce que fait Patrice [P.exp/P.E. 1erd.] qui, très vite, passe d'un groupe à l'autre. D'autres au contraire ne se rendent d'un endroit à un autre que très lentement, voire si vraiment s'ils sont contraints de le faire. Cela peut aussi aller jusqu'à celui qui est en train de faire quelque chose d'autre, comme par exemple remplir son cahier journal et que cela semble même parfois déranger, d'autant plus s'il se trouve à son bureau ; il crée ainsi une distance supplémentaire. Non seulement le contact physique s'est brisé mais la communication humaine semble elle aussi rompue.

Pour la *posture d'aide,* ce moment où l'enseignant se trouve posté en arrêt devant la table de l'élève qui vient de demander de l'aide, n'est pas simple à gérer. Dans cette situation, il est difficile de se mettre à la hauteur d'un élève, de trouver la bonne distance et la bonne position pour se faire entendre et l'aider dans sa tâche. Les bureaux sont bas, certains sujets observés, le constatant, s'accroupissent, ce qui fait qu'ils se trouvent presque nez à nez avec

les élèves. Nous devons nous interroger sur l'efficacité de ce micro-geste du positionement, notamment sur le plan symbolique, l'enseignant peut-il se mettre à la même hauteur que ses élèves et dans quelles circonstances ? Mais surtout, ce positionnement ne lui donne pas la possibilité de conserver le contact avec l'ensemble de sa classe, il disparait, cela l'empêche de conserver un regard périphérique qui pourrait, à tout moment, interpeller un élève pour le remettre au travail.

D'autres restent debout, mais leur propos est loin de la cible et l'élève tend le cou et, dans un jeu de va et vient permanent, il passe de la tête de l'enseignant à sa feuille, une gymnastique bien inconfortable.

Enfin il y a ceux qui mettent le ou les mains sur le bureau de l'élève comme pour se rapprocher d'eux, mais tout en maintenant un geste contenu, à une distance qui est clairement identifiée et fixée (*Figure 44*). Cette position est de loin la plus efficace, elle est suffisamment sécurisante dans la relation que l'enseignant va établir dans ce contexte, ni trop loin ni trop proche, ce que fait systématiquement Patrice [P.exp/P.E. 1erd.], qui semble dire aux élèves « allez c'est à toi, je t'écoute, on va trouver la solution »…Ce qu'il formule dans l'entretien par ces quelques mots représentatifs de son intention pédagogique : « J'attends de leur part une solution savante… J'attends que les élèves trouvent un chemin. Je ne veux pas laisser la porte ouverte à une solution empirique. » Son attitude et sa position démontrent cette exigence par la fermeté de son ancrage sur le bureau.

Figure 44 : *Positionnement de Patrice, [P.exp/P.E. 1erd.] (EV/M Doc N°2 à11'05''), (vidéo à retrouver en annexe XIV vidéo 9).*

C'est pour cela que le lien entre la situation didactique et le micro-geste du positionnement tactique voire stratégique, est une question à ne pas minimiser dans l'activité professionnelle de l'enseignant. S'il est des réflexes que l'on pourrait qualifier de bon sens, tels que celui par exemple, de ne pas se placer trop loin de son auditoire pour qu'il vous entende, il en est d'autres plus subtils qui peuvent paraître moins conventionnels.

Nous avons pu constater, dans nos relevés d'observations, que pour certains orateurs, ce micro-geste peut paraître complexe, plus subtil à appréhender, pouvant être interprété comme étant une sorte d'abaissement bien inconséquent, voire même pour certains des plus suffisants d'entre eux, un détail bien dérisoire, quelque peu avilissant au regard de la teneur de leur propos. Pour autant, cette dimension physique de la relation est indubitablement liée à l'idée même de communication en ce qu'elle serait comme charnellement reliée à un fil imaginaire qui certes ne se voit pas, mais qui serait tendu telle une toile d'araignée entre chacune des personnes concernées.

Nous voulons parler ici d'une autre communication interrelationnelle liée aux signes que le corps envoie aux personnes qui l'entourent par la place qu'il occupe. Comme nous l'avons déjà vu, cette communication non verbale est tout aussi importante que le langage parlé lui-même. Est-il possible de définir ce lieu ? Peut-on aller jusqu'à le qualifier de lieu bien spécifique, propre à chacun, qui pourrait s'intituler le *lieu du statut de la parole du maître* ?

Plus d'une fois en effet, nous avons pu constater lors des nombreux visionnages, que la place choisie par l'enseignant pour « proclamer la parole » est bien floue. Le plus étonnant, c'est que la plupart du temps, elle relève plus du hasard que d'un geste consciemment maîtrisé. Sans remettre à l'ordre du jour l'estrade qui se rapprocherait trop de l'ambon, ce petit pupitre rehaussé pour permettre au prédicateur d'haranguer la foule, il n'en demeure pas moins que l'enseignant doit chercher à prendre de la hauteur, en trouvant une place visible pour garder un contact efficace avec tous. En prenant de la hauteur, très souvent, l'orateur va gagner de la distance. L'enjeu en est simple, apprendre à maîtriser cet espace social, découvrir la *zone publique*[203], décrite par Edouard Till Hall.

Les enseignants ne se posent que trop rarement ces questions qui relèvent du micro-geste de positionnement. Ils ne comprennent pas l'incidence du placement et des déplacements, trop souvent on a l'impression qu'ils n'ont pas conscience de l'impact que peut

[203] Op. Cit. HALL, (1971). p.17.

avoir ces derniers face à leurs élèves ou étudiants. La personne est là, certes bien présente, mais elle ne sait pas dire pourquoi elle s'est positionnée à cet endroit plutôt qu'à un autre ?

3. Les déplacements

Le déplacement est un indicateur de cette volonté plus ou moins marquée de l'enseignant à venir au contact du groupe. Au niveau de la présence corporelle, dans tous les cas étudiés, le pas est un premier indicateur tangible dans l'analyse de la personnalité du sujet, il permet de situer le curseur dans son écart entre statisme et mobilité. C'est dans cet espace que l'on va pouvoir lire sa capacité à aller plus ou moins capter l'attention de l'auditoire. Déterminé ou fuyant, passif ou actif, en quelques secondes, le pas dans son élan, trahit quelque chose de la volonté de l'orateur. A partir de cette impulsion, le public perçoit une information comme les prémices d'un comportement, il va réagir très souvent inconsciemment, soit en adhérant, soit en résistant pour se protéger. Une chose est certaine, chacun reçoit parfaitement le message ainsi dispensé.

3.1. Plusieurs marqueurs

Les marqueurs sont les suivants :

- Le pas, dans son tempo, et sa tonicité.
- Le parcours pour aller d'un point à un autre. Ligne courbe ou droite ?
- Le balancement de droite à gauche, différents types de balancements (voire déhanchements).
- L'endroit pour « la parole du maître » ? Est-il consciemment localisé ?
- Le rapport aux différents objets ou obstacles qui existent ?
- La place par rapport au groupe, (distance au groupe, angle vision…)

Voici deux exemples très représentatifs de la fébrilité de l'enseignant novice dans deux postures opposées.

- Le cas de Stéphane [S/M. 2d.] :

Le premier cas est celui de Stéphane, il ne tient pas en place, il bouge tout le temps, dans la rangée centrale, du tableau au fond de la classe. Ces déplacements ininterrompus finissent par détourner l'attention des élèves de son propos.

Lors de l'entretien d'auto-confrontation, il nous dit (EAC/S 46'31'') :« Au niveau de la parole, je ne suis pas stressé, je suis bien… Par contre, je refoule mon stress, par la marche… C'est infect de me regarder parce que je bouge énormément… Et ça, il faut vraiment que je fasse gaffe... Je fais que marcher… ». Son déplacement est très stéréotypé, il ne se déplace pas pour aller à la rencontre du groupe, pour essayer d'intéresser chacun, mais bien, comme il le remarque, il se déplace pour évacuer son stress. On s'aperçoit rapidement, lui le premier, qu'il est simplement en mouvement pour évacuer la tension corporelle que la situation lui fait vivre. Il ne se m'éprend pas, le micro-geste est très perceptible, la symbolique de l'image et du signe véhiculé ne trompe pas, le déplacement devient indice de son état intérieur qui est perçu par tous, comme une certaine fébrilité.

- Le cas de Martine [M/P.E. 1erd.] :

Le deuxième cas est celui de Martine, elle est postée devant ses élèves pendant 22'55''. Elle est fixe, assise sur une chaise devant le tableau et ne bouge pratiquement pas. Elle lit des poésies à ses élèves dans une posture certes très apaisante, mais quelque peu lénifiante.

Ces deux exemples montrent la distance qu'il peut y avoir dans la prise en compte de ce micro-geste du déplacement, nous avons là deux attitudes, elles sont complètement opposées, entre mouvement perpétuel et immobilisme. Que dire de l'impact que peuvent avoir ces deux positions sur les élèves ? Dans les deux cas pourtant le cours ne se passe pas si mal que cela, dans l'apparence tout du moins. Et c'est bien là la difficulté, celle de reconnaître ce qui

permet ou non, dans ces deux postures, de stimuler ou de freiner les apprentissages des élèves. Si on se livre à une analyse plus fine, on peut en tirer plusieurs observations.

Dans le cas de Martine, essayons tout d'abord de repérer ce que l'on peut considérer comme étant un avantage dans la communication verbale et non verbale, avant de regarder ce qui peut poser problème pour la classe. Sa position est très stable, puisqu'elle est assise sur une chaise en face du groupe. La maîtresse est très reposante, aucune tension ne vient perturber la séance, les élèves écoutent gentiment la lecture. Elle lit en essayant de mettre de l'intonation… avant d'interroger la classe sur le sens de ces poésies et revenir sur certains mots délicats.

Dans une lecture didactique de la construction de la séance, on pourrait dire que le cours se passe bien. Sur le plan de la discipline, il n'y a pas plus de problème, les élèves sont très calmes (*Figure 45*). Peut-être même trop calmes, car il n'y a pas de réelle dynamique collective d'animation du groupe. Deux ou trois élèves répondent en levant la main, mais en y regardant de plus près, on s'aperçoit que le temps est très pesant, et que beaucoup décrochent. L'objectif de la caméra en témoigne, l'élève assis juste devant elle, ne semble plus concerné, de plus, la maîtresse ne le regarde jamais. Au bout d'un moment il a la tête qui tangue de droite à gauche et il finit sans malignité de sa part, par s'écrouler sur la table, comme s'il voulait dormir. Le hasard de la prise de vue, fait que l'élève qui est juste assise derrière lui, se frotte les yeux presqu'au même moment.

Figure 45 : *Positionnement de Martine, [M/P.E. 1er d.] (EV/M17'55''), (vidéo à retrouver en annexe XIV vidéo 5).*

Si un déplacement trop précipité et systématique peut brouiller la parole du maître, l'immobilisme le plus complet, jambes croisées… puis bras croisés… pendant un longue période peut avoir un effet très soporifique sur la classe.

Dans le cas de Stéphane [S/M. 2d.], comme il le signale très justement, sa voix est très claire, elle n'a pas de stress, son discours est pertinent, son énergie évidente dans une dynamique qui stimule le groupe, le mouvement qu'il impulse est donc très vivant. Mais il constate une faiblesse, c'est le fait qu'il se déplace constamment et surtout que le parcours qu'il utilise ne trouve pas vraiment de sens. Dans l'entretien, il a la pertinence de le constater, mais il ne fait que constater qu'il ne faudrait pas qu'il bouge tant. Peut-on alors en conclure qu'il ne faille pas ou peu se déplacer ?

Prenons un contre-exemple avec le cas de Patrice [P.exp/P.E. 1er d.], il très tonique et dynamique, il relance systématiquement ses élèves. Son pas est un témoin des différents temps de la situation ; il peut être très soutenu quand il relance la participation de tous, il va d'un endroit à l'autre de la classe, comme s'il voulait être partout à la fois. Il peut être même être très véloce, autour d'un tempo de 120 battements par minute lorsqu'il va rapidement à son ordinateur déclencher une diapositive. Cette grande variabilité des tempi crée une véritable mobilité dans les contrastes et a pour effet de relancer l'intérêt du groupe qui est tout le temps dans l'attente de ce qui va se passer. Ce procédé musical de gestion du temps en tension détente, par rupture des tempi, crée la motivation des élèves ; le fait de ne pas rester systématiquement dans le même tempo, suscite l'attention du groupe. La rupture, le contraste et le ludique sont trois clés pour l'animation du groupe que Patrice possède parfaitement. Le jeux des ruptures de rythme relance l'attention, cela fait en sorte que tous les élèves se sentent toujours concernés. Mais alors quelle est la différence entre Patrice et Stéphane ? Qu'est ce qui fait que chez l'un cette vitalité est facteur de stimulation des élèves et chez l'autre finit par se traduire par un détournement de l'attention ?

- Prise de vue de déplacements, montrant des implications corporelles de différentes personnes qui avancent dans une pièce « *l'entrée en scène »* quel type de pas :

- Micro-geste du déplacement dans son :
- **Icône :** « positionnement et posture kinesthésique par rapport aux situations spatio-temporelles d'interlocution »,
- **Indice :** « d'une distance proxémique en jeu (catégories de E.T Hall) »,
- **Symbole :** « d'une gestion et appréhension de l'interrelation professionnelle (du moment), consciente ou inconsciente ».

Ci-dessous est présenté sous forme de tableaux le micro-geste du déplacement selon le sens du déplacement : Se déplacer ➔ Sens de déplacement *(Tableaux 31, 32 et 33).*

Icône	**Indice**	**Symbole**
Déplacement direct	Aller au contact	Recherche la rencontre

Tableau 31 : *Déplacement en ligne droite.*

Icône	**Indice**	**Symbole**
Déplacement en courbe	Différer la rencontre	Se donner du temps

Tableau 32 : *Déplacement en ligne courbe.*

Icône	Indice	Symbole
Déplacement flou	Différer la rencontre	Hésitations manque de confiance

Tableau 33 : *Déplacement en ligne sinueuse.*

4. Discussion

Après l'analyse, nous relevons un point remarquable dans cette interaction entre mouvement et communication orale. Lorsque l'on s'adresse à une classe oralement, on ne peut en même temps se déplacer inopinément, si l'on ne veut pas brouiller le message, mis à part quelques interventions particulières destinées à stimuler les élèves dans une écoute attentive. Par contre, lorsqu'on est en train d'expliquer quelque chose de plus complexe, il parait de simple bon sens que l'auditoire se trouve bien en face de l'orateur. Ce n'est donc pas un détail que d'apprendre à maîtriser ces micro-gestes techniques.

Tout le travail de leur maîtrise réside dans cette capacité à savoir d'une part, les identifier, avant de pouvoir se les approprier et les utiliser à bon escient. Ici, dans le cas de Stéphane, le seul fait de se déplacer perturbait le message véhiculé. Dans le cas de Martine c'est le fait de rester plus de vingt minutes, assise devant ses élèves à la même place, qui va finir par rendre le cours très pesant.

L'intérêt de notre recherche se trouve justement dans le fait de nous intéresser à cet « *art du détail* » ce que le novice ne perçoit pas toujours, mais qui pourtant doit être considéré comme essentiel si l'on veut garder une présence efficace devant un groupe. Ici Stéphane ressent comme une gêne, un obstacle à la réussite de sa séance, mais dans l'instant de la séance, il n'a pas eu cette petite étincelle de lucidité qui devait déclencher cette capacité d'écoute intérieure qu'est l'introspection gestuée. Cela lui aurait permis d'être attentif aux sensations qu'il pouvait percevoir. Cette mise en alerte, ou réflexe sensoriel de passage au filtre du mental, peut être considéré comme étant une mise en vigilance de la situation. Elle est pour nous un passage obligé et peut être considérée comme une véritable compétence professionnelle.

Cette posture d'intériorisation va développer cette capacité à savoir mentalement identifier le lien qui existe entre un micro-geste et la production des signes suffisamment clairs qui explicitent une intention ou une idée pédagogique. Tout comme le musicien doit le faire, se concentrer sur sa partition et trouver les gestes précis s'il veut rester dans le tempo de la musique, l'enseignant doit lui, rester en contact avec le contenu de son discours et les micro-gestes de sa mise en scène, s'il veut, lui aussi, rester en contact avec son auditoire.

4.1. Variabilité du pas

Notre regard de musicien nous a fait remarquer une particularité intéressante quant à la vitesse du pas utilisé dans les déplacements que nous appellerons variabilité des tempi de déplacement. Cette vitesse de déplacement est liée à deux choses :

- D'une part : le type de situation d'enseignement. Dans la situation d'imitation l'animateur ne bouge pratiquement pas, contrairement à la situation d'exploration où l'enseignant se déplace beaucoup plus ; mais cela dépend encore beaucoup de la conception du rôle que chacun va s'attribuer en tant qu'accompagnateur ; certains vont à la rencontre des élèves comme le fait Patrice, [P.exp/P.E. 1erd.] alors que Thierry [T/M. 2d.], novice, semble davantage les laisser chercher seuls.

- D'autre part : l'état de stress dans lequel va se trouver l'enseignant. François [F/E.M. 2d.] se déplace le long en large, devant le tableau, ce que fait Béatrice [B/S.Ph. 2d.], au tout début de la séance. Stéphane [S/M. 2d.] lui, semble dire que son déplacement est très pénible, il utilise même un terme très dur pour cataloguer son déplacement, il trouve cela infect (EAC/S à 46'35'') : « Je refoule mon stress par la marche c'est vraiment infect à regarder… ». Plus intéressant dans la suite de l'entretien, il nous dit s'en rendre compte, par moment il en prend conscience, alors il se relâche et se calme ; pour finir, il nous dit, qu'il ne sait pas comment il en arrive là. Cela pour démontrer à quel point, lors d'un cours ou d'une quelconque prestation sous le regard des autres, le stress fait que l'on ne peut souvent rester maître du '*je*'u.

- Micro-geste du déplacement :

- **Icône :** « Positionnement et posture kinesthésique par rapport aux situations spatio-temporelles d'interlocution »,

- **Indice :** « D'une distance proxémique (catégories de E.T Hall) »,

- **Symbole :** « D'une gestion et appréhension de l'interrelation professionnelle (du moment, consciente ou inconsciente) ».

- Le micro-geste de la marche selon de type de pas est expliqué dans les tableaux ci-dessous *(Tableaux 34* et *35).*

Icône	Indice	Symbole
Pas soutenu	(S') Avancer	Confiance, Maîtrise du *'Je'u* de l'interprète

Tableau 34 : *Le micro-geste du déplacement, marqueur de la marche avec pas dynamique.*

Icône	Indice	Symbole
Pas trainant, apathique	(Se) Mouvoir	Non confiance Non maîtrise

Tableau 35 : *Le micro-geste du déplacement, marqueur de la marche avec un pas trainant.*

4.2. Appréhender des tempi différents

> « Le phénomène de la musique nous est donné à seule fin d'instituer un ordre entre l'homme et le temps. Pour être réalisé il exige donc nécessairement et uniquement une construction. La construction faite, l'ordre atteint, tout est dit. C'est précisément cette construction, cet ordre atteint qui produit en nous une émotion d'un caractère tout à fait spécial, qui n'a rien de commun avec nos sensations courantes et nos réactions dues à des impressions de la vie quotidienne ».[204]

Cette citation d'Igor Stravinsky nous interpelle sur la perception des phénomènes liés au temps, leur évolution nous livre une grande quantité d'informations. C'est bien le temps qui permet à l'action de se dérouler, de laisser son empreinte dans l'énergie qu'elle va dégager et de là sur la qualité de l'implication d'un enseignant. Ces variations nous informent de ses attentes et ses convictions, la variation du tempo est très significative, elle se situe entre 60 à

[204] STRAVINSKY, Igor., (1952). *Poétique musicale*, Paris : Plon p 95.

120 battements par minutes pour les cas observés. Nous avons constaté que la vitesse du pas est très variable entre les enseignants ; il ne paraît pas pertinent d'opposer ici les novices et les experts.

Nous avons pu constater que Martine reste assise et que Stéphane se déplace constamment très rapidement, Béatrice bouge beaucoup au début pour finir par se stabiliser, alors que Patrice bouge plus ou moins rapidement en fonction de la situation. La seule différence est peut-être qu'un expert va davantage en jouer, pour créer des dynamiques temporelles différentes, calmant ou relançant l'attention des élèves. Ces variations de tempi donne de la vie aux interventions dans le cadre d'un cours, elles structurent le temps comme l'a explicité Stravinsky, la formule prend alors tout son sens : « La construction est faite, l'ordre atteint, tout est dit ».

Comme pour la musique, les contrastes de tempi, rapprochent l'auditoire d'un temps vécu émotionnellement, c'est ce qui donne à la musique cette force d'expression, qui fait naître des sensations qui induisent nos émotions, c'est ce qui, dans un cours, insuffle le plaisir de partager une situation d'apprentissage. Le chemin parcouru par Patrice est révélateur, tout dans son déplacement est fait pour stimuler les élèves, pour donner et mettre les savoirs à leur portée.

Une observation importante, l'expert rentre très rapidement dans l'action, dès qu'il sent que son intervention est utile. Notamment lors de la situation d'observation où il relance l'attention constamment dans un jeu de va et vient permanent devant le tableau.

Patrice, et Olivier, dans leurs déplacements, la rapidité de leurs réactions, maintiennent constamment l'attention de leurs élèves. Ils adaptent leurs déplacements en fonction des activités proposées. Pendant la consigne, le tempo est beaucoup plus lent, la position plus stable ; dans l'animation, pour pousser les élèves à répondre et discuter d'un problème, il y a du mouvement, beaucoup de mobilité, les tempi sont plus rapides. Pendant le travail individuel ou collectif, il y a beaucoup de déplacements mais le temps est beaucoup plus lent.

Nous constatons que leur volonté est d'aller à la rencontre de leurs élèves, ils cherchent à établir un contact permanent. Leur vivacité entretient un lien, certes immatériel, mais bien présent ou ressenti comme tel par les élèves ; cela les maintient dans une véritable dynamique de l'activité. L'impression dégagée dans la classe de Martine, assise dans un angle, qui ne fait que délivrer son message, est que ses élèves semblent très passifs, certes gentils, ils écoutent,

mais une certaine pesanteur se dégage, comme si le cours se passait dans une sorte d'indifférence généralisée chacun vivant dans un espace parallèle. Martine [M/P.E. 1erd.] en prend conscience, lors du visionnage elle dit (EAC/M à 204'') : « Il ne faudrait pas rester assise, je ne bouge pas » Noémie [N/P.E. 1erd.], qui assiste à l'entretien, reprend la remarque : « C'est statique » et Martine d'ajouter : « C'est ennuyeux ? » Comme nous l'avons signalé, par deux fois, un élève au premier rang va le prouver en se couchant sur son bureau la tête reposant sur son bras comme la photo le montrait. *(A retrouver dans l'annexe XV des vidéos*)

Nous avons aussi retracé sous la forme d'un graphique récapitulatif les différents tempi observés lors de leurs déplacements *(Figure 46)*.

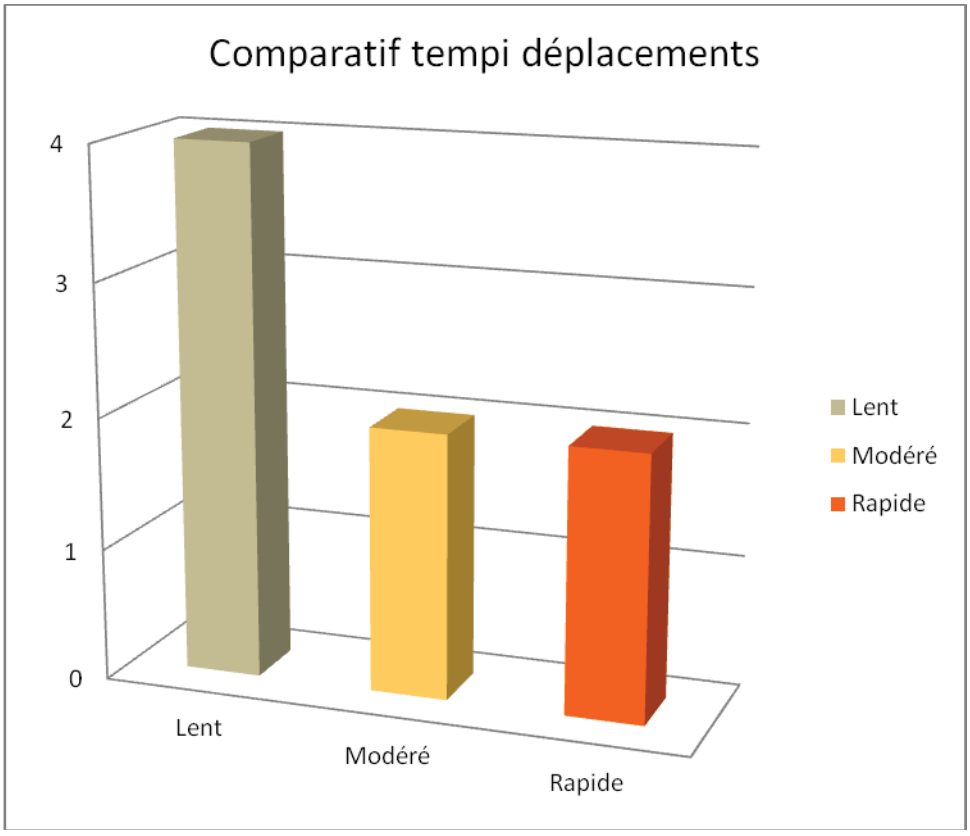


Figure 46 : *Graphique récapitulatif les différents tempi observés lors de leurs déplacements.*

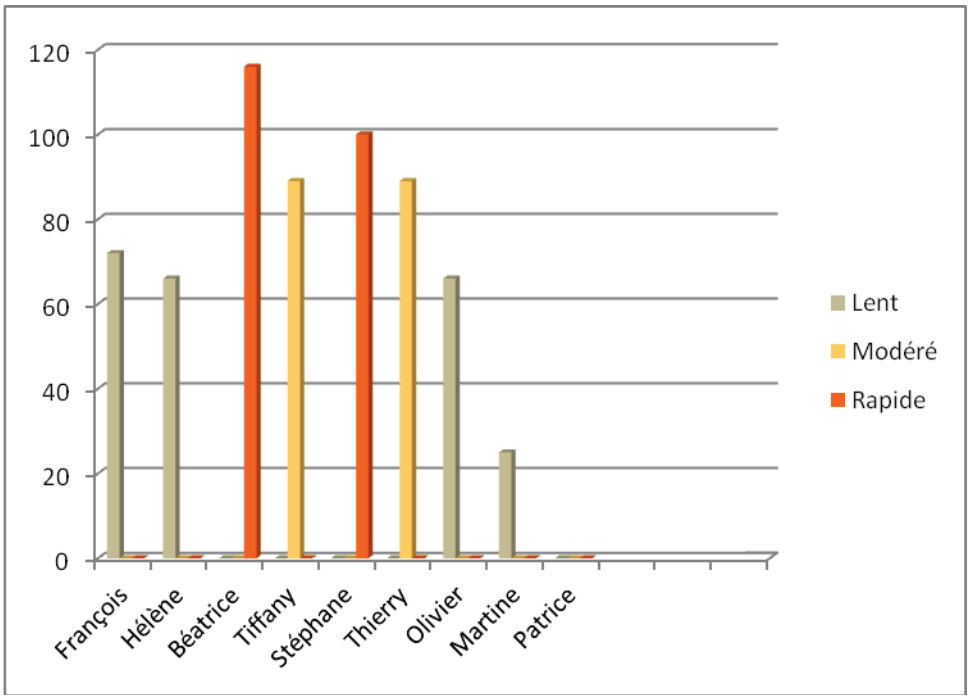


Figure 47 : *Graphique récapitulatif des différents tempi observés lors de leurs déplacements selon les sujets étudiés, (Tiré de la grille d'évaluation du tableau en Annexe XI).*

Contrairement aux deux novices présentés Stéphane [S/M. 2d.] et Thierry [T/M. 2d.], l'un ne bougeant pratiquement pas l'autre au contraire étant tout le temps en mouvement, nous constatons que les novices ne prennent pas la mesure de ce micro-geste professionnel du positionnement, ils ne voient pas l'incidence que ce dernier peut avoir sur la situation *(Figure 47).* Par contre, lorsque Thierry donne une consigne, il est statique devant sa classe, alors que Stéphane, parle en se déplaçant, le mouvement venant brouiller le discours. Patrice, lui, [P.exp/P.E.1er d.], l'expert sait que pour stimuler le groupe, le déplacement se fait plus vif, il doit aller à la rencontre des élèves pour donner une consigne, par contre, il sait qu'il doit le faire sans mouvement. Comment en a-t-il pris conscience ? Il n'en sait rien, le bons sens certainement, mais il ne s'en rend compte que le jour où il se voit, lors de l'entretien d'auto-confrontation. N'est-ce pas inquiétant pour une institution de mettre sur le marché du travail du personnel dont on ne sait si un jour il prendra ou non conscience des micro-gestes professionnels qui ont une incidence capitale sur la qualité de son travail ? Qui sait quand et où, nos jeunes novices prendront conscience de ces phénomènes de la communication verbale et non verbale qui mettent en scène leurs contenus de cours, s'ils ne trouvent pas dans l'ESPE un espace où les rencontrer pour apprendre à les maîtriser ?

En conclusion de ce paragraphe, nous venons de présenter la variabilité des tempi qui mettent en scène le corps dans ses déplacements. Ce tempo est en général compris entre 70 et 110 battements par minute. Nous avons là un grand éventail de possibilités, qui sont autant d'indicateurs qui nous renseignent sur l'intention de l'intervenant.

Dans les exemples cités, nous constatons que le pas, dans le type de déplacement qu'il impulse, joue un rôle essentiel dans la perception de l'énergie diffusée. Les pieds, dans leur ancrage au sol, peuvent être considérés comme le point d'appui sur lequel la personne va construire le bon positionnement dans sa statique. Ils représentent le point d'ancrage des fondations de l'architecture corporelle. Ils permettent au sujet de puiser une certaine énergie, qu'il pourra ensuite transmettre par son rayonnement à son entourage. Ce point d'ancrage est celui qu'il faut sentir au début d'un concert si l'on veut être en mesure de tenir le Chœur et l'Orchestre à bout de bras, d'être capable de résister à la charge d'énergie qu'il faut dispenser. Ce principe ou mécanisme corporel de l'assise constitue le point d'appui de l'autorité. De plus, l'assise corporelle est à la base de la verticalité de la colonne vertébrale, qui elle donne la stabilité de la colonne d'air dans le travail de la voix comme instrument. C'est encore elle qui va permettre une meilleure maîtrise de la respiration, cette matière première de la parole, l'élément vital du discours. *(A retrouver en Annexe vidéo 11 la respiration)*

On peut constater dans ces derniers exemples, que les situations ont des différences qui se concrétisent par les signes que représentent les micro-gestes utilisés pour leur donner du sens. Il est intéressant, dans cette circonstance, de constater que Patrice [P.exp/P.E. 1erd.] dans un cours en mathématiques, se trouve devant le tableau et demande à un élève de venir : il s'avance alors et recule un très grand nombre de fois, nous avons compté plus de dix fois en un peu plus de deux minutes, sans que cela ne soit gênant bien au contraire. Un autre signe vient même renforcer cette volonté de se replier, en se reculant, il va jusqu'à croiser les bras, pour bien signifier qu'il laisse la place aux élèves. Ce micro-geste n'est pas neutre, dans l'introspection gestuée, cette semi-conscience, ou conscience différée, il stimule la participation active des élèves, qui comme dans un jeu collectif n'ont de cesse de vouloir prendre la parole pour proposer leur solution. En cela le code est clair, il signifie sans le dire, dans cette communication non verbale, que ce n'est plus à lui d'intervenir. Il est juste là pour les accompagner, il reformule constamment pour permettre au groupe d'avancer dans sa découverte et son cheminement intellectuel.

4.3. Trouver la distance de sécurité

Au-delà de ces constatations qui peuvent paraître comme des évidences, mais qui ne sont pas suffisamment prises en compte, nous voulons nous arrêter sur un aspect encore plus probant de l'incidence de la proxémie sur l'acte d'enseignement. Nous voulons parler ici de toutes les situations qui tendent à s'orienter vers le conflit. Dans le cadre de nos visites, nous avons pu observer qu'à chaque fois, que nous nous trouvions dans une situation de tension, l'espace qui séparait l'élève de l'enseignant se réduisait de plus en plus.

La distance peut être considérée comme le meilleur indicateur de la tension que vivent les protagonistes lors d'un incident. Plus la distance se réduit, plus la tension s'exacerbe pour en arriver certaines fois, au contact physique. Comme dit la formule populaire, il faut savoir mesurer ses propos, nous pourrions ajouter qu'il faut aussi garder une certaine distance entre les personnes. Chacun sait pertinemment qu'il ne doit pas entrer dans l'espace d'intimité de l'autre, cet intervalle qui voisine les soixante centimètres, distance qui correspond plus ou moins à la longueur d'un bras tendu. Bien que, selon les cultures, la distance puisse varier, le sens commun nous permet assez facilement de trouver le bon écart, ce que chacun peut dessiner autour de soi, cette enveloppe extra corporelle de sécurité, une sphère ovoïdale qui correspond à ce qu'Edouard Till Hall appelle la *zone intime*.[205]

Alors comment se fait-il, qu'inévitablement l'étudiant ou l'enseignant en difficulté en vienne à rentrer dans cette sphère symbolique qui devrait pourtant rester inviolée ? Systématiquement, lors de nos observations, ce réflexe est bien présent chez tous les futurs candidats au métier. Nous nous sommes interrogés sur ce qui motivait cette attitude, nous avons fini par dégager plusieurs constatations :

- La première, qu'il est capital de ne pas s'éloigner de la première compétence du fonctionnaire qui doit toujours agir de façon éthique et responsable. Seule la maîtrise de la situation par la pensée doit permettre de rester suffisamment lucide afin que le corps ne vienne pas se substituer à l'arbitrage de la parole. Malheureusement le corps reçoit les différentes agressions, qu'elles soient verbales ou quelques fois plus insidieuses dans le regard ou autres signes corporels. L'enseignant, dans un premier temps, ne peut que les accumuler, les stocker en essayant de les relativiser et de les mettre à l'écart. Mais dans le cas où la parole ne suffit plus à maîtriser une situation de

[205] Op. Cit. HALL, (1971), p.17.

tension trop récurrente, le corps prend malheureusement couramment le relais et le danger est justement là, lorsqu'il se substitue à la parole et qu'il veut reprendre son droit en imposant par la force ce qu'il n'avait pas réussi à conquérir par la seule médiation du mot.

- La deuxième, c'est que la qualité de la relation dépend très étroitement de l'état psychologique des personnes qui la vivent, et qu'indépendamment du geste, tout dépendrait étroitement de l'intention avec laquelle ce micro-geste a été construit avant d'être prodigué. Plus d'une fois en effet, nous avons pu constater que le fait de faire un geste de rappel à l'ordre, même si ce dernier était signifié par une petite tape sur l'épaule, s'il avait été fait dans une intention de confiance avec un élève, cela n'amenait pas chez lui une réaction vive et négative, bien au contraire, un sourire venait le plus souvent clore l'incident et remettait l'élève au travail. Nous avons même pu voir que cela dépendait beaucoup du fait que le geste soit appuyé ou non. Nous entendons par là que dans l'action, l'élève sent plus ou moins de tension dans ce contact physique. Tout dépend donc de l'intention qui témoigne ou non d'une certaine empathie régulatrice à l'égard des comportements de l'élève.

Enfin, bien d'autres constatations pourraient être mises en évidence, notamment dans tous les rituels. Ne pouvant pas tous les citer, nous prendrons juste comme exemple celui de l'entrée en classe où là, la position de l'enseignant est très claire, notamment quand Patrice va se mettre dans l'embrasure de la porte lors de l'entrée en classe, ce que fait aussi Hélène, bien que novice, en entrant la dernière et refermant la porte derrière elle contrôlant par là même ce qui se passe dans la classe.

Nous ne pouvons pas terminer cette partie sans essayer d'en préciser l'enjeu. Le fait le plus habituellement observé est qu'aucun enseignant ne veut perdre la face devant sa classe. Dans *Les rites d'interaction*[206] Ervin Goffman parle de ce « face à face » permanent issue des rencontres avec les personnes où chacun ne veut pas « perdre la face ». L'enseignant va malheureusement souvent s'engager sur cette voie du '*combat rapproché'*, pour se prouver à lui-même, qu'il peut garder ce pouvoir d'autorité qu'il est censé avoir sur les élèves. Dans *la représentation de soi*[207] Ervin Goffman, parle de la stigmatisation du sujet, quand «… un

[206] Goffman, Ervin, (1993), *Les rites d'interaction,* Paris : Editions de Minuit.
[207] Goffman, Ervin, (1973), *La présentation de soi*, Paris : Editions de Minuit Coll. « le sens commun ».

attribut constitue un écart par rapport aux attentes normatives des autres à propos de son identité ».

Chaque personne est plus ou moins stigmatisée en fonction des événements auxquels il va devoir se confronter. Il doit pourtant avoir conscience qu'il ne faut pas faire le pas de trop, la maitrise du micro-geste du positionnement dans son déplacement, serait d'être en capacité de montrer qu'il ne faudrait pas systématiquement faire un pas en avant, il est beaucoup plus prudent et professionnel, dans un premier temps d'en faire peut-être un en arrière, pour détendre la situation et neutraliser les tensions afin de les rendre inopérantes. Cela ne signifie pourtant pas qu'il faille en rester là, tout incident demande d'être traité, ne pas le faire serait renoncer et tout renoncement finit pas se payer cher auprès des élèves. Différer est une solution qui a le mérite de ne pas prendre le reste des élèves de la classe en otage. Il faut toujours signifier l'incident, en rappelant le règlement intérieur, mais différer pour traiter, trois actions qui dans le temps s'avèrent être plus efficaces et plus professionnelles.

Dans le tableau ci-dessous est expliqué le micro-geste du positionnement de mise en scène *(Tableau 36)*.

	Geste **Placement déplacement**	**Icône** **Aspects kinesthésiques sensoriels (espace)**	**Indice** **Indice d'une relation d'une action**	**Symbole** **Thématique générale en jeu** **Symbolique**
Registre de l'instruction	Adressage	+ ou – « bonne distance »	(Se) poster	L'Interlocution
Registre de la régulation	Régulation	+ ou – visible	(Se) Situer	La Médiation
Registre de la discipline	Autorité	+ ou – Bon Positionnement	(S') Imposer	La Frontière

Tableau 36 : *Micro-geste du Positionnement de mise en scène.*

Ci-dessous sont représentés les marqueurs techniques : ils influent et interagissent sur le micro-geste de position stratégique dans les trois registres cités *(Tableau 37).*

Marqueur de	**Icône** **Aspects kinesthésiques sensoriels espace**	**Indice** **Indice d'une relation d'une action**	**Symbole** **Thématique général en jeu Symbolique**
Distance de placement **(Classement E. Till Hall)**	- de 0,75 m Zone intime	Rencontrer individuellement	Adressage intime
	De 0,75 à 1,25 m Zone Personnelle		Adressage personnel
	De 1,20 à 3,60 m Zone Sociale	Rencontrer collectivement	Adressage collectif (groupe)
	Au-delà de 3,60 m Zone Publique		Adressage public
Placement Déplacement	Distance + ou – adaptée au contexte	(Se) placer	Maîtrise de la situation
Trajectoire du déplacement	Suit une ligne droite	Faire front	Contact direct
	Suit une ligne sinueuse	Prendre du temps	Hésitation
Qualité du déplacement	Pas soutenu	Avancer	Confiance
	Pas trainant	différer	Evitement

Tableau 37 : *Marqueurs techniques : ils influent et interagissent sur le micro-geste du Positionnement stratégique.*

CHAPITRE VI : DISCUSSION GENERALE ET PREMIERES CONCLUSIONS

Reprenons nos cinq hypothèses de départ et regardons ce qu'il en est au terme de l'analysé de nos observations.

- Première hypothèse : Les **cinq micro-gestes suivants : la posture (gestuée), la voix, le regard, l'usage du mot et le positionnement dans placement et les déplacements, organisent les gestes professionnels et l'activité des enseignants qu'ils soient débutants ou experts**. Nous pouvons donc affirmer que ces cinq micro-gestes existent bien, qu'ils sont identifiables et qu'ils tiennent une place importante dans la maîtrise de la relation éducative.

- Deuxième hypothèse, **l'introspection gestuée permet un retour réflexif sur des micro-gestes opératifs et que sans elle l'enseignant ne peut être maître du *'je'*u dans l'instant de la mise en scène d'une situation d'enseignement.**

- Troisième hypothèse, nous avons aussi démontré que **l'efficacité des micro-gestes d'un enseignant, est d'autant plus forte qu'elle est liée à la possibilité pour les élèves et/ou les étudiants de percevoir une précision didactique associée à une dimension empathique et pédagogique de la relation d'apprentissage en cours**.

Les trois premières hypothèses ayant été traitées dans les chapitres précédents, intéressons-nous à notre quatrième hypothèse et regardons s'il existe des similitudes et/ou des différences d'utilisation de ces micro-gestes en fonction des champs disciplinaires concernées. Nous reprenons et commentons nos résultats au regard de la complexité des interactions qu'ils induisent dans les différentes situations d'apprentissage qui sont propres à l'exercice du métier d'enseignant.

1. La différence entre les champs disciplinaires.

Des différences très significatives sont à remarquer entre les diverses disciplines. Les premières disparités sont à rechercher dans le fait que selon que la discipline relève d'un champ scientifique ou d'un champ plutôt apparenté aux sciences humaines, la mise en scène de la personne met en évidence des spécificités notoires. Mais il existe aussi une autre variable, les champs disciplinaires enseignés, eux aussi, induisent des micro-gestes spécifiques liés aux types de situations et mises en scène jouées.

Lorsque l'on observe un enseignant de mathématiques au collège, le plus remarquable, c'est le temps qu'ils passent le dos tourné aux élèves. Mais là encore tous ne se mettent pas dans la même posture. Cela nous amène à nous intéresser à la discipline enseignée. L'espace de la salle de cours est très variable selon la discipline enseignée. Si nous comparons le professeur de Mathématiques, de Sciences Physiques, d'Education Musicale ou le professeur des écoles qui est amené à traiter toutes les disciplines, nous dégageons un certain nombre d'espaces très spécifiques. Le professeur doit être capable de prendre la mesure des contraintes qui sont inhérentes à ces différents lieux. Si nous positionnons le parcours d'un enseignant sur un plan nous voyons immédiatement que nous pouvons identifier plusieurs types de situation.

Dans le cas d'une discipline scientifique, que ce soit les mathématiques ou les sciences physiques, pour les deux disciplines étudiées, le temps consacré à l'observation puis à l'exploration est indispensable. Plusieurs étapes reviennent comme autant de passages obligés dans le temps de l'explicitation de la démarche scientifique :

- La première étape se matérialise le plus souvent par la découverte du problème posé. La situation d'observation doit permettre de circonscrire les difficultés et de repérer les outils dont il faudra se servir par la suite.
- La seconde étape permet de passer par une phase d'application ou d'exercice, qui fonctionne dans une situation d'exploration individuelle et/ou collective, avant de revenir dans une dernière étape à une phase d'animation collective.

- La troisième étape est celle de la mise en commun, elle est destinée à la correction et à la mise en place de traces correspondant aux objets d'apprentissages. Nous constatons que chacune de ces deux situations implique des gestes singuliers, spécifiques ; ils passent obligatoirement par la maîtrise de micro-gestes très techniques, notamment ceux qui fondent l'animation du groupe dont la situation est étroitement dépendante.

S'il fallait les classer dans une check-list des micro-gestes à mettre à disposition de la situation d'observation, au service de l'introspection gestuée, cela passerait par le :

- **Micro-geste du positionnement dans son placement et ses déplacements.** Savoir se situer à un endroit précis, d'où l'on peut voir et être vu par l'ensemble des élèves de la classe. Le plus souvent dans les disciplines scientifiques la scène s'ouvre sur le tableau qu'il soit noir et aujourd'hui blanc et/ou numérique. Pour faire le lien entre les propositions individuelles et l'espace où vont se concentrer tous les regards, pour observer tel ou tel enchaînement logique ou repérer telle ou telle étape pour des travaux pratiques… Dans le cadre de ces disciplines ce ne peut être que sur un côté du tableau. Il faut noter que cet espace du tableau est une fenêtre ouverte sur un objet d'apprentissage qui se construit dans l'instant avec les élèves, il ne peut donc être obstrué ou caché par la présence de l'enseignant qui serait posté devant le tableau. Que l'usage du tableau est un moment délicat, notamment à cause du temps que l'enseignant passe le dos tourné aux élèves et que ce temps de l'écriture de la trace demande d'être sérieusement réfléchi.
- **Micro-geste de la posture gestuée.** Cet espace a la particularité de rentrer constamment en ré-sonance et rai-sonance avec les élèves grâce à la médiation de l'enseignant qui lui, va devoir construire la progression de l'assemblage des étapes de la pensée logique ou expérimentale. Nous avons vu qu'il va devoir avancer dans le groupe, et parfois savoir se reculer avant de ré-intervenir et cela grâce à une signalétique d'une gestuelle appropriée qui va animer le groupe. Avec le micro-geste particulier de la posture gestuée dans l'usage de la main. Cela passe par des gestes précis de la main, qui va savoir interroger tel élève, demander d'attendre à un autre, de réguler la parole de chacun, mais aussi expliciter un geste technique pour faire une

opération, déterminer un périmètre d'action, et peut-être et surtout trouver les signes qui vont stimuler, captiver, relancer l'intérêt général.

- **Micro-geste de la Voix.** Tout cela ne peut avoir de sens que si la voix, le premier instrument de travail de l'enseignant, est bien posée. Le discours doit pouvoir se construire dans une progression dynamique de tension détente, dans une musique des mots, l'enseignant doit tenir le public de la classe en haleine.

- **Micro-geste de l'usage des mots.** La parole est bien présente, mais dépend aussi étroitement des mots qui seront utilisés. Dans les disciplines scientifiques nous avons constaté qu'il n'y a pas souvent de détours, les phrases sont courtes, concises. De plus, souvent comme en Sciences Physiques, les termes employés sont très techniques et précis ; il faut donc savoir les mettre en scène notamment avec l'usage de l'accent et de l'articulation, qui deviennent des moyens mnémotechniques, une façon de leur donner une place particulière dans le cours afin de faciliter leur mémorisation.

2. A propos des disciplines

Hélène [H/E.M. 2d.], si elle veut que les élèves commencent un chant ensemble, tout comme le chef d'orchestre, doit faire les bons gestes, avec une première impulsion dynamique, une respiration qui correspond au tempo souhaité, et l'intention précise dans le geste d'adressage de ce temps du 'top départ' qui se lit dans le regard. Dans cette situation, tous ces micro-gestes techniques sont comme interdépendants, ils demandent à être progressivement assimilés si l'enseignant veut être en mesure de maîtriser l'animation musicale de sa séance.

Mais que dire du geste de monstration de Béatrice [B/S.Ph. 2d.] en Sciences Physiques, lorsqu'elle explique le protocole de sécurité et la démarche à suivre pour procéder à une expérience ? Ces gestes de monstration sont d'une incidence capitale pour l'expérience en Sciences physiques, comme le remarque Tifanny [T/S.Ph. 2d.] dans l'entretien d'auto-confrontation, à (EAC/T à 56'51'') « Là je trouve que c'est bien la séparation… » En se voyant, elle reprend le geste qu'elle vient de se voir faire pour montrer une partie de l'expérience, dans la (V/T à 53 48'') : « Attention, quand vous allez prendre votre feuille ça va bouger… Il ne faut surtout pas que ça bouge. C'est là, maintenant vous ne la bougez

plus… ». C'est encore plus flagrant dans le cas de la sécurité, où l'enseignant doit reprendre le plus précisément possible des micro-gestes en accord avec la position institutionnelle. Par exemple en Sciences physiques, le geste de mettre ses lunettes devant et avec les élèves en amont de l'expérience, de montrer l'exemple et faire voir que l'on se recouvre bien avec sa blouse, que l'on s'attache les cheveux n'est pas négociable. Ceci pour constater la variété des gestes de monstration, qui peuvent être tout aussi bien de l'ordre de la pédagogie, de la didactique voire ici de la sécurité ; autant de gestes techniques qui s'expriment dans les micro-gestes et vont favoriser ou non un type de relation et ainsi permettre la rencontre avec l'objet de savoir, tout en restant maître du '*je*'u.

3. Des micro-gestes ajustés, par rapport à des situations particulières

Si nous reprenons les différentes situations décrites plus en amont, nous pouvons alors constater plusieurs utilisations de ces gestes techniques sont liés à la posture gestuée.

En éducation musicale lorsque Hélène [H/E.M. 2d.] ou François [F/E.M. 2d.] sont dans une situation d'apprentissage d'un chant, dans une situation d'imitation, sans la maîtrise de ces gestes techniques du micro-geste de la posture gestuée le départ collectif ne peut se faire. Lorsque Béatrice [B/S.Ph. 2d.] et Tiffany [T/S.Ph. 2d.] en Sciences Physiques expliquent le protocole de la séance de TP, les gestes techniques de monstration qui dépendent du micro-geste de la main sont déterminants. Enfin, lorsque Thierry [T/M. 2d.] et Stéphane [S/M. 2d.] en Mathématiques se servent du tableau pour écrire une démonstration, les gestes techniques de l'écriture le sont tout autant. Analysons les plus en détail.

3.1. Dans la situation d'imitation : de l'incidence de la gestuelle

Chaque situation induit un type de micro-gestes plus ou moins appropriés. Dans la situation d'imitation par exemple, la posture gestuée, tient une place essentielle. Les trois éléments de segmentation corporelle que sont les épaules, les bras et les mains vont donner plus ou moins de vie au modèle que les élèves, étudiants ou stagiaires vont devoir imiter. Pour un œil exercé, il est simple de décrypter ces gestes et de constater qu'ils ont un rôle primordial dans la clarté de la délivrance du micro-geste. Le maître se trouve posté devant la classe, sous

le regard de tous, la qualité du modèle dépend donc étroitement de sa capacité à contrôler les micro-gestes qu'il va mettre en scène.

Nous retrouvons le micro-geste de la posture gestuée chez Hélène [H/E.M. 2d.], qui, pendant vingt minutes, se trouve devant son groupe *(Figure 48)*. Elle demande aux élèves de reproduire le modèle qu'elle leur montre ; son objectif est de permettre à ses élèves de s'échauffer corporellement et vocalement. Elle propose une phrase musicale, qui ne pourra être restituée collectivement que si le modèle est très précis et très lisible. La situation d'animation en question réponse qui va la mettre en scène dépend entièrement de la précision et de la maîtrise de sa posture gestuée. Hélène ne pourra déclencher une réponse collective que par la qualité des modèles qu'elle saura proposer. L'animation ainsi mise en place est donc entièrement tributaire de sa capacité à contrôler sa présence dans sa posture et sa gestuelle (posture gestuée).

Figure 48 : *Hélène,situation d'imitation, [H/E.M. 2d.], (EV/H à 3'35''), (vidéo à retrouver en annexe XIV vidéo 4).*

Le modèle est ici très prégnant, toute la communication non verbale passe par le haut du corps et sa gestualité. Si les épaules sont trop tendues, elles resteront fixées au corps, comme chevillées, le geste produit ne permettra pas à l'animateur d'embrasser l'ensemble de son groupe et ainsi l'inciter à participer. Si les bras sont trop crispés, le micro-geste ne pourra pas signifier grand-chose, si les mains ne sont pas précises et souples, aucune intention ne pourra être véhiculée…

Notre expérience de chef de chœur et de direction d'orchestre nous a amené à détailler ces gestes techniques afin de comprendre toute l'importance que va revêtir ce type d'animation collective.

Dans ce modèle de situation, le groupe dépend entièrement de la gestuelle du meneur de jeu. Le mot et la voix sont neutralisés, aucune place ne leur est réservée pour une communication verbale habituelle, seul le micro-geste de la posture gestuée et le micro-geste du regard vont avoir le pouvoir de dire. Mais si les micro-gestes ne sont pas suffisamment précis rien ne se produira. Toute la difficulté de ce langage non verbal va s'exprimer dans la capacité du chef de Chœur à signifier tel phrasé ou tel mode de jeu qui va ainsi modifier l'interprétation. Dans une motricité la plus fine, grâce à la maîtrise de tout un vocabulaire de gestes techniques apprivoisés antérieurement, dans une posture d'introspection gestuée, le chef va avoir à sa disposition une palette de « signes » lui permettant de mettre en place différents types d'indication quant à l'interprétation de sa partition.

Les possibilités sont infinies, ce peut être une précision rythmique ou mélodique, la possibilité de modifier, par le geste, le phrasé, l'accentuation, une respiration… tout un travail de cisèlement de la construction dynamique du discours musical. Nous pouvons aisément comprendre que ce mécanisme va être fort utile pour l'enseignant si ce dernier en comprend certains codes. La possibilité de mettre en place tout un langage de communication non verbale, sans l'usage des mots pour induire des comportements humains, n'est-ce pas là une véritable chance pour la formation des enseignants ? Nous retrouvons la même posture chez Patrice [P.exp/P.E. 1erd.], lui aussi est devant sa classe, il ne bouge pas, les deux pieds bien ancrés au sol, il donne le modèle et les élèves répètent derrière lui. Le port de tête est tendu vers le haut, les épaules en avant. Par sa présence il stimule la réaction collective du groupe. Cela a pour conséquence d'induire une participation très active des élèves, ils sont très impliqués contrairement aux élèves de Martine [M/P.E. 1erd.] qui sont très passifs. Une fois de plus il est marquant de constater, qu'Olivier [O/P.E. 1erd.], tel un chef de Chœur, anime les élèves qui lui font face. Il trouve dans ses gestes le prolongement de son intention. Par ailleurs, nous savons que Patrice lui aussi est chef de chœur et qu'il a appris un certain nombre de ces gestes ; il le fait remarquer dans l'entretien d'explicitation qui suivit deux mois plus tard en relevant un de ses micro-gestes : « C'est comme pour la direction, le clic de départ… », un marqueur du micro-geste de la posture gestuée dans l'usage de la main, un geste technique de direction d'un objet intentionnel musical selon le dire de l'intéressé transféré dans une situation d'animation d'une séance de Mathématiques.

Il est intéressant de constater qu'il en va de même pour Béatrice [B/S.Ph. 2d.] et Tiffany [T/S.Ph. 2d.] en Sciences Physiques, toutes les deux se trouvent devant le groupe, elles montrent les différentes étapes que les élèves de seconde vont devoir suivre pour réaliser une expérience de chromatographie. Ce geste technique de la monstration dans une situation que nous qualifions d'imitation, est très signifiant, quant à la précision des gestes à produire. La place du modèle est capitale, dans ce registre de l'instruction, afin que tous puissent voir les différentes étapes à suivre, les moments importants sont décrits encore plus précisément par des gestes qui sont décomposés au ralenti.

Plusieurs détails vont retenir notre attention. Bien que décalés dans le temps, dans cette situation d'imitation, les élèves vont devoir répéter ces différents gestes avec précision pour réussir l'expérience. Béatrice se met bien au milieu de l'allée centrale et va jusqu'à faire le geste en prenant les ustensiles chez un élève, elle s'en sert pour expliquer en direct la tâche à accomplir, comme si c'était elle qui le faisait en vrai. Ce geste de la monstration, identifié comme faisant partie de la gestuelle au service de l'explicitation d'un modèle, demande à l'étudiant d'être capable, dans l'instant, de décomposer mentalement en les anticipant, les différentes actions à produire. Elle le fait le plus précisément possible, dans le temps du déroulement, nous sommes ici très proches du geste du musicien qui lui, fait de même, anticipe mentalement les gestes qu'il doit produire dans le temps de la production sonore.

La question du temps est récurrente, elle nous interroge sur le fait que le métier d'enseignant se vit dans l'instant ; tout comme la musique, il peut être classé dans la catégorie des « arts de l'immédiat ». Le métier d'enseignant comme spectacle vivant, s'inscrit dans l'art de la représentation, la situation se vit dans l'instant où elle se crée, les micro-gestes sont obligatoirement préconstruits et décomposés en unité de sens dépendants eux-mêmes des marqueurs que nous avons mis en évidence. Comme nous venons de le constater pour l'explicitation d'une expérience en Sciences en Physiques, tout comme nous le constatons pour une production musicale, l'introspection gestuée devient donc indissociable de toute situation d'apprentissage. Elle est ce temps anticipé du passage au mental qui permet de produire un micro-geste didactique et pédagogique maîtrisé, une sorte de « cognition située ». Elle devient sécurité, assurance, ainsi elle ouvre un espace de temps qui développe chez l'enseignant sa capacité à faire des choix. En permettant la décision, elle fait reculer l'indécision, en permettant le micro-geste préfabriqué mentalement en amont, elle ouvre le champ des possibles. Elle développe une posture réflexive en développant l'exigence.

Nous nous situons ici dans une situation d'imitation différée, nous constatons que le micro-geste de la posture gestuée fait partie intégrante de la démarche didactique, elle est indissociable de la mise en place du protocole nécessaire à la construction de l'apprentissage. Nous sommes dans le registre de l'instruction, dans le sens où les gestes utilisés font partie des gestes techniques que les élèves vont devoir, en différé, retrouver seuls devant leur paillasse. Il est intéressant de constater que cette dimension de la posture gestuée n'est pas automatiquement repérée comme faisant partie de la situation d'apprentissage.

La collègue de Béatrice, Tiffany se met sur un côté devant la paillasse d'une élève, elle a besoin de poser ses notes. [T/M. 2d.] (EV/T à 31'30'') « Je suis devant, là… mais pas au milieu… Maintenant que je vais, au milieu ils voient bien tous… Je m'aperçois que j'aurais du me mettre au milieu. Eux ils ne se sentent pas concernés… Et même lui !… » Si l'on s'en tient à cette simple lecture d'images par l'étudiante elle-même, on s'aperçoit très vite que dans le second cas, la lisibilité du geste est bien plus délicate. Tiffany [T/M. 2d.] s'en rend compte assez rapidement au visionnage de la séquence. Lorsqu'elle montre les colorants (EAC/T 52'30'') c'est encore plus marquant, on s'aperçoit grâce à l'œil de la caméra, que très peu d'élèves peuvent voir ce qu'elle est en train de montrer.

Dans cet exemple on voit que les notes de l'enseignante ont induit un placement/déplacement inopérant. Le fait que l'étudiante les ait posées sur le plan travail d'une élève, lui a fait prendre conscience qu'elle était confrontée à un problème celui du comment (Se) situer ? Les notes, sont devenues une contrainte qui a fait obstacle à la mise en scène de la situation d'imitation. Dans l'entretien, Tiffany [T/S.Ph. 2d.] nous dit qu'elle sentait qu'il fallait qu'elle pose sa préparation, que cela la gênait. Cette impression nous montre qu'elle avait conscience de la gêne que ces dernières représentaient, il y a bien eu un passage au mental, dans une interrogation sur le ressenti, cela nous montre qu'elle a été consciente de la difficulté, mais c'est la réponse qu'elle n'a pas su trouver.

Que faire dès lors dans une telle situation ? Ce temps se perçoit comme étant vide de solution, il devient celui du doute, un temps bien délicat, celui où l'on voit l'enseignant chercher dans sa tête une solution, celui qui le détache du cadre de la situation vivante qui se déroule dans l'instant. C'est là que va se lire le stress de l'enseignant, émis par la pression du groupe qui vous empêche d'avoir un certain recul. Le temps perçu dans cet interstice d'instabilité et d'insécurité devient vite difficile à maîtriser. C'est là que se voient les interrogations de l'enseignant, là que de trop nombreux gestes parasites apparaissent. Plus le

temps se prolonge, plus la peur du vide prend de l'importance, jusqu'à ce qu'il envahisse tout l'espace de la pensée. Les gestes mentalement entrevus dans l'introspection gestuée, peuvent venir en aide et remplir ce temps non productif du stress. Le fait de se rattacher à des éléments concrets permet de reprendre pied. Les gestes utilisés en pareille situation proposent des réponses pré-pensées, ils consistent à trouver appuis sur le bon micro-geste, celui qui est le mieux adapté à un retour dans la situation vécue, celui qui correspond le mieux à ce que l'on perçoit, de ce que l'on produit. Nous nous trouvons là dans la position du musicien qui improvise, si ce dernier n'avait pas de traits ou autres enchaînements rythmiques, mélodiques ou harmoniques en réserve, il ne pourrait pas maintenir la continuité linéaire du temps.

Une dernière remarque sur la situation d'imitation : elle semble être la marque d'une discipline particulière. En effet, la situation d'imitation est la signature de l'Éducation Musicale. Indissociable de toutes les activités de production elle constitue le noyau central de la séance. Cette situation se retrouve bien entendu à certains moments dans d'autres disciplines lorsque l'enseignant veut favoriser l'appropriation d'une phrase ou d'une formule et qu'il va devoir la faire répéter. Ce peut être aussi dans le premier degré lorsque l'enseignant fait reprendre collectivement une règle de grammaire ou répéter collectivement certains mots pour la préparation à la dictée. Par contre, elle est incontournable en cours d'Éducation Musicale, comme nous avons pu le constater lors des observations, elle réclame la maîtrise d'un certain nombre de gestes techniques très précis.

Nous avons vu que, plus d'une fois, il faut :

Le micro-geste de la posture gestuée : Maîtriser la gestuelle, pour faire des gestes précis, pour que la réponse soit produite (tous) ensemble pour éviter tout cafouillage ce qui rendrait la situation inopérante.

- **Micro-geste de la voix :** Savoir donner le bon modèle vocal, mélodique et rythmique, le plus parfait possible si l'on veut que la restitution soit la plus fidèle possible.
- **Le micro-geste du regard :** savoir embraser l'ensemble du groupe, capter son attention, si l'on veut que chacun donne le meilleur de lui-même.
- **Le micro-geste de l'usage du mot :** Savoir créer une dynamique collective pour donner envie de reproduire collectivement le modèle.

- **Micro-geste du positionnement dans son placement et ses déplacements :** Savoir bien se positionner devant le groupe autant que possible à égale distance de chacun.

Nos responsabilités antérieures nous ont montré une certaine similitude dans l'usage et le vécu de la situation d'imitation entre un professeur d'Education Musicale et un professeur de langue. L'objectif est de faire parler ou de faire chanter, la finalité des gestes professionnels a quelques ressemblances. Dans les deux cas, elle dépend entièrement de leur capacité à savoir animer le groupe. La situation consiste à faire circuler la parole pour le professeur de langes, sa gestuelle est donc tout aussi importante que celle du musicien, s'il veut arriver à créer une dynamique dans le relais des interventions de ses élèves ou étudiants.

3.2. Dans la situation de lecture : de l'incidence du support

- Savoir écrire très lisiblement au tableau. Tous les regards sont tournés vers la démonstration en physique ou la formule mathématique qui ne cesse de s'étendre sur la surface du tableau. La maîtrise du geste qui la produit devrait être irréprochable, tant sans sa graphie que dans la précision et la grosseur des signes utilisés.

- Savoir reformuler. Dans la situation de lecture qui est souvent une relecture individuelle ou collective de la formule, la structuration des étapes va se faire par la précision des gestes employés. Ils peuvent séquencer, découper, faire revivre les étapes de la démarche ou du processus utilisé pour résoudre tel ou tel problème. Ce moment est capital pour signifier par le geste, le sens de la trace qui vient d'être inscrite au tableau.

Plus finement, nous avons essayé de regarder si chacune de ces deux disciplines possédait un micro-geste qui lui était propre. Nous en avons identifié deux spécifiques particulièrement usités.

Dans une séance de Mathématiques, l'enseignant passe beaucoup de temps face au tableau, le dos tourné à ses élèves. Cette particularité demande de s'interroger sur la manière de garder l'attention des élèves tout en n'étant pas constamment en train de les regarder. Plusieurs micro-gestes permettent de donner l'impression que le contact n'est pas rompu. En

particulier les micro-gestes de la posture gestuée dans l'usage de la main et le micro-geste de la voix. Une main qui reste en direction des élèves, la voix qui ne parle pas au tableau, le temps de l'écriture qui est savamment découpé, fragmenté et ponctué au regard du déroulement de la démonstration. Et enfin le fait d'utiliser l'espace du tableau d'une manière claire dans une écriture lisible par tous. Tous ne l'utilisent pas de la même façon, ne trouvent pas la même solution, ces différences nous ont permis de repérer les plus efficaces.

Dans une séance de Sciences Physiques, le temps passé à donner les consignes et surtout à découper et dénombrer les différentes étapes du protocole du TP est déterminant. Le cahier des charges est souvent récité comme une litanie dont on ne voit pas la fin. Le mot 'ensuite', ce connecteur logique, peut revenir plus de dix fois, et le temps consacré peut avoisiner les dix minutes. Il est donc essentiel de savoir le mettre en scène afin de repérer les différentes tâches à accomplir. Ce peut-être dans la manière de le dire, dans une progression intonative étudiée, mais vu le nombre d'étapes, cela reste une question à travailler en formation.

Nous avons fait une deuxième constatation, c'est l'incidence du micro-geste de l'usage de mot et du micro-geste de la posture gestuée dans l'usage de la main, si l'on ne veut pas perdre l'attention de sa classe. Dans cette situation, il faut non seulement découper les différentes phases comme nous venons de l'expliciter, mais aussi il faut aussi trouver la manière de montrer les bons gestes à faire. Ces derniers sont souvent très techniques, ils demandent donc une grande précision. Ils doivent de plus, être visibles par tous, donc travaillés et joués en amont, sachant que la paillasse de l'enseignant est souvent très haute et éloignée, ce qui demande de pouvoir s'adapter à cette contrainte en Sciences Physiques. Mais pour bien d'autres disciplines, ces mêmes micro-gestes de l'usage de mot et du micro-geste de la posture gestuée dans l'usage de la main que l'on retrouve en Arts Plastique ou en Technologie, le problème est de même nature, par les contraintes liées aux gestes de monstration dans le temps et l'espace pour la mise en place d'une situation analogue. Voici deux micro-gestes très particuliers à ces deux disciplines dont on voit immédiatement les effets produits en cours selon qu'ils sont ou non maîtrisés par les enseignants. Ils deviennent des impératifs de formation si l'on veut parler de professionnalisation.

3.3. Dans la situation d'observation : de l'incidence de la posture de médiation

Dans les disciplines que l'on qualifie de Sciences Humaines, on retrouve la situation d'observation et d'exploration, elles sont des étapes qui font partie de toutes situations d'apprentissage. La première tâche à accomplir, est d'inviter les élèves à découvrir la nature du texte ou autres supports (vidéos, photos, écoutes, tableaux…).

La plupart du temps, chacun à leur tour, les élèves sont invités à présenter à leurs camarades le support utilisé. Le texte constitue la base de l'activité sur lequel on va constamment revenir et devoir exercer son observation et sa réflexion. Le travail du maître est souvent plus confortable dans l'usage du tableau que dans les disciplines scientifiques, il va s'en servir dans un jeu de va et vient permanent qui doit l'aider à canaliser le regard des élèves sur les traces collectées.

De plus, ces traces inscrites sont souvent beaucoup plus courtes ce qui supprime le problème de devoir tourner constamment le dos à la classe. Le micro-geste du positionnement tactique consiste à maîtriser une gestuelle très précise pour distribuer la parole dans une dynamique motivante. La main, les doigts sont les maîtres du jeu de la circulation de la parole. Tels les gestes techniques du chef d'orchestre, ils doivent encourager, relancer, indiquer, stopper, dans des codes adaptés qu'il va se construire. L'enseignant utilise l'ensemble des micro-gestes de la posture gestuée particulièrement de l'usage de la main, du positionnement dans son placement et ses déplacements et celui du regard ; les trois sont complémentaires, ils deviennent les clés de la dynamique de la situation.

Contrairement à la situation d'imitation que nous avons étudiée où la place de l'enseignant est centrale, dans une situation d'observation, l'animateur doit prendre un certain recul. En médiateur, il est là pour favoriser ce temps de recherche individuelle et/ou collective, il ne doit donc pas forcément être toujours situé au centre, devant la classe, omniprésent, canalisant le regard de tous. Il oriente le regard vers l'objet plus qu'il ne concentre les regards sur lui. Cette mise à distance de sa personne, propre à cette situation, justifie cette posture de repli ; elle signifie que l'enseignant est en mesure de « re-situer » les acteurs de la situation dans l'espace scénique particulier à la situation, chacun dans un rôle qui lui est propre et qui correspond à cette démarche de recherche ou de quête. Cette dimension

symbolique du placement/déplacement est liée à un type d'apprentissage spécifique il oblige l'enseignant à (Se) mettre en scène à la bonne place, selon la situation.

Dans la situation d'observation, le pas de Patrice [P.exp/P.E. 1erd.], est plus lent, voire très lent, il peut descendre jusqu'à un tempo de 50 battements par minute, ce qui est très lent. Dans un questionnement serré, il anime le groupe, il se tient devant le tableau, tantôt à gauche tantôt à droite, tantôt il avance dans une rangée, dans le groupe et parfois même recule. Le fait de reculer est un indice très parlant qui nous dit qu'il veut ainsi laisser la place aux élèves, que c'est à eux de répondre, il va même jusqu'à poser les mains sur une chaise, une position de repli qui signifie dans le langage non verbal : « Ce n'est plus à moi de prendre la parole, c'est à vous de parler, je vous écoute ».

Nous retrouvons cette posture chez Olivier [O/P.E. 1erd.], et ce qui est frappant c'est qu'il a très peu de place devant le tableau et comme les élèves sont devant le tableau pour une séance de reconstruction orthographique, il se met sur le côté gauche, au niveau du deuxième bureau et reste là dans un angle qui lui permet de relancer les élèves par un questionnement nourri. Il a trouvé sa place, il est comme « au-dessus » de ses élèves, son angle de vision suffisamment large lui permet ici d'animer efficacement ce temps, sa présence très enveloppante est sécurisante, les élèves sont très participatifs, ce moment fonctionne parfaitement. Le plus amusant comme nous l'avons déjà souligné est la réaction des élèves lorsqu'il leur annonce qu'ils vont faire de la grammaire un : « ouais… » quelque peu inhabituel concernant la discipline, mais oh combien amusant et rassurant !

3.4. La situation d'exploration et/ou conduites créatives : de l'incidence de la posture de repli

Dans cette situation, une fois les consignes données collectivement, l'enseignant se retire pour laisser les élèves chercher seuls ou en petits groupes ; de fait, il n'a plus un rôle central. Nous avons relevé plusieurs indices intéressants qui montrent que parfois, l'enseignant ne sait plus où est sa place. Il est là, mais ne sait pas trop quoi faire.

C'est le cas d'Olivier [O/P.E. 1erd.] qui, en Mathématiques, à la fin d'une situation de recherche en petit groupe, finit même par se retrouver assis par terre avec trois élèves de CP, essayant par tous les moyens de les aider à comprendre le problème (EV/O Doc N°2 à 18').

Thierry [T/M. 2d.] avec ses quatrièmes, par moment ne semble pas se préoccuper de ce que font les élèves, il range ses affaires, va à son bureau, il se déplace, mais ne va pas aider les élèves (EV/T 5'26'' à 5'54''). Il montre ainsi qu'il veut se mettre en retrait, que c'est un temps individuel de recherche, il utilise principalement le micro-geste du placement/déplacement.

Dans une situation d'exploration des possibles, au contraire, il est délicat de :

- Savoir se déplacer à bon escient. Nous avons vu que le déplacement avait un rôle particulier, celui de venir sécuriser et encourager les élèves à se concentrer et surmonter un obstacle. L'enseignant est certes dans une présence moins frontale, toutefois, il doit être au service de tous et de chacun à la fois, et c'est bien là que réside la difficulté.
- Savoir se déplacer notamment dans le temps de l'exploration individuelle ou collective, afin de venir relancer tour à tour tous les élèves. Il doit savoir garder un œil sur tout ce qui se passe. Tout en étant dans une posture de repli, il doit garder un regard périphérique suffisamment large, à tout moment il doit être capable d'aller à la rencontre de l'élève qui a une difficulté. Ici l'importance du micro-geste du regard est un élément essentiel si l'on veut maintenir le contact avec l'ensemble des élèves de la classe.
- Savoir se mettre à la bonne distance, tant au niveau de la voix que dans la manière d'accompagner un élève lorsque l'enseignant est posté devant lui proche de son bureau dans une relation duale. Se pose alors, le lien entre le micro-geste du positionnement et le micro-geste de la voix.

Dans ce temps de l'exploration individuelle ou en petits groupes, nous venons de voir que l'enseignant ne trouve pas toujours sa place. Parfois même il peut même se sentir de trop, il sait qu'il ne peut rester statique, alors il se déplace, mais faut-il encore que son déplacement ait du sens ! Dans nos observations, nous avons constaté plus d'une fois la gêne que cela procurait chez les novices, ils ne savent pas trop comment intervenir auprès de leurs élèves.

Où doivent-ils se mettre ? Comment se positionner par rapport aux tables et au reste de la classe ? Comment faire pour rester dans une relation duale, tout en gardant un angle de vue suffisamment large, pour rester en contact avec le reste de la classe ? Autant de questions rencontrées lors des entretiens. Qu'est-ce qui, dans nos gestes, va nous permettre de maintenir un contact avec la classe ?

Dans la situation d'exploration d'un problème, Patrice [P.exp/P.E.1erd.] passe rapidement d'un groupe à l'autre, toujours présent, pour relancer le travail de chacun et vérifier que tous sont en activité. Dans la manière dont il se déplace, il garde une vision qui se tient au-dessus du groupe, comme pour s'adapter à l'espace de la situation d'enseignement. Son pas est déterminé, il va à la rencontre des élèves, aussi bien ceux qui sont situés en avant que ceux du fond. Son déplacement décidé, et la souplesse dans son pas, donnent l'impression qu'il rassemble constamment le groupe ; il est toujours présent. Son parcours tissant une sorte de lien invisible maintient son empreinte sur le groupe. A tout moment, il va récupérer une partie de la classe qui semblait vouloir se détacher. Cette vivacité dans le déplacement a pour conséquence d'offrir une présence qui semble être constamment à proximité de tous.

3.5. Quelle lucidité et conscience de l'obstacle ?

Plus d'une fois, les remarques faites par les étudiants nous ont montré qu'ils sont souvent lucides face à une certaine gène ou aux difficultés rencontrées.

Que ce soit Stéphane [S/M. 2d.], François [F/E.M. 2d.], Tiffany [T/S.Ph. 2d.]. Cela nous permet d'établir et de prouver que le geste professionnel de (S)'observer existe bien, que pour l'enseignant, il est une première étape importante dans la perception de son enseignement. Il rentre dans cette capacité de l'enseignant à s'auto évaluer. Nous avons remarqué qu'à chaque fois que les sujets observés laissent parler leurs instincts, qu'ils laissent s'exprimer leurs sensations et impressions dans une perception sensorielle des actes qu'ils créent, ils prennent ainsi conscience des micro-gestes qu'ils produisent ou de ceux qui leur font défaut. Cette lucidité qui est mise en lumière par leur propre questionnement lors de l'entretien d'auto-confrontation, engage l'enseignant sur la voie de la posture réflexive. C'est un point capital, il prouve que dans l'instant de l'exécution de la tâche, grâce à l'éveil de son ressenti, les sens déclenchent en eux une posture de veille, comme mettant en tension une alarme qui se

déclenche aux premiers signes observés, les premiers pas sur le chemin d'une posture réflexive qui mène à l'introspection gestuée.

Si l'on revient à la situation vécue par Tiffany [T/S.Ph. 2d.], quand on étudie la scène, de plus près, la situation devient très vite compliquée, elle a ses notes dans une main et elle doit montrer les instruments et objets nécessaires à l'expérience dans l'autre. Ne sachant pas qu'en faire, elle va poser ses notes sur la première paillasse. Petit détail qui prête à sourire lors de l'entretien, elle constate qu'elle a posé ses notes sur la paillasse de l'élève, elle s'aperçoit, qu'elle a recouvert le cours et le protocole du lycéen, qui du coup, ne peut plus suivre.

Dans l'entretien nous lui posons la question suivante : (EAC/T à 29'40'') : « En quoi vois-tu que tes notes te gênent ? ». Sa réponse est : « Je me souviens que je les avais dans la main, je les ai posées sur le bout de la paillasse de l'élève et j'ai recouvert son cours. Il essayait de voir son protocole, alors je les ai posées sur ma paillasse… au bout d'un moment, j'en ai eu besoin et je ne savais plus où elles étaient… »

Ce détail nous montre l'impact que peut avoir un petit incident sur le déroulement d'un cours. Dans ce qui vient d'être décrit par l'étudiante, comme elle le constatera par la suite dans l'entretien, à ce moment précis, une seule chose la préoccupe : la contrainte occasionnée par ses notes. Elle s'aperçoit de la gêne provoquée par ses notes, mais elle ne se rend pas compte que le plus gênant était, de loin, le fait qu'elle ne se trouvait plus dans l'axe central de la salle, perdant ainsi toute lisibilité dans ses explications. Elle ne se mettait plus en scène dans des gestes opérants de monstration. Les différentes étapes du protocole de l'expérience à réaliser, ne pouvaient être vues par l'ensemble des élèves de seconde. Cela perturbait la portée de son explication qui devait servir de modèle à l'expérimentation qui s'en suivrait. Par sa place et sa posture gestuée, elle condamnait ainsi une grande partie de la classe à ne rien voir de sa démonstration.

4. Le micro-geste du regard un possible temps suspendu

Cet indice d'un *arrêt sur image*, est très représentatif des comportements très souvent rencontrés chez les novices. Il est fréquent de voir un jeune professeur s'arrêter brusquement, entrer dans un autre état où il semble chercher mentalement la suite du déroulement de son

propos. Le regard est alors un indice fort, l'œil passe de la situation concrète où il semble être très impliqué avec les élèves à un autre qui sort de l'espace social.

4.1. Le moment du passage au mental

Dans ce temps de l'évocation, l'enseignant cherche à être le plus proche de la source des informations qu'il va devoir délivrer. Dans un retour sur lui-même, son regard semble changer de direction comme s'il se repliait sur lui. Il est manifeste de constater que ce moment se voit, où l'enseignant va chercher dans sa tête les informations qui lui manquent, notamment quand il y a ce fameux blanc, comme pétrifié par « Méduse », figé, à l'arrêt, il cherche une solution, ses yeux interrogeant la partie du cerveau concernée, mais le temps se prolonge, il ne semble pas trouver de solution. Bien que souvent très court, ce moment est malheureusement très visible et lisible par l'observateur que nous sommes, mais aussi par tous les élèves dans l'instant de l'action. Si ce temps peut être intéressant dans le fait de s'interroger mentalement et prouve l'intelligence de la personne, lorsque ce temps se prolonge, le doute s'installe, il est à cent pour cent décrypté. Parfois ce temps devient démesurément long, il est alors très destructeur pour l'animateur, le fil du dialogue est rompu.

C'est ce que fait par moments Olivier O/P.E. 1er d.], (EV/O à 5'' cassette N°2) il s'arrête, comme bloqué dans ses pensées, sa main droite sur la bouche et la gauche sur la hanche, deux témoins qui nous montrent en direct, qu'il attend, il est en train de réfléchir à la situation. Il plonge dans son cahier de préparation et cherche à reprendre le fil de la séance. Mais nous pourrions aussi citer Hélène [H/E.M. 2d.], qui au moment de l'entrée en classe (EV/Hélène10'') semble s'interroger dans un pas très lent, elle est hésitante. Son déplacement nous dit, relayé par son regard, qu'elle n'est pas du tout certaine de ce qu'elle doit faire à ce moment précis : *« le maître de stage devrait être là… il ne l'est pas encore… faut-il que je prenne la parole tout de suite ?… Que j'attende un petit peu… Ouf le maître arrive ! ».* Nous avons volontairement voulu traduire ce moment observé en mots pensés, c'est ce que son attitude nous disait dans sa communication non verbale, ce que nous avons lu intérieurement, afin de montrer à quel point cela est non équivoque. La description peut sembler longue, le pattern observé est pourtant très court, il ne dure que quelques secondes, mais qui suffisent, sans aucune parole, à beaucoup en dire sur toutes les étapes de la réflexion qui est vécue intérieurement par l'étudiante. Ce micro-geste du regard tourné sur lui-même par le sujet qui

pense, est très palpables, il se lit, comme si nous nous trouvions face au miroir de ce que le sujet construit mentalement dans l'instant.

Comme nous venons de l'expliciter, cet instant où l'enseignant s'arrête comme en suspend, ce *« temps mort »* qui est possible en sport collectif, surprend dans le cadre d'une situation d'apprentissage, la classe est en attente. Le marqueur du regard devient ce témoin tangible du temps de l'introspection gestuée. Le temps nécessaire d'anticipation des gestes qui doivent être produits grâce à l'introspection gestuée où l'enseignent cherche à se situer dans cet espace plus ou moins accessible et maîtrisé du passage au mental. L'enseignant se trouve confronté à cette barrière du temps vécu, deux temps se superposent, le temps de l'action et celui de la pensée qui aurait dû avoir un temps d'avance, comme en musique pour la lecture d'une partition. Les mécanismes d'anticipation ne semblent pas encore être stabilisés chez ces enseignants novices. C'est là que nous pouvons identifier ce qui est au cœur de notre recherche : pour nous ce temps est celui de l'introspection gestuée, il correspond à cette posture mentale, qui peut être considérée comme étant une sorte de marge de sécurité. Sa fonction est d'anticiper ce qui va se vivre, afin de devancer les obstacles pour trouver les bons micro-gestes qui doivent répondre aux sollicitations d'une situation spécifique.

Une fois de plus, il est frappant de constater que le musicien nous apprend une dimension de la mise en scène : celle de la capacité à anticiper le temps. Le musicien vit deux temps bien distincts, celui de la prise d'informations qui doit toujours avoir une longueur d'avance sur celui de la production vocale ou instrumentale. Le musicien sait qu'il doit toujours posséder mentalement ce temps d'avance s'il ne veut pas que la musique s'arrête ; il en va de même pour l'enseignant, il doit lui aussi apprendre à posséder un temps d'avance s'il ne veut pas donner l'impression que le cours s'arrête.

Ces observations nous montrent que l'enseignant peut s'interroger mentalement ; la question est de savoir sur quoi. En formation, lors de la préparation, les étudiants sont habitués à réfléchir sur le contenu, la cohérence de la mise en œuvre didactique de l'objet d'apprentissage, mais rares sont les formations qui s'intéressent aux gestes supports du mental qu'ils vont devoir apprendre à intégrer dans un espace où ils seront mis en scène avec les acteurs et les contraintes de la situation. Cette compétence nous parait essentielle lorsqu'on observe ces trois novices, ils sont par moment comme figés, en attente de ce qu'il va se passer. Ils donnent l'impression de chercher dans leur tête la suite du déroulement de la séance. Ici encore, nous pointons, ce temps particulier qui est pour nous, celui de

l'introspection gestuée. Ce temps que les novices ne semblent pas être en mesure d'anticiper, un temps pensé en actes à accomplir. Leurs hésitations et leurs doutes sont là, bien visibles, décryptables par tous, sous l'œil de la caméra.

Nous pourrions encore nous interroger sur le parcours suivi par les enseignants. Ce micro-geste du placement/déplacement. Comment se rendent-ils d'un point à un autre ? En ligne droite, ou plus ou moins courbe par moment, comme pour éviter l'affrontement avec un public délicat ? En s'éloignant ou en se rapprochant des élèves ? Se balançant plus ou moins ou se dandinant dans un déhanchement qui se prête plus ou moins aux sourires des élèves ? Dans un tempo régulier, plus ou moins soutenu ?

Nous avons essayé de tracer les déplacements et en avons déduits des itinéraires très particuliers des sujets observés, mais ils se justifient tous, intimement liés aux obstacles du lieu et à la situation. Nous les avons représentés sous la forme de plans (exemple *Figure 49*).

Figure 49 : *Le positionnement (déplacement/placement), (vidéo à retrouver sur le site http://voix-corps-enseignement.univ-lyon1.fr).*

Plusieurs indicateurs ont été relevés :

- Quel parcours pour aller d'un point à un autre ?
- Quel endroit pour « la parole du maître » ? Est-il consciemment localisé ?
- Quel rapport aux différents objets ou obstacles qui existent ?
- Quelle place par rapport au groupe, (distance au groupe, angle vision…)

Cela nous amène à interroger le temps vécu par l'enseignant dit expert et celui vécu par les novices. Quelle est la différence dans sa perception ? Qu'est-ce que l'expert possède de plus et que le novice n'aurait pas ? Le temps d'une situation d'enseignement est suspendu à la maîtrise du temps de l'action, comme nous l'avons démontré plus avant dans notre démonstration. Comme le temps musical est un bel exemple de cette continuité, le temps de l'enseignement doit lui aussi être maîtrisé dans une continuité. Tout déplacement va donc dépendre étroitement du temps qui le met en scène. Ce temps est plus ou moins dynamique selon qu'il est plus ou moins riche en évènements.

4.2. Une dichotomie entre micro-geste 'appri'voisé' et micro-gestes 'impro'visé'.

A partir de quel moment peut-on dire qu'un micro-geste est acquis ? Qu'est-ce qui, dans le micro-geste produit, relève plus de l'improvisation que de l'apprentissage ? Dans le cadre de la formation il nous faudra poser cette question, si l'on veut prendre la mesure de la tâche à accomplir. Comprendre à quel moment et dans quel cadre oser proposer l'improvisation comme moyen de (Se) rencontrer en exercice professionnel, pour appréhender les micro-gestes techniques du métier ?

Ceci nous a amené à mettre en place des espaces de formation qui permettent aux étudiants de prendre la mesure de leurs actes dans différentes situations d'apprentissage. Des espaces de formation que nous avons nommés : « Jeux de situation », que nous expliciterons dans la troisième partie de notre thèse.

Quelle est la part des gestes improvisés dans l'exercice d'une profession ? François Tochon traite de cette question dans un article des Sciences de l'Education en 1993. Il cite le travail de Yinger de (1987) qui, à partir des thèses d'Eirkson de (1982), s'intéresse à une proposition d'enseignement interactif, qui est basée sur l'improvisation. Il fait le postulat, que l'improvisation est une manière de résoudre les contradictions liées aux différents contextes d'enseignement et leurs contraintes.

Il définit huit propositions et dit que :

- « 1 : l'improvisation est une action adaptée aux situations qui interdisent l'analyse par manque de temps, au vu d'interactions immédiates ;
- 2 : l'improvisation est un arrangement à partir de modèles contextualisés de pensée et d'action ;
- 3 : Ces modèles sont des configurations praticiennes de « pensée incarnée » mise en action dans le vécu selon les contraintes spéciales du contexte ;
- 4 : la méthode de travail dans l'improvisation serait *à priori* rétrospective, les modèles de l'action passée réglant l'action en train de se faire ;
- 5 : l'aptitude « improvisationnelle » est fondée sur l'intégration de modèles en réponses continues à des buts et des exigences soumis à une grande variabilité ;
- 6 : les modèles « improvisationnels » sont structurés par l'action et intègrent des configurations finalisées de connaissances ;
- 7 : l'aptitude « improvisationnelle » est synthétique et combinatoire, non analytique ;
- 8 : l'improvisation semble *à priori* dirigée vers le maintien de relations : entre acteurs et matériel, entre acteurs et instruments, entre acteurs et participants »[208].

Ces huit propositions déterminent et définissent avec précision l'improvisation dans ses aspects opératifs dans l'instant d'une situation donnée. Tel que nous l'avons défini antérieurement, le parallèle peut être fait avec le musicien, dans le sens que, pour ce dernier, l'improvisation représente une somme de gestes antérieurement maîtrisés, qui dans l'instant d'une production musicale, viennent en esprit et se combinent dans le temps de l'action, dans une induction continue et permanente. Le parallèle avec l'acte d'enseignement est somme toute assez tentant et signifiant pour le relever.

Cependant, une question reste posée : quel est le temps nécessaire qu'il faut donner à la pensée pour décider qu'une action soit posée en acte ? A-t-on le temps de maîtriser un certain nombre de micro-gestes, dans l'improvisation ? Existe-t-il un mécanisme d'auto-régulation comme il en existe pour le musicien ? Pour le musicien le fait est établi, si ce dernier ne

[208] TOCHON, François-Victor, (1993), *Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert*, Paris : Revue des Sciènes de l'éducation vol. XIX, N°3, p.440.

maîtrise pas son geste dans ce qu'il a de plus fin, alors l'émotion artistique ne pourra être au rendez-vous. Comment arriver à prendre progressivement du temps sur le temps ? D'où cette notion d'introspection gestuée, qui permet dans l'instant d'amener en conscience les micro-gestes souhaités.

Comme nous l'avons fait remarquer dans l'analyse du micro-geste qu'est le regard, nous avons pu observer que ce temps existe bien. Ce temps est celui qui va chercher l'information, un temps consacré à construire l'action avec, comme objectif, de véhiculer l'information souhaitée en direction de l'auditeur. Quels procédés « pré-actifs » et « inter-actifs » mettre en place en amont d'une situation dans sa planification, et dans sa réalisation ? C'est bien dans cet espace du temps plus ou moins maîtrisé en acte, que se déroule le temps de la situation d'apprentissage.

Prenons un exemple concret ; comment le professeur de mathématiques va-t-il permettre l'acquisition de la démarche logique par ses élèves ? Sera-t-il capable lors de l'explication d'un exercice, dans le temps de son improvisation orale et gestuée, de découper le temps de l'action en patterns ni trop longs ni trop courts ? Comment rendre ces patterns de sens, suffisamment explicites en les configurant en unités de sens permettant ainsi l'acquisition de nouvelles connaissances mathématiques clairement identifiées ? Ces unités de sens peuvent-elles être considérées comme étant une sorte de patterns d'unités de base de la logique didactique en mathématiques ? Dans ce cas, comment les mettre en scène dans l'espace du tableau ? Voilà les questions qu'il nous faudrait résoudre en formation.

Comment l'enseignant va-t-il se situer entre le temps du geste graphique où, le dos tourné à sa classe, il fait trace du déroulement de la pensée mathématiques sur le tableau et le temps où il prend le pouls de sa classe, lui permettant ainsi, dans une évaluation diagnostique de rester constamment en contact avec ce que comprennent ses élèves ? Dans le temps de la démonstration, l'enseignant de mathématiques est multi tâches, il vit plusieurs espaces qui, dans l'angle d'attaque du problème, sont tout à la fois adjacents et opposés dans leur traitement. Tout en commentant et explicitant les étapes rencontrées dans la démarche hypotético-déductive, il doit faire trace du déroulement logique sous la forme d'une trace graphique linéaire précise, mais aussi savoir découper la démarche en patterns de sens tout en cherchant à garder l'assentiment de son groupe s'il veut, en médiateur, construire l'apprentissage. Beau programme décomposé intellectuellement, mais de quoi l'enseignant va-t-il avoir plus ou moins conscience dans l'action ? Dans le laps de temps qui lui est donné,

est-il en mesure de contrôler plus ou moins les gestes techniques qu'il va devoir utiliser ? Que ce soit l'écriture, l'utilisation de l'espace du support, avec toutes les variations que vont constituer leur variété. En effet que ce soit le tableau noir ou blanc, que ce soit le tableau interactif ou le support numérique à distance.

La posture d'introspection gestuée peut-elle l'aider à prendre le contrôle de l'ensemble des composantes du dispositif pédagogique tant dans ses dimensions techniques, avec les contraintes du temps de l'espace du tableau, que du contenu et des contraintes humaines dans le type de relations qu'il aura su créer par sa voix, son regard et les mots utilisés, voire par la construction dynamique du discours musical ? Voilà de vraies questions à prendre en compte aujourd'hui, qui semblent être prises en considération avec l'ouverture de nouveaux espaces d'enseignement qui sont mis en place depuis deux ans. L'enseignant va-t-il pouvoir se rendre compte de ce que ses élèves auront compris de sa démonstration ? Le dispositif, de mise en scène du savoir va-t-il permettre de découper la démarche en étapes suffisamment claires et structurées permettant ainsi d'en comprendre l'enchaînement logique des schèmes mentaux utilisés ?

Autant de questions que nous devons nous poser en formation aux métiers de l'enseignement, si l'on veut réellement apporter une aide aux étudiants et aux professeurs en stage. Dans ces circonstances, nous pensons que l'introspection gestuée devient le temps de la mise en perspective des étapes nécessaires dans la construction de la démarche d'apprentissage ; elle comporte les mécanismes d'appropriation des différents objets de savoirs et des opérations mentales qu'il faut apprendre à repérer avant de pouvoir les apprivoiser. *« Les jeux de situation »* vont être des dispositifs qui permettent de se rapprocher des contraintes que nous avons besoin de recréer, si l'on veut apprendre à maîtriser certains micro-gestes professionnels.

Si l'on prend l'exemple du micro-geste du placement/déplacement, peut-on apprendre à se déplacer correctement ? Nous avons mis en évidence que la variété des pas observés induit plusieurs attitudes qu'elles soient : attractives, répulsives ou séductrices… Avec l'apparence physique, c'est bien la première chose lisible chez une personne. Le pas attire l'attention dès l'entrée dans la salle de cours. Il permet de dire si l'intervenant est déterminé ou au contraire, s'il montre des appréhensions, des doutes, voire des inhibitions. C'est bien dans la qualité de ce pas et dans la dynamique du déplacement que l'on va, en partie, identifier la posture de l'interlocuteur. Alors s'agit-il en formation d'apprendre à l'apprivoiser, ou laisse-t-on les

étudiants improviser leurs déplacements sans s'attacher à les alerter sur l'incidence que cet indice aura sur l'image d'eux-mêmes et la symbolique qui en découlera ?

Nous repensons tout particulièrement à François [F/E.M. 2d.], qui dans un déplacement trainant, les épaules courbées, fait les cent pas de long en large devant le tableau tout en (S)'Observant, il finit par dire à son camarade Jérémie [F/E.M. 2d.], (EAC/ F à : 53'30'') :

- F : « On dirait que je suis dans une cage » ce dernier était souvent très étonné de l'effet qu'il produisait, il se voyait tel un animal en cage, tournant et retournant devant le tableau. Il ajoute même un peu plus loin : « Là c'est bon, j'ai ma réponse, je peux retourner là-bas m'planquer… Je quitte la cage aux lions ». Plus d'une fois en entretiens, nous avons constaté l'étonnement des étudiants, se découvrant en train d'agir devant les élèves. La découverte de ce geste professionnel de (S)'Observer, est une première prise en compte de la réalité du métier. A un autre moment, François nous dit encore (EAC/F à 24'33'') :

- F « Je ne me vois pas marcher, je sais que je me tiens comme ça… mais je n' le ressens pas et… je n'ai pas énormément l'habitude de me tenir droit… le fait de me voir marcher… c'est vraiment ! Je n'sais pas à quel endroit je vais… ça fait plus, je me ballade dans la rue… »

La lucidité de cet étudiant nous montre qu'il perçoit réellement, dans l'instant de l'observation l'impact que peut avoir ce micro-geste du déplacement sur ses élèves. Il insiste sur le décalage de son geste qui n'est ici vraiment pas adapté, l'enseignant semble, il est vrai, être plus en ballade dans la rue que devant une classe en train de faire cours à des élèves ! Cet étudiant est en grande difficulté, la classe s'en trouve très perturbée, elle vit sa vie sans se préoccuper du professeur.

Par contre, dans son propos, lorsqu'il nous dit : « Je n'le ressens pas », c'est une manière de nous dire que dans le cours de la séance, il n'en a pas conscience. N'est-ce pas là la finalité de notre recherche : faire en sorte qu'en formation, les étudiants puissent en prendre conscience s'ils veulent s'améliorer dans la maîtrise de certains micro-gestes professionnels pour mieux maîtriser leurs classes ? Ce retour réflexif ouvre la porte à l' « introspection gestuée ».

4.3. Vers la combinaison des micro-gestes

Dans le cas de Patrice [P.exp/P.E. 1erd.] lorsqu'il se voit prendre une posture d'autorité avec ses élèves et qu'il met les mains sur les hanches, ce n'est pas seulement à cause de la position de ses mains que le geste est efficace. C'est peut-être ce qu'il voit en premier lieu, mais c'est bien la complémentarité des micro-gestes qui, dans l'instant de son intervention, viennent capter l'attention des élèves et les remettre dans le droit chemin qui rend la scène opérante.

Son autorité dépend tout autant de sa posture gestuée très tonique et dynamique, que du micro-geste de sa voix dans son placement et ses accents très injonctifs. Le micro-geste de l'usage du mot ne laisse pas non plus indifférent l'auditeur, qui perçoit d'emblée ce qui est ou non négociable, mais le micro-geste du regard est lui aussi très explicite, incisif, il sait cibler chacun des élèves, enfin son placement et ses déplacement vont maintenir une couverture de l'ensemble de l'espace de la salle de classe. Tous ces micro-gestes deviennent complémentaires.

Ici sa voix change, comme il le découvre lors de la séance d'auto-confrontation : [P.exp/P.E. 1erd.] (EAC/P à 19'10'') « Je me retourne, j'ai un timbre de voix super bas… il est très bas maintenant… » Il remarque que le ton de sa voix se met en concordance avec l'intention qu'il veut faire passer auprès des élèves ; puis seulement quelque secondes plus tard il ajoute : « Souvent j'ai remarqué je mets les mains comme cela. » Moment où il pose les mains sur ses hanches à ce moment-là il identifie le micro-geste qui, pour lui, est opératif, celui de mettre les mains sur les hanches.

Mais nous voyons dans cet exemple une fois de plus, que c'est bien la concomitance de plusieurs micro-gestes qui donne tout son sens et son efficience à la scène. Un micro-geste identifié comme prégnant sur les autres en appelle systématiquement un ou plusieurs autres qui s'inscrivent dans une même signifiance. Patrice ne remarque pas deux autres micro-gestes tout aussi pertinents que les deux premiers : son regard qui n'est pas équivoque, mais aussi l'usage des mots utilisés (EV/P à 1'09'' Doc N°2) : « Attend, on attend le calme, parce que là… » Sept secondes de silence suivent cette première intervention ; puis vient le mot libérateur : « Merci ! » Il utilise ce mot dans un parcours intonatif qui dans sa première intervention est suspensive, montrant en cela qu'il attend, avant de conclure la deuxième intervention sur un ton particulier, justement dans le grave qui rend sa demande non

négociable. Nous voyons bien dans cet exemple que c'est la complémentarité des signes qui rend la situation valide sur le plan professionnel.

Cela nous amène à dire que c'est bien la nature de l'intention qui est véhiculée dans l'instant où l'enseignant pose un acte éducatif, qui va déclencher le processus proprioceptif où les différents micro-gestes entrent en jeu en complémentarité dans l'espace de la scène. L'enseignant, en maîtrisant les bons micro-gestes, dans les bons registres qui correspondent à une situation donnée, va ainsi pouvoir s'assurer en amont de l'effet désiré. Ici, sa posture d'autorité est marquée par sa posture gestuée, qui elle-même est renforcée par son regard, les mots qu'il utilise dans un parcours intonatif construit, c'est bien l'ensemble de ces marqueurs qui produisent l'effet escompté sur les élèves. Ces derniers ne se posent pas la question de savoir s'il faut qu'ils suivent ce rappel à l'ordre, ils réagissent tous dans l'instant où ils perçoivent l'image qui leur est envoyée. Elle est composée d'un faisceau croisé d'indices qui sont tous concomitamment utilisés au service de l'intention symbolique qui est véhiculée. De plus, l'ensemble de l'incident n'a pas pris plus de quelques secondes, dont une grande partie sans un mot. L'autorité se trouve grandie dans la conclusion de la saynète, la confiance n'est pas rompue, le « merci » déclamé sur un ton particulier, comme entendu, signe l'intention, il semble venir leur dire : « Je n'en attendais pas moins de vous ». Cette chute particulière, est un véritable micro-geste professionnel dans l'usage de la relation éducative performante, elle est relayée par le sens humain de la demande. Elle se traduit par le regard fixe et très volontaire qu'il lance à ses élèves. Si ce dernier donne l'image de la sévérité, les élèves sont à même d'en lire la portée symbolique qui représente ici le règlement intérieur de l'institution, mais aussi, par le silence soutenu de son attitude, se voyant dans l'entretien, il ajoute même [P.exp/P.E. 1erd.] (EAC/P à 19'22'') : « ça devient comique, c'est vraiment caricatural, je m'arrête » Un geste très codifié, il se fige, une manière de leur signifier qu'il attend une réaction de leur part, de leur faire sentir la confiance qu'il met en eux pour vite réagir.

Cela nous montre à quel point il maîtrise ce geste qu'il reproduit à volonté, une moue vient ici même renforcer l'intention véhiculée dans la saynète, sa mimique et assez représentative *(Figure 50).*

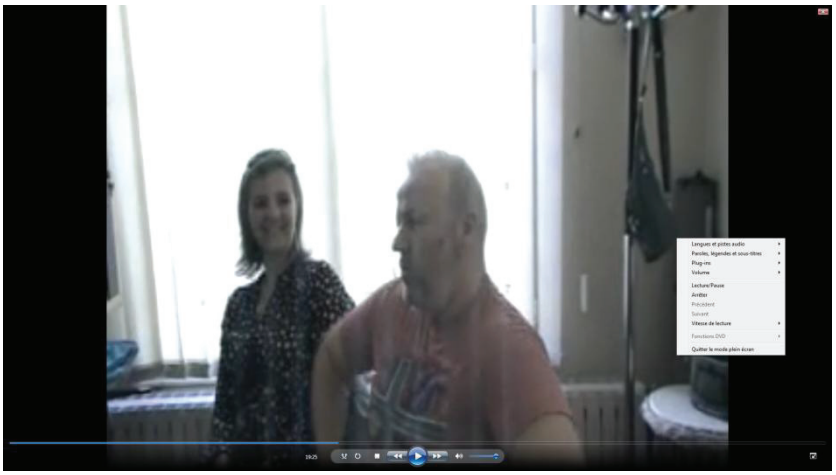


Figure 50 : *Patrice, entretien d'auto-confrontation avec Alix, [P.exp/P.E. 1er d.], (EAC/P à 19'22''), (à retrouver en annexe XIV vidéo 9).*

Malgré cette sévérité apparente il reste comme un reliquat d'empathie, mais l'exigence est présente, qui met l'enfant devant ses responsabilités, ce qui va lui permettre de grandir, puisque l'enseignant semble lui dire qu'il est capable de répondre à son attente. Toute son énergie est concentrée dans cette force de conviction, qui crée une tension, qui rend ce moment non négociable mais plaisant à vivre. Nous insistons sur cette dernière impression, n'est-elle pas une des clés de la réussite avec les élèves ? Cette situation de grande tension, dans le registre de la sanction, crée une position d'attente qui ne doit trouver un relâchement que dans l'obtempération des élèves. Patrice l'a peu à peu construit certainement au hasard de ce qu'il aura perçu des réactions de ses élèves à ses propres micro-gestes. C'est bien dans le croisement de ces micro-gestes que fonctionne ici le geste professionnel de l'autorité de l'enseignant. Et lorsqu'on lui demande s'il a conscience de ces micro-gestes il répond, lors (EAC/P à 21'48'') de l'entretien d'auto confrontation : « Honnêtement je m'en rends compte aujourd'hui. Je ne m'étais jamais vu, c'est la première fois. »

5. La différence entre novices et experts

5.1. Des micro-gestes conscients ou inconscients

Peut-on distinguer des variations entre les novices et les experts ?

Une première constatation, s'impose, contrairement à ce que nous supposions au début de notre travail, l'expert n'a que très rarement conscience des micro-gestes qu'il utilise dans le temps de l'activité, et cela, malgré l'efficacité des micro-gestes qu'il produit. Se peut-il qu'il les ait progressivement trouvés en s'adaptant aux différents types de situations ? Se peut-il encore, que ces gestes se soient graduellement ajustés? Que dans une série d'allers et retours, ils se soient progressivement adaptés au plus près des besoins et qu'avec le temps ils se soient stabilisés inconsciemment ? Comme nous l'avons déjà fait remarquer, pour avoir posé la question à la fin des entretiens qui suivaient le visionnage, après s'être arrêté sur certains de ces micro-gestes très repérables que l'enseignant refaisait systématiquement lorsque l'on se retrouvait dans la même situation ; l'enseignant nous répond qu'il voit bien ce qu'il est en train de faire, qu'il constate que les micro-gestes qu'il utilise sont opérationnels, mais il nous dit ne pas en avoir eu conscience jusqu'à ce jour.

Ce premier constat est la preuve, s'il en était besoin, que cet aspect de la professionnalisation du métier est loin d'être intégrée dans la culture du monde enseignant, comme cela pourrait l'être dans d'autres métiers. Comment se fait-il que l'enseignant ne puisse avoir conscience des micro-gestes qu'il utilise, alors que pour toute autre profession, des gestes opérationnels ont été repérés comme essentiels par la profession avant d'être transmis ?

Tout métier passe par l'apprentissage d'un certain nombre de micro-gestes opérationnels ; ces derniers doivent s'apprendre, cela va du pâtissier, au médecin, voire au pilote d'avion. Certes tous ces métiers ne sont pas de même nature, mais est-ce le seul fait de ne pas travailler avec une matière tangible, concrète, qui justifierait un tel écart ? Comment alors ne pas s'interroger sur cet état de fait ? Il semble que nous nous confrontions ici à une question de nature culturelle bien plus large, mais qui prend ses racines dans des questions philosophiques et éthiques. Cette dimension laborieuse du travail de mise en scène de la personne en représentation ne semble pas être prise en compte. La tâche n'est peut-être tout simplement pas considérée comme étant assez noble pour être prise au sérieux pour des personnes qui travaillent avec leur esprit ? La dichotomie est bien présente, et nombreux sont les formateurs qui ne souhaitent pas trop s'abaisser à aborder ces questions soit disant moins gratifiantes sur le plan intellectuel. Il est déjà délicat de parler de didactique alors que peut-il en être de ce qui relève de la connaissance et de l'étude des micro-gestes, de la communication verbale et non verbale ? Notre entrée est certes très pragmatique, au plus près de ce qui nous avons pu observer chez les novices, comme chez les experts, elle relève

pourtant d'une démarche rigoureuse et ce travail tend à le démontrer. Une chose apparaît cependant très clairement, c'est que les micro-gestes employés par les novices sont la plupart du temps très hésitants, ils sont même parfois à peine ébauchés, c'est pourquoi, trop souvent ils vont jusqu'à détruire la portée du discours qu'ils souhaitent véhiculer.

Mais une fois au moins, une étudiante nous dit qu'elle a consciemment fait un geste. Cette remarque est certes isolée mais suffisamment remarquable pour la prendre en considération et chercher à l'analyser plus en profondeur. Bien que novice, elle précise qu'elle a volontairement choisi sa place pour être sous le regard de tous. Très vite elle ajoute et précise, qu'elle venait, la semaine précédente, de le voir en formation et que c'est ce qui lui avait permis de prendre conscience de l'incidence que sa place et sa posture auraient sur le déroulement de sa séance de TP. Ce simple geste est pour nous porteur d'espérance et de sens. Il démontre, si besoin en était encore, qu'un micro-geste peut être anticipé mentalement dans le cours de l'action, qu'il peut être délibérément choisi.

La deuxième conclusion que nous pouvons tirer de cette remarque, c'est le fait que cela ne reste possible que si l'on est capable d'en connaître la portée. Cela sous-entend, qu'en amont, l'on a pu prendre toute la mesure de ces micro-gestes au regard des contraintes constitutives de situations particulières.

Si nous nous en tenons à cet état de conscience d'un micro-geste, qui ne semble pas être la posture la plus courante, peut-on dire que l'expert va les utiliser inconsciemment, comme s'il avait à sa disposition une banque de micro-gestes, qui au cours de l'improvisation de la séance, se présentaient systématiquement à lui au bon moment ?

Dans une des remarques faites par Patrice, nous avons un autre indice qui nous permet de trouver le pourquoi de ce fait. Une des réponses peut nous éclairer. A un moment, il dit : « Je sais que je le fais, maintenant que je le vois et qu'on me le montre ». Quel est donc cet espace particulier de la pensée, où la perception inconsciente des choses, vécues mentalement, permettrait de progressivement, par adaptations successives plus ou moins conscientes de constituer une véritable base de données ? Est-il possible à partir de cette simple posture, d'élaborer un véritable dictionnaire des micro-gestes considérés comme opérationnels, qui serait utilisables et adaptés à des situations spécifiques et qui par réflexe, dans le temps de l'improvisation du cours, ressurgiraient spontanément en fonction des contraintes rencontrées ?

Sommes-nous ici en présence du concept « d'affordance »[209] quelque peu détourné, ou éduqué, qui s'inscrirait dans une perspective de la psychologie cognitive et ergonomique des conduites de perception liées à des comportements récurrents ? Faudrait-il reconnaître que, si les objets nous poussent à agir d'une manière intuitive, les sujets qui nous entourent puissent eux aussi le faire ? En partant de ce postulat, doit-on considérer que les micro-gestes, qui arriveraient à être plus ou moins maîtrisés avec le temps, seraient les témoins de cette interaction intuitive non consciente ?

Si les micro-gestes qui constituent la mise en scène des situations d'enseignement ne sont pas réalisés consciemment, alors comment s'étonner encore de l'extrême difficulté dans laquelle vont se trouver les enseignants novices ? Ces étudiants professeurs, devront-ils refaire le parcours à leurs risques et périls, se trouvant bousculés constamment dans ce non-choix de micro-gestes et ne sauront pas s'ils sont bien adaptés avant de les produire ? Puisqu'ils ne sont pas reconnus, ils ne peuvent donc être pris en compte, pourtant des micro-gestes sont bien produits et interconnectés avec d'autres en fonction de situations très particulières.

Par contre, avant qu'ils ne soient pris en compte, un certain nombre de micro-gestes professionnels seront utilisés ; mais le seront-ils simplement par réflexe, dans une simple activité musculaire répondant aux stimuli extérieur, dans une sorte de conduite pavlovienne ? Ou peut-on postuler qu'il serait intéressant d'être capable de les identifier, afin de permettre aux étudiants en formation de les repérer, avant de pouvoir, dans un second temps, les intégrer ?

Nous en sommes là dans notre raisonnement : l'introspection gestuée ne serait-elle pas le moyen le plus sûr de développer une posture réflexive pour former les étudiants à un métier, leur permettant ainsi, de transformer cette production de gestes spontanés non conscients, en une démarche plus professionnelle, qui serait en mesure d'utiliser des micro-gestes volontairement choisis ?

[209] Le concept d'affordance est abordé par James J. Gibson en 1977 dans son ouvrage, *The theory of Affordances* et *The Ecological Approach tu Visual perception* en 1979. Ce psychologue américain, constate que les objets nous poussent à agir ; ils comportent en eux-mêmes des qualités qui induisent des comportements chez l'homme dans son expérience au monde.

5.2. Des micro-gestes liés aux habitus culturels

Certains micro-gestes semblent pourtant être intégrés, liés aux habitudes, ils semblent avoir été apportés par le temps, ils font partie intégrante d'un patrimoine collectif, comme légué en héritage.

Nous parlons de ces micro-gestes liés à certains rituels, comme celui qui va demander le retour au calme en pointant un doigt sur la bouche, ou le fait de lever la main pour demander aux élèves de se taire, ou encore le fameux « *Chut !* » plus ou moins long et sonore. Ce peut être aussi le fait de croiser les bras sur la poitrine qui montre dans cette position de repli que l'on attend, mais ce peut être aussi de compter sur ses doigts pour décliner les différentes étapes d'une démonstration.

En observant attentivement ces gestes, nous constatons cependant qu'ils ne sont pas si nombreux que cela. Ils sont intéressants dans la mesure où ils prouvent que ce langage existe, qu'il fait partie d'un mode de communication reconnu et intégré par tous. Dans l'étude des micro-gestes, il est toutefois intéressant de remarquer que la main prend une place remarquable, comme si elle avait acquis un statut particulier depuis qu'elle s'est libérée de cette pesanteur qui la retenait au sol dans le monde animal et qu'elle est devenue ce lien indispensable entre le geste produit et le geste pensé. Comme nous l'explique André Leroi Gourhan dans son ouvrage *le geste et la parole* : « Il y a possibilité de langage à partir du moment où la préhistoire livre des outils, puisque outils et langage sont liés neurologiquement et puisque l'un et l'autre sont indissociables de la structure sociale de l'humanité »[210].

5.3. Des micro-gestes inter-connectés entre eux

Le plus délicat dans nos observations c'est que les novices comme les experts ne semblent pas se rendre compte que ces micro-gestes ne sont pas isolés, qu'ils sont interdépendants les uns des autres. Les marqueurs des micro-gestes repérés restant comme inséparables des autres moins visibles. Souvent nous avons constaté que le micro-geste du regard n'est pas présent ou ne correspond pas à ce que le mot ou l'intention veut signifier. Ce

[210] LEROI-GOURHAN, André, (1964). *Le geste et la parole I Technique et langage*, Paris : Albin Michel, Sciences aujourd'hui. 270p.

peut être encore l'énergie du geste, qui est en totale contradiction avec la volonté d'obtenir une réaction de la part des élèves.

Nombreux sont les gestes parasites comme ceux que nous avons relevés et qui ne parlent pas ou qui font apparaître une posture d'instabilité qui rend la posture très inconfortable pour les novices.

La plus grande différence constatée entre un expert et un novice se trouve dans l'assurance que l'on trouve en général chez l'expert, qu'on ne retrouve pas chez le novice. Dans la durée et l'expérience, l'expert semble s'être approprié un certain nombre de micro-gestes que l'on identifie clairement, puisqu'ils sont systématiquement repris et utilisés ; même s'ils ne sont pas toujours performants. Ils se sont comme figés avec le temps, ils reviennent à intervalle régulier en fonctions de différentes situations.

5.4. Des micro-gestes « re-produits » (intégrés)

Nous avons souvent comparé le micro geste de l'enseignant à celui du musicien, ce qui nous a le plus surpris, c'est que, pour le musicien, ce geste soit systématiquement travaillé, il est « re-produit » à volonté pour être maîtrisé, et qu'à ce jour, en formation, dans les métiers de l'enseignement, il n'en soit pas encore question.

Très souvent nous avons observé une variabilité déroutante dans les micro-gestes utilisés, ce qui tend à prouver qu'ils ne sont pas identifiés dans leur opérationnalité. Cette variation prouve que pour beaucoup, ils ne sont pas encore stabilisés. Est-ce là peut-être que nous sommes en mesure de reconnaître un enseignant novice, dans cette adaptabilité permanente ? Quand un musicien pose un geste dans un mode de jeu sur la touche du piano ou du violon, il sait exactement où il va mettre ses doigts, mais il en contrôle jusqu'à la dynamique et l'intensité, il va ainsi en modifier les nuances dans l'expression, tout comme va le faire le chef d'orchestre lorsqu'il demande un phrasé particulier à ses musiciens. Pour l'enseignant novice, on sent très nettement que les gestes ne sont que trop souvent des essais successifs et que, pour beaucoup d'entre eux, ils ne sont pas suffisamment maîtrisés pour être intégrés.

Deux défauts les caractérisent :

- Soit ces micro-gestes ne sont pas assez précis dans leur corporéité, leur technicité ne suivant pas, ils ne sont pas corporellement maîtrisés, ils vont être flous, voire plus ou moins dénaturés. L'observateur peut en déduire que le geste n'est pas réellement totalement contrôlé. Comme si le geste était produit dans une sorte de réflexe pavlovien, une situation qui ne transite pas par un passage au mental, il se limite en une dialectique : stimulation/réaction. Nous voyons bien qu'ici, la notion d'introspection gestuée ne veut rien dire.
- Soit, comme souvent, c'est tout simplement que ces micro-gestes ne sont pas habités d'une intention ; le geste ne peut être porteur d'aucun message. Très souvent il vient même brouiller l'auditeur, comme décalé du propos. Le geste peut être technique, présent sous le regard de l'objectif de la caméra, mais il ne parle pas. Le plus frappant, c'est que le micro-geste, même s'il est parfait techniquement, ne va pas toujours produire l'effet escompté.

C'est le cas du micro-geste employé par François [F/E.M. 2d.] lorsqu'il bat une pulsation (EV/F à 14'18''). Sa battue est bonne, son impulsion est efficace, on peut même dire que l'on peut la considérer comme musicale, mais elle n'est pas produite en direction des élèves, de ce fait, elle ne peut les accompagner ; François fait un geste pour lui, comme pour l'aider à garder le bon tempo, les élèves ne peuvent pas se sentir concernés. C'est bien dans le détail du micro-geste que va se construire cette alchimie de la rencontre. Ce dernier exemple tend à démontrer à quel point il est important de comprendre les enjeux de la maîtrise des micro-gestes professionnels dans la conduite de la classe.

5.5. Des micro-gestes re-connus

Mais le simple fait d'attirer l'attention sur leur existence et de faire constater leur impact sur la conduite de la classe transforme leur perception.

Voici ce que nous dit Patrice [P.exp/P.E. 1erd.] quelque temps après la séance d'auto-confrontation : « Quant au travail sur les micro-gestes d'enseignement à la suite de notre analyse, le retour en classe s'est vu transformé. Je suis passé de l'inconscient au conscient. L'identification de certains gestes liés à l'effet attendu m'est utile… Si je veux obtenir un résultat (qu'il soit d'ordre pédagogique ou disciplinaire) je sais quelle posture, quel geste mettre en œuvre… Je réfléchis en aval à de nouveaux gestes à mettre en place suivant l'objectif que je veux obtenir… Y réfléchir, les penser, les analyser c'est gagner en crédibilité face aux élèves.»

Ces micro-gestes sont donc connus, le fait de les re-connaître les font naître une seconde fois. Grâce à leur production progressivement ajustée, cette seconde naissance devient celle de la prise de conscience de leur valeur ajoutée et par là même, cela tend à démontrer l'existence de l'introspection gestuée.

Nous sommes là au cœur de notre travail de recherche, puisque notre intention est de démontrer que si l'on cherche à développer un regard introspectif sur ce que nous sommes capables de produire, alors, il devient possible, dans le temps de l'action, de façonner des micro-gestes dans des marqueurs très personnels et de plus en plus opérationnels tel que ceux du musicien qui-passe de nombreuses heures à apprendre à maîtriser des gestes techniques pour les façonner à volonté. L'introspection gestuée est une réponse, elle permet de mettre à disposition des enseignants, en formation initiale ou continue, qu'ils soient novices ou experts, un certain nombre de micro-gestes repérés comme des fondamentaux dans l'exercice de leur profession. Cette mise à distance dans l'instant de la production des micro-gestes, doit permettre une prise de conscience mieux adaptée des faits et gestes. Ils seront anticipés et comme pour l'improvisation du musicien, s'habitueront à trouver leur place exacte, entre le micro-geste qui précède et celui doit suivre. Placés au bon moment, ils ne seront pas abandonnés au seul fruit du hasard, comme les novices semblent le faire. Ils s'étonnent souvent et parfois, s'interrompent dans le cours de l'action, ne trouvant pas dans l'instant un autre micro-geste de substitution.

C'est pour cela qu'il nous semble opportun de proposer cette entrée par les cinq micro-gestes professionnels retenus. Ils sont remarquables dans leur capacité à mettre en scène le propos d'un enseignant, c'est pour cela qu'ils doivent être pris en considération, si l'on veut, à l'école, au collège ou au lycée, développer cette capacité à maîtriser une bonne gestion de classe.

6. Vers quels états intentionnels ?

La perception d'une image dépend donc toujours étroitement de l'intention qui va la motiver et la produire. Cela nous amène à nous demander si l'enseignant a conscience de cette intention au moment où il pose l'acte ? Dans l'enseignement, cette question est pour nous un phénomène essentiel dans la compréhension des mécanismes de la relation éducative si l'on veut pouvoir contrôler l'image qui sera perçue des différents signaux que l'on envoie à la classe.

A l'issue des entretiens d'auto-confrontation que nous avons tenus avec les sujets observés, nous avons systématiquement posé la question de savoir s'ils avaient ou non conscience des micro-gestes qu'ils utilisaient dans le cours de l'action. En réponse à notre deuxième hypothèse et contrairement à ce que nous pensions, qu'ils soient novices ou experts, il semblerait qu'ils n'aient pas conscience de ce qu'ils font dans le temps où ils produisent ces micro-gestes professionnels pourtant :

- Tous nous disent avoir conscience d'un certain nombre de gestes professionnels, mais qui relèvent davantage de la construction didactique d'une séance d'enseignement.
- Tous nous disent aussi qu'ils passent l'essentiel de leur temps de préparation à prévoir l'enchaînement des activités sur le plan de la pertinence didactique. La construction des apprentissages, les compétences visées, les objectifs à atteindre, la tâche à mettre en place, voire même le type de dispositifs, mais le fait de s'interroger sur leur place et le « rôle » qu'ils vont devoir jouer au sein de ce dispositif ne semble pas les concerner. Comme si l'improvisation dans l'instant allait, seule, être en mesure de répondre à toutes les contraintes qu'ils ont inscrites sur leur feuille de préparation.
- Seule Béatrice [B/S.Ph. 2d.] l'affirme par son positionnement au centre de l'allée centrale lors de son expérience en TP de Sciences Physiques ; les autres nous disent ne pas avoir pris conscience de l'incidence des micro-gestes professionnels avant de les avoir vus lors du visionnage durant l'entretien d'auto-confrontation.
- Tous nous disent encore, que dans le cours de l'action, ils essaient de réguler les activités des élèves en tenant compte des contenus et des objectifs didactiques prévus ;

qu'ils essaient tant bien que mal (surtout les novices) de les « ajuster » à des situations spécifiques.

Il faut donc se rendre à l'évidence, notre deuxième hypothèse ne semble pas être acquise d'emblée. Les enseignants n'ont, semble-t-il, pas conscience des micro-gestes qu'ils utilisent ni que ces derniers sont justement le véhicule de l'objet intentionnel. Ils ne voient pas dans l'instant, que la réussite de la situation d'apprentissage dépend étroitement des marqueurs que sont ces micro-gestes, qui vont imprimer sur les élèves l'intention de ce qu'ils veulent signifier.

C'est bien là, que l'introspection gestuée prend tout son sens, là que nous observons ~~à~~ chaque fois l'étonnement des enseignants, lorsqu'ils ne comprennent plus pourquoi ce qu'ils avaient prévu ne fonctionne pas. Dans leur formation, une étape semble justement être oubliée, celle de la conscientisation en amont des micro-gestes professionnels qui vont leur servir pour prévoir la mise en scène de leur intention didactique.

6.1. Nouvelle hypothèse

Cela nous amène à poser une nouvelle hypothèse : l'introspection gestuée ne serait-elle pas ce temps de lucidité de l'acte mental qui consiste à produire l'objet visé ? Cette intention dans l'instant du « cours d'action » va-t-elle orienter l'objet intentionnel vers un micro-geste professionnel identifié comme étant le plus opératif ? C'est bien là que Husserl, comme nous l'avions signalé plus en amont, différencie ces deux objets en deux termes complémentaires la « noèse » et le « noème »[211] :

- L'un, la noèse, serait l'acte de penser indépendamment de l'objet pensé ;
- L'autre, le noème, en serait le but visé ou objet intentionnel. Dans le geste éducatif, le noème peut être considéré comme étant cet état de conscience du ou des micro-gestes qui ne serait autre que le fruit des expériences passées, vécues dans une sorte d'unités de consciences en actes ?

[211] HUSSERL, Edmund, (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie,* Paris : Gallimard, 164p.

Ces différents noèmes ou objets visés, ne seraient dès lors que les micro-gestes sélectionnés en amont et qui, grâce à l'introspection gestuée, induirait un état de veille permanent, sorte de maillons pré-pensés d'une chaîne de gestes opératifs.

Ce point de notre recherche tend à démontrer que si l'introspection est possible, ce geste mental devrait se situer dans une sorte de zone intermédiaire entre conscience et subconscience. En ce sens le concept de « zone proximale de développement »[212] peut être très opérante grâce au concours du formateur expert ; cela permettrait à l'étudiant ou au professeur stagiaire, d'intégrer progressivement les mécanismes de la conduite de classe afin d'être en mesure de mieux contrôler ses élèves tout en sachant (Se) contrôler.

6.2. Des cas exemplaires

Prenons un exemple celui de Patrice [P.exp/P.E. 1er d.], lorsque nous lui posons la question de savoir s'il a conscience de ses gestes, s'il est capable de les codifier, sa réponse est sans appel (EAC/P à 21'48'') :

> P : « Non c'est naturel. Honnêtement, je m'en rends compte seulement aujourd'hui… Je ne m'étais jamais vu… C'est la première fois. »
>
> Il prend conscience en direct de l'un de ces gestes : « ça fait très paternel, je trouve, mettre les mains sur les hanches, le papa qui vient devant ses enfants et qui… je n'ai pas d'enfants… mais… (Il regarde, très touché…).
>
> Il poursuit en s'interrogeant : « Est-ce que ça serait universel ? ... Va savoir peut-être ? » Ces deux dernières réflexions dans l'instant de l'entretien sont pour nous très révélatrices.
>
> Très vite il ajoute. « Maintenant que je le vois, et que tu me le dis, c'est vrai c'est flagrant… c'est évident… » Il ajoute même : « J'aimerais bien savoir si je vais y faire attention ! ».

[212] Clin d'œil à VYGOTSKI et sa « zone proximale de développement » qui consiste à penser que l'on apprend toujours mieux (notamment l'enfant) si l'on est en présence d'une personne qui est plus expérimentée que vous. C'est bien de cet écart dont nous parlons ici en formation, écart qui relève justement d'un apprentissage.

Notre investigation ne s'est donc pas arrêtée à cette première rencontre, nous décidons de nous retrouver deux mois plus tard pour voir si cela aura eu un effet sur sa pratique. Je lui repose la même question et là, reprenant notre discussion, il me dit la chose suivante : « Tu sais, maintenant quand je fais cours, je pense à notre après-midi… Je me vois en train de faire tel et tel geste… et je peux même l'adapter si besoin est en fonction de la situation ».

N'est-ce pas là le signe que l'introspection gestuée représente une étape importante dans l'acquisition des gestes de métier et de l'identité professionnelle de l'enseignant ? Il semblerait qu'elle ne peut exister tant qu'il n'y a pas prise de conscience, par l'expérience, d'une posture réflexive. N'est-ce pas justement le rôle de la formation que de permettre cette rencontre, rendant l'enseignant conscient des micro-gestes professionnels qu'il produit dans le temps de sa séance ?

Béatrice semble être la seule à avoir conscience de sa posture lors de l'entretien : « A cet endroit je voyais bien toute ma classe, je pouvais avoir l'ensemble de mes élèves sous mon regard ». Dans l'entretien elle ajoute : « Nous en avions parlé en cours, la semaine juste avant mon stage… Je m'en rappelais bien… »

Peut-on avoir conscience du phénomène, sans avoir été mis dans une « posture gestuée miroir ?». La prise de conscience de l'incidence du micro-geste professionnel sur la conduite de la classe ne semble être efficiente que dans le cas où le sujet sera en mesure de percevoir les micro-gestes qu'il produit, d'où l'usage de l'outil vidéo qui fait trace et permet dans le temps de revenir sur l'action située. Quelle est la différence entre le fait de faire revivre, sous la forme d'un entretien d'explicitation, une séance ou un entretien d'auto-confrontation avec comme point d'appui de la discussion, une trace visuelle que représente la vidéo ? Dans l'entretien d'auto-confrontation, seule la trace visuelle où l'enseignant est confronté à son usage des micro-gestes lui a permis de prendre conscience du fait qu'ils ont un poids essentiel dans l'animation d'une séance d'enseignement.

- **Le cas de Martine**

Martine [M/P.E. 1erd.], se met dans une autre posture, très calme, elle va réussir à neutraliser sa classe, elle se met dans un angle, assise dans une posture quelque peu

nonchalante, sans aucune tonicité, dépensant un minimum de gestes. Elle a les bras croisés posés sur ses jambes, les deux mains occupées à tenir une feuille pour lire ses textes, comme recroquevillée dans une bulle très confortable. A contrario, dans l'entretien d'auto-confrontation, pour Noémie [M/P.E. 1erd.], qui assiste à l'entretien d'auto-confrontation croisé, cela ne semble pas poser de question dans un premier temps, ce point n'est même pas abordé, les élèves sont sages, cela lui parait suffisant même si un élève baille plusieurs fois et est sur le point de s'endormir au premier rang. Dans l'entretien d'auto-confrontation qui suit, Martine finit par prendre conscience de la situation : (EAC/M à 2') « Je ne les regarde pas assez… même pas du tout… faudrait pas rester assise tout le temps… je ne bouge pas… c'est quand même ennuyeux ». Toutes ces remarques sont pertinentes, Martine témoigne d'une grande lucidité.

Martine, dans le cours de l'action, n'a donc pas conscience de l'incidence que peut avoir sa posture sur ses élèves. Sur le plan professionnel, elle se satisfait du seul fait d'être présente devant sa classe sans se soucier de sa mise en scène. Pendant plus de 25 minutes, elle reste assise devant ses élèves en délivrant son contenu de formation.

De plus, il est à remarquer qu'elle est décentrée, par rapport à la classe, ce qui ne lui permet pas de voir correctement l'ensemble de ses élèves. Nous voudrions revenir sur ce que dit Martine, un terme très souvent employé par les enseignants novices lors des entretiens d'auto-confrontation lorsqu'ils reviennent sur ce qu'ils ont fait. Il s'agit ici de l'expression « c'est quand même » qui est toujours suivie d'un qualificatif quelque peu négatif, du genre : embêtant, ennuyeux, dommageable… Ces remarques portées sur ce qu'ils voient de ce qu'ils produisent les interpellent profondément, comme si le « quand même » venait amoindrir le fait observé, une façon d'accepter le fait mais aussi de nous dire : « Ce n'est tout de même pas trop grave ! ». Ce besoin d'être constamment rassuré est régulièrement constaté, il renforce la problématique entrevue au paragraphe précédent sur l'attitude narcissique du sujet et la question de la confiance en soi plus ou moins renforcée... Comme si pour pouvoir accepter de se regarder, il fallait d'abord se protéger de toutes les remarques éventuelles en anticipant la réaction possible par cette petite formule. Le profil de Martine peut être qualifié d'enseignante qui ne veut pas se créer de problème, elle se situe dans le registre de la régulation, sans aucune tension, elle est médiatrice.

Stéphane [S/M. 2d.] a lui conscience que ses déplacements sont quelque peu intempestifs, il n'arrive pas à trouver sa place. Il nous prévient même de ce qui nous attend ;

comme pour se protéger, par deux fois, il nous dit que ça risque d'être infect à regarder. Il est vrai qu'il se déplace sans arrêt, sans jamais se stabiliser, il devient difficile de suivre son propos. Par contre, il a bien conscience que ce micro-geste est réellement perturbateur pour son cours, il dit même (EAC/S à 46'26'') : « Je ne suis pas stressé, la parole ça va… mais je refoule mon stress par la marche, par contre c'est infect à regarder… je bouge énormément et ça il faut que je fasse gaffe... »…« Quand on bouge, c'est un peu confus… ça partait dans tous les sens, je me suis arrêté, j'ai attendu… j'ai regardé au fond, j'ai donné un coup de tête, (il mime le fait de se redresser et de regarder sa classe… je n'en avais pas conscience, mais là, je vois… et ça a marché ». Il s'aperçoit de l'effet produit de ce micro-geste du « regard posté », lors de l'entretien il nous le signale avec un petit sourire et un signe d'assentiment.

6.3. La question de conscience de l'objet intentionnel et sa correspondance avec des micro-gestes adaptés.

François [F/E.M. 2d.], lui aussi est conscient que son cours ne fonctionne pas, mais il n'est pas en mesure d'en identifier les causes. Il ne fait pas la relation de ses difficultés avec la maîtrise d'un minimum de micro-gestes. Toutefois, vers la fin de l'entretien, il définit sa perception de la place qu'il doit tenir au sein du dispositif d'apprentissage.

Lors de l'entretien d'auto-confrontation, il justifie son attitude en disant (EAC/ F à 30'20'') : « Dans ma mémoire on est passé de : « Je suis le maître, je sais tout, vous êtes là, vous apprenez… » À : « Je suis le professeur, je sais beaucoup de choses, je vais vous apprendre, c'est à vous de venir chercher ce que vous voulez… c'est cette image là que j'ai dans la tête ».

Son analyse contient une part de vérité dans l'examen de l'évolution historique de la place du maître dans la construction des apprentissages mais est très stéréotypée. La définition de son objet intentionnel est beaucoup trop floue.

Cette réflexion nous amène à dire qu'avant la mise en place d'un micro-geste professionnel, il faut être capable d'identifier clairement son intention pédagogique. Il oublie simplement qu'il faut aller chercher les élèves, qu'ils ne sont pas là de leur plein gré et ne vont pas spontanément venir chercher le savoir. Le travail de l'enseignant consiste certes à les amener à être 'acteurs de leurs apprentissages' mais en les accompagnants et en balisant le

chemin qui doit les conduire à la découverte des savoirs. L'animation de la séance ne se fait pas toute seule.

François lui, attend, il ne va pas les chercher, comme il le dit dans l'entretien : « C'est à eux de venir chercher ce qu'ils veulent », il pense qu'ils doivent venir à lui, il n'a pas conscience qu'il faut les stimuler et que cela passe par une panoplie de micro-gestes, qui tous vont avoir une portée particulière. Comme les élèves ne viennent pas à lui, il s'énerve en les rudoyant, il est constamment sur le registre de la sanction mais dans un registre d'agression permanente.

Il est comme gêné d'être le garant de l'autorité, tout dans son attitude corporelle traduit cette vision qu'il a du métier. Ne voulant pas passer pour un enseignent trop autoritaire, l'ensemble de sa tenue corporelle et de sa gestuelle vont tendre vers une sorte de nonchalance, un pas trainant, les épaules tombantes, parfois même, une main avec le pouce dans la poche, ce qui lui fait dire en entretien lorsqu'il le voit (EAC/F à 8'45'') : « Ah celle-là elle est belle ! » il parle de cette main dans la poche, qui lui fait prendre conscience de l'image qu'il renvoie. *(A retrouver en Annexe, Vidéo N°3)*

Nous ne pouvons résister à la tentation de mettre un petit extrait de la transcription littérale de l'entretien qui montre la réalité objective de ce que vivent et pensent nos étudiants dans cette phase d'apprentissage, même si la réalité de cette vision peut paraître quelque peu naïve.

Un tournant se passe dans l'entretien, François qui est dans une position très inconfortable tout au long de la séance, à un moment, décide : « De reprendre les choses en main », suivant son expression, il fait le geste symbolique de se retrousser les manches et ajoute dans l'entretien que c'est : « Pour trouver un second souffle ». François qui a des difficultés dans sa séance d'éducation musicale avec ses élèves de quatrième, nous montre dans son attitude ce qu'il ressent intérieurement, une énergie très nonchalante, il est comme désabusé par ce qui se passe.

Le geste est suffisamment visible pour attirer son regard, il change d'attitude et de posture, il arrête le visionnage sur ce moment, que nous livrons dans sa transcription, tant il est manifeste (EAC/ Fr à 34'15'').

- Fr « J' pensais que… Si on est gentil avec les élèves, ils sont gentils avec nous ?
- F : « Dans la deuxième posture, comment la qualifierais-tu ? Tu as dis plus professionnelle, quoi d'autre ? »
- Fr : « Mais… plus adulte… »
- F. : « Oui tu l'as dit, quoi d'autre ? » … « Tu vois d'autres choses qui sont convaincantes ? »
- Fr : « Je suis moins nonchalant… » Le tiers ami,
- J : « Tu es plus… » (Pour expliquer ce qu'il voit, il fait un mouvement du corps vers l'avant.)
- F : « Jérémy qu'est-ce que tu fais ? »
- J : « Tu es... plus poussé sur l'avant (il répond en faisant un geste vers l'avant.) »
- F : « ça dit quoi pour celui qui est en face ? »
- J. : « Quelque chose de plus franc, plus … »
- Fr : « Plus précis aussi... Mais ça montre aussi que je n'étais pas toujours convaincu moi-même de ce que je faisais dans la séance ».

Ces quelques remarques prises sur le vif d'un entretien sont suffisamment explicites, elles nous montrent que ces micro-gestes peuvent être à tout moment identifiés, si l'on est capable d'ouvrir des espaces de formation qui permettent de les mettre en évidence. Cette perspective de mise à distance de sa pratique professionnelle grâce à l'usage de la vidéo, est ici un parfait exemple de prise de conscience du mécanisme de l'introspection gestuée qui se met en place sous nos yeux. François prend conscience de l'incidence de l'usage du micro-geste de sa posture gestuée sur la tenue du cours. Le profil type qui se dégage est assez caricatural et peut se résumer à celle d'un enseignant quelque peu laxiste qui progressivement l'amène à être très dépréciatif et par moment même répressif.

La question qui reste à savoir, c'est pourquoi ? Pourquoi, François n'arrive-t-il pas à déclencher un savoir-faire dans l'instant où il (Se) met en scène, quand il transforme un

contenu de formation en « pouvoir savoir »[213] ? Ce que Christian Alin développe dans son article *Pour une approche anthropologique et sémiologique des pratiques professionnelles d'enseignement et de formation* en parlant d'une classe d'actions : « Il s'agit d'aller à la quête du sens et des significations que donnent, à leurs actes et/ou gestes professionnels, les enseignants et les formateurs dans leur pratique quotidienne appartenant à un référentiel et à un champ de pouvoir-savoir ». Le comédien sait à quel moment il dit tel mot et de telle manière, ce qui va déclencher le rire ou les larmes. La culture enseignante ne semble pas avoir pris toute la mesure des conditions de mise en scène de son auditoire.

Quels sont les obstacles qui empêchent François de les maîtriser pleinement, bien qu'il les ait rencontrés lors de sa formation ? Est-ce nécessairement dû au fait qu'il n'était pas en capacité de les interroger de l'intérieur, de les intégrer dans une posture d'introspection gestuée ? N'est-ce pas justement dû au fait qu'il n'ait pu réaliser ce passage au mental indispensable pour en mesurer la portée dans le temps de l'action ? Qu'il n'ait pas trouvé, en formation, des espaces lui permettant de mettre sa pratique professionnelle à distance dans des situations d'analyse des situations d'enseignement, pour en réguler progressivement la portée dans l'instant de leur production ?

- Une nouvelle hypothèse :

Tant qu'un micro-geste n'a pas été assimilé par rapport à son utilité ; tant que le sujet n'a pas pu éprouver tout l'intérêt des effets et transformations qu'il va opérer sur la classe, alors, le sujet ne sera pas en mesure d'en tenir compte ; l'enseignant ne cherchera pas à le reproduire pour se l'approprier, l'améliorer en « l'ajustant » pour savoir s'en servir.

Un micro-geste ne devient opérant, que s'il est vécu de l'intérieur comme prolongement de la parole engagée ; à partir de ce moment et seulement dans ce cas, l'enseignant sera en mesure de l'utiliser.

L'introspection gestuée peut donc être considérée comme étant ce moment du passage au mental, où le sujet est en pleine possession de sa pensée et de ses gestes corporels au

[213] ALIN, Christian, *Pour une approche anthropologique et sémiologique des pratiques professionnelles d'enseignement et de formation,* septembre 2010 Actes du colloque de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF) Université de Genève.

service de la médiation dans une situation d'apprentissage. Elle est charnière, moment clé, qui rend possible la transformation du micro-geste produit en fonction de ce qu'il perçoit du monde extérieur et des transformations qu'il va pouvoir lui imprimer.

6.4. Question d'intentionnalité : Le geste est-il intentionnel ou non ?

Cela nous amène à formuler différemment notre deuxième hypothèse en pensant que plutôt que de parler d'intentionnalité, ne devrions-nous pas parler de micro-gestes plus ou moins explicites porteurs d'une intention ? Ces derniers seraient, comme nous avons tenté de le démontrer, des micro-gestes portés en conscience mais en amont de la situation présente, qui, dans le temps de l'action, seraient rejoués puisque déjà rencontrés. Comme le musicien va le faire lors d'une improvisation. Les gestes ne semblent pas être conscientisés dans l'instant de leur production, pourtant ils l'ont été, au moment où ces derniers ont été intégrés et repérés mentalement comme opératifs *(Figures 51 et 52)*. Il s'agirait donc bien ici, d'une conscience décalée dans le temps, c'est pour cela que nous avions parlé de conscience différée, une sorte de « subconscience » une supra conscience professionnelle.

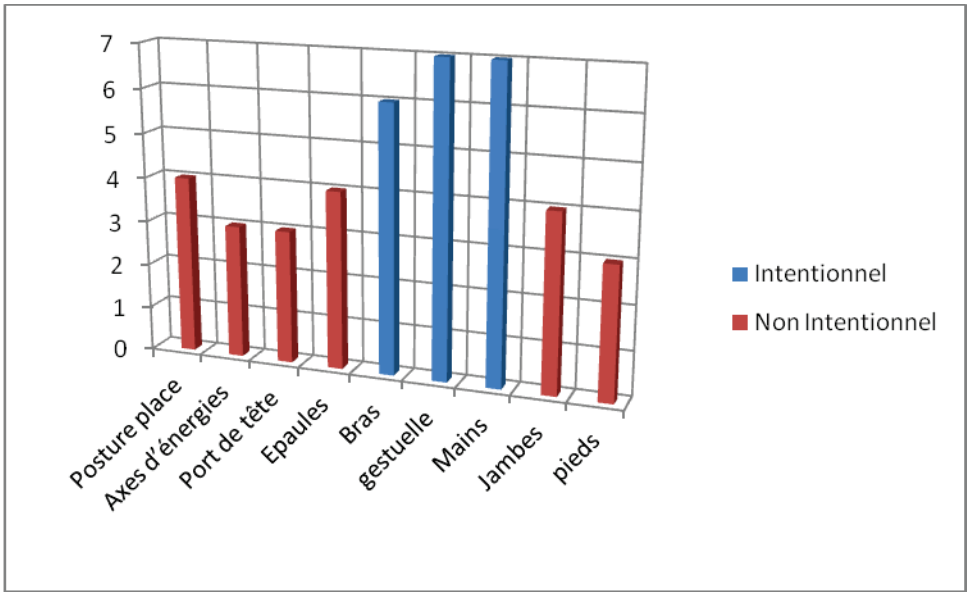


Figure 51 : *Hélène geste intentionnel ou non [H/E.M. 2d.].*

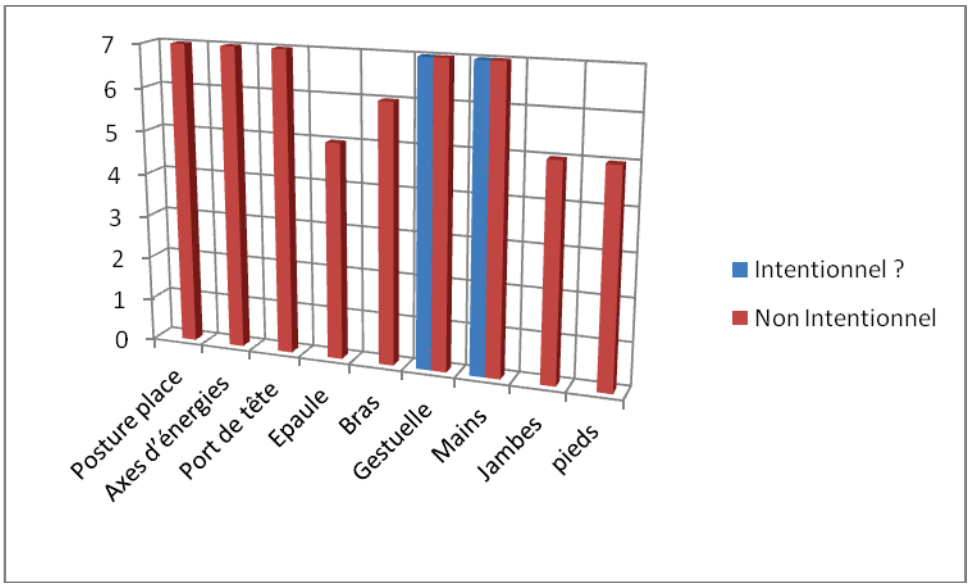


Figure 52 : *Patrice geste intentionnel ou non [P.exp/P.E. 1er d.].*

Dans le cas de Patrice [P.exp/P.E. 1erd.], le schéma suivant se transforme et l'on peut affirmer que tous ces micro-gestes sont utilisés de manière explicite *(Figure 53).*

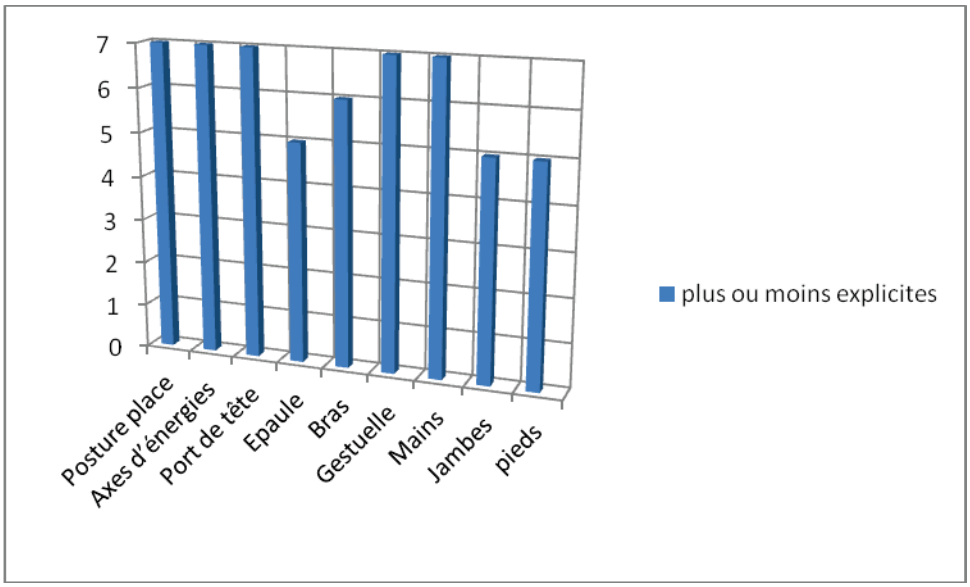


Figure 53 : *Patrice, gestes explicites.*

6.5. La question de la prise de conscience et de la vigilance

Notre deuxième hypothèse n'ayant pas été validée, cela nous a amenés à revoir notre méthodologie, en ajoutant un deuxième rendez-vous avec certains enseignants. Nous les avons donc recontactés quelque mois après, en leur demandant, lors d'un entretien informel, si quelque chose avait changé depuis notre dernière entrevue. Nous avons eu quelques surprises ! Toutes leurs réponses semblaient converger vers le fait qu'un mécanisme s'était mis en place. Tous semblaient dire, que bien que lors d'un incident ils restaient souvent surpris, mais ils constataient que maintenant, ils s'interrogeaient de suite sur les micro-gestes qu'ils avaient pu faire pour en arriver à cette situation.

Cela nous montre à quel point, la question du temps est importante dans la mise en place des compétences. Le temps de l'appropriation des micro-gestes du métier se fait par la répétition d'expériences, ils ne s'acquièrent pas du premier coup. Le temps des apprentissages réclame de revenir sur l'ouvrage afin de les intégrer pleinement.

Ces réponse nous montrent que cette prise de conscience révélée lors de l'entretien d'auto-confrontation, avait déclenché un schème opératif, qui était celui de la posture réflexive, au regard des outils utilisés perçus comme plus ou moins efficace. Si auparavant ils restaient démunis dans une situation, ne sachant plus que faire, maintenant au moins, leur premier réflexe était de s'interroger sur l'usage qu'ils avaient eu de ces micro-gestes rencontrés lors de cet exercice. Ce temps d'interrogation dans une posture réflexive sur les micro-gestes utilisés et leur conséquence immédiate sur le déroulement de la séance, n'est-il pas justement ce que nous appelons temps de l'introspection gestuée ?

- Nouvelle hypothèse

Ne serait-ce pas là, que se situerait le mécanisme de l'introspection gestuée ? Ne pourrait-on la considérer comme ce temps de la vigilance, qui prend conscience des micro-gestes produits, et s'interroge sur l'incidence que ces derniers peuvent avoir sur la conduite d'une séance d'apprentissage pour en réguler les orientations et les dérives ?

Nous voudrions ici apporter le témoignage de Patrice, enseignant depuis 13 ans, qui, lors de notre entretien, plusieurs mois après notre entretien d'auto confrontation, illustre bien

ce que nous venons de dire. Nous nous sommes retrouvés et nous lui avons posé un certain nombre de questions relatives aux micro-gestes. Ses réponses sont assez significatives.

Nous les retranscrivons pour illustrer notre propos :

- F/C : « Est-ce que tu as conscience des micro-gestes que tu utilises au moment où tu les produis ?
- P : « J'en ai conscience, mais pas dans le sens que tu penses : 'je sais que le geste fonctionne' mais c'est à l'envers, si je suis confronté à un problème, je sais quand je suis confronté à un problème ou un cas avec mes élèves… Je sais que je peux utiliser tel geste, parce que je me suis rendu compte que cela fonctionnait, parce qu'on l'avait vu à la vidéo, je n'en étais pas conscient avant… C'est cela qui est marrant… Dans tout ce que je t'ai montré, il n'y avait rien de calculé, tout était naturel. »
- F/C : « Qu'est que tu entends par naturel ? »
- P : « C'est des choses que j'ai dû apprendre, mais je n'en suis pas conscient. Je pense que c'est assimilé. »
- F/C : « Dans cette assimilation, est-ce que tu trouves des similitudes entre le fait de diriger un chœur et le fait de transférer des gestes qui t'aident et te guident dans l'animation du groupe ?... Quels sont les indices qui te permettent de le dire ? »
- P : « En fait j'en suis sûr… »
- F/C : « Qu'est ce qui fait que tu en es certain ? »
- P : « Parce que j'ai les mêmes gestes, j'ai constaté que je fais les mêmes gestes… quand il faut se taire par exemple, je fais comme si j'arrêtais le chœur, (il fait le geste de la main) ou encore quand j'interpelle un gamin, c'est le même 'clic' que pour la direction de chœur.
- F/C : « Si je te comprends bien, le fait que tu aies développé une capacité gestuée dans la direction de chœur, cela t'a donné une souplesse et une réserve de gestes possibles pour aller chercher des réponses que tu vas donner dans l'instant ? »
- P : « Cela remplace même le langage oral. »

- F/C : « C'est comme si nous nous trouvions devant une conscience qui serait différée et transférée ? »
- P : « Oui, mais j'en ai conscience, parce que tu as mis le doigt dessus, si tu n'avais pas mis le doigt dessus lors de notre dernière rencontre, je pense que je n'en aurais jamais été conscient. »
- F/C : « Alors pour toi, en définitive qu'est- ce que l'introspection gestuée ? »
- P : « Ça conscientise les choses, cela permet d'avoir des réponses par rapport à des incidents, comme cela tu prends conscience des réponses possibles. »

Cet échange un peu long est pour nous important dans le cheminement de notre réflexion. Ce qui est observable et qui se vérifie dans les derniers exemples que l'on vient de présenter, c'est qu'il faut à un moment ou à un autre, dans la formation des enseignants, être en mesure de présenter ces micro-gestes du métier aux étudiants, afin que ces derniers puissent les rencontrer et ainsi identifier leur existence avant d'apprendre à les maîtriser.

Dans le cas contraire, on peut affirmer que s'ils ne sont pas repérés grâce à l'outil vidéo, l'enseignant se trouvera devant une incapacité à pouvoir s'en servir. Ne les ayant pas identifiés, il ne connaitra même pas leur existence. Toute notre démonstration repose donc sur cette capacité ou non de savoir où et quand ils pourront les rencontrer dans le temps de la formation initiale.

6.6. La question du double '*je*'u de l'agir situé.

Cette articulation entre le sens voulu d'un geste et le sens reçu dépend étroitement du sens caché qui est celui de l'intention du geste produit. Nous entendons pas sens caché, le fait que le sens symbolique d'une action située, n'est pas toujours univoque dans un contexte donné. L'écart entre le sens voulu par l'enseignant et le sens reçu par l'élève, dans son contexte d'habitus culturels, doit progressivement se restreindre au fur et à mesure de la relation éducative.

Les rituels en sont un bon exemple, mais il en va de même pour des contenus plus complexes, eux-mêmes tributaires des *« normes de la tribu »*. Toute la terminologie spécifique à un champ disciplinaire, devient par exemple, une vraie difficulté pour les primo arrivants. Nous avons vu que tout micro-geste véhicule une intention, qu'elle soit consciente ou non, ce « double '*je*'u de l'agir situé » est en quelque sorte le fondement même de l'introspection gestuée. Cette conscience doit en plus d'exister, savoir prendre en compte la capacité de l'auditeur à la reconnaître, pour être en mesure de l'intérioriser et de là, espérer que les élèves la comprendront si l'on veut en attendre une quelconque efficacité.

Si l'on admet que l'intention qui a pu être conscientisée en amont peut aussi l'être après coup. Bien que cette dernière ne puisse l'être systématiquement et instantanément dans la production de l'objet intentionnel, il faut essayer de comprendre le mécanisme qui précède l'instant de la décision. La maîtrise de la situation d'enseignement dépend donc entièrement de cette capacité de réaction que va pouvoir ou non développer un enseignant. Elle est intrinsèquement liée à la vivacité du geste mental qui consiste à analyser un évènement avant de prendre une décision dans l'instant qui précède la réponse à une situation particulière. Dans le cours de la séance, si un micro-geste n'a pas été pensé en amont de sa production, ce n'est pas trop grave, les choses vont se réguler d'elles-mêmes ; par contre, dans le cas où intervient un incident, là il faut être prompt à réagir, nous pouvons espérer que, dans ce cas, le double '*je*'u de l'agir situé fonctionne et permette ainsi une « perception éclairée » du phénomène, lui apportant une réponse appropriée.

Est-il raisonnable de concevoir que cet espace de la décision, soit progressivement conscientisable dans l'instant qui précède l'action ? Peut-on aller jusqu'à penser qu'en formation on puisse parler d'une pré-disposition (aptitude) à produire des actes ? De ce fait, cette mise à disposition de réponses pré-vues en formation, va consister à repérer les gestes susceptibles de répondre à la volonté de ce que l'enseignant veut obtenir dans les différentes orientations de régulation d'une activité.

Si on s'autorise à penser que cela puisse être le cas, alors qu'est-ce qui va pouvoir rendre possible ce schéma mental ? La réponse est incontestablement qu'il faut d'abord en comprendre les mécanismes. Cela nécessite donc, d'avoir repéré en amont les gestes et micro-gestes les plus habituels qui peuvent avoir un impact sur la qualité du transport de l'information dans l'animation et la régulation des situations proposées aux élèves. Cela nécessite encore d'être capable de trouver le bon registre de médiation éducative, qu'il soit

adapté aux différents moments d'une séance. C'est bien dans et par la médiation de ces micro-gestes, que l'on devrait obtenir une réponse aux questions posées. Plus on se concentre sur le véhicule, plus on devrait apprendre à le piloter, ne pourrait-on pas parler de : *« gestes de pilotage de l'intention ? »*

Comment pouvoir choisir ces gestes si, en amont, ils n'ont pas été recensés, voire expérimentés dans leur efficacité ?

Mais revenons un instant sur la gestuelle du musicien pour s'approcher du mécanisme que nous cherchons à expliciter. Il se trouve que pour un chef d'orchestre, seul le geste peut véhiculer l'intention de son interprétation. C'est dans cette expérience de direction, que nous avons pu voir le parallèle évident que nous pouvions faire avec le métier d'enseignant. Comme nous l'avons déjà signifié plus en amont, le musicien ne peut pas utiliser le langage du mot pour « dire », il ne lui reste que la communication non verbale, il nous faut donc regarder ce qu'il en est « du dire » du chef d'orchestre avant de regarder et de comprendre ce qu'il peut en être de celui du professeur.

L'intention du chef d'orchestre se résume à deux composantes :

- La première consiste à décrypter les informations de la partition relative à chaque musicien, toutes ces données très techniques des parties séparées de l'orchestration, constituent une somme d'évènements sonores, qu'il va devoir reconstruire mentalement dans la perspective d'une intention musicale, avant de demander aux musiciens de la restituer dans le temps de la production. Chacun devra avoir à cœur de discourir à la bonne place, dans le bon tempo de la création artistique, chacun grâce à la médiation de leurs micro-gestes instrumentaux ou vocaux qui dépendent entièrement de la volonté et de la gestuelle du chef d'orchestre. Cette gymnastique cérébrale est un passage obligé, indispensable si l'on veut restituer la partition en une interprétation personnelle de l'œuvre. Ce *« temps premier »,* de l'écoute intérieure, qui fait que le musicien entend, en amont dans sa tête, ce qu'il veut donner comme sens à son interprétation, précède toujours le temps de la mise en scène gestuée du « conducteur »[214]. L'introspection gestuée est donc bien un *temps premier*

[214] Le conducteur est la partition du chef de chœur ou chef d'orchestre, il contient toutes les parties séparées qui doivent être jouées ce qui permet au chef de pouvoir suivre toutes les parties séparées des différents musiciens ou chanteurs.

indispensable et intégré dans un processus normal d'appropriation du matériau musical, ici, le conducteur d'orchestre, et devra être restitué dans le temps de la production musicale grâce à la médiation des micro-gestes du chef d'orchestre. Ce temps de la mise en perspective de la partition se passe en amont, à la table de travail, c'est celui qui va déterminer les différentes variations dans les effets souhaités, dans le choix des variations de nuances, de tempi, de modes de jeu ou de tout autre élément d'interprétation entre les instruments et les voix, tout en sachant s'adapter à l'espace de diffusion où la pièce sera jouée.

- La deuxième composante de l'intention ou *« temps second »* va être la capacité du chef à traduire cette intention par une gestuelle appropriée. Tout doit pouvoir être précisé par les micro-gestes qui viennent ainsi dicter ce que le chef d'orchestre attend de chacun de ses musiciens ou de ses chanteurs, en vue de réaliser une création collective. La parole étant neutralisée, il devient évident et nécessaire que les micro-gestes prennent toute la place pour signifier telle nuance, tel mode de jeu, telle articulation ou tel phrasé. Chacun est à même de comprendre tout l'intérêt qu'il peut y avoir à maîtriser ces gestes techniques dans ce qu'ils ont de plus fin, pour obtenir de chacun des interprètes ce que l'on attend d'eux. Ce travail se fait lui aussi en amont, à la table de travail, le nez dans la partition, mais dans un *temps second*, après avoir ingéré et intégré les éléments du langage musical constitutifs du conducteur. Dans un travail d'écoute intérieure, l'œil, en même temps qu'il lit la partition, prélève un dans un *temps second*, va devoir traduire son intention musicale, par enchaînement de gestes musicaux très précis, il travaille ainsi avec minutie, en les reprenant tant que ces derniers ne sont pas ajustés à ce qu'il souhaite entendre de la part de ceux qui vont devoir les mettre en scène pour que les auditeurs puissent les recevoir. Cette capacité à demander par le geste, une action à un musicien, est une compétence à part entière qui s'apprend et s'acquiert peu à peu.

Nous sommes là en présence d'un double '*je'*u d'une action située entre construction mentale de l'intention musicale et restitution par le jeu de la mise en scène en acte des micro-gestes produits. Cette mise en scène du temps musical place le 'je' du meneur du jeu, le « conducteur » ou chef d'orchestre au centre de la décision. Il devient impossible pour le chef

d'orchestre de ne pas se concentrer uniquement sur ces deux aspects, à cause du nombre d'informations à gérer dans un temps musical qui ne doit jamais s'interrompre.

L'on peut donc résumer ces phases en deux temps :

- *« le temps premier »* qui est la prise d'informations sur la partition pour construire l'intention.
- *« le temps second »* qui consiste à construire mentalement, par la médiation d'une gestuelle efficace et signifiante, l'intention musicale souhaitée.

Le chef d'orchestre ne peut avoir d'autres préoccupations, il n'a pas le temps de prendre en compte une autre composante qui serait sa relation avec chacun des instrumentistes. La question peut se poser avant ou après le concert, mais jamais pendant, tout le monde jouant le même '*je*'u dans le temps de l'interprétation. L'objet ne pouvant naître que si l'ensemble donne le meilleur de lui-même au service de la création collective. La musique possède cela de particulier : elle fixe chacun dans une place et un rôle bien précis ; celui de respecter à la lettre, deux contraintes : les notes dans leur codification annotée sur la partition et l'intention du chef dictée par sa gestuelle.

Dès lors, plus le vocabulaire du geste sera étendu, plus les possibilités d'interprétation seront grandes et l'intention de l'interprète s'en trouvera intensifiée. Depuis une vingtaine d'années, nous ne cessons de trouver des subtilités dans la précision de la gestuelle de direction, ce qui a pour conséquence, de donner l'impression de se rapprocher de la perception du temps musical, comme si l'on pouvait, grâce à cette compétence, avoir progressivement une plus grande connivence avec le groupe et créer une émotion musicale. L'expérience fait donc partie intégrante de cette capacité à obtenir ce que notre intention souhaite conquérir, elle peut donc être considérée comme étant un point capital dans la maîtrise des micro-gestes. Maintenir une exigence dans la prise de conscience intérieure de la gestuelle, pour augmenter sa capacité à canaliser les productions de chacun au service de la création artistique, c'est justement là encore, le rôle de *l'introspection gestuée.*

6.7. La question de la triple intention.

Cela nous amène à un corollaire ; au départ d'un métier quel qu'il soit, peut-on se dispenser d'en comprendre les mécanismes et les situations qui le mettent en scène ? Ici dans le cas de la musique, cette véritable mécanique de précision fait que la question ne se pose même pas. Il ne serait pas possible d'affronter les musiciens d'un orchestre, sans avoir, en amont, mis en place un minimum de capacités à comprendre le mécanisme que nous venons d'expliciter. Mais revenons à notre démonstration, et interrogeons-nous sur le fait de savoir pourquoi l'intention musicale serait tout à fait différente de l'intention que le professeur va devoir faire passer auprès de ses élèves ou étudiants. Pourquoi cette spécificité propre aux musiciens ne pourrait-elle pas en partie pouvoir se retrouver dans les gestes et micro-gestes professionnels utilisés par un enseignant ? Il se trouve qu'après de très nombreuses observations, cela devient pour nous une hypothèse forte.

Une constatation s'impose, nous nous sommes aperçus que plusieurs sources de différentes natures induisent l'intention. Dans le cadre de l'enseignement, nous ne sommes plus dans la même perception que celui du temps musical. Le temps va prendre ici une autre dimension ; il peut plus ou moins se dilater, il n'est pas mesuré par le tempo de la production musicale et cela change pas mal de chose.

Cela nous oblige à entrer dans une analyse plus fine de cet interstice de l'espace/temps de la décision :

- Comme première intention, il y a le contenu même du cours, cela correspond à l'aspect institutionnel et prescriptif ; l'enseignant suit sa préparation dans sa tête, il lit, joue comme un musicien la partition qu'il a écrite. Il suit le schéma programmatique de sa construction didactique. De l'ordre du cognitif, ce programme intellectuel va lui servir à véhiculer les différents apprentissages.

- Comme deuxième intention, il y a la manière propre à chacun de mettre en scène l'objet de savoir, dans des situations plus ou moins innovantes. Cela va demander au meneur de jeu de savoir réguler les comportements des élèves dans l'instant, tout en contrôlant les dispositifs choisis. Il doit en permanence donner des précisions pour orienter ses élèves dans le bon cheminement intellectuel tout en maintenant les bons comportements.

- Enfin, il y a une troisième entrée ou composante de l'intention ; un troisième objet intentionnel qui se situe plus au niveau de l'humain et que nous rangeons dans une troisième catégorie d'intention. Il s'agit de l'objet, centré sur la qualité de la relation éducative plus ou moins empreinte d'une certaine empathie. Le plus souvent, cette troisième composante va contribuer elle aussi à déterminer le type de profil de l'enseignant qui se trouve aux commandes de l'activité.

Trois niveaux d'empreintes laissées par l'enseignant ; sans vouloir se calquer sur le schéma de Pierce, abordé dans notre première partie, nous pouvons faire le parallèle avec les trois dimensions de la sémiotique du signe : nous posons le contenu de formation comme un objet précis, en passant par l'indice observé qui serait le choix des situations et des dispositifs, pour en arriver au niveau symbolique du sens véhiculé. Nous retrouvons bien trois étapes complémentaires dans la construction du sens de tout objet perçu. Ce dernier niveau symbolique, la dimension anthropologique d'un savoir, est bien celui qui va donner tout son sens aux activités. Malheureusement, dans la réalité des situations observées, il fait souvent défaut.

Les premières constations qui s'imposent face à la question posée de l'intention et de sa destination sont :

- L'objet poursuivi, indépendamment de son contenu et de son enjeu didactique est-il sous l'influence d'un contrat pédagogique qui s'inscrit dans un engagement humain fort, plus ou moins emprunt d'un certain humanisme ? Cela nous amène à nous questionner sur le sens de l'acte éducatif et à nous interroger sur ce qui prime : est-ce le contenu délivré ou l'acte en lui-même ?

- Enfin, est-ce que l'élève reste toujours placé au centre de l'activité, avec comme première intention du professeur, de rencontrer l'élève ou l'étudiant, là où il se trouve ? De quel profil d'enseignement parle-t-on ? De quelle maîtrise de micro-gestes professionnels particuliers parle-t-on ? La finalité est-elle de l'accompagner dans un cheminement intellectuel, où didactique et pédagogie sont intrinsèquement liés afin de l'aider à se confronter à la résistance d'une question de « savoirs » ?

Ces intentions divergentes, induisent souvent des comportements bien différents entre empathie et autoritarisme, deux attitudes très dissemblables dans la médiation éducative. Contrairement au cas du chef d'orchestre qui a l'adhésion totale de tous ses musiciens, nous voyons ici que pour l'enseignant, il y a bien une troisième intention, cette envie qui le pousse si c'est non, il n'y a plus d'intention à chercher à entrer en relation avec son groupe. Nous sommes là en face du plus grand défi de l'école aujourd'hui, savoir créer cette confiance qui permet de faire rentrer tous les protagonistes d'une classe dans le '*je*'u de la situation. C'est bien là tout le problème de la formation aujourd'hui, ne pas reconnaître que cette troisième dimension va fortement hypothéquer la capacité d'un enseignant à mener à bien son enseignement.

Dans quel registre va se situer l'enseignant, sera-t-il à même de contrôler ce troisième niveau de l'intention véhiculée ?

Cette triple destinée de l'objet intentionnel serait composée de :

- **L'objet** lui-même, qui va faire que l'enseignant aura l'intention et la volonté de respecter les programmes et les instructions officielles. Cet objet est souvent détaillé dans les programmes d'une discipline donnée ; la progression est établie sur une année, sur un cycle, de la maternelle au lycée. Chaque discipline a sa propre progression, détaillée minutieusement, elle en constitue, d'une certaine manière, le cahier des charges.

- **L'enjeu didactique** ou mise en situation qui serait le respect de ce que l'étudiant va apprendre à l'ESPE lorsqu'il s'inscrit en master (MEEF) des métiers de l'enseignement et de la formation. Il va s'habituer à suivre ce qu'il aura reçu en formation à la fois par ses professeurs, ses formateurs et maîtres formateurs, chacun lui expliquant le bien fondé de telle ou telle situation didactique, elles-mêmes très contrôlées par les directives de l'inspection générale, elles-mêmes relayées par le discours des IPR lors des inspections...

- **L'enjeu humain**, la troisième dimension, serait celle de l'intention véhiculée dans son rapport aux autres, cette volonté de l'enseignant plus ou moins marquée de vouloir faire grandir l'élève qui se trouve en face de lui. C'est là, la volonté de la plupart des étudiants en formation au début de leur parcours professionnel. La réalité objective

d'une salle de classe les fait très vite changer de posture. Nous avons pu constater, qu'une barrière se dessinait peu à peu lorsque les étudiants ne possédaient pas un minimum de micro-gestes adaptés pour réagir aux divers incidents rencontrés et conserver une certaine éthique vis-à-vis de leurs élèves. L'intention se modifie par rapport à leur capacité de réguler l'adhésion des élèves dans cet espace de partage d'une expérience autant intellectuelle qu'humaine.

Nous avons pu remarquer au cours de nos observations, que ces trois composantes sont intimement liées, comme insécables dans l'instant de la parole. La grande difficulté réside certainement dans le fait que ces trois intentions s'expriment en même temps et peuvent donc se lire dans les différents médias de communication qui sont mis en place dans la communication verbale et non verbale. Faut-il que l'enseignant soit un virtuose de l'introspection gestuée pour que, dans l'instant, il puisse réagir tout à la fois dans ces trois niveaux ou strates ?

Nous avons repéré un temps de décalage dans la réaction de l'enseignant. Ce petit décalage est très significatif. Il l'est particulièrement chez l'enseignant novice, comme si ce dernier avait besoin d'un temps supplémentaire pour analyser la scène, avant de prendre une décision. Cet état de fait se lit par les nombreux signes parasites qui viennent s'ajouter au vocabulaire de la posture gestuée et les laissent en suspension, comme figés, dans l'expectative. Cet arrêt sur image est en quelque sorte le reflet de l'état intérieur de la personne, nous sommes en attente de ce qui va suivre. Le mot est ici comme bloqué, le fil conducteur est interrompu, mais les mains et les mimiques prennent malgré elles le relais, elles sont alors singulièrement captivantes. En témoin de l'interrogation, elles continuent de vivre l'instant de l'incident.

Ces gestes que nous avons qualifiés de parasites, sont un bon indicateur de cet état de perplexité de la personne observée. Le plus souvent les mains viennent couvrir une partie du visage, que ce soit le nez, le menton, les oreilles, voire les cheveux ; nous les avons regroupés dans un tableau significatif (A retrouver en annexe X) qui montre la fréquence de ces derniers chez les enseignants observés. Cela nous permet de faire le lien avec la capacité des enseignants à montrer plus ou moins de confiance en eux et dans le groupe. Sans en tirer d'emblée une conclusion trop hâtive, par simple bon sens, nous avons pu tout de même constater un lien évident entre une plus ou moins grande capacité à maîtriser le groupe et la

fréquence de ces gestes parasites. Ils sont là comme pour mettre en évidence une certaine fébrilité de l'enseignant.

Nous retrouvons certains de ces gestes parasites chez Olivier [O/P.E. 1er d.], lorsqu'un élève le perturbe par une question au moment où il change d'activité. Comme il a un double niveau, il doit en même temps organiser la suite de sa séance pour prendre en charge un plus petit groupe. Après s'être interrogé, avec deux doigts sur la bouche, et une main sur la hanche, une posture gestuée interrogative, il répond à la question de l'élève avec sa gestuelle très explicite et dit (EV/O à 33'35'') : « J'ai accepté pendant la récréation parce qu'on ne pouvait pas sortir mais pas en classe. » Tout en réfléchissant en même temps à l'organisation de la suite, la surprise et le doute sont très visibles. L'enseignant pendant une fraction de seconde, est comme prisonnier de sa réflexion intérieure, il se frotte la tempe avant de reprendre en main le petit groupe qu'il va accompagner en mathématiques en leur indiquant par un geste lui aussi très clair, l'endroit où ils doivent s'asseoir. En moins de dix secondes nous avons eu deux gestes parasites qui montraient le doute et l'embarras de l'enseignant en train de se poser des questions, ces deux gestes sont très explicites : pour l'un, il montre que ce qu'il dit est rédhibitoire quant au second il invite à rentrer dans l'activité *(A retrouver dans annexe vidéo N°6).*

Cette constatation nous amène à revenir sur la notion même de règles « Substantielle ou cérémonielle» que nous avions abordées dans le chapitre sur le cadre théorique, en faisant appel à une notion plus spécifique que Goffman appelle la *déférence*[215]. Cette composante symbolique de l'activité humaine, qui édicte un système de règles de conduites va lier les sujets d'une même institution entre eux. Sans aller jusqu'à parler « d'institution totale »[216], qui mettrait en péril l'identité des sujets, l'Ecole en France, dans son modèle de fonctionnement du règlement intérieur obligatoire à toutes les écoles, collèges et lycées, participe à cette dimension de la déférence.

Ces rituels plus ou moins maîtrisés par les enseignants sont le lieu même où se met en place l'expérience de l'autorité de l'enseignant, une des composantes de l'intention dans sa dimension éthique et empathique. C'est là que l'enseignant va exercer sa capacité à étudier les interactions qui sous-tendent les relations entre les hommes. C'est là aussi, qu'il va apprendre

[215] Le terme déférence est emprunté à E. A. Shils de l'Université de Chicago in GOFFMAN, Ervin., (1993). *Les rites d'interaction*, Paris : Ed Minuit, p.50.
[216] GOFFMAN, Ervin., (1979). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus* Paris : Les Edition de Minuit, 452p.

à être plus ou moins maître de la situation. Il s'apprivoise dans le registre de l'autorité, du simple rappel à l'ordre jusqu'à la sanction. Un registre bien délicat, qui peut aller du positionnement réprobateur, dissuasif, jusqu'à des positions plus marquées, du dépréciatif, punitif, répressif voire même quand l'enseignant se sent blessé, oppressif et parfois même transgressif comme le fait François [F/E.M. 2d.] lorsqu'il injurie un élève (EV/F à 12'24'') : « Le macaque au fond… quand on est en train de faire cela, on ressemble plus à un singe qu'à autre chose… »[217] Dans cet espace, se met en place un type de relation, qui consiste, en une série d'allers et retours, à porter des appréciations sur l'autre. L'élève et le professeur se perçoivent mutuellement dans leurs attitudes et comportements, ils se jaugent et se jugent. Et c'est aussi là, dans cet espace de la prise de décision, que l'on peut observer des différences significatives entre un novice et un expert. Ce moment est un temps décisif sur la lucidité et le positionnement réflexif de l'enseignant, chez l'expert, il devient le moteur de la dynamique qui conduit à réagir et prendre des décisions précises et rapides, alors que chez le novice, il est le plus souvent vécu comme le temps invasif du doute, situation qui submerge toute capacité à penser dans l'instant. Heureusement l'enseignant a ses notes qui vont lui permettre de reprendre pied, ce que fait très souvent Olivier [O/PE 1er d/] lorsqu'il regarde son cahier pour se sécuriser *(Figure 54)*.

Figure 54 : *Olivier, marqueur de la sécurité, (EV/O à 14'48'').*

[217] CF Tableau comparatif des intentions véhiculées dans les trois registres de l'instruction de la médiation et de l'autorité.

Le musicien connait bien ce moment où il sent que le temps va lui échapper, comme s'il vous dépassait, qu'il vous doublait et que vous n'en faisiez plus partie. L'interprète est obligé d'arrêter la musique, le fil conducteur du temps est rompu, le musicien est alors perdu, sous l'emprise du stress, il ne sait plus où il va pouvoir reprendre s'il joue par cœur, lui aussi a sa partition en dernier recours.

Nous revenons un instant sur l'exemple de Patrice [P.exp/P.E. 1er d.] et sa conscience du micro-geste où il demande le silence. Il l'explicite très clairement lors de l'entretien d'auto-confrontation lorsqu'il se voit il nous dit :

- (EAC/Patrice 19' 10'') : « Je me retourne… ton de la voix très bas... les mains comme cela, (il fait le geste) sur les hanches… Trop fort ! Caricatural ! Ça devient comique. Quand c'est vraiment la foire je m'arrête… effet domino... Au début on hurle, pour moi ça ne marchait pas… ça excitait… alors maintenant j'attends ! » Au bout de sept secondes il ajoute un grand : « Merci ! » qui vient clore l'incident.

- Il ajoute : (EAC/Patrice 21'48'') « honnêtement, je m'en rends compte aujourd'hui. Je ne m'étais jamais vu, c'est la première fois. » Un peu plus loin, il prend conscience en direct du geste (EAC/Patrice 22') : « Pareil quand je demande le silence, (il se met en scène) ». ce témoignage tend à démontrer que l'on a des reflexes, des tics verbaux, des micros-gestes codifiés, qui avec le temps deviennent univoques, ils ont une fonction, les enfants savent ce que ce geste-là veut dire *(A retrouver en annexe vidéo 9).*

Par contre, il est remarquable de constater, que ce micro-geste est utilisé, sans que ce dernier ne se le dise mentalement dans l'instant où il le produit : « Il faut que je fasse tel ou tel geste », Patrice prend la décision, cela lui semble « naturel… » Alors que, bien entendu, il n'y a rien de naturel dans le fait de faire tel micro-geste. Dans l'entretien il va même jusqu'à dire (EAC/Patrice : 23'28'') : « Faut-il que ce soit universel ? » Il n'y a bien entendu rien d'universel non plus, mais bien une somme de micro-gestes antérieurement repérés et mentalement codifiés qui ont été progressivement apprivoisés et qui dans l'instant resurgissent au moment voulu ; un peu comme l'instrumentiste qui improvise, va dans l'instant, toujours trouver les bons enchaînements harmoniques, mélodiques et rythmiques. Cette compétence de l'enseignant à reconnaitre la portée de ses micro-gestes, est la preuve qu'une conscience existe bien, certes décalée du temps de l'action, mais conscience à postériori des micro-gestes qui façonnent la relation éducative. La dernière réaction de Patrice

sur ce : « Merci ! » qui valorise ses élèves en leur accordant sa confiance, en est une preuve. Il nous donne là un bel exemple de la maîtrise de soi dans l'action.

Il faut maintenant clore notre réflexion sur cette troisième composante de l'intention que nous avons définie comme étant un indicateur de la qualité de la relation éducative dans l'exercice du métier d'enseignant; elle est à rapprocher de l'objet intentionnel et du sens symbolique du signe triadique de Pierce. Elle apporte une autre dimension à l'acte d'enseignement, elle est explicitement liée à la posture de l'enseignant dans sa vision de l'espace d'humanité qu'il voudra ou non créer au sein même de la classe. Nous avons observé tour à tour deux grandes postures, deux attitudes très marquées, qui peuvent être définies par le fait qu'elles véhiculent plus ou moins d'empathie.

Deux dimensions de la conception du métier qui se trouvent en opposition ; le plus souvent reflet d'un profil type qui est corroboré lors des entretiens d'auto-confrontation. Il y a bien derrière l'intention, une capacité plus ou moins avérée à s'intéresser aux sujets. Est-ce la notion abordée par le professeur, cette intention institutionnelle, qui va primer dans la construction de la séance ? En conséquence, dans une certaine mesure, elle vient prendre le pas sur l'intérêt de l'élève, comme garantie d'un intérêt supérieur qui est édicté par les programmes officiels non discutables.

Dès lors, on peut en conclure que l'enseignant ne se pose pas de question, il suit le programme à la lettre. Obnubilé par la volonté de boucler son programme, il avance coûte que coûte dans sa progression annuelle. Dans ce cas de figure, ne s'intéresse-t-il pas plus au devenir de l'objet qu'à celui du sujet ? Veut-il à tout prix que la notion soit ingurgitée, ou que l'élève soit en mesure de rencontrer la bonne démarche face à un problème et selon la phrase qui lui est habituellement consacrée, qu'il devienne véritablement acteur de ses apprentissages grâce à la médiation de l'enseignant ?

Deux conceptions du métier bien arrêtées s'affrontent ici, si l'on passe une séance vidéoscopée au filtre de cette triple intention. Sans vouloir toutefois être trop réducteur en nous limitant à ces deux profils, il n'en demeure pas moins que ces deux grands axes de comportements sont assez significatifs et représentatifs de la réalité. Qui n'a pas eu cette pensée lors de visites dans les classes et ne s'est pas posé la question : « Quand je rentre dans une classe je me dis : Y mettrais-je mes enfants ou non ? » ; en quelques secondes, lorsque l'on franchit le seuil de la porte de la salle de classe, deux attitudes sont immédiatement repérées comme marques d'une personnalité. Sans pour autant affirmer, sur ces simples faits,

qu'il y ait une intention qui soit plus efficace sur le plan de la réussite scolaire, il semble tout de même que deux d'entre elles sont plus en accord avec la première compétence du référentiel du professeur : l'éthique et la responsabilité, où il est dit que l'enseignant : « fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion… »[218].

Autant de dispositions qui supposent un minimum d'empathie ou tout du moins une bienveillance naturelle à l'égard des élèves qui lui sont confiés. Ce n'est malheureusement pas toujours la première préoccupation des enseignants lorsqu'ils se laissent submerger par les nombreuses tensions qui peuvent survenir dans le cadre de la classe. Le type de relation s'en trouve modifié, trop souvent parce qu'un minimum de micro-gestes professionnels ne sont pas maîtrisés, ce qui entraîne l'enseignant dans un repli sur soi, une posture de « *négraticité »*[219], développée dès 1965 par Jacques Ardoino dans son ouvrage intitulé *Propos sur l'éducation*.

Nous voyons donc toute l'importance qu'il peut y avoir à développer cette capacité de distanciation de nos réflexes plus ou moins conditionnés, mais en partie liés au concept d'affordance[220], pour se situer dans une certaine rencontre *énactive* [221] au monde. L'*enaction* selon Varela étant cette capacité à concevoir notre organisation en interaction avec notre environnement.[222]

Pour lui : « Cette approche se compose de deux points : (1) la perception consiste en une action guidée par la perception ; (2) les structures cognitives émergent de schèmes sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée par la perception ». A la question : « Qu'est-ce que la cognition ? Il répond : L'action productive : l'historique du couplage structurel qui *'enacte'* (fait émerger) un monde. » A la question comment savoir qu'un système cognitif fonctionne de manière appropriée ? La réponse est : « Quand il s'adjoint à un monde de signification préexistant, en continuel développement, ou qu'il en

[218] Tiré du BO N°29 du 22 juillet 2010.
[219] ARDOINO, Jacques., (1963). *propos actuels sur l'éducation,* Paris : L'Harmattan,
[220] GIBSON, James Jérôme, développe le concept d'affordance en 1977 dans : *The Theory of affordance* par où il stipule que les objets nous renvoient des signaux qui poussent le sujet à agir en conséquence. Pour lui ce concept englobe toutes les possibilités qui mettent le sujet en relation avec son milieu et les contraintes liées aux objets qui l'entourent.
[221] Le concept d'énaction est développé par Gregory Bateson, Humberto Maturana et Francisco Varela, il s'oppose en partie au dualisme cartésien « Je pense donc je suis », cette théorie de l'énactivisme est aussi une alternative au cognitivisme qui voudrait que la pensée soit un simple processus de traitement de l'information. (Cognition située et incarnée).
[222] VARELA Francisco, (2011). *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris : SEUIL, p.234.

forme un nouveau »[223].C'est bien le fait de rentrer en résonance avec le monde qui nous entoure, qui permet au musicien de donner toute la dimension artistique à sa création ou à son interprétation. L'enseignant doit lui aussi être en capacité de rentrer en résonance avec le monde qui l'entoure, il ne doit pas se laisser impressionner par lui, afin de rentrer dans la situation active en étant le plus possible maître du 'je'u.

Ainsi, l'enseignant sera-t-il en mesure de mettre à distance ses émotions et son émotivité, pour ne se concentrer que sur les gestes et micro-gestes professionnels, qui plus techniques, doivent lui permettre de réguler et surmonter les obstacles qu'il va rencontrer durant la séance. Il ne doit pas donner prise aux parties de son cerveau qui commandent ses affects, mais bien rester sur les aspect plus techniques du métier, mobilisant toutes les structures et schèmes mentaux qui peuvent l'aider à canaliser sa raison ; une fois encore, le parallèle peut être fait avec le musicien, qui lui aussi doit se mettre dans la même posture, s'accrocher au devenir des notes qu'il doit jouer, ces graphes porteurs de sens, s'il veut apprendre à maîtriser son anxiété et ne pas se laisser submerger par le trac ou un stress excessif.

L'étape de la formulation en acte, une fois l'intention déterminée mentalement dans l'introspection gestuée, que ce soit en amont ou en aval, doit pouvoir se réaliser concrètement par la réalisation du micro-geste adapté.

7. L'empathie ce témoin actif du registre utilisé par l'enseignant

7.1. Question de la confiance en soi

Tout dans le métier d'enseignant commence par la question de la confiance en soi. Que nous nous trouvions dans le registre de l'instruction, de la médiation ou de l'autorité sur le groupe, qui s'oriente vers la sanction, il n'y a pas de crédibilité du discours, si le sujet en posture de communication, n'est pas, en même temps, suffisamment ancré dans sa capacité de faire face au groupe tout en sachant garder, dans sa dimension psychologique de la relation, un certain degré d'empathie.

On ne peut parler de micro-gestes, sans revenir à cette troisième dimension la « tiercéité » dont parle C.S. Peirce, qui nous fait aborder le niveau symbolique de l'objet

[223] VARELA, Francesco, (1988). *Invitation aux sciences cognitives*, Paris : SEUIL, pp.112-123.

perçu, lui-même étant concomitamment relié à l'activité psychologique de la personne. Nous abordons ici ce qui touche à l'intention dans la dimension humaine de la relation éducative que l'enseignant va véhiculer, elle sera perçue par l'élève à travers sa propre sensibilité aux gestes liés à son vécu antérieur ce que Jacques Cosnier appelle comme nous l'avons déjà évoqué dans la première partie de notre thèse « l'echoïsation psycho corporelle ».

François [F/E.M. 2d.], dans sa posture gestuée semble nous montrer autre chose, qui va bien au-delà des micro-gestes professionnels qu'il met en scène dans l'espace de la salle de classe. Son attitude et ses réactions, dans les gestes qu'il produit ne vont pas au bout de leur portée, ils sont comme avortés, tous empreints d'épuisement. Son attitude nous donne de suite, des précisions sur l'état de ce qu'il ressent dans l'instant de l'animation de la séance. Les indicateurs sont tous au rouge ; très visibles, ils nous renseignent de manière assez précise, sur l'état psychologique dans lequel il se trouve face aux élèves. Au regard de leurs expériences ces derniers perçoivent de l'intérieur ces micro-gestes les mettant directement en relation avec cet état d'échoïsation psycho corporelle qui leur donne les clés de la portée symbolique des intentions du professeur.

Précision importante, François fait son stage à Vénissieux en ZEP, dans un collège réputé très difficile. Tous les micro-gestes développés dans les différents actes posés dans le cours de la séance, nous montrent sa lassitude, et comme lui-même le constate dans l'entretien d'auto-confrontation (EAC/Fr à 24'33'') : « Quand je marche ! … Je ne me vois pas marcher… Je n'ai pas énormément l'habitude de me tenir droit. C'est vrai quand je me vois marcher… ça fait plus je me ballade dans la rue… Je ne me tiens vraiment par droit ! » Dès le début et par deux fois lors de l'entretien il va jusqu'à se comparer même à un ours en cage. J [F/E.M. 2d.], le tiers ami d'ajouter : « ça donne une impression de nonchalance». Il rentre trop rapidement dans un renforcement négatif à la fin de l'entretien, (EAC/Fr à 56'17'') ayant pris conscience de ce qu'il lui reste à faire il ajoute « Il faut que je sois plus convaincu de ce que je veux faire et de la manière dont je veux le faire ».

Cette non-confiance en soi le laisse enfermé dans une posture d'une quête d'autorité qui va progressivement l'amener dans un registre de la transgression des règles. [Dès la deuxième minute de cours, il sollicite une élève en lui disant : (V/Fr : 2'16'') « On a vu quoi la semaine dernière... A part toi, en train de discuter ? ... X tu veux une heure de colle ? ». Jusqu'au moment où il va devenir transgressif comme nous l'avons souligné et même traiter un élève de macaque en lui disant qu'il ressemble plus à un singe qu'un être humain. Tous ses micro-

gestes se terminent par une intention négative qu'il projette sur le groupe, la conséquence directe est que la relation avec la classe se détériore rapidement. Nous voulons ici aborder cette capacité que l'on a à montrer à l'autre qu'on le prend en considération. Nous voulons parler de la dimension empathique de la tâche à accomplir.

Nous évoquons ici la question de l'empathie vis-à-vis de l'autre, mais aussi vis-à-vis de soi, elle permet de tisser ce lien essentiel de confiance réciproque qui doit s'installer dans une relation éducative saine. L'analyse de cette situation particulière de la séance observée nous amène à nous interroger sur la conséquence directe de cette distance aux autres qui semble faire défaut chez François. Cette notion de confiance en soi amène la confiance en l'autre et ne fera que renforcer la confiance du groupe dans l'enseignant. Cette dynamique des sujets entre eux va permettre l'apparition du cercle vertueux de la relation aux autres, un ingrédient indispensable dans la mise en place des apprentissages dans les meilleures conditions.

7.2. Question d'empathie du sujet sur lui-même

Si l'on conçoit aisément qu'une posture empreinte d'une certaine empathie a plus de chance d'induire un retour positif du groupe sur le propos de l'enseignant, encore faut-il que les conditions de l'environnement soient réunies pour la favoriser.

Aujourd'hui pour un enseignant novice qui s'engage dans un des métiers de l'enseignement, il est extrêmement difficile d'avoir un point de vue positif sur la profession. La pression de la société, le regard qu'elle porte sur les enseignants est très déstabilisant et déstructurant pour un jeune enseignant. Par rapport à l'attitude narcissique naturelle que tout être humain cherche à conserver pour s'encourager dans la construction de son identité professionnelle, il devient de plus en plus difficile de supporter ce phénomène culturel de dénégation et de dépréciation du métier d'enseignant. Cela va jusqu'à modifier le regard que l'enseignant va porter sur lui-même et de là, altérer sa confiance en soi.

Cette question de la confiance en soi nous rapproche d'une autre dimension du métier : les aspects psychologiques. La posture gestuée, doit-elle se laisser trahir par les affects ? L'état émotif de l'enseignant semble court-circuiter sa capacité à réguler la situation par des gestes maîtrisés plus techniques, comme si les marqueurs n'étaient plus ajustés.

Ce manque total de confiance en soi est fort préjudiciable, non seulement il empêche le passage au mental dans l'introspection gestuée, mais de plus il rompt le cercle vertueux de la relation que nous venons de décrire. Le manque de confiance en soi amenant le manque de confiance en l'autre qui, en conséquence, ne peut plus avoir confiance en l'enseignant. Une question d'émotion qui induit un effet domino. Les avancées de la recherche en neurosciences depuis ces vingt dernières années se sont intéressées à l'enjeu de nos émotions sur les processus d'apprentissage : « Nos émotions sculptent le tissu neuronal en cas de stress excessif ou de peur intense, les processus neuronaux de régulation émotionnelle sont perturbés, ce qui diminue la capacité de jugement social et les performances cognitives. Le stress rend performant et améliore la cognition et l'apprentissage, mais au-delà d'un certain niveau, on obtient l'effet inverse »[224]. Nous ne pouvons que constater l'effet que le poids de ce stress entretient chez François, cela va inévitablement se répercuter sur la relation éducative qui en découle.

7.3. Question d'empathie sur les autres

La vision de cette image projetée par la société sur le métier d'enseignant a pour conséquence de profondément éroder sa confiance en lui. François [F/E.M. 2d.] se situe en ZEP, dans un établissement de banlieue réputé très difficile, tout le poids de cette représentation collective qu'il doit porter le montre comme résigné d'avance.

Dès son entrée en scène, cette posture de doute se voit d'emblée à l'enregistrement vidéo ; tous les micro-gestes qu'il utilise, dans un effet d'echoïsation psycho corporelle, vont inévitablement entraîner un manque de confiance de la part des élèves qui se sentent constamment agressés par son attitude. A partir de là, le dialogue devient très tendu, deux camps s'affrontent, celui des élèves et celui du professeur qui se renferme de plus en plus dans une posture gestuée de dénigrement, un profil type se dessine, celui du professeur aigri qui ne peut plus fonctionner que dans le registre de la sanction, il n'est plus éducateur et stimulateur des apprentissages. Constamment répressive, la situation qu'il anime est très déstabilisatrice, elle finit par devenir aliénatrice.

[224] Conférence internationale OCDE/CERE (2008) Comprendre le cerveau naissance d'une science de l'apprentissage. « Apprendre au XXIème siècle recherche innovation et politiques » pp.2-14.

Comment penser amener un auditoire à adhérer à notre propos, si la posture que nous adoptons ne nous engage pas dans une attitude qui montre un minimum d'intérêt et d'attention aux élèves ou étudiants que l'on a en face de nous ? Ici tout dans la posture gestuée de François exprime l'exaspération et la lassitude, une multitude de gestes parasites, de nonchalance et de dépit, viennent prendre le groupe à revers, en lui renvoyant une image d'élèves qui ne sont que des incapables.

8. Micro-gestes et formation des enseignants

En conclusion de cette partie nous pouvons affirmer, que les cinq micro-gestes professionnels identifiés sont particulièrement importants, ils organisent les différents gestes professionnels des métiers de l'enseignement.

Nous postulons que tous les cinq doivent être pris en compte si l'on veut, selon la formule, continuer d'affirmer que dans une ESPE « Enseigner est un métier qui s'apprend ».

Dans notre troisième partie, nous allons envisager de trouver des espaces de formation qui permettent aux étudiants de les repérer avant d'être en mesure de les conscientiser et d'apprendre à les maîtriser.

De plus, certains micro-gestes sont communs à tous les niveaux d'enseignement et à tous les champs disciplinaires, tels que l'usage de la voix dans la construction dynamique d'un discours, de la posture gestuée, et les différents gestes de monstration et d'explicitation dans le registre de l'instruction, ou l'usage du mot et du regard, comme indicateur de tout ce qui relève des questions relatives à « l'empreinte empathique ». Il existe bien un fond commun, de l'ordre de la « posture d'autorité » qui concerne tous les comportements qui relèvent de la relation socio-affective.

Ces marqueurs sont indissociables des métiers de l'enseignement, ils sont de l'ordre du socio-affectif, et se traduisent par une maîtrise du micro-geste de la posture gestuée, dans :

- Sa tonicité et l'image de sécurité qu'elle renvoie,
- La qualité du regard et l'intention qu'il véhicule,

- L'usage du mot et la qualité de précision des termes utilisés.

Autant de micro-gestes qui devront être appris en pleine en conscience par chaque étudiant, s'il veut être en mesure de réguler au mieux l'activité de sa classe.

Par contre, il n'en va pas de même pour tout ce qui relève des gestes plus techniques qui sont liés à un champ disciplinaire :

- Qu'il s'agisse de certains types de situations liées à certaines disciplines, telles que l'enseignement de l'Education Musicale et sa situation d'animation qui réclame une gestuelle particulière très précise, qui souvent doit se substituer à la parole, l'interprétation dépendant très étroitement des indications perçues par les interprètes. La gestuelle est là pour guider les interprètes dans leur mode de jeu mais aussi dans les différentes nuances.
- Qu'il s'agisse encore de la situation d'expérimentation en Sciences Physiques ou lors de la réalisation d'une expérience. La gestuelle a une toute aussi grande importance, mais elle n'est pas de même nature qu'en Education musicale.

Ce peut être encore la situation d'exposition ou de correction d'un problème en mathématiques.

Si, dans le cas de l'Education Musicale, le geste permet de faire réagir toute une classe au même moment en lui donnant l'énergie nécessaire pour réaliser une production musicale, il doit aussi permettre à chaque instant de l'animation d'un cours, de canaliser l'ensemble de la classe dans la découverte de cette aventure commune qu'est l'expression artistique.

Dans le cas du professeur de Sciences Physiques, le geste va devenir construction de la représentation mentale de l'objet étudié dans les différentes étapes nécessaires à la mise en place de l'expérience. Tous ces micro-gestes sont bien professionnalisés, très précis, ils correspondent à une culture spécifique des gestes du métier.

Dans les deux cas, nous avons vu que ces micro-gestes dépendent très étroitement de leur finalité et des situations dans lesquelles ils sont utilisés. Ils ne sont pas neutres, ils induisent un registre, celui de l'instruction en passant par celui de la régulation et de la

posture d'autorité. Ils mettent en scène les contenus de formation les rendant plus ou moins accessibles aux élèves.

9. Conclusion de la partie

Dans le cadre de cette recherche, il est temps pour nous, de nous interroger sur l'avenir de ce concept d'introspection gestuée et son corollaire : la maîtrise des micro-gestes professionnels qui peuvent être mis en place dans la formation initiale et continue des enseignants au sein des ESPE. Les enjeux sont de taille, les orientations ministérielles qui pourtant insistent sur le côté professionnalisant de la formation, sont loin d'avoir pris la mesure de cet aspect praxéologique de l'apprentissage des gestes du métier. Preuve en est ces dernières années, avec l'apparition d'une multitude de modules de formation, centrés sur des faits de société, qui certes, ont une incidence sur le métier, mais qui ont pour conséquence de découper la formation en une multitude de composantes, dont les choix semblent souvent davantage guidés par des enjeux idéologico-sociétaux qu'opérationnels. Un véritable défi dans une société en pleine mutation et transformation, mettant en jeu l'avenir même de la formation des enseignants.

Enfin, il nous faut conclure en insistant sur le fait que tous ces micro-gestes professionnels que nous venons d'envisager influent tant sur les comportements didactique que sur la qualité de relation éducative, de là peuvent être déterminés des profils types d'enseignants.

Nous terminons cette partie par un tableau récapitulatif de l'ensemble de nos observations qui permet de situer assez précisément *(Tableau 38)*.

Tableau récapitulatif de profils types d'enseignant

Modalité d'intervention Registre de/d'	Gestes prof. (Se) en scène	Micro-Gestes
Nature du profil - Emetteur (orateur) MTP 2 (Lesne) **Instruction** MTP1 - Instituteur	Inductifs	La post/ gestuée
		La voix
		Le regard
		Usage du mot
		Placement/déplacement.
	Injonctifs	La post/ gestuée
		La voix
		Le regard
		Usage du mot
		Placement/déplacement
Médiation Régulation (Accoucheur esprit) MTP3 - Médiateur - Régulateur	Enonciatif	La post/ gestuée
		La voix
		Le regard
		Usage du mot
		Placement/déplacement
- Educateur Stimulateur - Certificateur **Autorité** (déstabilisateur) - Aliénateur	Efficace Persuasif	La post/ gestuée
		La voix
		Le regard
		Usage du mot
		Placement/déplacement
	Non efficace Punitifs répressifs	La post/ gestuée
		La voix
		Le regard
		Usage du mot
		Placement/déplacement

Tableau 38 : *Récapitulatif de l'ensemble de nos observations qui permet de situer des profils types d'enseignement, (A retrouver en annexe XII tableau f, évaluer et situer le type d'enseignement prodigué).*

TROISIEME PARTIE :

PERSPECTIVE POUR LA FORMATION EN ESPE

PARTIE 3 : PERSPECTIVES POUR LA FORMATION EN ESPE

CHAPITRE I : QUELS ENJEUX POUR LA FORMATION AUJOURD'HUI ?

1. Vers quelle formation ? Quelle place pour *L'introspection gestuée ?*

Dans ce chapitre, regardons en quoi notre travail de recherche prend du sens au regard de la problématique de la formation initiale et continue des enseignants. Après avoir démontré que des micro-gestes professionnels sont bien présents dans l'activité professionnelle d'un enseignant, et comme Dominique Bucheton le laissait entendre, ces micro-gestes peuvent être considérés comme étant des « micro-réponses » disponibles, des gestes d'ajustement ou « gestes communs de structuration du milieu didactique ».

Comment faire en sorte qu'en formation, il soit possible d'en prendre conscience et d'apprendre à les mettre en place ? Si l'on parle de professionnalisation, il faut envisager que l'on puisse proposer des espaces susceptibles de les repérer et de les apprendre. Comment développer une posture réflexive dans des situations pratiques mettant en scène ces micro-gestes du métier ?

Dans l'introspection, comme le dit Pierre Vermersh dans son ouvrage intitulé *Explicitation et phénoménologie* : « La mobilisation des actes introspectifs est au centre des métiers de la relation. Comprendre, décrire, maîtriser l'acte d'introspection est un enjeu professionnel très fort, et faire retour sur ses bases, c'est dégager la théorie, les critiques qui permettent de comprendre ce que l'on fait, et sa valeur dans la pratique quotidienne »[225]. « Aucune critique adressée à l'introspection n'a de réelle efficacité et surtout que les données obtenues sont en prise directe avec les pratiques professionnelles d'aide, de formation et d'accompagnement »[226]. Comme il le précise, aucun texte phénoménologique qui critique l'introspection, n'en fournit les savoir-faire. Les ouvrages théoriques sur la phénoménologie

[225] VERMERSCH, Pierre, (2012). *Explicitation et phénoménologie*, Pris : PUF, p.88.
[226] Op. Cit. VERMERSCH, (2012). p.110.

et sur la critique de l'introspection ne manquent pas, déjà Auguste Comte en 1864 dénonçait cet impossible dédoublement du sujet. « L'individu pensant ne saurait se partager en deux. Dont l'un raisonnerait, tandis que l'autre le regarderait raisonner »[227]. Sa célèbre formule, qui affirme qu'il n'est pas possible d'être à la fois dans la rue et au balcon, peut être en partie contredite. S'il est vrai que, dans l'instant de la production d'une action, l'état de conscience du sujet opérant est en grande partie orienté vers l'objet et le contexte qui l'entoure, ses réactions doivent être situées s'il veut qu'elles soient efficaces.

Nous nommerons *« action gestuée »,* une action qui a dû être conscientisée, repérée, à un moment ou à un autre, où le sujet aura pu identifier les contraintes inhérentes à la singularité d'une situation spécifique. Comme nous l'avons démontré pour le musicien, s'il est vrai que, dans l'instant de l'interprétation, il n'a pas constamment ce retour réflexif conscient pour s'interroger à chaque seconde sur la validité de son geste, le retour existe bien dans une dimension plus globalisante. C'est la confrontation dans l'instant à l'obstacle rencontré dans *l'action gestuée* qui induit la réponse proposée ; que ce soit un enchaînement de doigté indispensable à la réalisation d'un trait mélodique, que ce soit un enchaînement harmonique délicat, une difficulté rythmique ou une subtilité dans l'échelle d'un mode.

Il n'en demeure pas moins, que la mémoire d'une rencontre antérieure va dire le geste à faire. La mémoire corporelle d'une *action gestuée* est bien là, présente en vous ; elle ne demande qu'à re-produire la réponse validée antérieurement comme opérante. Pour le musicien comme pour l'enseignant expérimenté, si ce passage au mental dans l'introspection gestuée a été confirmé dans l'explicitation des données qui composent le micro-geste produit, il conservera cette confiance en soi, qui doit lui permettre de donner une réponse appropriée. Pour ce faire, il a bien fallu, à un moment ou à un autre, que cette situation en actes posés ait été rencontrée.

Par *posture introspective*, nous n'entendons pas dédoublement de la personne, mais prolongement de la pensée en actes produits. Tout acte posé doit pouvoir être mis à distance, si nous voulons être en mesure de l'observer. Former à un métier réclame d'être en capacité de commander des micro-gestes reconnus comme opératifs. Pour ce faire, il faut les examiner dans leur rapport avec les faits ; en prenant du recul, l'angle de vue s'en trouve élargi, ce qui rend possible la prise en compte de toutes les composantes de la situation. Ce geste introspectif de *l'action gestuée et située*, permet d'en repérer les éléments constitutifs. Pierre

[227] COMTE, A. (1982). *Cours de philosophie positive*, 2ème leçon Paris, Nathan, p.34.

Vermersch propose une réponse assez catégorique en ces termes : « On ne peut déclarer impossible quelque chose que l'on pratique pour pouvoir le dire »[228]. Dans ce travail de recherche, c'est bien cette question du 'pouvoir le voir' pour 'pouvoir le dire', que nous essayons de creuser dans son approche de la pratique professionnelle pour en arriver à 'pouvoir le faire'.

2. Une petite révolution qui transforme la vision du métier

Notre volonté est de mettre en évidence *l'introspection gestuée*, afin de réaliser un inventaire de ces micro-gestes qui sont des gestes pré-pensés comme *pré-fabriqués*. Ils deviennent ces 'premiers marqueurs' de l'identité professionnelle enseignante. Ils font partie de tout un vocabulaire du savoir incarné en devenir, eux-mêmes étroitement dépendants de situations significatives.

En fin de carrière, une question nous préoccupe, elle donne tout son sens à notre travail : Comment favoriser cette posture réflexive de *l'introspection gestuée* dans des espaces spécifiques d'une formation professionnelle ? La question est très circonscrite, mais elle se veut ambitieuse pour les étudiants comme pour l'avenir de notre Ecole. Comment faire pour lui donner une certaine caution auprès des responsables des maquettes de formation, afin que puissent s'ouvrir de réels espaces d'une pratique dite *professionnalisante*, comme les nouvelles injonctions ministérielles semblent le suggérer ?

Aujourd'hui il existe une réelle dichotomie entre les enseignements délivrés dans les ESPE et ce que l'on a la coutume d'appeler les stages de terrain. Nous revendiquons pour l'avenir, une ESPE qui serait le lieu de rencontre de ces deux dimensions. Nous devons être capables de mettre en place des espaces d'analyses praxéologiques, qui correspondent à la maîtrise de ces micro-gestes professionnels performatifs et ne plus continuer à se satisfaire de simples espaces de paroles échangées. C'est dans l'analyse des *actions gestuées* que le métier s'apprend. Il faut donc inventer des espaces de l'analyse de la pratique où l'étudiant va (Se) mettre en scène pour apprendre à repérer puis à maîtriser les micro-gestes du métier.

Ces espaces d'analyse de la pratique professionnelle représentent la forme la plus aboutie de la formation de spécialistes, en ce qu'ils permettent la mise à distance des

[228] Op. Cit. VERMERSCH, (2012). p.91.

différentes situations d'enseignement et des gestes et micro-gestes plus ou moins bien adaptés qui en résultent. Ces situations peuvent être jouées dans ce que nous avons appelé des « '*je*'ux de situation » elles peuvent aussi, provenir d'enregistrement vidéoscopés de séquences d'enseignement ; elles seront ensuite analysées et exploitées collectivement dans le cadre de la formation.

Dans le « '*je*'u de situation », l'objet n'est pas dénaturé, même s'il est inévitablement en partie modifié. Entièrement rapporté bien que pouvant être en partie altéré par la mémoire des faits, il représente déjà un matériau fort riche et permet de mettre en évidence des postures, des attitudes et des comportements liés à une profession. C'est justement dans cette altération de l'objet, que va se révéler cette capacité de revivre ces faits. Ils vont devoir être progressivement précisés au cours du déroulement de situations particulières. Ce type de situation permet une prise de conscience des *actions gestuées et situées*. Nous avons constaté que, dans le cours de ces saynètes, les détails reviennent fréquemment en mémoire chez les participants. Grâce à cette mise à distance, le détail renait, il devient même souvent le maître du '*je*'u de l'étudiant acteur. Confrontés à cette relecture des obstacles qui modélisent les micro-gestes, les étudiants et les stagiaires, prennent ainsi la mesure des réponses à apporter. *L'introspection gestuée*, n'est peut-être pas mémoire consciente dans l'instantanéité ; elle est certainement mémoire des faits, mémoire de situations *pré-fabriquées*. Nous parlons là de ces situations prototypiques, récurrentes que les étudiants vont systématiquement retrouver dans leurs classes.

Apprendre un métier ne peut donc pas se résumer à une simple verbalisation. Ces faits récurrents vont ainsi constituer le point de départ des situations expérientielles vécues en formation initiale et continue.

3. Aujourd'hui où en sommes-nous ?

2013 a été une année charnière avec la fin des IUFM. « La loi instaure les Écoles supérieures du professorat et de l'enseignement (ESPE), qui sont chargées de la nouvelle formation « professionnalisante »[229] des enseignants et de l'ensemble des professionnels de l'éducation. Les étudiants doivent recevoir une formation à la fois théorique et pratique, ceci

[229] Loi N° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

afin de ; « …leur permettre d'entrer progressivement dans le métier et d'y acquérir une culture commune ».

Dans les différents articles de la loi d'orientation, l'aspect professionnalisant de la formation est souligné plusieurs fois en précisant même qu'il fallait : « Inclure des séances permettant de se familiariser aux situations et activités de classe ». Il est aussi mentionné que les ESPE sont des lieux de l'innovation pédagogique. Les deux points que l'on vient d'évoquer, prennent une résonnance toute particulière au regard de notre travail de recherche. Quoi de plus innovant en effet, et de plus proche de la réalité d'un métier, que de vouloir permettre à de jeunes enseignants de se familiariser avec un certain nombre de micro-gestes professionnels, dans des situations spécifiques d'enseignement ?

4. Inventer des espaces de l'analyse d'une pratique professionnalisante

Ces espaces d'analyse d'une pratique dite professionnelle, représentent la forme la plus aboutie de la formation de spécialistes, en ce qu'ils permettent la mise à distance des différentes situations d'enseignement et la prise de conscience des gestes et micro-gestes les mieux adaptés à chaque circonstance. Une réponse et un défi pour les ESPE : développer l'introspection gestuée, pour apprendre à (S)'observer dans « Le 'je'u de situation ».

Afin de répondre à nos objectifs de formation nous nous sommes interrogés sur la manière la plus efficace de se rapprocher de la réalité du métier. Comment faire pour mettre les étudiants en situation d'exercice afin que ces derniers se rendent compte des micro-gestes qu'ils devront utiliser dans des situations que nous pourrions considérer comme situations martyrs et miroirs ? Ces espaces de formation doivent leur permettre de retrouver en groupe, toutes les caractéristiques de ces interactions permanentes qui vont se mettre en place entre les différents protagonistes en situation d'enseignement.

Pour cela nous avons repris le concept *d'incident critique* proposé par Flanagan[230] :

- « Par incident critique, on entend toute activité humaine observable qui est suffisamment complète en elle-même pour qu'on puisse à partir d'elle, faire des

[230] FLANAGAN, John.C., (1954). *The critical indicent technique*. Psychological Bulletin, N°51, pp.327-358.

inductions et des prévisions sur l'individu qui accomplit l'action. Pour être critique, un incident doit se produire dans une situation où le but ou l'intention de l'action paraît suffisamment clair pour l'observateur et où les conséquences de l'action sont assez évidentes… la technique de l'incident critique consiste en un ensemble de procédures pour rassembler des observations directes du comportement humain de façon à faciliter leur utilisation pour la solution des problèmes pratiques et l'élaboration de principes psychologiques compréhensifs. La technique de l'incident critique indique la façon de rassembler les incidents observés qui ont une signification particulière et satisfont à des critères systématiquement définis »[231].

L'incident critique est le plus souvent utilisé pour faire verbaliser sur la description de comportements humains, il devient ainsi inducteur d'un dispositif d'analyse des pratiques. La parole et l'écriture sont deux moyens privilégiés d'exercer le geste de formation. Ce procédé est donc le plus souvent basé sur le recueil des données qui vont être ensuite analysées. Le mot est le média qui véhicule le contenu de formation, il en est tout à la fois le contenant et le contenu. Tout passe par l'exercice de la pensée sur des actes observés, le plus souvent il est centré sur la description d'expériences, l'objectif est de faire réfléchir.

Plutôt que de parler d'incident critique, nous avons choisi de parler de « *'je'u de situation* ». Ce terme nous semble plus adapté au cadre de la formation professionnelle, du fait que les acteurs de ces situations expérientielles, n'en restent pas aux comportements et attitudes observés ; le formateur propose un espace où les scènes seront jouées et rejouées jusqu'à ce que les gestes et micro-gestes du métier soient identifiés. Le champ est suffisamment large pour que toutes les situations d'enseignement, des plus critiques, aux plus anodines puissent se prêter à l'expérience de la mise en scène des micro-gestes les plus adaptés.

[231] ALIN, Christain, (1996). *Etre formateur : Quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan, p. 251.

CHAPITRE II : QUEL DISPOSITIF POUR UEN FORMATION « PROFESIONNALISANTE » ?

Une réponse : **« Le 'je'u de situation »**

> « La réelle nouveauté exige un œil neuf, une manière inédite d'envisager les problèmes. La gageure, c'est de voir les problèmes sous un angle nouveau d'où ont une chance de poindre des solutions originales…
>
> Il nous faut distordre, inverser ou transposer les réactions coutumières grâce auxquelles nous sentons en sécurité dans un univers familier… C'est un effort conscient pour voir sous de nouvelles couleurs les gens, les idées, les sensations, les objets »[232]. W. J. J. Gordon.

1. Comment définir le 'je'u de situation ?

Notre volonté est de mettre le plus possible les étudiants dans des situations où ils peuvent (Se) mettre en scène[233] et apprivoiser les micro-gestes familiers du métier. Notre intention est de leur permettre de rencontrer une scène, un véritable espace de formation où ces gestes et micro-gestes professionnels, vont pouvoir être joués et rejoués.

L'intention est : « de les rendre acteurs de leurs apprentissages ! », une expression bien connue des formateurs, que l'on entend pourtant souvent dans notre Ecole. La question est de savoir pourquoi cette formule n'est pas plus fréquemment utilisée en formation d'adultes ? Quand on demande à nos étudiants de construire des séquences d'apprentissages pour leurs élèves, nous leur demandons toujours de mettre en place des séances où l'élève, en acteur de ces apprentissages, doit être au centre du processus d'appropriation d'une compétence. Pourquoi, tant de réticences à proposer, en formation initiale des futurs enseignants, des situations de même nature ? N'y a-t-il pas une certaine contradiction à toujours vouloir donner des conseils sur la situation idéale et ne jamais consentir à se servir soi-même du modèle

[232] GORDON, Williams John, (1965). *Stimulation des facultés créatrices méthode synectique* ; Paris : Ed Hommes et techniques, pp.23-24.
[233] ALIN, Christian, (2010). *La geste formation,* Paris : L'Harmattan.

théorique proposé en formation ? En plus de trente-cinq années passées en formation d'adultes, j'ai toujours été très étonné de ce fait, la peur du risque semble tenace !

La question reste posée : Comment peut-on concevoir des situations de formation, qui permettent à nos étudiants d'apprendre leur métier, tout en essayant de s'approcher au plus près de la réalité du métier ? Comment leur faire prendre la mesure de la tâche à accomplir, sans les mettre directement devant des élèves, afin qu'ils puissent se confronter aux contraintes qui sont inhérentes au métier ?

Nous avons trouvé dans le '*je'u de situation* une réponse, il devient pour nous un véritable enjeu de formation. Cette situation prototypique doit leur permettre d'apprendre à maîtriser les cinq marqueurs, que nous avons retenus qui sont :

- La posture gestuée,
- La voix,
- Le regard,
- L'usage du mot,
- Le placement/déplacement (la proxémie).

2. Apprendre à réagir dans l'instantanéité

L'objet de cet espace est de faire réagir, d'exercer un comportement, de faire observer les aspects saillants qui surgissent des stimuli. A partir de l'énoncé d'un cas, la conduite en situation de formation consiste, non pas à exercer une réflexion qui sera mise en mots, mais bien à proposer des réactions qui vont se vivre en *actions situées*. La scène du jeu collectif devient la transposition d'une situation réelle où chacun devra être capable de (se) situer, non pas en paroles mais en actions jouées ; un enchaînement de micro-gestes réalisés sous le regard du formateur et des participants. Les traces ne sont pas de même nature, dans le premier cas, la mise à distance par l'écrit, donne un laps de temps suffisant pour faire des choix, revenir sur la situation avant d'exposer ses idées, ce qui est couramment fait dans l'

analyse de la pratique ; alors que là, dans le 'je'u de situation, les réactions doivent se faire dans l'instantanéité.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre première partie, il en va de même du temps de la production musicale, que du temps de l'action pédagogique : il ne s'interrompt pas. Si l'on veut prendre toute la mesure des contraintes qui sont liées à la spécificité d'une situation dans l'exercice du métier, il nous paraît essentiel d'essayer de retrouver, pendant la formation, des conditions qui soient les plus proches d'une réalité objective.

Les étudiants qui arrivent en formation au niveau d'un master, ont tous un niveau bac plus cinq ; une réflexion, sur les différents aspects d'une situation d'enseignement sur le plan intellectuel n'est somme toute pas d'une extrême difficulté, tous finissent par en comprendre les mécanismes. Il en va tout autrement lorsqu'ils sont mis à l'épreuve de leurs réactions. N'est-ce pas là, que va se situer le véritable enjeu de la formation si l'on veut réellement prendre toute la mesure des difficultés du métier ? N'est-ce pas là aussi, une manière innovante de donner du crédit à notre institution et un moyen de répondre à cette injonction ministérielle qui dans les textes parle d'une formation dite « professionnalisante et innovante ? »[234].

Nous avons démontré qu'un micro-geste ne peut être perçu qu'après que le sujet aura eu la possibilité de le revoir à postériori, le mettant à distance, afin de prendre conscience des contraintes de sa mise en scène. C'est là que nous situons l'incidence de l'introspection gestuée. Nous avons démontré que même un expert, s'il n'est pas mis en présence de son double, n'a pas conscience des gestes qu'il est capable de réaliser au cours d'une action gestuée. A partir de cette constatation, nous en arrivons à la conclusion, qu'il faut inventer des espaces où l'étudiant en formation initiale et le professeur en formation continue, doivent pouvoir s'éprouver dans des situations où ils apprennent à mettre leurs micro-gestes à distance afin d'en appréhender leur portée et d'être capable de les intégrer. La finalité de la formation doit aboutir à comprendre ces mécanismes de la communication verbale et non verbale, qui font que, pour certains d'entre eux, ils seront des freins dans la réalisation de leur métier s'ils n'apprennent pas à les maîtriser.

Une réponse et un défi pour les ESPE : développer l'introspection gestuée, pour apprendre à (S)'observer dans « Le 'je'u de situation ».

[234] Loi N° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Mot pris textuellement dans le texte.

3. Où le jeu rejoint la réalité d'un métier

Cette spontanéité qui cherche à se mettre dans une situation d'exercice peut manifestement être regardée comme une étape naturelle d'appropriation des particularités d'un métier. Où se trouve le jeu, où commence la réalité ?

Dans son ouvrage *jeu et réalité*[235], Winnicott démontre tout l'intérêt du jeu dans ses différents aspects et surtout dans sa dimension opérationnelle. Dans le cadre d'un travail de recherche, cela peut paraître quelque peu simpliste, mais très vite, la situation évolue et se complexifie, elle devient un espace transitionnel, entre le « dehors » du geste produit et le « dedans » du geste pensé. Cette expérience, jouée individuellement dans un espace collectif, a une visée professionnelle. Le '*je'u de situation* est un véritable parcours d'initiation, une mise à l'épreuve de notre thèse, *l'introspection gestuée* dans sa distribution hiérarchique des micro-gestes utilisés. Pourquoi se priver de ces espaces qui servent à combler les frustrations et les angoisses, si souvent présentes chez les enseignants ? De toute évidence, le jeu, dans sa faculté d'adaptation par essais successifs, est le gage de la mise en place de réflexes dans la compréhension des codes de la relation éducative. Une expérimentation qui touche au plus près la perception du réel et son interaction entre soi et les autres. Quoi de plus naturel en effet que d'essayer de jouer le jeu de l'enseignant, que d'essayer de retrouver les micro-gestes qui font sens, certes parfois stéréotypés, mais que l'on pourra apprendre à apprivoiser après les avoir analysés, triés, puis intégrés en relation avec des situations spécifiques.

- **L'action gestuée :**

Nous nommerons « action gestuée, » une action qui a été conscientisée, analysée, à un moment ou à un autre, chaque fois que le sujet aura pu identifier les contraintes inhérentes à la singularité d'une situation prototypique. Comme nous l'avons démontré pour le musicien, s'il est vrai que, dans l'instant de l'interprétation, il ne peut avoir constamment conscience de ce retour réflexif et s'interroger, à chaque seconde, sur la validité de son geste, une partie de ses sens reste pourtant attentif à ce qu'il produit, dans une conduite de perception subconsciente plus globalisante. C'est la confrontation dans l'instant avec l'obstacle rencontré dans *l'action*

[235] WINNICOTT, Donald Woods, (1997). *Jeu et Réalité*, Paris : Gallimard Collection de l'inconscient.

gestuée qui induit la réponse proposée ; que ce soit, pour un musicien, un enchaînement de doigté indispensable à la réalisation d'un trait mélodique, un enchaînement harmonique délicat, une difficulté rythmique ou une subtilité dans l'échelle d'un mode, il n'en demeure pas moins que la mémoire d'une rencontre antérieure va induire le geste.

La mémoire corporelle d'une *action gestuée* est bien là, présente ; elle ne demande qu'à re-produire la réponse validée antérieurement comme opérante. Pour le musicien comme pour l'enseignant expérimenté, si ce passage au mental dans *l'introspection gestuée* a été confirmé dans l'explicitation des données qui composent le micro-geste produit, il conservera cette confiance en soi, qui doit lui permettre de donner des réponses appropriées. Pour ce faire, il a fallu, à un moment ou à un autre, que cette situation en actes posés ait été rencontrée.

Par *posture introspective*, nous entendons prolongement par la pensée des actes à produire, revisités en une série d'*actions gestuées*. Former à un métier réclame donc d'être en capacité de commander sur demande des micro-gestes reconnus comme opératifs. Pour ce faire, il faut les examiner dans leur rapport avec les faits ; en prenant un certain recul, l'angle de vue s'en trouve alors élargi, ce qui rend possible la prise en compte d'un type de situation dans toutes ses composantes spécifiques.

4. L'enjeu de cet outil de formation

Habituellement, en analyse de pratique, après que les étudiants aient décrit et analysé certaines situations partagées, le formateur vous informe oralement de l'incidence que vos gestes et micro-gestes professionnels ont pu avoir sur la conduite de la classe. Les étudiants doivent échafauder par eux-mêmes les moyens de retrouver les bons gestes et micro-gestes professionnels. Comment construire l'outil si l'on ne donne pas à l'étudiant les moyens de le faire exister en amont dans un espace de formation ?

Théoriser est une étape essentielle en aval de toute formation, elle constitue le point de clôture de l'action gestuée. La trace écrite vient même ponctuer la situation de formation. Si l'on veut que le transfert d'une compétence puisse se réaliser, cela ne peut s'envisager que si la première synapse témoin, porteuse de sens d'une situation a été activée par une expérience vécue. Même si l'étudiant le vit par procuration, le fait de voir la situation posée en actes gestués par ses camarades, va lui permettre d'inscrire en mémoire une trace exploitable. La

matière ici est vivante, visible dans l'instant de sa mise en scène. Le '*je'u de situation* possède cette force d'expérimentation, dans sa possibilité de mise en scène des différentes composantes d'une situation d'enseignement, qui vont, dans l'instant, faire interagir les étudiants dans 'l'espace et le temps'. Comme pour une expérience de laboratoire, les systèmes de contraintes mis en place vont induire des réactions. C'est justement dans ces réactions échangées que l'œil de l'expert va devoir repérer, puis concevoir les micro-gestes qui peuvent faire sens. La règle du jeu est simple, à tout moment le formateur va pouvoir intervenir, enrichir la problématique rencontrée par une suite d'appuis théoriques ; ils trouveront là pleinement leur utilité et leur justification.

5. (Se) Situer dans réalité du métier

La théorisation prendra la bonne place, au bon moment, uniquement si une première étape que nous nommerons *l'étape de la construction de la représentation du métier* a été mise en place. Dans le cas contraire, les étudiants ne peuvent voir l'intérêt d'une conférence. Dans l'instant de leur mise en scène, ils ne sont pas en capacité de faire un lien de concordance entre tel apport théorique et les gestes et micro-gestes du métier qu'ils sont en train d'expérimenter.

Cette étape constitue pour nous, la première trace laissée en mémoire, elle va servir à construire, grâce à *l'introspection gestuée,* cette banque de données *d'actions gestuées opérantes*, qui sont nécessaires et suffisantes pour vivre le métier de façon '*éthique et responsable',* parce que l'enseignant, dans ce cas précis, apprend peu à peu à devenir maître du 'je'u.

6. « Mais ce n'est pas la réalité ? »

En formation, bien que ce type de situation ne soit pas la situation réelle, il n'en demeure pas moins qu'elle s'en rapproche beaucoup. Nous avons constaté qu'elle met l'étudiant dans une posture similaire, l'amenant à jouer, contrairement au jeu de rôle, son propre personnage, dans des réponses qui lui sont personnelles. Ainsi il va peu à peu

déchiffrer ses réactions, appréhender sa capacité à savoir prendre une *décision/réaction* dans un geste introspectif (*introspection gestuée*). Ce qui est essentiel c'est qu'il puisse le faire dans un espace sécurisé où il aura le droit de se tromper, cette garantie est indispensable, si l'on veut lui donner la chance de prendre progressivement confiance en lui.

Dans toute profession, la personne qui apprend son métier ne peut atteindre son but dès la première tentative, il doit donc avoir la possibilité de revivre telle ou telle situation en actes détaillés, détachés du lieu opérationnel, s'il veut être en mesure de faire face psychologiquement à une situation nouvelle. Le rôle de l'instructeur est de permettre à son stagiaire, de lui faire identifier les gestes et micro-gestes en fonction de ses propres besoins. Alors pourquoi ne pas faire de même avec les futurs enseignants ? Pourquoi ne pas reconnaître ce besoin comme indispensable ?

Comment accepter qu'en formation, nous puissions envoyer nos étudiants dans leurs écoles ou établissements sans une préparation à la « maîtrise de leur pratique professionnelle » qui soit réellement à la hauteur de leur engagement ?

Le '*je'u de situation* répond à un double objectif, d'une part, il donne confiance au stagiaire, et d'autre part il permet d'appréhender les gestes et micro-gestes de base assez rapidement. Le grand avantage, par rapport à la réalité, c'est que justement, ces situations prototypiques lui donnent, dans la mise à distance de sa propre pratique, une chance d'apprendre. Dans les faits, nous avons pu constater que le *jeu de situation* nous permet de repérer des types de comportements très singuliers, elle nous permet aussi d'identifier des étapes très perceptibles dans le déroulement d'une action. Il nous montre les doutes, les incertitudes, les hésitations, les replis ou renoncements, les agressions, ou les comportements plus ou moins bien adaptés, mettant en valeur une posture plus professionnelle.

En conclusion, le 'je'u de situation permet de (S') observer en (Se) mettant en scène dans des situations repérées comme *'prototypales'*. Il reprend ainsi les deux gestes professionnels proposés en 2010 par Chritian Alin dans *la geste formation* celui de : (Se) mettre en scène et celui de (S') observer, ces situations sont tributaires de l'enseignant et des différents registres qu'il va utiliser, qu'ils soient d'instruction, de régulation/médiation ou d'autorité. En formation, les cadres ainsi repérés amènent un degré de stabilité qui permet d'identifier les micro-gestes employés afin d'être en mesure d'en conscientiser les mécanismes.

Alors quelle est la valeur ajoutée de l'introspection gestuée et des micro-gestes qui l'accompagnent ? Pour nous ce n'est qu'à ce prix que l'on peut, dans une observation rigoureuse, s'interroger sur le sens du mot formation *'professionnalisante'* textuellement cité dans les textes officiels. Allons-nous pouvoir proposer des espaces innovants tels que les textes le suggèrent, ou continuer simplement à reproduire ce que chacun est capable de faire en fonction de son territoire personnel de recherche ?

7. Former, c'est peut-être aussi instruire ?

Si l'on affirme que le métier d'enseignant est un métier qui s'apprend, alors pourquoi ne pas accepter que, dans une démarche de formation professionnelle, certains types d'apprentissages ne puissent se faire sur le modèle de l'instruction ?

Une question retient particulièrement notre attention : pourquoi la culture universitaire, a une telle peur de ce *registre de l'instruction* ? Comme si la crainte de formater les étudiants était telle qu'elle devenait un frein à tout dispositif trop *'impositif'*.

Au pays des lumières, des philosophes du libre arbitre, cette approche paraît difficilement conciliable. Pourtant, notre thèse est une interrogation d'une autre dimension, d'une autre nature elle est centrée sur les gestes du métier. Ces derniers sont indissociables d'une *'praxis opérative'* qui passe par la maîtrise de l'appropriation d'un schéma corporel des actes pensés et orchestrés en amont. L'université doit prendre en compte cette spécificité si elle veut être en mesure de répondre au cahier des charges de la loi d'orientation des ESPE. Il est vrai qu'il y a une part de dressage dans l'apprentissage des gestes et micro-gestes professionnels, comme pour le danseur ou le musicien qui ne peuvent trouver la plénitude de leur art, qu'une fois la dextérité obtenue dans les gestes techniques. Nous voyons que ce qui peut paraître naturel dans tout autre métier, ne semble pas l'être pour les métiers de l'enseignement. On préfère toujours en rester au niveau du discours.

Pourquoi n'est-il pas envisageable de proposer des espaces où l'on apprend à faire et refaire les bons gestes, comme le musicien fait ses gammes, ou comme le danseur trouve dans la barre le moyen d'apprivoiser son corps ? Comme le pilote qui reprend mentalement, jour après jour, les gestes de commande pour maîtriser son vol, l'enseignant devrait avoir conscience que se mettre en scène dans le temps de la représentation ne s'improvise pas !

Les étudiants novices qui sortiraient de notre école, n'auraient pas à vivre cet inconfort permanent, qui, souvent, les entraîne dans des échecs successifs, toujours liés à des micro-gestes non maîtrisés. Cette non préparation les enferme petit à petit dans le seul registre d'une rhétorique disciplinaire où ils ne trouvent d'autres solutions que dans des sanctions de plus en plus inappropriées, de plus en plus répréhensives voire oppressives, qui peuvent même parfois devenir transgressives.

Ma recherche n'a pas l'intention de vouloir remettre l'instruction à l'ordre du jour comme seul principe de base à la formation. Depuis trente-cinq années, tout mon travail de formateur a consisté au contraire, à mettre l'étudiant en face de la résistance d'un obstacle. La situation problème icône de la formation étant là pour aider l'étudiant à construire son apprentissage. Que ce soit dans les situations d'écoute actives en mouvement, que ce soit dans l'approche des conduites créatives, que ce soit dans les différents 'jeux de situations'… ce type de conditions est le principe fondateur de toute situation d'apprentissage et a toujours été le moteur de ma pédagogie, mon enseignement reposant sur la médiation, la régulation et le droit à l'erreur.

Cependant, pour avoir constaté les dégâts que ces micro-gestes opéraient lorsqu'ils n'étaient pas pris en compte, je défends dans cette thèse, que certains d'entre eux doivent être appris en formation, comme micro-gestes singuliers du métier. Si les enseignants veulent être en mesure de maîtriser certaines situations types, liées à des registres bien précis, que nous avons essayé de mettre en évidence, nous ne pouvons pas faire l'économie de leur permettre de les rencontrer en formation. C'est dans cet art du détail que va se glisser la qualité de la relation éducative. Plus ou moins apparent, ces micro-gestes interagissent sur les réactions des élèves ou étudiants. L'œil exercé les perçoit rapidement, ils peuvent donc être consciemment repérés ; bien qu'inconsciemment vécus pour certains, ils sont pourtant toujours inductifs dans les réactions qu'ils entraînent et impriment sur le groupe.

Encore une fois, la musique est là pour nous apporter un éclairage sur la question du geste et du micro-geste. On ne peut concevoir jouer d'un instrument sans suivre les instructions minutieuses et patiemment montrées par le professeur. Les gestes se reproduisent courageusement, les doigtés se précisent, la gestuelle du chef va peu à peu s'apprivoiser en conscience.

- **Anecdote** :

Je me souviens de ma première année, comme jeune professeur à l'Ecole normale de Lyon, j'ai été très étonné de voir qu'un collègue était spécialiste de la question de l'écriture. Il apprenait aux étudiants, non seulement la manière d'apprendre à écrire aux élèves, mais aussi la manière de se tenir et d'écrire au tableau. La minutie du micro-geste, et la persévérance dans la répétition de ces étudiants sont aujourd'hui pour moi, avec le recul, assez émouvant.

Notre seule préoccupation, est de retrouver un juste équilibre entre :

- d'une part la vertu que peuvent représenter la maîtrise de certains gestes et micro-gestes qui cadrent, ceux qui vont apporter la sécurité dans la mise en espace des supports et des personnes,
- et d'autre part, des situations ou conduites moins directives, voire même manifestement plus créatives, qui vont développer d'autres compétences.

Les deux entrées sont pour moi complémentaires, elles doivent pouvoir s'enrichir l'une l'autre.

8. Faire courir un risque, mais où se trouve le danger ?

Les dispositifs de formation sont toujours présentés de manière à ce que tous, formateurs, stagiaires ou étudiants, ne prennent pas le moindre risque. Pourtant, (Se) mettre en scène devant le groupe est par nature, un temps de déséquilibre. Pour beaucoup de formateurs, il est même difficilement concevable de mettre un stagiaire dans une situation où il puisse se trouver comme '*mis à nu'* devant ses camarades.

Pourtant, comme le dit Michel Serres dans son ouvrage *Le tiers instruit* : « Nul ne sait nager vraiment avant d'avoir traversé la rivière »…« Partez, plongez »… « Les instituteurs se doutent-ils qu'ils n'ont enseigné, dans son sens plein, que ceux qu'ils ont fait traverser ? »[236].

[236] SERRES, Michel, (1991). *Le tiers-instruit*, Paris : Bourin, p.24.

Nombreux sont les métiers où le sujet doit s'exposer, où les formateurs qui dispensent les formations nécessaires ne se posent pas la question de savoir si les apprenants vont devoir prendre un risque. Quel paradoxe pour une profession qui ne voit son accomplissement que dans l'exposition des sujets qu'elle met en scène, de ne pas comprendre la nécessité de (s') éprouver dans l'expérience de sa propre mise en scène. Qu'en sera-t-il de la prise de risque le jour ou l'étudiant se retrouvera seul devant sa classe sous le regard de vingt-cinq à trente paires d'yeux, prêts à bondir au moindre faux pas ? Le choc est toujours d'une grande brutalité.

Le musicien lui, connait bien cette situation, lorsqu'il joue seul, mis à nu devant un public. Son premier objectif s'il veut (Se) mettre en scène, va être d'apprendre à se départir de cette sensation déplaisante. Il va devoir apprendre à se dépasser, aller là où il ne voudrait pas : être sous le regard des autres. Les premières fois sont toujours un grand moment de solitude, tout semble reposer sur ses épaules. Le musicien commence très tôt ce genre d'expérience, devant la famille d'abord, puis viennent les concours au conservatoire. Les copains de classe en redemandent, on prend alors un peu plus d'assurance. Les fêtes d'école sont souvent un bon moyen de prendre de l'assurance. Ce n'est qu'après ce long parcours initiatique, que, petit à petit, le musicien sera plus sûr de lui, et qu'il aura le droit de monter sur une « vraie » scène. C'est bien dans ces temps de mise à l'épreuve progressifs, qu'il va peu à peu apprendre à gérer son stress. Dans ces essais successifs, répétés inlassablement, il va apprendre à comprendre les mécanismes internes de l'écoute intérieure qu'est l'introspection gestuée pour maîtriser dans l'instant, les micro-gestes de l'interprétation musicale. C'est bien cette concentration sur lui-même, dans l'introspection, qu'il va apprendre à maîtriser progressivement les gestes techniques de cette mécanique de précision qu'est le toucher de son instrument.

Pour un musicien le stress est constant, il fait partie de sa vie, jusque dans les couloirs des concours des conservatoires où l'on croise fréquemment ces jeunes musiciens qui repensent l'enchaînement des doigtés. Ils rejouent mentalement de mémoire tel passage comme un jeu sans parole, en cinéma muet devant nos yeux. Seuls les doigts virevoltent dans une agilité et une dextérité maîtrisées. Comment produire dans l'instant la bonne note avec la bonne intention et la bonne interprétation ? Tout un travail d'abnégation oh combien difficile et délicat, fait d'échecs et de multiples répétitions, des centaines, voire des milliers d'heures de rabâchages pour enfin arriver à être maître du '*je*'u instrumental.

Le vocabulaire des différents marqueurs du micro-geste instrumental est encore plus fin que celui de la monstration, de l'explicitation ou de la régulation que doit produire l'enseignant dans une situation d'apprentissage.

Lorsque l'on se trouve à la frontière de ces deux mondes, celui de la musique et celui de l'enseignement, que l'on regarde les points qu'ils ont en commun, que l'on identifie ce qui les rapproche dans cette obligation de maîtriser le temps, on s'interroge : mais d'où vient le danger pour l'enseignant ? Est-ce le fait de lui faire prendre un risque calculé ou bien celui de ne pas vouloir regarder en face l'objet qui doit lui permettre d'apprendre à limiter ces mêmes risques ?

Dans ce cas, n'est-ce pas là, en voulant le surprotéger que l'on fait courir le plus grand risque à l'enseignant ? L'intention semble louable, le résultat l'est certainement moins. Le véritable danger n'est peut-être pas là où on pense.

CHAPITRE III : UN ENJEU POLITIQUE

Quel avenir pour une formation dite « professionnalisante »[237] ?

Quelle réalité aujourd'hui ?

1. Le déni d'une réalité ?

Doit-on dire, que *L'introspection gestuée* ne serait en définitive qu'un bel outil qui n'aurait pour seul finalité que de servir à canaliser les énergies négatives des élèves ?

Il faut regarder la réalité en face, oser interroger les étudiants et les enseignants sur la réalité de l'école aujourd'hui. Nous ne pouvons que constater que c'est toujours la principale question qui intéresse les grandes institutions et organismes de formation lorsqu'ils font appel à nos services ces dernières années. N'est-ce pas là encore, le premier souci d'un principal ou d'un proviseur, lorsque l'on va échanger nos impressions un instant dans leur bureau à la suite de la captation vidéo de la séance d'un étudiant stagiaire ? La question récurrente s'apparente toujours à ces micro-gestes professionnels qui doivent permettre à l'enseignant novice de bien « tenir sa classe ».

Cette question n'est pas reconnue en tant que telle malgré les propos réalistes d'un ancien ministre de l'Education Nationale, propos qui avaient malheureusement défrayé la chronique en parlant de « sauvageons » ; la quête de la sérénité publique préfère toujours ignorer la réalité. On ne peut pourtant pas ignorer davantage l'extrême difficulté d'enseigner dans les classes de banlieues des grandes villes, où la plus grand partie du cours est consacrée à faire de la discipline et non pas de l'enseignement. On ne veut ou ne peut différencier les deux finalités, pourtant l'une et l'autre sont intrinsèquement liées. Si l'on ne veut pas se retrouver comme le souligne Tochon (2002) dans son article sur la formation des enseignants aux Etats-Unis soulignant l'inégalité croissante des chances : « Chacun sait maintenant qu'il existe un tiers-monde dans le premier monde.

[237] Texte BO sur la création des ESPE.

Aux Etats Unis, la différence entre les classes sociales s'est accrue avec les abus du système de libre marché dans lequel la plupart des protections sociales ont été réduites au minimum. Les classes dans lesquelles vont travailler les nouveaux enseignants américains, comportent quelque 40% d'enfants de minorités ethniques dont beaucoup proviennent de l'immigration »[238].

Bien que nous ne souhaitions pas limiter la place de *l'introspection gesutée* au seul registre de la discipline et de l'autorité de l'enseignant, il n'en demeure pas moins que cette question revient constamment dans les propos des étudiants lorsqu'on veut bien les écouter. Au sein même de nos ESPE, quel est l'espace de formation qui va écouter et répondre à cet étudiant qui rentre de stage, épuisé nerveusement et qui, tous les soirs de sa semaine de stage, se demande si ce métier est bien fait pour lui ? Nous revoyons cet étudiant professeur de collège qui en fermant la porte de sa classe, effondré, nous dit/ « Je suis épuisé, je ne sais pas si je pourrai tenir jusqu'à ce soir ? » Quelle structure mettre en place pour l'écouter et l'aider ? Ce n'est certainement pas l'Université qui continue d'ignorer cette dimension du métier, ce n'est pas non plus l'Inspection Académique, ce ne sont pas non plus certains IPR, comme nous avons pu les entendre nous répondre lorsqu'on posait cette question : « Il n'y a pas de problème, nous nous trouvions simplement en face de professeurs stagiaires qui n'avaient pas d'autorité ». Comme si cette compétence avait été acquise en prime comme un don du ciel, par le simple fait d'avoir réussi le CAPES, l'agrégation ou le concours du professorat des écoles !

Cette question reste posée, celle de la capacité à résister face à la pression du groupe. Est-ce à dire que l'on ne veut pas regarder en face la réalité de nos écoles, lycées et collèges ? Il en va de même de l'Université, qui est aussi concernée par ce déni de réalité des salles de TP, et surtout de certains amphithéâtres dits à haut risque pour les enseignants. Aura-t-on un jour le courage de regarder la réalité en face, de prendre en compte ce que vivent ces enseignants dans certains domaines de formation ?

Je ne citerai qu'un exemple, qui semble pourtant n'émouvoir personne, si ce n'est les enseignants de l'Université qui s'inscrivent aux formations d'ICAP entre 12h et 14h une fois par mois. Ils relatent ce qu'ils vivent, cette réalité brutale, mais bien connue, celle de l'amphithéâtre de première année de médecine, pharmacie ou autre matière médicale (tronc

[238] TOCHON, François Victor, (2002). *La formation des enseignants aux Etats-Unis* : *enjeux socio-économiques professionnels actuels*, recherche INRP N°47, p14.

commun). Ils viennent chercher des réponses pratiques dans nos *'je'*ux de situation. Ce n'est là qu'un exemple mais qui nous interroge pourtant sur la valeur de la Chartre déontologique du médecin que l'étudiant va signer en fin de cursus, eu égard à certains comportements récurrents et finalement autorisés et acceptés depuis plusieurs décennies ?

2. Les résistances demeurent

Comment peut-on prétendre comprendre les mécanismes des situations d'enseignement, si nous ne les vivons pas en partie en grandeur nature dans tout ce qu'elles ont de délicat ? En n'acceptant pas de nous mettre dans une situation un tant soit peu difficile, à ne pas chercher à en maîtriser toutes les composantes, qu'elles soient didactiques, plus techniques ou plus centrées sur la relation, ne faisons-nous, en définitive que nous retrancher derrière des savoirs bien trop lisses, aseptisés, comme détachés de la réalité objective ?

Nous voyons bien aujourd'hui, que les trop beaux discours théoriques ne suffisent plus, nos étudiants s'en aperçoivent et nous le disent. La réalité s'impose, nos étudiants risquent de se retrouver bien seuls dans des situations où ils se sentent trop souvent, bien vite dépassés par les évènements. Ils n'ont qu'une inquiétude, savoir si leurs réactions seront à la hauteur du stress qui sera inévitablement occasionné par les contraintes pas toujours « *fécondes* » vécues dans l'instantanéité.

Nous faisons le postulat que le fait de les rendre conscients de cette réalité en amont, transforme dans l'instant de la pratique, leur opérationnalité ; c'est cela qui donne pour nous, tout son sens à *l'introspection gestuée.*

Convaincus du bien-fondé de leur remarque, nous nous sommes interrogés. Alors que, depuis maintenant plus d'une dizaine d'années nous travaillions sous la forme de ces '*je'*ux de situation, nous n'avions pas encore à ce jour, enregistré une seule de ces saynètes. Trouvant cela regrettable nous avons fini par réaliser avec nos étudiants et avec l'aide du service ICAP de la formation continue de l'Université Lyon1 une petite saynète que nous avons intitulée « la situation de tous les « En-'*je'*ux » » elle vient illustrer notre propos mieux que tout

discours.[239] C'est bien dans cette mise en lumière du détail, que nous nous reconnaissons chercheur et formateur comme deux composantes inséparables du métier. Nous ne pouvons donc plus aujourd'hui, concevoir notre enseignement sous la forme de grandes généralités qui certes peuvent avoir du sens mais qui sont très insuffisantes, et c'est bien là que nous retrouvons toutes les contradictions de la formation de ces dernières années. Plus de dix années, responsable d'une unité de formation au sein de l'IUFM de Lyon, nous avions le plus grand mal à justifier et réhabiliter les conférences auprès de nos étudiants, bien que ces dernières aient étés le plus souvent pertinentes et intéressantes.

3. Quelles sont les limites du cadre ; pour quel enjeu du '*je*'u ?

Diverses approches en Sciences de l'Education, montrent que l'enseignant est au cœur d'un dispositif complexe, il croise de nombreuses entrées, qu'elles soient didactiques, pédagogiques, psychologiques, philosophiques, sociologiques, épistémologiques mais aussi plus praxéologiques dans l'usage des signes qui mettent en scène l'acte éducatif.

L'enseignant stimule, encourage, corrige, se met à la portée de l'élève ; par ses gestes, attitudes et comportements, ses déplacements, son regard, dans des situations spécifiques, il va donner toute une série d'indices représentatifs pour l'élève. L'élève reçoit ces informations, non seulement par l'intermédiaire de la parole du maître, mais aussi par tout un enchaînement d'informations véhiculées par le langage non verbal. Il est étroitement lié à tout un étayage d'autres micro-gestes professionnels, qui tous sont porteurs d'une intention plus ou moins consciente de la part du locuteur. L'objectif premier sans cesse récurrent est bien d'arriver à restaurer la confiance réciproque, pour que les relations entre le maître et les élèves se déroulent dans les meilleures conditions possibles.

Notre approche très pragmatique, considère qu'en classe, les *actions gestuées* sont les premiers supports de la communication dans les échanges d'informations entre l'émetteur et les récepteurs. Aucun signal perçu n'est neutre ou ne peut être considéré comme tel. Nos observations montrent que trop nombreuses sont les actions gestuées qui ne sont pas en accord avec la volonté de communication du professeur.

[239] Saynete issue de la formation continue de l'Université Lyon1 « la situation de tous les « En-'*je*'ux » : http://www.youtube.com/watch?v=kXOrI29zM0c&feature=share&list=PL_ZZHWrfptdSgRQz_non_hRdkRlWeo2Cd&index=7.

Les nouvelles exigences de la formation vont obliger les formateurs à se rapprocher de conduites plus pragmatiques de formation, pour donner aux étudiants les moyens de résister aux tensions qui s'expriment à l'intérieur même de l'école. Notre objet d'étude s'inscrit bien dans cette perspective : proposer des réponses en *actions gestuées*, vécues par les acteurs eux même, à partir d'un « *cadre expérimental re-situé »,* pour restituer les micro-gestes considérés comme opérants. Mais quels sont les contraintes de ce cadre ? De quels moyens va-t-on pouvoir disposer pour les faire vivre ?

Nous venons de démontrer que ces '*je'*ux de situation conduisent à nous poser des questions pertinentes sur l'impact des micro-gestes professionnels qui façonnent la relation éducative.

De combien de temps allons-nous disposer pour mettre en place des espaces de formation ?

4. Comment se construit l'objet mental de la proprioception ?

Quels sont les liens qui existent dans les processus proprioceptifs d'ajustements posturaux et gestués entre une approche sensible plus sensorielle et une autre plus conceptuelle ? En quoi les mécanismes de proprioception, qui peuvent aller jusqu'à la somesthésie[240], sont-ils, pour l'étudiant, des indices repérables qui doivent pouvoir le guider dans sa pratique professionnelle ? Ces indicateurs de l'état psychologique de la personne mise à nu sous le regard d'autrui, sont des alertes qu'il faut savoir décrypter à temps. Un temps particulier que le musicien connait bien, où il peut parfois se perdre, comme submergé par le stress. L'afflux sanguin se propage en une fraction de seconde, une impression désagréable d'une chaleur intense semble venir vous paralyser.

Comment apprendre à réagir à ces signes en se plaçant dans des postures qui répondent le plus rapidement possible à ces sensations, en apprenant à se libérer de ces contraintes psychoaffectives ? N'est-ce pas là une véritable compétence professionnelle que les artistes soumis à la représentation doivent rapidement apprendre à maîtriser ?

[240]La somesthésie constitue le système sensoriel perceptif profond, il nous donne des indications sur différentes sensations notamment la chaleur, la pression, la douleur. Dans le cadre de notre recherche nous le percevons lors des situations où l'enseignant est dans le doute et sent monter en lui les signes du stress : transpirer, rougir être à bout de souffle…

Notre problématique centrée sur l'introspection gestuée peut-elle répondre à toutes ces questions ? Peut-elle être ce moteur qui va éveiller notre système de perception et mettre en mouvement nos synapses ? Ainsi nos capteurs d'informations seront suffisamment stimulés pour construire en mémoire des repères fiables. D'où part le renseignement qui nous alerte ? Comment et à quel moment est-il traité pour nous pousser à réagir dans une réaction instantanée mais qui reste contrôlée ?

Lorsqu'un micro-geste professionnel est opérant, nous pouvons affirmer qu'il faut qu'il ait été conscientisé en amont. Pour un œil exercé, si ce n'est pas le cas, il se présente sous le regard de l'auditeur comme n'étant pas complètement abouti. Il apparait comme en partie avorté. La preuve incontestable est qu'il est reproduit dans un réflexe pavlovien. Dans un même contexte, ces micro-gestes avortés sont récurrents, ils resurgissent à chaque situation identique, dans une interaction sollicitant les mêmes réactions stéréotypées.

Le laps de temps de la décision où l'enseignant va s'interroger est très court, le parallèle avec celui du chef de Chœur ou du chef d'Orchestre est du même ordre. En cela, dans leur synchronie, la conduite de classe et la conduite de la gestuelle de direction, se rapprochent. La précision des gestes ne cesse de se préciser, dans cette capacité de réactions signifiantes à l'instant de la décision et de l'enchaînement des micro-gestes professionnels spécifiques. Les anglais parlent de « conducteur » en nommant le chef d'orchestre. On parle aussi du conducteur lorsqu'on parle de la partition du chef.

Nous revenons ici à nos origines et ne pouvons pas manquer de faire une observation très particulière, qui donne du sens à notre travail et prouve l'existence de cette capacité d'anticipation du temps dans le geste mental de *l'introspection gestuée*. On peut considérer, par définition, que tous les micro-gestes du chef d'orchestre doivent apparaître une fraction de seconde avant que le geste du musicien ne soit produit. Un observateur pourra aussi aisément constater que ce temps est comme confondu avec le temps de la production sonore.

Pourtant si on regarde certains chefs, et notamment les chefs allemands, nous pouvons constater que, dans leur manière de diriger un orchestre, ils anticipent toujours leur battue d'une fraction de seconde. Leur geste de direction ne tombe pas sur le temps, il est bien donné, mais une demi seconde plus tôt. S'il fallait une preuve définitive, nous la trouvons bien là, ce petit laps de temps pensé à l'avance sur le temps de la production musicale. Cela démontre, si besoin était, qu'il est possible pour certains d'entre nous de vivre mentalement ce temps de l'introspection gestuée. Ce qui est subtil et peut-être difficile à admettre, c'est cette

capacité à percevoir, dans le temps du déroulement de la musique, ce temps en décalage, comme désynchronisé. Le chef d'orchestre, maître du temps de la musique, ne peut vivre ce temps musical qu'avec un peu d'avance sur le temps réel.

- Où l'outil d'évaluation est aussi un outil de formation

En formation l'outil d'évaluation est aussi un outil qui permet à chaque étudiant de s'auto-évaluer. Il devient un véritable outil de formation en ce qu'il permet de prendre la mesure du ou des gestes opératifs qu'il doit utiliser ; et de mentalement dans un geste introspectif de se poser la question s'il est en mesure de le maîtriser ou non.

Nous vous livrons ici une grille qui depuis deux ans sert d'outil d'évaluation au module « Voix, corps et communication » pour les Masters MEEF des trois universités, ainsi que pour les différents Masters du second degré. Cet outil reprend les micro-gestes de la posture gestuée, du regard, de la voix, de l'usage du mot mis à part le positionnement *(Figure 55).*

	0	5	10	15	20
	E	D	C	B	A
Posture gestuée	I_____	I_____	I_____	I_____	I
Regard	I_____	I_____	I_____	I_____	I
Gestuelle	I_____	I_____	I_____	I_____	I
Portée	I_____	I_____	I_____	I_____	I
Articulation	I_____	I_____	I_____	I_____	I
Parcours intonatif	I_____	I_____	I_____	I_____	I
Accentuation % mots clés	I_____	I_____	I_____	I_____	I
Débit	I_____	I_____	I_____	I_____	I
Césures suspensives/conclusives	I_____	I_____	I_____	I_____	I
Découpage syntaxique (% sémantique)	I_____	I_____	I_____	I_____	I

Figure 55 : *Grille d'évaluation proposée en cours : « Voix corps et communication ».*

Légende : Mettre une croix dans les cases correspondantes, puis les transformer en notes et diviser par 10 vous obtenez une note sur 20.

CONCLUSION

> « Il faut se servir de tous les secours qu'on peut tirer de l'entendement, de l'imagination, des sens de la mémoire de telle sorte, qu'on n'oublie aucun des moyens qui sont au pouvoir de l'homme » Descartes dans sa *règle XII*

En définitive : qu'est-ce que l'introspection gestuée ?

L'introspection gestuée prend ses racines dans l'image du geste que notre petit fils fait lorsqu'il tape dans une balle. Il ne cesse de recommencer ce geste dans ce qu'il a de plus fin, un micro-geste de plus en plus précis. Pour arriver à son but, il n'arrête pas de taper dans la balle avec son pied afin que graduellement il arrive à mieux contrôler l'élan, l'impulsion, la dynamique, l'impact, l'adresse jusqu'à ce qu'il ait pu prendre plus ou moins consciemment la mesure d'une perception kinesthésique de la situation. La plupart du temps, son geste se limite à constater ce qu'il vient de produire. Il ne peut que recommencer pour voir si cette fois-ci le résultat va s'améliorer. Il n'est pas en capacité d'analyser d'où cela vient, si c'est le fait d'être placé trop loin de la balle, ou au contraire d'en être trop près, si son pied n'arrive pas avec le bon angle, avec la bonne énergie, le bon point d'impact sur la surface du ballon Seul le hasard semble être maître du '*je*'u. Ce n'est ici qu'un jeu, faire et refaire ne prête pas à conséquence. Le plaisir ne passe-t-il pas aussi en partie, par ce temps suspendu au hasard de ces rencontres inattendues ?

Si nous transposons cette situation dans le cadre de la formation des enseignants, n'est-on pas en droit de s'interroger sur les moyens dont se dote notre institution pour permettre à son personnel de maîtriser un certain nombre de gestes et micro-gestes professionnels ? Peut-on se satisfaire de taper simplement jour après jour dans la balle, sans savoir jusqu'où la mise en scène de notre propos va porter ? La situation que nous avons cherché à identifier dans ses nombreux paramètres, est complexe. Sans réponse institutionnalisée à cette préoccupation légitime, trop d'enseignants et futurs enseignants continueront à se trouver confrontés aux mêmes obstacles, sans pouvoir en identifier les causes. Une bonne part de ces difficultés restent dues à ce manque de lucidité sur la maîtrise de certains de ces 'micro-gestes d'action'

qu'ils utilisent dans la relation éducative. Les cinq marqueurs identifiés que sont la posture gestuée, la voix, le regard, l'usage du mot et le placement/déplacement (proxémie) sont des marqueurs essentiels. Ces derniers interrogent l'étudiant et le professeur stagiaire dans les aspects fondamentaux de la communication verbale et non verbale de leur exercice professionnel.

Finir sur un jeu de mot : l'enseignant est-il un bon interprète ?

En conclusion ne pourrait-on pas pousser la comparaison et dire que l'enseignant est un interprète ? Comme le musicien, il doit interpréter sa partition par des micro-gestes très précis, incarnés dans des *actions gestuées et situées*. S'il veut devenir 'maître d'école', l'enseignant ne doit-il pas, lui aussi, être en mesure d'être maître de sa préparation ? Etre Maître du '*je*'u le met en scène dans les micro-gestes spécifiques d'une situation particulière d'enseignement ; que cette situation soit : d'imitation, de lecture, d'observation ou d'exploration, voire de pensée, dans une conduite plus créative. Comme nous venons de le démontrer, ces micro-gestes techniques sont indissociables et tributaires du registre dans lequel ils vont inscrire leur marque. Tout comme l'intention musicale, l'intention didactique d'une situation d'apprentissage dépend très étroitement du registre dans lequel elle va se dérouler. Qu'il s'agisse du registre de l'instruction, de la médiation/régulation ou comme fréquemment, du registre de la discipline, c'est dans la régulation de l'autorité de l'enseignant que se dégageront des profils types d'enseignement.

Une ouverture vers l'avenir : Un site internet comme outil complémentaire de formation

Avec la mise en place des situations jouées et re-jouées vécues collectivement avec les étudiants dans les '*je*'u de situations, l'analyse se fait généralement sur le vif, dans une réflexion partagée sans être enregistrée. La relecture ne peut malheureusement se faire qu'à partir des traces laissées dans la mémoire collective. Seuls les indices dont chacun peut être conscient, peuvent nous permettre, dans ce dispositif de formation, d'évaluer la situation et de mettre en place des réponses.

Bien que son utilisation remonte aux années 80, l'utilisation de l'enregistrement vidéo n'est en fait que très peu employé en formation. Il est pourtant le seul outil qui permette de revenir à volonté sur les situations et les actions gestuées.

En 2012 l'Université Lyon1 nous offre la possibilité d'ouvrir un site internet qui prolonge notre travail de recherche, il s'intitule : *La voix mon instrument de travail*.[241] Cet espace de formation nous donne de nouvelles possibilités de mise en lumière des micro-gestes dans leur signifiance ou parfois leur insignifiance. La réalisation du tournage des séquences vidéo préalablement travaillées sous forme de scénarios avec l'équipe de tournage et le réalisateur du servie audio-visuel d'ICAP, allait devenir pour nous un merveilleux outil que nous nous sommes empressés de mettre en valeur pour la formation des enseignants.

Sans prévoir ce que les étudiants nous fourniraient pendant le tournage, nous étions en capacité de proposer des scénarios qui induiraient des réactions attendues, toutes évoluant autour de mêmes micro-gestes plus ou moins opérants. Ces séquences vidéo regroupées sous la forme d'une *'playlist'* grâce aux possibilités d'une large diffusion sur Youtube, deviennent la substance qui alimente la posture réflexive de l'étudiant. L'objectif est de mettre en évidence ces objets d'apprentissages que sont les micro-gestes, d'être capable de les repérer, de les faire observer. Progressivement, grâce à la trace laissée par les différents média - tels qu'un enregistrement vidéo ou toute autre animation en 3D - pouvoir se les représenter mentalement et en construire une trace en mémoire.

Sans, forcément prendre la forme d'un site qui est très lourd à réaliser, l'avenir de notre travail doit s'orienter vers ce type de support où la trace reste l'élément opérant si l'on veut, en formation, apprendre à (S)'observer et (Se) mettre en scène.

Les moyens technologiques dont on dispose aujourd'hui revêtent des aspects beaucoup plus souples tels le simple Smartphone ou la tablette numérique l'IPAD, qui permettent de revenir sur des traces relevées en stage et que l'on va pouvoir exploiter dans les espaces d'analyse de la pratique.

Le site internet est un bel exemple d'interface entre les situations d'enseignement proposées en formation, et la mise en place de repères disponibles pour tous et à tout moment. Les étudiants connectés à toute heure du jour ou de la nuit peuvent avoir accès à ces éléments

[241] 'La voix mon instrument de travail' : http://voix-corps-enseignement.univ-lyon1.fr.

de formation. Si l'on regarde l'outil de plus près et qu'on observe l'usage qu'en font les étudiants, nous sommes frappés de constater un pic de fréquentation la veille de leur stage, jusque tard dans la nuit, et même vers quatre, cinq heures du matin. Nous trouvons ici aussi la preuve, que l'outil correspond à un réel besoin ; besoin de se rassurer peut-être, de se concentrer, de revenir sur l'essentiel de leur préoccupation, et de revoir les gestes qu'ils vont devoir utiliser dans quelque heures dans leurs classes.

Avons-nous raison de poursuivre dans cette voie, l'usage des TICE, et des réseaux sociaux, de la technicité, de la synergie des compétences et des partenariats ? Quel doit être la place d'un site du point de vue de l'usager, de l'étudiant ou du professeur en formation ? Peut-il se substituer à la formation et en cela la mettre en péril ? Jusqu'où peut-il être considéré comme un outil performatif, complémentaire à la formation ? Mais comment au XXIème siècle, concevoir de travailler autrement ? Comment imaginer pourvoir faire seul un travail qui demande tant de compétences spécifiques, les regards croisés de spécialistes : médecin, ostéopathe, kinésithérapeute, phoniatre, ingénieur, informaticien, graphiste, réalisateurs 3D et vidéo… ? Une question corollaire, pourquoi se priver de cette mise en perspective la plus parlante pour rendre opérationnelle la vision d'un métier ?

Comment inventer des dispositifs qui, sans se substituer à la formation, vont permettre de garder un contact avec l'objet d'apprentissage ? Comment rendre la situation plus discernable, grâce à la médiation d'un site ou tout autre moyen de diffusion de l'information, comme un rappel des questions abordées en cours ? La question est de savoir comment développer ces outils numériques pour renouveler la pédagogie. Innover, toujours chercher et innover à nouveau, pour mettre à la disposition des formateurs et des enseignants, des techniques d'investigation sur le plan physiologique, didactique, psychologique. Croiser des compétences pour mettre en place une pédagogie en phase avec son temps. Nous sommes en train de terminer la réalisation d'un cours en ligne, un MOOC[242] qui nous offre encore d'autres possibilités ; nous en sommes là aujourd'hui : essayer de nous procurer des outils qui nous poussent à sortir de nos retranchements, dans le seul but d'améliorer et de valoriser la formation des enseignants.

[242] MOOC : Un "Massive Open Online Course" est une formation ouverte en ligne où les participants communiquent exclusivement par internet.

Par volonté ou par hasard ?

« Chaque métier a son inventaire, ses archives, de techniques, de savoirs faire, de connaissances, son référentiel des gestes qui portent la marque de sa pratique »[243]. C'est bien de la qualité de ces micro-gestes et de l'intention qui s'en dégage, que l'on pourra en déterminer la fonction et son impact plus ou moins signifiant. La didactique dépend entièrement des micro-gestes qui la mettent en scène. Pour conclure, comme le dit Pierre Boulez, dans son ouvrage *Par volonté et par hasard* : « L'éducation n'est-elle pas avant tout une affaire de mouvement ? L'éducateur doit se mettre sur le même plan que ses élèves, il doit s'éprouver lui-même et constamment varier ses méthodes, varier le produit de son enseignement… si l'on ne mêle pas, expérimentation, enseignement et invention, on arrive très vite à des impossibilités totales d'expression »[244].

Toujours une même question ?

En formation, tout ne serait-il pas qu'une histoire de rencontre ?

Où la conclusion reprend l'introduction, mais il s'agit ici d'une rencontre toute particulière, la rencontre avec soi-même, dans cette posture que nous nommons *l'introspection gestuée.*

[243] ALIN, Christian, (2010*). La geste formation*, Paris : L'Harmattan, p.45.
[244] BOULEZ, Pierre, (1978). *Par volonté et par hasard*, Paris : SEUIL, C., Deliège, p.45.

BIBLIOGRAPHIE

ABBADIE, M., ((1973). *L'enfant dans l'univers sonore,* Paris : Armand colin, 158p.

AGOSTI, C., (1986). *L'enfant, le monde sonore et la musique*, Paris : PUF, 146p.

ALIN, Ch., (2010*). La geste formation*, Paris, L'Harmattan.

ALIN, Ch. (1996). *Etre Formateur Quand dire c'est écouter*, Paris : L'harmattan. 350p.

ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF.

ANATRELLA, T., (1988). *Interminable adolescence,* Paris : Cerf, Ethique et société, 224p.

ANZIEU, D., (1988). *Le corps de l'œuvre* : essai psychanalytique sur le travail créateur Paris : Gallimard, 360p.

ARDOINO, J., (2000). *Education et formation, Pédagogie théorique et critique*, Paris : PUF.

ARDOINO, J., (2000). *Les avatars de l'éducation*, Paris : PUF 239p.

ARDOINO, J., (2éme Ed.1999). *Education et Politique*, Paris : Anthropos, 103p.

ATTLALI, J., (1969), *Bruits*, Paris PUF, 295p.

AUCHER, M-L. ? (1987). *En corps chanté*, Paris : Hommes et Groupes éditeurs.

AUCHER, M-L. ? (1988). *L'homme sonore,* Paris : EPI. 90p.

BARTHES, R., (1991). *Essais critiques (1964,1985),* Paris : Seuil 1991, 288p.

BARTHES, R., (1985). *L'aventure sémiologique*, Paris : Seuil, 368p.

BEAUDOT ? A., (1969). *La créativité à l'école*, Paris PUF, 122p.

BEGAG, A., (1986). *Le Gone du Chaâba,* Paris : SEUIL, 245p.

BERNE, E., (1967). *Des jeux et des hommes,* Paris : Stock, 193p.

BOULEZ, P., (1978). *Par volonté et par hasard*, Paris : SEUIL, C., Deliège, 160p.

BOURDIEU, P., Passeron, J-Cl., (1964), *Les héritiers*, Paris : Ed. de Minuit, 183p.

BOURDIEU, P., (1984) *Homo academicus*, Paris : Minuit 304p.

BARTH, B-M., (1987). *L'apprentissage de l'abstraction,* Paris : Retz, 160p.

BUCHETON, A., (2009*). L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés,* Paris : Octarès, 284p.

BUSTARET, A., (1992). *La fureur d'écouter*, Paris : Syros Ecole des parents, 163p.

BRU, M., (2006). *Les méthodes en pédagogie*, Paris : PUF, 127p.

CERTEAU ? (de), M., (1993). *La culture au pluriel*, Paris : Seuil 222p.

CHANGEUX, J-P., (1983). *L'homme neuronal*, Paris : Fayard Pluriel Sciences, 379p.

CHANGEUX, J-P., Ricoeur, P., (1998). *Ce qui nous fait penser : « la nature et la règle »* Paris : Odile Jacob 333p.

CHION, M. (1993). *Le promeneur écoutant*. Paris : ed. Plume, essais d'acoulogie.

CLOT, Y., (2006). *La fonction psychologique du travail,* paris : PUF,

COCTEAU, J., (1979). *Le coq et l'Arlequin*, Paris : Stock Musique, 162p.

COMTE, A., (1864). *Cours de philosophie positive*, 1ère et 2ème leçon Paris : Nathan, 725p.

COSNIER, J. M-L., Brunel, (2012) *L'empathie eu sixième sens* Lyon : PUF, 294p.

De CONDILLAC, E., B., (1984). *Traité des sensations ; traité des animaux.* Paris : Fayard coll. corpus des œuvres de philosophie en langues française.

DELALANDE, F., (1984). *La musique est un jeu d'enfant*, Paris : Buchet/Chastel, 198p.

De la GARANDERIE, A., (1980). *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*. Paris : Le centurion (coll. Paidoguides) (12).

DEWEY, J., (1968). *Expérience et Education*, Paris : Armand Colin, 147p.

DURKHEIM, E., (1893). *La division du travail social* : Livre I. 2. Paris : PUF, 8ème édition 416p.

DURKHEIM, E., (1973*). Sociologie et philosophie*, Paris : PUF, 141p.

DUVILLARD, J., (2011), *Enseigner un métier qui s'apprend*, in F. Joliat, *La formation des enseignants en musique,* Paris, L'Harmattan, 245p.

DUVILLARD, J., (2012) *La voix, premier instrument de travail de l'enseignant*, in P. Terrien et J-L Leroy, *La voix et l'Education Musicale, Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique(II),* L'Harmattan, 232 p.

FOCILLON, H., (1981). *Eloge de la main*, Paris : PUF, 131p.

FRANCES, R., (1984). *La perception de la musique* Paris : VRIN, 408p.

FUSTIER, M., (1978). *Pratique de la créativité*, Paris ESF, 150 p.

GILLIE-GUILBERT, C. FRITSCH, L. (2001). *Se former à l'enseignement musical*. Paris : Bordas, Armand Colin. 250 p.

GOFFMAN, E., (1993). *Les rites d'interaction*, Paris : Ed Minuit, 230p.

GOFFMAN, E., (1973). *La présentation de soi*, Paris : Editions de Minuit Coll. « le sens commun ». 256p.

GOFFMAN, E., (1979). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus* Paris : Les Edition de Minuit 452p.

GORDON, W. J. J. (1965). *Stimulation des facultés créatrices méthode synectique* ; Paris : Ed Hommes et techniques, 114p.

GUIRARD, L., (1998). *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissages musical,* Paris : L'Harmattan, 240p.

HALL, E.,T., (1971). *La dimension cachée*, Paris : SEUIL, 256p.

HAMELINE, D., (1967). *La liberté d'apprendre*, Paris : Editions Ouvrières 331p.

HAMELINE, D., (1990). *Les objectifs pédagogiques*, Paris : ESF, 217p.

HARTER, J.L., Meunier M.C., Priniotakis, I., Tacaille N., (1990). *Concerto pour un instituteur*, Paris : Armand Colin, 90p.

HUSSERL, E., (1929/2008). *Méditations cartésiennes,* Paris : Vrin, 220p.

HUSSERL, E., (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie,* Paris : Gallimard 164p.

IMBERTY, M., (1984) *Les écritures du* temps, *sémantique psychologique de la musique,* Paris : Bordas Dunod, 244p.

INHELDER, B. et CELLERIER, G. (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

JORRO, A., (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant,* Paris : ESF, 125p.

JORRO, A., (2000). *L'enseignant et l'évaluation des gestes évaluatifs en question,* Bruxelles *:* De Boeck, p. 184

JORRO, A., (2011). *La professionnalité émergente : Quelle reconnaissance* ? Bruxelles *:* De Boeck, 186p.

Jousse, M, (1935), *Du Mimisme à la Musique chez l'Enfant*, Paris : Librairie Orientaliste Paul Geuthner, 21p.

JOUSSE, M. (1974). *L'Anthropologie du Geste*, Paris : Gallimard, 395p.

KANT, E. (1921). *Traité de pédagogie*. Paris : Alcan, 4ème ed.

KIERKEGAARD, S. (1988). *Ou bien ... ou bien…,* Paris : Gallimard. 606p.

LAGARANDERIE, A. (de), (1987), *Comprendre et imaginer,* Paris : centurion, 196p.

LAGARANDERIE, A. (de), (1991), *Les gestes mentaux et leur mise en œuvre,* Paris Bayard.

LAMORTHE, I., (2006). *Enseigner la musique à l'école,* Paris : Hachette Education, 167p.

LANTHEAUME, Fr., (2004). *La souffrance des enseignants*, paris : PUF. 173p.

LEIPP, E., (1977). *La machine à écouter,* Paris : Masson. 260p.

Le BOTERF, G., (1998). *L'ingénierie des compétences*, Paris : Coll. Ressources Humaines, 563p.

LEROI-GOURHAN, A., (1964). *Le geste et la parole I Technique et langage*, Paris : Albin Michel, Sciences aujourd'hui. 270p.

LEVI-STRAUSS, Cl., (1960). *La pensée sauvage*, Paris : Plon, 347p.

LESNE, M., (1994). *Travail pédagogique et formation d'adultes. Eléments d'analyse*, Paris : L'Harmattan, Education et formation, 185p.

MAUSS, M, (2004). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF, 482p.

MEIRIEU, Ph., (1989). *Apprendre oui mais comment ?* Paris : ESF.

MEIRIEU, Ph., (1986). *L'école mode d'emploi,* Paris : ESF, 187p.

MERLEAU PONTY, M., (1942 rééd. 1977). *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris : Seuil

MERLEAU PONTY, M., (1945). *Phénoménologie de la perception* Paris : Gallimard, 560p.

MERLEAU PONTY, M., (2003). *L'œil et l'esprit*, Paris : Belin, 304p. p.93.

MERSH-VAN TURENHOUDT, M., (1989). *Gérer une pédagogie différenciée*, Paris : De Boeck, 210p.

MIALARET, J-P. (1994*). Créativité musicale*, Paris : PUF, 254p.

MIALARET, J-P. ZENATTI, A., (1997). *Exploration musicales instrumentales chez le jeune enfant*. Paris : P.U.F. L'éducateur.

MONTAGNER, H., (1978), *L'enfant et la communication,* Paris : Stock, 376p.

MORAND, Bernard, (1997), *Le sens de la signification. Pour une théorie a priori du 'signe'*, Intelectica, 1997/2, 25, pp 229-279.

NERVAL, G., (1855). *Aurelia*, Paris : Libretti, livre de poche, 94p.

NOT, L., (1987). *Enseigner et faire apprendre*, Toulouse : Privat, 160p.

PERRENOUD, Ph., (2001). *Former des enseignants professionnels*, Paris : De Boeck, 268p.

PIAGET, J., (1969). *Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoël, 264p.

PIAGET, J., (1974). *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 253p.

PIAGET, J., (1945). *La formation du symbole chez l'enfant* Paris : Delachaux et Niestlé.

PIERCE, CH., S., (1979). *Théorie et pratique du signe,* Paris : Payot

POSTIC, M., (1986). *La relation Educative*, Paris : PUF, 260p.

POUSSEUR, H., SPROGIS E., (1987). *Quel enseignement musical pour demain ?* Paris : CENAM, 130p.

RABARDEL, P., (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains* Paris : Armand Colin, 239 p.

RENARD, Cl., (1982). *Le geste Musical*, Paris : Hachette/Van de Velde, 145p.

RICOEUR, P., (1986), *Du texte à l'action*, Paris, Seuil, 409p.

RILKE, R., M., (1929*). Lettre à un jeune poète*, Leipzig : Insel

ROCHE, R. (1990). *Surécoute.* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

ROGERS, C., (1973). *Liberté pour apprendre,* Paris : Dunod, 355p.

SERRES, M., (1991). *Le tiers-instruit*, Paris : Gallimard, 190p.

SAUSSURE, F., (1969). *Cours de linguistique générale,* Paris : Payot,

SLOBODA, J., A., (1985). *L'esprit musicien : La psychologie cognitive de la musique,* Bruxelles *:* Mardoga, 367p.

TEPLOV, B.M (1966). *Psychologie des aptitudes musicales*, Paris : PUF, 405p.

THEUREAU, J., (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*, Toulouse : Octarès Editions.

TOCHON, F.-V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke : Éditions du

CRP.

TOCHON, V., F., (1993), *Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert*, Paris : Revue des Sciences de l'éducation vol. XIX, N°3 pp. 437-461.

TORAILLE, R., (1985). L'animation pédagogique aujourd'hui ESF, Paris : 253p.

UBALDI, Jean-Luc., (2006). *Débuter dans l'enseignement*, EST, Paris : 303p.

VARELA, F., (1989). *L'invitation aux sciences cognitives*, Paris : Seuil, coll. Points Sciences, 104p.

VARELA, F., THOMPSON. E., ROSCH, E., (2011), *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris : Seuil 337p.

VARELA, F., (1988). *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, SEUIL, 123p.

VERMERSCH, P., (1997). *Pratique de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 263p.

VERMERSCH, P., (2012). *Explicitation et phénoménologie*, Pris, PUF, 437p.

VYGOTSKI, L., S., (1934/1997). *Pensée et langage*, traduction française Françoise Sève Paris : La dispute/SNEDIT, 536p.

WALLON, H. (1968 1re éd. 1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Colin.

WILLEMS, E., (1976). *L'oreille Musicale Tomes I et II*, Fribourg: Pro Musica, (Suisse).

WINNICOTT, (1975). *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard, 212p.

Revues :

BOURDIEU, P., (1981). *La distinction critique sociale du jugement,* Revue française de pédagogie N° 55 1981 pp. 35-38.

COURT. R., (1987). *Musique et mouvement,* Analyse Musicale, 3ème trimestre pp. 7-16.

DUVILLARD. J. ? (2005). *L'éducation musicale à l'école primaire,* in Tréma-Revue scientifique. n° 25. *L'éducation musicale scolaire : une évolution à évaluer*. CEDRHE (Centre d'études de documentation et de recherche en histoire de l'éducation. IUFM Montpellier. 21-32

DUVILLARD, J., (2006). *Le geste comme trace, le geste comme témoin des éléments du langage…*in Actes du congrès national de l'APEMU. *Corps et Musique* Octobre 2006 N°196 revue APEMU pp. 135-144.

DUVILLARD, J., (mai 2013). IFé : Bulletin de recherche N° 20 mai 2013 *L'introspection gestuée : Vers la maîtrise des micro-gestes professionnels de la communication verbale et non verbale dans les métiers de l'enseignement.*

FRAISSE, P. (1953). *Les effets dynamogéniques de la musique*. Année psychologie, n°53 (fasc.1), 1-34.

MOLINO, J., (1988). La *musique et le geste : Prolégomène à une anthropologie de la musique*. Analyse Musicale 1er trimestre 1988 PP. 8-15.

MIALARET, J-P. (1975). *Fait musical et sémiologie de la musique,* Musique en jeu, pp. 37-62.

OLERON, G. (1956). *Influence de la répétition sur la structuration temporelle des mouvements d'accompagnement de la musique*. Année psychologique, n°57 (fasc. 1) 13-26, repris 1957, 33-50.

MILI, I., RICKENMANN, R., (2004). *La construction des objets culturels dans l'enseignement artistique et musical*, Raison éducatives, N°2, pp165-196.

RICHARD, E., (mars 2003). *Les cahiers pédagogiques,* N° 416 Analysons nos pratiques 2

SCHNEUWLY, B., (1989). *Le 7ème chapitre de Pensée et langage de Vygotski : Esquisse d'un modèle psychologique de production langagière*, Article de la revue Enfance Vol. 42-1-2 pp. 23-30.

TOCHON, F-V., (1996). *Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée : fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation*. Revue des sciences de l'éducation, *22*(3), 467-502.

TOCHON, F-V ., (1993). *(Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert,* Revue des sciences de l'éducation, vol. 19, N°3, pp.437-461.

ZENATTI, A., (1975). Monographie Française de psychologie N° 17 *Le développement génétique de la perception musicale* CNRS 104 p.

Sites internet :

Conférence internationale OCDE/CERE (2008). « Apprendre au XXIème siècle recherche innovation et politiques »pp.2/14.

https://www.google.fr/?gws_rd=ssl#q=Conf%C3%A9rence+internationale+OCDE%2FCERE+%282008%29+

VOZ, G., « Le TN en classe : petite présentation aux (futurs) enseignants qui se posent des questions »
https://www.google.fr/?gws_rd=ssl#q=VOZ%2C+G.%2C+Le+TN+en+classe+%3A+petite+pr%C3%A9sentation+aux+%28futurs%29+enseignants+qui+se+posent+des+questions.

DUVILLARD, J., « La voix mon instrument de travail »

http://voix-corps-enseignement.univ-lyon1.fr.

IFé : Publication en ligne

TOCHON, F., V., recherche INRP sommaire N°47. *La formation des enseignants aux Etats-Unis* : *enjeux socio-économiques professionnels actuels.*

http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR047.pdf.

HEP Bejune :

DUVILLARD , J., (Avril 2013) Colloque d'éducation musicale 2011 (Bienne – 15.09.2011),

Les conduites de perception : Vers une démarche d'écoute active.

http://www.hep-bejune.ch/recherche/evenements/education-musicale/evenement/actes.

GLOSSAIRE

Action gestuée : Est une action qui a été conscientisée, analysée, à un moment ou à un autre, chaque fois que le sujet aura pu identifier les contraintes inhérentes à la singularité d'une situation prototypique.

Affordance : Concept avancé par Gibson dans son ouvrage publié en 1977 *The Ecological Approach to Visual Perception*. Il est issu des travaux de Kurt Levin, qui seront mis en valeur par Koffka un gestaltiste qui développe la thèse selon laquelle, les phénomènes perçus sont des ensembles structurés et non de simples éléments juxtaposés, ils sont censés posséder une forme (Kofka, 1935, p.7). Ces valeurs sont le résultat de l'expérience d'une série de réponses inconscientes d'images mémorisées. Il précise que la valeur des choses émanerait d'une perception immédiate de l'objet qui éloignerait ou rapprocherait le sujet qui les perçoit.

Déférence : Ce rapport de considération ou marque de respect que l'on porte à quelqu'un. Goffman, *Les* r*ites d'interactions,* (1974).

Durkheim : Dans son ouvrage (*Sociologie et philosophe* PUF 1973.) différencie :

- les *« règles substantielles* »[245] qui peuvent être comprises comme se rapprochant de la loi commune, qui diffèrent
- des « *règles cérémonielles* » qui sont à chercher du côté du symbolique et donnent un sens aux gestes produits en ce qu'ils sont indissociables de cette empreinte liée à la première compétence de l'enseignant : éthique et responsabilité

Empathie : La capacité de se mettre à la place de l'autre. D'envisager le monde avec le regard et le ressenti de l'autre. Comprendre l'autre pour mieux permettre la gestion d'une situation d'apprentissage.

Enaction : L'homme et son esprit interagissent avec le milieu dans lequel il se trouve, l'homme va toujours de le recréer, se le re-présenter mentalement. « Au problème de comprendre comment notre existence - la pratique de notre vie - est couplée à un monde environnant qui apparaît empli de régularités qui à chaque instant sont le résultat de notre histoire biologique et sociale. Trouver une *voie moyenne* : pour comprendre la régularité du

[245] Op. Cit. GOFFMAN (1993) p.48.

monde vécu dont nous faisons l'expérience à chaque instant, mais sans autre point de référence que nous-mêmes qui donnerait une certitude à nos descriptions et affirmations. En fait, tout le mécanisme d'auto-engendrement, comme descripteurs et observeurs, nous dit que notre monde, en tant que monde que nous présentons dans notre existence avec autrui, aura toujours précisément ce mélange de régularité et de changement, cette combinaison de solidité et de sable mouvant, si typique du vécu humain quand nous le regardons de près. » Francisco Varela et Humberto Maturana, *Tree of Knowledge*, p. 241 L'enaction est un concept présenté par Gregory Bateson, Humberto Maturana et Francisco Varela. Ils posent comme postulat en alternative au cognitivisme. Les esprits humains s'organisent eux-mêmes en interaction avec leur environnement

Entretien d'auto-confrontation : Introduit en France dans les années 80 par Von Cranach, ce type d'entretien consiste à faire verbaliser les sujets en les confrontant à des traces de leurs activités. Il est dit entretien d'auto-confrontation croisé lorsqu'il est réalisé en présence d'un tiers ami. (Theureau 1997), Auto-confrontation croisé (Clot 2000).

Gestes professionnels : Les gestes professionnels, au-delà de leur caractéristique technique, portent et traduisent avant tout la symbolique des principales actions, des actes et des gestes ou micro-gestes d'un métier (Christian Alin 2010).

Geste du métier : Anne Jorro fait ce qu'elle appelle « une nécessaire distinction » entre les gestes du métier et les gestes professionnels. Ces gestes du métier ont pour elle : « un effet structurant dans l'activité ». Ils doivent être efficients sans négociation de sens possible. Ils cimentent les habitus de la classe (Jorro 2002).

Intentionnalité : Concept remis à l'ordre du jour par Franz Brentano au début du XXème siècle. « Ce qui caractérise tout phénomène mental, c'est ce que les scolastiques du Moyen Âge nommaient l'in-existence intentionnelle (ou encore mentale) d'un objet, et que nous décrivons plutôt, bien que de telles expressions ne soient pas dépourvues d'ambiguïtés, comme la relation à un contenu ou la direction vers un objet (sans qu'il faille entendre par là une réalité), ou encore une objectivité immanente » Franz Brentano, *La Psychologie au point de vue empirique* (1873), trad. Maurice de Gandilac, Aubier-Montaigne, 1944, p. 102.

Introspection gestuée : Posture réflexive du sujet sur lui-même afin de contrôler mentalement le geste et/ou les micro-gestes professionnels qu'il produit.

Jeu de situation : est une situation où l'étudiant va apprendre à (Se) mettre en scène et ainsi pouvoir apprivoiser les micro-gestes familiers du métier. Notre intention est de leur permettre de rencontrer un véritable espace de formation où ces gestes et micro-gestes professionnels, vont pouvoir être joués et rejoués.

Lesne : Considère la formation comme un acte de socialisation. Le processus de socialisation passe par trois types de modes :

- M.T.P. 1 Mode de Travail Pédagogique de type transmissif à orientation normative transmission de se savoirs de valeurs de normes.
- M.P.T. 2 Mode de Travail Pédagogique de type incitatif à orientation personnelle
- M.P.T. 3 Mode de Travail Pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale de l'individu

(1994) Travail pédagogique et formation d'adultes. Eléments d'analyse, Paris : L'Harmattan, Education et formation.

Micro-geste : Est un ensemble de petits gestes sensori-moteurs et énonciatifs, conscient ou inconscients qui accompagnent et/ou portent la réalisation d'un geste professionnel. Un micro-geste peut accompagner et/ou porter des gestes professionnels différents.

Mode de jeu : Le mode de jeu en musique est un ensemble de techniques du jeu instrumental, C'est à partir du mode de jeu que le musicien va construire son interprétation. Le mode de jeu explore les capacités de timbre des instruments.

Négatricité : Pour Jacques Ardoino, ce geste reflète la capacité de vouloir et pouvoir déjouer par ses propres contre-stratégies, les stratégies dont on s'est senti devenir l'objet de la part d'autrui (Ardoino, 1977). Champ Enonciatif de Négatricité est une situation de communication où au moins l'un des interlocuteurs remet directement en cause le rapport de places issu du cadre énonciatif (Alin, 1996, p. 98). Jacques Ardoino définit la « *négatricité* comme la capacité que possède tout être humain à déjouer les manipulations dont il se sent l'objet.

Phénoménologie : Doctrine de Husserl : « Toute conscience est conscience de quelque chose ». Méthode philosophique qui consiste à décrire les évènements tels qu'ils apparaissent à la conscience. Il pose le problème de l'objectivité Scientifique qui dépend étroitement de la

manière dont notre esprit est plus ou moins orienté vers quelque chose. Il définit le rapport entre les actes de conscience qui se rapportent à quelque chose (l'acte en mouvement, la '*noèse'*) et l'objet intentionnel (au regard du sens qu'il véhicule) tel qu'il apparait au sujet, le '*noème'*.

Pierce : Le signe triadique

Priméité : Chez Pierce, en sémiologie ce concept fait partie du signe triadique. Il peut être considéré comme étant la première impression, un peu comme le saisissement qui se produit lorsque l'on découvre une œuvre d'art qu'elle soit picturale ou musical. Cette première impression est toujours globale, instinctive, première dans le sens ou selon l'expression elle nous saute aux yeux ou aux oreilles, c'est bien elle qui dans une première émotion vient à nous et non l'inverse.

Secondéité : Chez Pierce, en sémiologie ce concept fait partie du signe triadique. Il est intimement lié à la notion d'expérience individuelle, le temps produit son œuvre et fait son entrée dans l'observation d'un phénomène, en fonction de ce qu'il produit dans l'instant ou de ce qu'il est censé produire. Au vu de notre expérience, notre regard va ainsi pouvoir interroger l'évènement. Cette étape implique l'individu dans ce qu'il a de plus singulier de personnel, dans le fait que notre mémoire individuelle n'a pu se façonner qu'à partir de la somme de nos propres expériences enregistrées en mémoire.

Tiercéité : Chez Pierce, en sémiologie ce concept fait partie du signe triadique, il est intimement liée aux habitus culturels, ce concept vient donc par nécessité, comme l'explicitation du processus triadique. En ce qui nous concerne pour l'étude des micros gestes professionnels, il met l'acte en situation dans une relation d'interaction sociale. Intimement lié aux codes physiques et culturels qui font loi dans la société. Dans notre cas, dans le cadre de la classe ou de l'amphi, si la secondéité reflète l'objet vu par le sujet, la tercéité en serait d'une certaine manière le même objet passé au crible du regard porté par une société ce que les sociologues appellent les normes de la tribu.

Pulsation : Battements réguliers perceptibles dans la musique

Registres : Est une façon de voir et de présenter le réel. Intrinsèquement lié à la qualité de la relation éducative. Nous avons retenu trois registres : Celui de l'instruction celui de la médiation/régulation et celui de l'autorité. Trois composantes de la relation éducative.

A l'intérieur de ces registres pédagogiques les micro-gestes mettent en jeu différentes modalités de gestes et/ou valences gestuelles :

- Gestes inductifs/Gestes injonctifs
- Gestes énonciatifs
- Gestes persuasifs efficaces
- Gestes punitifs non efficaces

Sens : Ce que l'on comprend et/ou que l'on perçoit (voit ou entend)

Signifiant : Le signifiant est une des deux faces du signe linguistique avec le signifié Saussure le définit comme étant l'image acoustique l'empreinte globale laissée dans notre mémoire et qui associe pour un mot son empreinte sonore et par là même son sens. « Le lien unifiant le signifiant et le signifié est arbitraire, ou encore, puisque nous entendons par signe le total résultant de l'association d'un signifiant à un signifié, nous pouvons dire plus simplement : le signe linguistique est arbitraire. » (SAUSSURE, 1964*) Cours de linguistique générale* PP. 98-101.

Signe : la combinaison du concept et de l'image acoustique : mais dans l'usage courant ce terme désigne généralement l'image acoustique seule, par exemple un mot (arbor, etc.). On oublie que si arbor est appelé signe, ce n'est qu'en tant qu'il porte le concept "arbre", de telle sorte que l'idée de la partie sensorielle implique celle du total. L'ambiguïté disparaîtrait si l'on désignait les trois notions ici en présence par des noms qui s'appellent les uns les autres tout en s'opposant. Nous proposons de conserver le mot signe pour désigner le total, et de remplacer concept et image acoustique respectivement par signifié et signifiant (...) *Cours de linguistique générale*, Ed. Payot, 1964, pp. 98-101

Signifié : Le signifié est une des deux faces du signe linguistique avec le signifiant. Le signifié désigne le concept, sa représentation mentale.

Signification : Ce que l'on veut dire. Elle est adressée dans un contexte donné.

Situation d'enseignement : Dispositif de formation où l'élève va rencontrer des objets d'apprentissage variés, où il va être acteur dans l'exercice de différentes tâches où il va mobiliser des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être. La situation dépend des contraintes spatio temporelles et du cadre dans lesquelles elles se déroulent.

Dans notre thèse nous avons retenu quatre situations prototypiques particulières :

- La situation d'imitation
- La situation de lecture
- La situation d'observation
- La situation d'exploration aux conduites créatives.

Somesthésie : Désigne l'ensemble des sensations qui proviennent des capteurs sensitifs du système somatosensoriel situés dans les tissus de l'organisme (derme, muscles, tendons, viscères, poils…).

Tempo : Vitesse de la pulsation.

TABLEAUX ET FIGURES

Tableaux :

Tableau 1 : *Exemple pris en EPS, Christian Alin.* *66*
Tableau 2 : *Exemple pris en Education Musicale.* *67*
Tableau 3 : *Récapitulatif des échantillons observés.* *130*
Tableau 4 : *Récapitulatif des échantillons des entretiens d'auto-confrontation croisé.* *135*
Tableau 5 : *Tableau synthèse de Pierce : le micro-geste de la main.* *159*
Tableau 6 : *Tableau synthèse de Pierce du geste de monstration.* *160*
Tableau 7 : *Tableau synthèse de Pierce micro-geste de la main et l'empathie.* *162*
Tableau 8 : *Tableau synthèse de Pierce l'explication.* *163*
Tableau 9 : *Tableau synthèse de Pierce marqueur de la stimulation.* *164*
Tableau 10 : *Tableau synthèse de Pierce marqueur de l'autorité de la discipline.* *165*
Tableau 11 : *Tableau synthèse de Pierce marqueur de l'autorité du discours.* *166*
Tableau 12 : *Tableau synthèse de Pierce marqueur de la confiance.* *167*
Tableau 13 : *Tableau synthèse de Pierce marqueur du déni d'autorité.* *168*
Tableau 14 : *Tableau des différents micro-gestes : Le micro-geste de la main.* *169*
Tableau 15 : *Tableau récapitulatif du micro-geste de la posture gestuée* *201*
Tableau 16 : *Marqueurs techniques : qui influent et interagissent sur le micro-geste de la posture gestuée dans les trois registres cités dans le tableau ci-dessus.* *201*
Tableau 17 : *Tableau filtre de Pierce : marqueur du timbre de la voix.* *212*
Tableau 18 : *Tableau synthèse de Pierce : marqueur du parcours intonatif.* *214*
Tableau 19 : *Micro-geste de la voix.* *228*
Tableau 20 : *Marqueurs techniques : influent et interagissent sur le micro-geste de la voix dans les trois registres cités dans le tableau ci-dessus.* *229*
Tableau 21 : *Types de regards.* *233*
Tableau 22 : *Tableau synthèse de Pierce le passage de relais.* *244*
Tableau 23 : *Récapitulatif du regard périphérique.* *250*
Tableau 24 : *Micro-geste du regard.* *251*
Tableau 25 : *Marqueurs techniques : influent et interagissent sur le micro-geste du regard dans les trois registres cités dans le tableau ci-dessus.* *252*
Tableau 26 : *Triade de Pierce, dans les différents aspects (formes) du langage parlé.* *258*
Tableau 27 : *Micro-geste de l'usage du mot.* *274*
Tableau 28 : *Les marqueurs techniques : influent et interagissent sur le micro-geste de l'usage du mot dans les trois registres cités.* *275*
Tableau 29 : *Micro-geste du placement déplacement.* *279*
Tableau 30 : *Les marqueurs techniques qui influent et interagissent sur le micro-geste du placement déplacement.* *280*
Tableau 31 : *Déplacement en ligne droite.* *295*
Tableau 32 : *Déplacement en ligne courbe.* *295*
Tableau 33 : *Déplacement en ligne sinueuse.* *295*

Tableau 34 : *Le micro-geste du déplacement, marqueur de la marche avec pas dynamique. 298*
Tableau 35 : *Le micro-geste du déplacement, marqueur de la marche avec un pas trainant. 298*
Tableau 36 : *Micro-geste du Positionnement de mise en scène. 305*
Tableau 37 : *Marqueurs techniques : ils influent et interagissent sur le micro-geste du 306*
Tableau 38 : *Récapitulatif de l'ensemble de nos observations qui permet de situer des profils types d'enseignement. 376*

Figures :

Figure 1 : *Schéma montrant le phénomène insécable du signe : Bernard Morand (1997). .. 63*
Figure 2 : *La tieircéité de Pierce selon Morand (1997). 65*
Figure 3 : *Schéma récapitulatif de la méthodologie. 141*
Figure 4 : *Graphique comparatif des sujets observés dans leur usage et fréquence et qualité du micro-geste de la main. 157*
Figure 5 : *Patrice geste de réflexion, [P.exp/P.E. 1er d.] (EV/P. doc.1 à 26'56''). 159*
Figure 6 : *Geste de monstrations, [P.exp/P.E. 1er d.], (EV/P. à 14'27''), (Annexe vidéo N°9). 160*
Figure 7 : *Geste de monstration dans l'accompagnement [P.exp/P.E. 1er d.], (EV/P. doc 2 14'41''), (à retrouver en annexe vidéo N°8). 160*
Figure 8 : *Patrice montre de l'empathie, [P.exp/P.E. 1er d.], (EV/P. doc. 1 à 26'56''). 162*
Figure 9 : *Patrice, geste d'explication [P.exp/P.E. 1er d.], (EV/P. doc 1 13'57''), Explicitation de la notion de surface. 163*
Figure 10 : *Patrice, geste de stimulation [P.exp/P.E. 1er d.], (EV/P. doc1 /27'18''). 164*
Figure 11 : *Patrice, geste d'autorité,[P.exp/P.E. 1er d.], (EA/ P. à Doc 115'20''). 165*
Figure 12 : *Béatrice geste de monstration dans l'instruction, [B/S.Ph. 2d.] (EA/B. à 12'18''). 166*
Figure 13 : *François, marqueur de la nonchalance,[F/E.M. 2d.], (EA/Fr. à 7'16''). 167*
Figure 14 : *François, geste d'antipathie, [F/E.M. 2d.] (EA/Fr. à 12'09''). 168*
Figure 15 : *Olivier, geste parasite [O/P.E. 1er d.] (EV/O Doc. N°2 10''), (A retrouver annexe vidéo N°2). 174*
Figure 16 : *Thiery , geste parasite, [T/M. 2d.], (EV/Th. à 33'12''). 175*
Figure 17 : *Nombre de micro-gestes parasites utilisé par les sujets observés. 176*
Figure 18 : *Nombre de micro-gestes parasites utilisé par chacun des sujets observés dans chacune des catégories des marqueurs identifiés. 177*
Figure 19 : *Graphique comparatif de la posture gestuée de deux cas : Patrice expert [P.exp/P.E. 1er d.] et Martine novice [M/P.E. 1er d.] 178*
Figure 20 : *Graphique comparatif de la posture gestuée de deux cas Olivier, [O/P.E. 1er d.] et Hélène [H/E.M. 2d.] 182*
Figure 21 : *Graphique s'attachant au cas d'Olivier [O/M. 2d.] montrant l'intentionnalité ou la non intentionnalité d'un geste performatif. 185*

Figure 22 : *Graphique s'attachant au cas d'Hélène [H/E.M. 2d.] montrant l'intentionnalité ou la non intentionnalité d'un geste performatif.* *185*
Figure 23 : *Graphique s'attachant au cas de François [F/E.M. 2d.] montrant l'intentionnalité ou la non intentionnalité d'un geste performatif.* *187*
Figure 24 : *Béatrice, geste de monstration,[B/S.Ph. 2d.] (EV/B à 8'53''), (A retrouver Annexe Vidéo N°2).* *192*
Figure 25 : *Graphique comparatif de la gestuelle entre François et Martine.* *193*
Figure 26 : *Graphique comparatif entre François [F/E.M. 2d.] et Hélène [H/E.M.2d.], De l'usage du micro-geste de la posture getuée.* *195*
Figure 27 : *Graphique qui reprend les trois courbes de trois enseignants repérés comme efficaces, Béatrice [B/S.Ph. 2d.], Patrice [P.exp/P.E. 1er d.] et Olivier [O/P.E. 1er d.]* *195*
Figure 28 : *Marqueurs du micro-geste de la posture gestuée dans le registre de l'instruction.* *204*
Figure 29 : *Marqueurs du micro-geste de la posture gestuée dans le registre de la médiation.* *204*
Figure 30 : *Marqueurs du micro-geste de la posture gestuée dans le registre de l'autorité.* *205*
Figure 31 : *Graphique du relevé des différents débits (tempi moyens d'élocution) utilisés par les sujets observés.* *217*
Figure 32 : *Comparatif de la construciton dynamiqe du discours de Patrice [P.exp/P.E. 1er d.] et de Martine [M/P.E. 1er d.]* *222*
Figure 33 : *Le delta d'une phrase musicale.* *224*
Figure 34 : *Exemple de delta d'une phrase parlée.* *225*
Figure 35 : *Tiffany, [T/S.Ph. 2d.] (EV/T à 51'22'').* *242*
Figure 36 : *Olivier, micro-geste du regard marqueur pasage de relais, [O/P.E. 1er d.] (EV/O Doc N°1 à 14'12'').* *244*
Figure 37 : *Quart de sphère qui représente le champ de vision en trois dimensions.* *245*
Figure 38 : *Champ de vision que l'enseignant doit couvrir frontalement.* *246*
Figure 39 : *Positionnement d'Olivier.* *281*
Figure 40 : *Positionnement de Béatrice.* *282*
Figure 41 : *Positionnement Olivier, [O/P.E. 1er d.] (EV/O Doc N°1 à 9'40'').* *286*
Figure 42 : *Positionnement de Béatrice, [B/S.Ph. 2d.] (EV/B à 8'18'').* *287*
Figure 43 : *Positionnement de Tiffany, [T/S.Ph. 2d.] (EV/T à 53'20'').* *287*
Figure 44 : *Positionnement de Patrice, [P.exp/P.E. 1er d.] (EV/M Doc N°2 à11'05'')* *289*
Figure 45 : *Positionnement de Martine, [M/P.E. 1er d.] (EV/M17'55'').* *293*
Figure 46 : *Graphique récapitulatif les différents tempi observés lors de leurs déplacements.* *300*
Figure 47 : *Graphique récapitulatif des différents tempi observés lors de leurs déplacements selon les sujets étudiés.* *301*
Figure 48 : *Hélène,situation d'imitation, [H/E.M. 2d.], (EV/H à 3'35''), (A retrouver en Annexe Vidéo N°4).* *312*
Figure 49 : *Le positionnement (déplacement/placement).* *326*
Figure 50 : *Patrice, entretien d'auto-confrontation avec Alix, [P.exp/P.E. 1er d.], (EAC/P à 19'22'').* *334*
Figure 51 : *Hélène geste intentionnel ou non [H/E.M. 2d.].* *351*

Figure 52 : *Patrice geste intentionnel ou non [P.exp/P.E. 1er d.]..... 352*
Figure 53 : *Patrice, gestes explicites..... 352*
Figure 54 : *Olivier, marqueur de la sécurité, (EV/O à 14'48'').* *365*
Figure 55 : *Grille d'évaluation proposée en cours : « Voix corps et communication ».* *402*

ANNEXES

ANNEXE I (tableau a)

Posture gestuée	Hélène [H/E.M. 2d.]	Olivier [O/M. 2d.]	Béatrice [B/S.Ph. 2d.]	Patrice [P.exp/P.E. 1er d.]
Registre de l'instruction de/d'				
explicitation	1__2__3__4__5__6__ X 3'09''/15'20''/15'48''	1__2__3__4__5__6__ X 8'11''/8'57''/12'04'	1__2__3__4__5__6__ X 8'35''/12'03''	1__2__3__4__5__6__X 5''/7'11''/11'11''
structuration	1__2__3__4__ X__6__7 26'18''/33'35''	1__2__3__4__5__6__ X 24''/1'05''/12'04''/16'28/ ''29'50''	1__2__3__4__5__6__ X 36'40''	1__2__3__4__5__6__ X 17'35''
monstration	1__2__3__ 4__5__6__ X 52''/1'04''/9'10''/22'30'' /31'48''	1__2__3__4__5__6__ X 24''/1'05''/10'17''/35'52 ''	1__2__3__4__5__6__ X 8'07''/9'06''/20'10''	1__2__3__4__5__6__ X 1'08''/11'37''/18'16''/21 '09''/29'52''
écriture	1__2__3__4__ X__6__7 26'49''/31'52''/42'16''	1__2__3__4__5__ X__7 1'28''/3'7''/8'57''/15'05'	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__ X 18'16''25'40''1'02''3'55 ''5'15''6'40''
Registre de la médiation				
animation	1__2__3__4__5__6__X 1'28''/3'26''/5'25''/5'27' '	1__2__3__4__5__ X__7 10'40''/12'/16'36''	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__ X 10''/1'58''
stimulation	1__2__3__4__5__6__ X 5'50''	1__2__3__ 4__5__6__ X 7'11''/9'01''/10'34''	1__2__3__4__5__ X__7 13'07''	1__2__3__4__5__6__ X 2'23''/6'25''/11'37''/22' 32''
Registre de l'autorité				
rappel à l'ordre	1__2__3__4__5__X__7 8'28''/17'05''/9'13''/42' 10''	1__2__3__4__ X_6__7 8'11''/9'20''/17'50''/33' 35''	1__2__3__4__5__ X__7 34'10''/36'50''/39'19'	1__2__3__4__5__6__ X 1'29'/'2'41'/'9'37''/11'3 6''/15'20''/26'29''
attente régulation	1__2__3__X__5__6__7 10''/8'54'/'14'33'/'43'05 ''	1__2__3__4__5__X__7 9'05''/17'50''/24'26''	1__2__3__4__5__ X__7 21'55''30'	1__2__3__4__5__6__X 5'58''/10'33''/19'/22'32' '
doute	1__2__3__4__5__6__7	1__2__ X__4__5__6__7 1'51''/3'43''/4'51''	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
énervement	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
nonchalance	1__ X__3__4__5__6__7 23'45''	1__ X__3__4__5__6__7 24'26''	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7

Légende : Marqueurs de la posture gestuée évalués selon l'échelle de Likert et repérés dans les différents moments où ils ont été utilisés.

ANNEXE I (tableau b)

Posture gestuée	Thierry [T/M. 2d.]	Tiffany [T/S.Ph. 2d.]	Martine [M/P.E. 1er d.]	François [F/E.M. 2d.]
Registre de l'instruction marqueur de/d'				
explicitation	1__2__3__ X__5__6__7 1'48''/41'58''	1__2__3__4__ X__6__7 52'21''/52'55''	1__2__3__ X__5__6__7 6'45''/7'13''/5'36''/21'20	1__ 2__3__4__5__6__7
structuration	1__2__3__4__5__6__7 11'56''	1__2__3__4__5__ X__7 57'10''	1__ X__3__ 4__5__6__7 23'37''	1__2__3__4__5__6__7
monstration	1__2__3__4__5__X__7 20'1'40''18'55''	1__2__3__4__ X__6__7 51'24''52'01''54'10''	1__2__ 3__ X__5__6__7 23'14'23'14''24'10''	1__2__3__ X__5__6__7 3'12''7'10''11'13'02''
écriture	1__ X__3__4__5__6__7 1'27''/8'20''/15'13''/15'59''	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__ X__3__4__5__6__7 7'25''11'21'40''
Registre de la médiation				
animation	1__ X__3__4__5__6__7 31'28''	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__ X__ 5__6__7 10'07''13'51''
stimulation	1__2__ X__4__5__6__7 44''/11'10''/48'11''	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__ X__3__4__5__6__7 5'03''
Registre de l'autorité				
rappel à l'ordre	1__2__ 3__4__ X__6__7 1'28''/12'28''/20'34''	1__2__3__ X__5__6__7 1h1'43''	1__2__3__4__5__6__7	1_ X__3__4__5__6__7 2'30''4'10''
attente régulation	1__2__ X__4__5__6__7 34'37''52'42''	1__2__3__ X__5__6__7 54'30''	1__2__3__4__5__6__7	1__X__3__4__5__6__7 2'16''/8'22''/5'50''/8'09''/10'15''/11'23'' /12'47''
doute	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__ X__5__6__7 51'24''/52'03''/55'50'' …	1__2__3__ X__5__6__7 5'18'' /5'59''	1__2__3__4__ X__6__7 54''/2'02''/2'45''/3'09''/424''/4'45''/50'10''…
énervement	1__2__3__4__5__ X__7 20'34''/30'57''/31'29''/34'37''/48'	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__ X 2'10''/4'15''/6'27''/17'05''
nonchalance	1__2__ X__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__ X 21''/1'45''/2'27''…	1__2__3__4__5__6__ X 41''/1'26'/'6'52''

Légende : Marqueurs de la posture gestuée évalués selon l'échelle de Likert et repérés dans les différents moments où ils ont été utilisés.

ANNEXE II

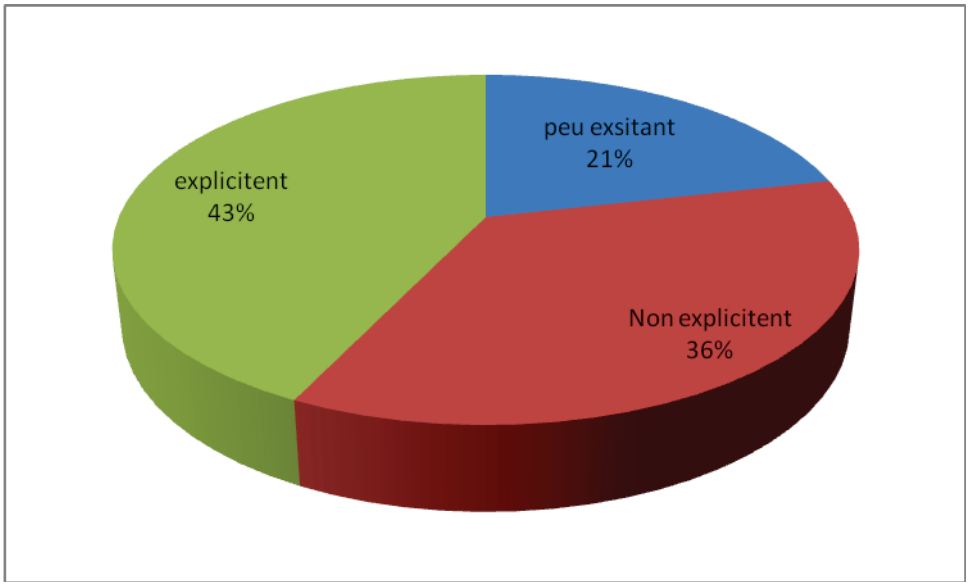
Evaluation du geste de monstration

Geste Monstration	Précision du marqueur évalué selon l'échelle de Likert
François **[F/E.M. 2d.]**	1__**F**__3__4__5__6__7
Hélène **[H/E.M. 2d.]**	1__2__3__4__5__**H**__7
Béatrice **[B/S.Ph. 2d.]**	1__2__3__4__5__**B**__7
Tiffany **[T/S.Ph. 2d.]**	1__2__3__4__**T**__6__7
Stéphane **[S/M. 2d.]**	1__2__3__4__**S**__6__7
Thierry **[T/M. 2d.]**	1__2__3__4__**T**__6__7
Olivier **[O/P.E. 1er d.]**	1__2__3__4__5__**O**__7
Martine **[M/P.E. 1er d.]**	1__**M**__3__4__5__6__7
Patrice **[P.exp/P.E. 1er d.]**	1__2__3__4__5__6__**P**

Légende : Leur initiale est placée sur le chiffre correspondant à l'évaluation de l'usage de leur geste de monstration (échelle de Likert).

ANNEXE III

Utilisation du geste de monstration

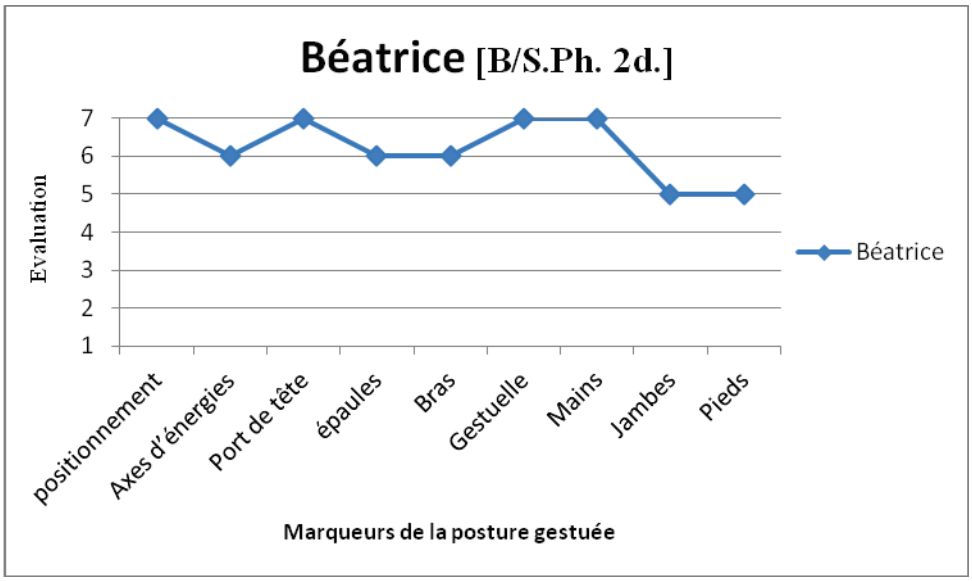


Légende : Fréquence de l'utilisation du geste de monstration de manière explicite en pourcentage.

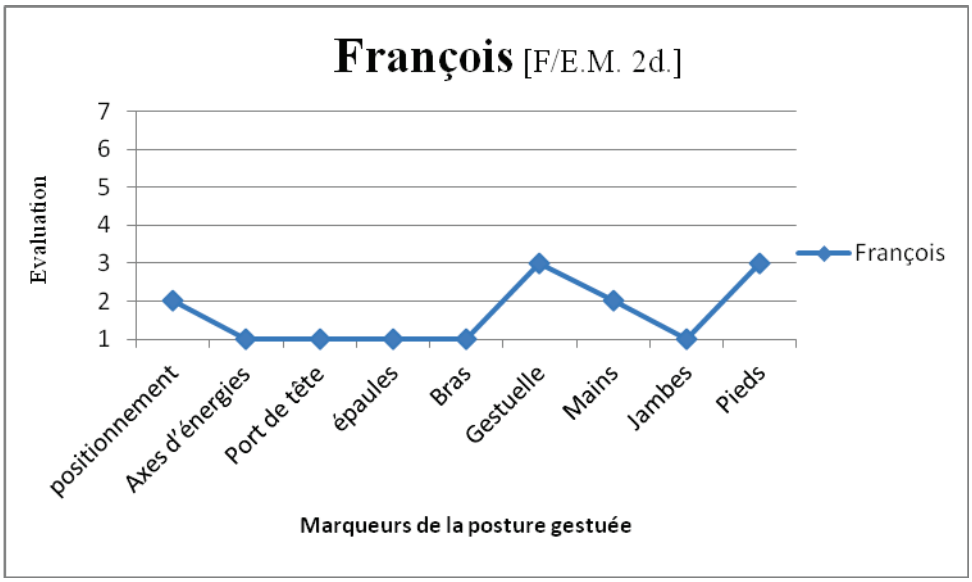
ANNEXE IV

Graphiques récapitulatif de l'évaluation de la posture gestuée selon l'échelle de Likert.

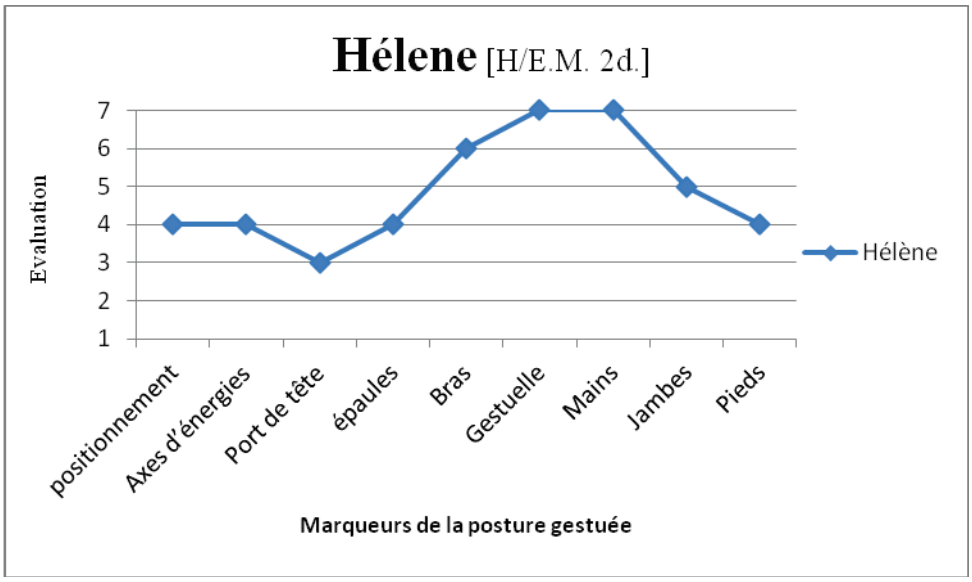
Les figures comparatives insérées dans le corps de texte ont été tirées à partir de ces évaluations.



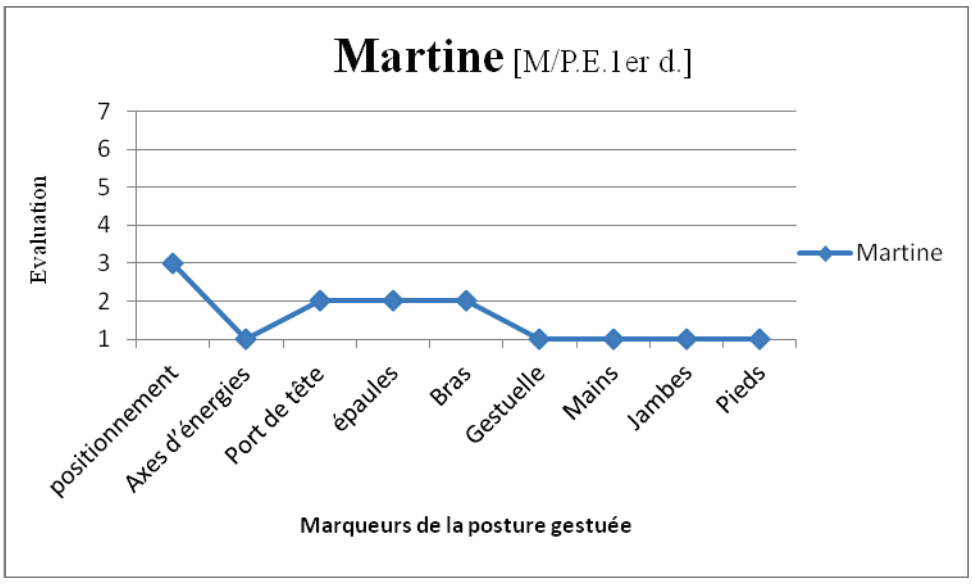
Evaluation marqueurs de la posture gestuée échelle de Likert



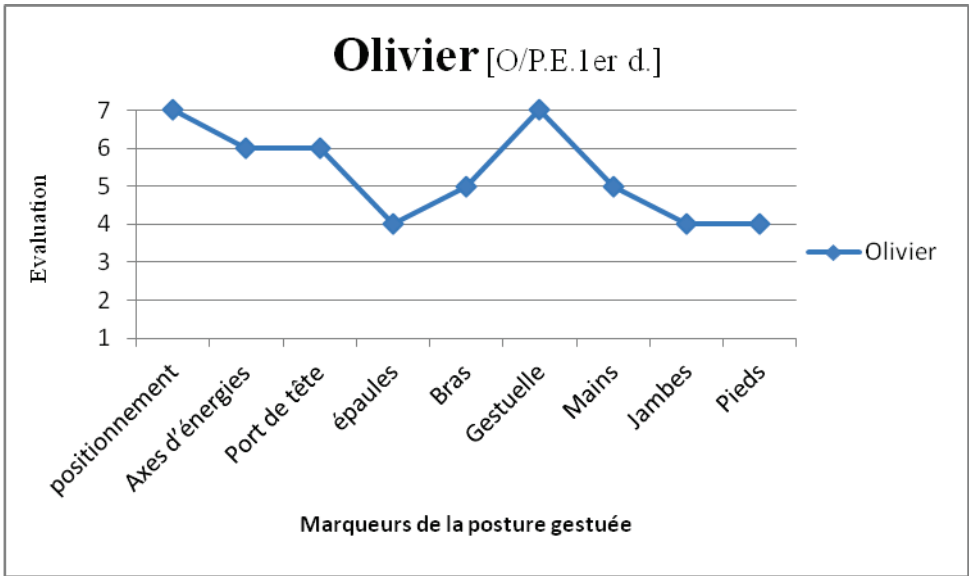
Evaluation marqueurs de la posture gestuée échelle de Likert



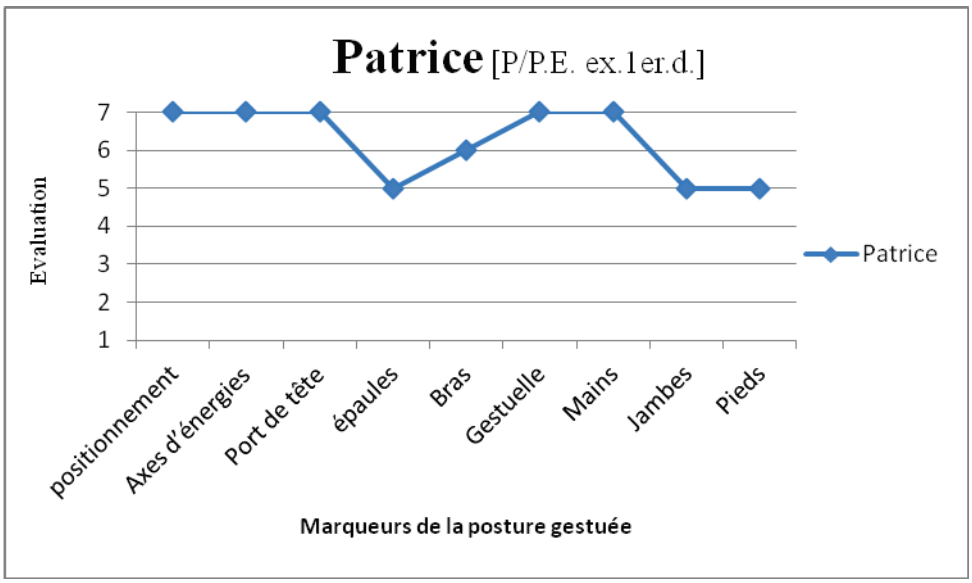
Evaluation marqueurs de la posture gestuée échelle de Likert



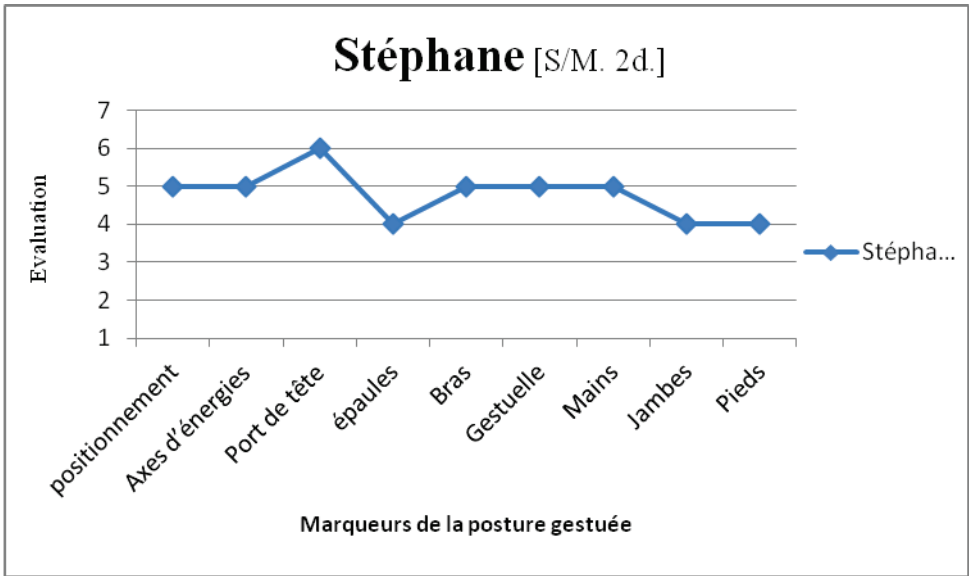
Evaluation marqueurs de la posture gestuée échelle de Likert



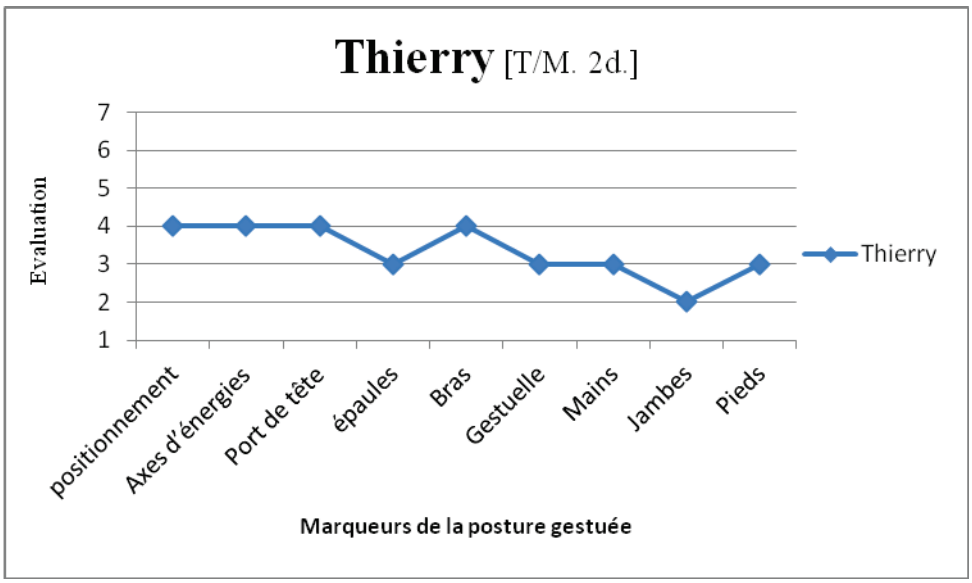
Evaluation marqueurs de la posture gestuée échelle de Likert



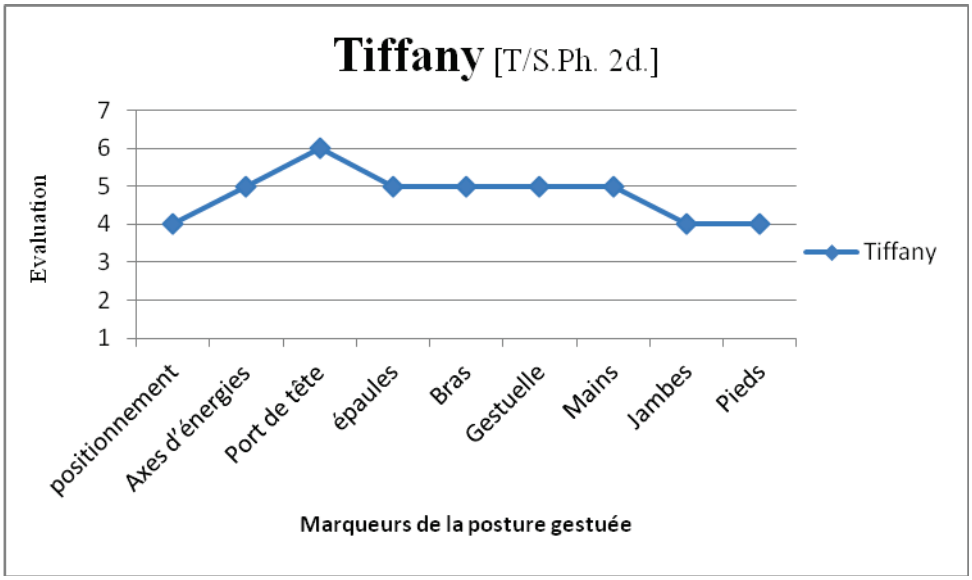
Evaluation marqueurs de la posture gestuée échelle de Likert



Evaluation marqueurs de la posture gestuée échelle de Likert



Evaluation marqueurs de la posture gestuée échelle de Likert



Evaluation marqueurs de la posture gestuée échelle de Likert

ANNEXE V

Grille d'évaluation de la construction dynamique d'un discours dynamique au regard de l'échelle de Likert.

Construction dynamique du discours	François [F/E.M. 2d.]	Hélène [H/E.M. 2d.]	Béatrice [B/S.Ph. 2d.]	Tiffany [T/S.Ph. 2d.]
Parcours intonatif	1__2__X__4__5__6__7	1__2__3__4__X__6__7	1__2__3__4__5__6__X	1__2__3__X__5__6__7
Les césures	1__X__3__4__5__6__7	1__2__3__4__X__6__7	1__2__3__4__5__X__7	1__2_3__4__X__5__6__7
L'accentuation	1__2__3__X__5__6__7	1__2__3__X__5__6__7	1__2__3__4__5__X__7	1__2__3__X__5__6__7
Découpage syntaxique	1__X__3__4__5__6__7	1__2__3__4__X__6__7	1__2__3__4__5__X__7	1__2__3__4__X__6__7
Nuance	1__X__3__4__5__6__7	1__2__3__4__X__6__7	1__2__3__4__X__6__7	1__2__X__4__5__6__7
Articulation	1__2__X__4__5__6__7	1__2__3__4__X__6__7	1__2__3__4__5__X_7	1__2__3__4__X__6__7

Construction dynamique du discours	Thierry [T/M. 2d.]	Olivier [O/P.E. 1er d.]	Martine [M/P.E. 1er d.]	Patrice [P.exp/P.E. 1er d.]
Parcours intonatif	1__X__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__X__7	1__2__3__X__5__6__7	1__2__3__4__5__6__X
Les césures	1__2__X__4__5__6__7	1__2__3__4__5__X__7	1__2__3__4__X__6__7	1__2__3__4__5__6__X
L'accentuation	1__2__X__4__5__6__7	1__2__3__4__X__6__7	1__2__X__4__5__6__7	1__2__3__4__5__X__7
Découpage syntaxique	1__2__3__X__5__6__7	1__2__3__4__5__X__7	1__2__3__X__5__6__7	1__2__3__4__5__6__X
Nuance	1__2__X__4__5__6__7	1__2__3__4__X__6__7	1__2__3__4__X__6__7	1__2__3__4__5__X__7
Articulation	1__2__X__4__5__6__7	1__2__3__4__5__X__7	1__2__3__X__5__6__7	1__2__3__4__5__X__7

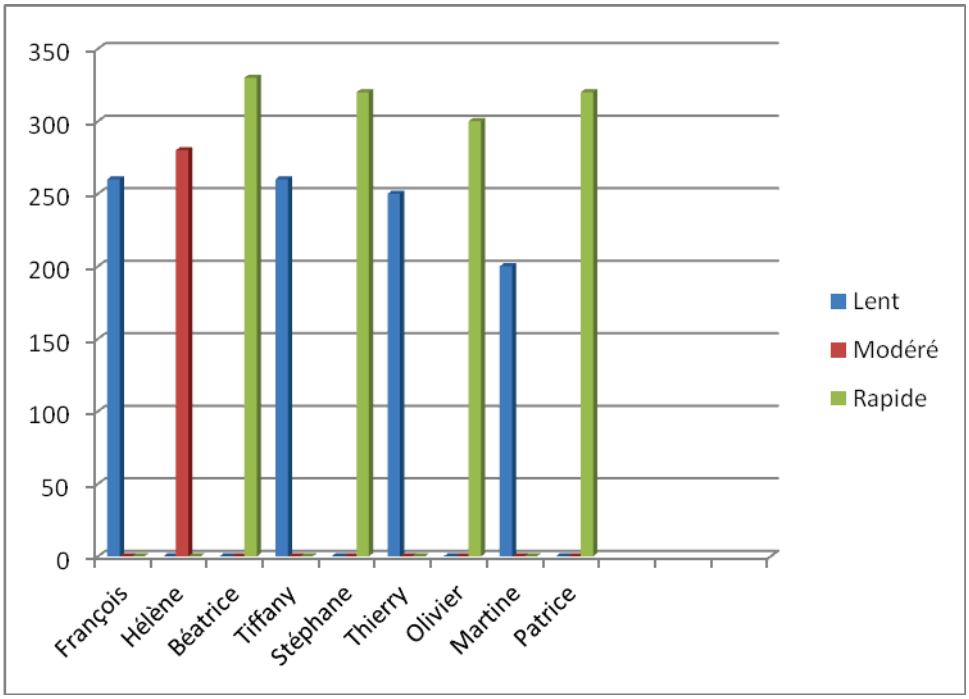
ANNEXE VI

Tableau récapitulatif des différents tempi du débit de la parole, recensant le nombre moyen de syllabes prononcées en une minute.

Tempo **Par syllabe**	**200<270** **Lent**	**270<300** **Modéré**	**300<400** **Rapide**
François **[F/E.M. 2d.]**		X 270<300	
Hélène **[H/E.M. 2d.]**		X 280<300	
Béatrice **[B/S.Ph. 2d.]**			X 300<350
Tiffany **[T/S.Ph. 2d.]**		X 240<300	
Stéphane **[S/M. 2d.]**			X 300<350
Thierry **[T/M. 2d.]**		X 270<300	
Olivier **[O/P.E. 1erd.]**		X 280<300	
Martine **[M/P.E. 1erd.]**	X 200<240		
Patrice **[P.exp/P.E. 1erd.]**			X 300<400

ANNEXE VII

Récapitulatif du débit de parole par sujets étudiés ; un marqueur du micro-geste de la voix.



ANNEXE VIII

Outils d'observation du micro-geste du regard

Tableau récapitulatif micro-geste du regard périphérique

Regard Périphérique	restreint	large
François [F/E.M. 2d.]	x	
Hélène [H/E.M. 2d.]	x	
Béatrice [B/S.Ph. 2d.]	x	
Tiffany [T/S.Ph. 2d.]	x	
Stéphane [S/M. 2d.]	x	
Thierry [T/M. 2d.]	x	
Olivier [O/P.E. 1er d.]		x
Martine [M/P.E. 1er d.]	x	
Patrice [P.exp/P.E.1er d.]		x

ANNEXE IX

Tableaux récapitulatifs des gestes parasites : relevé du nombre des gestes parasites au moment du cours où ces derniers ont été produits.

Tableau a

Gestes parasites	François [F/E.M. 2d.]	Hélène [H/E.M. 2d.]	Béatrice [B/S.Ph. 2d.]	Tiffany [T/S.Ph. 2d.]
Joue % tête cheveux, nez oreille % vêtement	2’02’’/3’09’’/7’	2’21’’/15’42’’/15’43’’/17’31’’/24’28’’/26’15’’/43’02’’/		
Joue % une autre partie du corps		14’33’’		
Joue avec un objet	54’’4’15’’5’40’’8’36’’21’48’’			50’56’’
Mains dans les poches	7’04’’/7’30’’/9’21’’/9’31’		19’19’’/29’40’’	
Remonte les manches	1’24’’/2’45’' 45’’/5’10’’/9’42’’ /12’24’’/21’	15’’ 5’25’’/14’24’’		

Tableaux récapitulatifs des gestes parasites : relevé du nombre des gestes parasites au moment du cours où ces derniers ont été produits.

Tableau b

Gestes parasites	Thierry [T/M. 2d.]	Olivier [O/M. 2d.]	Martine [M/P.E. 1er d.]	Patrice [P.exp/P.E. 1er d.]
joue avec pull tête, cheveux, nez, oreille	1’48’’	10’’/22’04’’ /29’54’’/33’41’’/16’10’’/29’54’’/34’35’’	5’/18’’/5’23’’/5’59’’/14’29’’/17’01’/18’16’’/24’10’’/26’58’’/ oreille	9’55’’/11’11’’/05’’ /11’46’’/ toc épaule
Joue % une autre ou partie du corps	44’02’’	8’29’’/13’22’’/20’51’’/24’17’’		
Joue avec un objet	/8’26’’/9’35’’/16’02’’/19’37’’/20’34’’/30’57’’/31’29’’/31’36’’/32’49’’ /32’58’’/34’37’’/48’ (marqueur)	24’09’’		
Mains dans les poches				
Remonte les manches	48’’/12’11’’/17’40’’/19’06’’/26’17’’/33’26’’/34’04’’ /41’10’’/44’02’’/ 44’40’’/47’02’’/	1’47’’/4’50’’/18’54’’		

ANNEXE X

Tableau récapitulatif de la vitesse de déplacement des sujets en tempo moyen

(Nombre de pas par minutes)

Tempo **Du déplacement**	**< 75** **Lent**	**75 < 90** **Modéré**	**< 90** **Rapide**
François [F/E.M. 2d.]	72		
Hélène [H/E.M. 2d.]	66		
Béatrice [B/S.Ph. 2d.]			116
Tiffany [T/S.Ph. 2d.]		89	
Stéphane [S/M. 2d.]			120
Thierry [T/M. 2d.]		89	
Olivier [O/P.E. 1erd.]	66		
Martine [M/P.E. 1erd.]	0/ 25’		
Patrice [P.exp/P.E. 1erd.]			100

ANNEXE XI

Les tableaux qui suivent, sont tirées des observations faites à partir des verbatims des entretiens d'auto-confrontation qui eux-mêmes font suite aux analyses des séances observées sur le terrain.

Ils reprennent les différentes qualifications des micro-gestes décryptés lors de ces visionnages. Les tableaux récapitulatifs des micro-gestes qui ont été insérés dans le corps du texte en sont une synthèse.

Tableau a : Filtre de Pierce récapitulatif des marqueurs du micro-geste de la posture gestuée.

Le micro-geste de :	Icône	Indice	Symbole
La posture gestuée	**Les aspects Kinesthésiques de la corporéité**	**d'accompagnement et/ou de renforcement d'un dire**	**D'une intention relationnelle didactique, médiatrice et/ou d'un état émotionnel (conscient ou inconscient)**
Registre de l'instruction	Dans tous ses aspects kinesthésiques d'une tonicité plus ou moins forte	Une intention d'instruire.	Dans un symbole qui est : « l'expression d'un dire qui cherche à faire autorité »
La médiation (registre de la régulation)	Dans tous ses aspects kinesthésiques de la position	Une intention de réguler les conflits ou autres difficultés de compréhension rencontrées	Dans un symbole qui est : « l'expression de la régulation des comportements »
L'autorité (registre de la discipline)	Dans tous ses aspects kinesthésiques de la posture	Imposer un discours pour contrôler les personnes	Dans un symbole qui est : « De se faire respecter, de faire respecter le propos et le règlement intérieur »
Stimulation	Dans tous ses aspects de la posture gestuée qui a comme image une fonction de relance de l'activité	Créer une dynamique dans la participation	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole de : «La stimulation »
Indolence	Dans tous ses aspects de la posture getuée qui a comme image une fonction démotivation du groupe	Ne pas stimuler les élèves	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole de ne pas : « La non participation »
Autorité	Dans les différents aspects (formes) du langage corporel, qui a comme image une fonction de communication du pouvoir d'autorité	Le micro-geste qui a l'intention de produire un effet.	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole de : « Rappeler le règlement intérieur »
Séduction	Une fonction qui est d'attirer l'attention sur 'le' sujet (jusqu'à la tenue vestimentaire…)	Le micro-geste qui a l'intention de se mettre en valeur sur l'avant de la scène	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole de : « Séduire l'auditeur »
Sanction	Dans les différents aspects (formes) du langage gestué, qui a comme image une fonction d'autorité	Le micro-geste qui a l'intention de faire rentrer les élèves dans le rang	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole de : « Savoir faire respecter la loi commune. »
Répressif Dénégation	Dans les différents aspects du langage corporel comme image une fonction répressive	Le micro-geste qui à l'intention d'agresser les élèves récalcitrants	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole d' : « Abaisser l'autre »

Tableau b : Filtre de Pierce récapitulatif des différents marqueurs du micro-geste de la voix.

Micro-geste	Icône	Indice	Symbole
De la Voix	**Aspects physiologiques et/ou musicaux**	**D'accompagnement et/ou renforcement d'un dire**	**Intention relationnelle (didactique, médiatrice) et/ou d'un état émotionnel (conscient ou inconscient)**
l'adressage *(registre de l'instruction)*	Dans tous ces aspects physiologiques et/ou musicaux	Exprimer un contenu didactique et/ou pédagogique	Communication d'un message.
la médiation *(registre de la régulation)*	Dans tous les aspects physiologiques et/ou musicaux	Apaiser les conflits ou les difficultés de compréhension	La régulation des comportements et des situations d'apprentissages
l'autorité*(registre de la discipline)*	Dans ses aspects physiologiques et/ou musicaux qui fondent une posture d'autorité	Contrôler les personnes	Le respect du règlement intérieur
Le marqueur du/de			
timbre	Effet acoustique du lieu de résonance	Explorer et valoriser « l'instrument »	L'expression d'une personnalité
la portée	Effet acoustique de la distance jusqu'à laquelle la voix est perceptible	(Se) projeter vers l'avant dans le groupe	A la rencontre de l'auditeur
l'intensité	Effet acoustique de l'amplification du signal	Toucher l'ensemble de l'auditoire	Bonne perception
l'intonation *La musique des mots*	Aspects musicaux de la ligne mélodique du parcours intonatif	Créer le *« Delta »* d'une phrase en tension détente.	Captivation de l'auditoire
découpage sémantique	Séquençage du propos en patterns de temps perceptibles et identifiables.	Découper, structurer le discours en unités de sens.	Conduire à l'assimilation du sens
dynamique	Ruptures et contrastes des tempi, nuances et modes de jeux	Stimuler le groupe	Maintient de l'attention et de l'interaction sociale dans l'animation
débit	Vitesse du tempo	Garder l'auditoire éveillé	Fluidité du propos
l'accentuation	Souligne le ou les syllabes d'un mot	Insister sur l'importance de certains mots	Orientation sur la précision du sens. La valeur de certains mots
l'articulation	Aspects kinesthésiques du travail des zygomatiques	Découper syllabiquement, ciselage du discours	La compréhension (ciselage) de la langue
la Séduction	Mettre en avant des caractéristiques acoustiques et physiologiques des accents régionaux nationaux ou autres particularismes	Attitrer l'attention sur sa personne	La séduction de l'auditoire

Tableau c : Filtre de Pierce récapitulatif des marqueurs du micro-geste du regard.

Micro-geste du :	Icône	Indice	Symbole
Regard du/de	**Les aspects kinesthésiques et/ ou organologiques**	**Un micro-geste d'accompagnement et/ou renforcement d'un dire**	**D'une intention relationnelle (technique, didactique, médiatrice) et/ou d'un état émotionnel (conscient ou inconscient)**
Adressage individuel et/ou collectif ***(registre de l'instruction)***	Dans une fonction d'adressage plus ou moins large et/ou collectif (dans un mouvement de la ou des paupières)	Un micro-geste avec une intention, de reconnaître individuellement et/ ou collectivement	Dans un symbole qui est : « la communication d'un dire dans une interaction individuelle et/ou collective au sein du groupe classe… « Tu comprends ce que je te dis ? »
Connivence ***(registre de la régulation)***	Dans une fonction d'établir un contact	Un micro-geste de sécurité et de confiance dans le rapport individuel et/ou collectif au groupe	Dans un symbole qui est : « La prise en compte de chacun des élèves comme étant important au yeux de l'orateur »
L'autorité ***(registre de la discipline)***	Dans une fonction d'adressage plus ou moins insistante et convaincante qui fonde une posture d'autorité (dureté du regard)	Une intention qui reprend les micro-gestes d'imposition du discours et de contrôle des personnes	Dans un symbole qui est : « De se faire respecter, de faire respecter le propos et le règlement intérieur »
Positionnement	Dans la fonction de trouver sa distance et l'ouverture par rapport au groupe	Un micro- geste de la profondeur et de la fluidité du parcours visuel	Dans un symbole qui est : « Prendre tout le groupe en compte »
Périphérique large	Dans une fonction de mobilité du regard	Un micro-geste qui concerne l'ensemble du groupe	Dans un symbole qui est : « De garder son emprise sur le groupe »
Introspectif	Dans une fonction de recherche ou de prise d'information	Un micro- geste introspectif de passage au mental	Dans un symbole qui est : « La quête de la parole de l'expert ou d'une information »
De fébrilité	Dans une fonction de recherche d'un appui	Un micro- geste introspectif de repli sur soi	Dans un symbole qui est :« L'interrogation, le doute »
De convention	Dans son aspect de neutralité par rapport au groupe	Un micro- geste de la mise à distance du groupe consciente ou inconsciente	Dans un symbole qui est : « La concentration sur le contenu dispensé»
De l'Animateur	Dans une fonction d'établir un contact collectif	Un micro-geste qui rée une dynamique de participation	Dans un symbole qui est : « l'âme du groupe : l''anima'/'animus' »
'A-Posté'	Dans une fonction d'adressage plus ou moins captivante dans la reconnaissance de l'objet	Un micro-geste qui vise la reconnaissance de l'objet d'apprentissage dans la compréhension de ses caractéristiques (physiques acoustiques…)	Dans un symbole qui est : « L'explicitation d'une conduite d'observation d'un objet dans une interaction avec un milieu »

Ciblé	Dans une fonction de régulation d'un comportement ou de compréhension	Un micro-geste d'éducabilité	Dans un symbole qui est : « Le rappel à l'ordre »
De séduction	Dans son aspect relationnel plus ou moins captivant	Un micro- geste de la reconnaissance de sa personne par l'autre	Dans un symbole qui est :« La valorisation de l'égo »
De *« Négatricité »*	Dans son aspect de désintéressement des sujets du groupe	Un micro- geste de la protection de soi	Dans un symbole qui est : « Le repli sur soi »
De Dénigrement	Dans son aspect de déstabilisation du groupe ou du sujet	Un micro- geste de la méchanceté	Dans un symbole qui est : « La négation du sujet »

Tableau d : Filtre de Pierce récapitulatif des marqueurs du micro-geste de l'usage du mot.

Le micro-geste de :	Icône	Indice	Symbole
L'usage du mot	**Les aspects Kinesthésiques (auditifs)**	**d'accompagnement et/ou renforcement d'un dire**	**D'une intention relationnelle didactique, médiatrice) et/ou d'un état émotionnel (conscient ou inconscient)**
L'adressage ***(registre de l'instruction)***	(auditifs)	(S') Exprimer	Dans un symbole qui est : « l'expression d'un dire qui cherche à se faire comprendre de tous »
La médiation ***(registre de la régulation)***	Dans tous ses aspects kinesthésiques (auditifs)	Une intention de médiation, d'apaisement des conflits ou des difficultés de compréhension rencontrées	Dans un symbole qui est : « l'expression de la régulation des comportements »
L'autorité ***(registre de la discipline)***	Dans tous ses aspects kinesthésiques (auditifs)	Une intention qui reprend les micro-gestes d'imposition du discours et de contrôle des personnes	Dans un symbole qui est : « De se faire respecter, de faire respecter le propos et le règlement intérieur »
Qualifié (objet) Trace et mémoire	Dans les différents aspects (formes) du langage parlé, qui a comme image une fonction de préciser un objet de savoir	Le micro-geste qui a l'intention d'expliciter un contenu de formation	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole de : « La construction d'une représentation »
Non qualifié (objet)	Dans les différents aspects (formes) du langage parlé, qui a comme image une fonction inadéquate du langage parlé	Le micro-geste qui n'est pas en conformité avec la compétence attendue de la maîtrise de la langue Française.	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole : « L'utilisation trop familière, voire grossière de l'usage du mot comme modèle de comportement»
Médiation	Dans les différents aspects (formes) du langage parlé, qui a comme image une fonction psychologique	Le micro-geste qui a l'intention de dédramatisation et de régularisation d'une situation conflictuelle	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole de : « Savoir temporiser les tensions »
Identification (une personne)	Dans les différents aspects (formes) du langage parlé, qui a comme image une fonction d'identification	Le micro-geste qui a l'intention d'établir une relation de communication.	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole de : « l'expression de la régulation des comportements par la reconnaissance de l'autre ».
Reformulation	Dans les différents aspects (formes) du langage parlé, qui a comme image une fonction de filtrer le discours	Le micro-geste qui a l'intention de clarifier et stabiliser un propos	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole de : « stabiliser et porter à la connaissance de tous pour faire avancer la démonstration »
Stimulation	Dans tous ses aspects kinesthésiques (auditifs) qui a comme image une fonction de relance de l'activité	Le micro-geste qui a l'intention de stimuler les élèves	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole de : « Savoir crée une dynamique dans la participation »

Autorité	Dans les différents aspects (formes) du langage parlé, qui a comme image une fonction de communication du pouvoir d'autorité	Le micro-geste qui a l'intention de produire un effet.	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole de : « Rappeler le règlement intérieur »
Séduction	Une fonction qui est d'attirer l'attention sur 'l'objet' ou 'le' sujet'	Le micro-geste qui a l'intention de mettre l'objet ou de (se) mettre en valeur sur l'avant de la scène	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole de : « Séduire l'auditeur »
Sanction	Dans les différents aspects (formes) du langage parlé, qui a comme image une fonction d'autorité	Le micro-geste qui a l'intention de faire rentrer les élèves dans le rang	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole de : « Savoir faire respecter la loi commune. »
Répressif Dénégation	Dans les différents aspects (formes) du langage parlé, qui a comme image une fonction répressive	Le micro-geste qui a l'intention de punir les élèves récalcitrants	Qui ouvre à une généralisation qui a comme symbole d' : « Abaisser l'autre »

Tableau e : Filtre de Pierce récapitulatif des marqueurs du micro-geste du positionnement tactique.

Le micro-geste du :	Icône	Indice	Symbole
Positionnement Placement/ Déplacement	**Son positionnement et sa posture kinesthésique par rapport aux situations spatio-temporelles d'interlocution**	**« d'une distance proxémique en jeu (cf. catégories de E.T Hall)**	**Dans le symbole d'une gestion et d'une appréhension de l'interrelation professionnelle du moment, (consciente ou inconsciente).**
L'adressage ***(registre de l'instruction)***	Dans tous ces aspects de placements/déplacements au regard de situations spatio-temporelles d'interlocution	Une intention de se faire comprendre de tous	Dans un symbole qui est : « la communication d'un message ou un savoir »
(Se) situer	Quelle position spatiale ? Savoir occuper une position	Une intention de choisir la bonne place	Dans un symbole qui est : « De capter l'attention et d'établir un contact avec la classe »
	Faire face à la classe sans aucun support ou appui	Une intention de rentrer en contact	Dans un symbole qui est : « De faire front »
	S'appuyer sur un support (ou un dossier de chaise, bureau) comme point d'appui	Une intention de recourir à une aide	Dans un symbole qui est : «La mise et/ou le maintien d'une certaine distance »
	Se placer derrière un obstacle, bureau chaise…	Une intention de maintenir une certaine distance	Dans un symbole qui est : « La peur d'affronter le groupe »
La médiation ***(registre de la régulation)***	Dans tous ces aspects de placements/déplacements au regard de situations spatio-temporelles d'interlocution	Une intention de médiation, d'apaisement des conflits ou des difficultés de compréhension rencontrées	Dans un symbole qui est : « l'expression de la régulation des contenus et des comportements »
Posture d'aide	A quelle hauteur se mettre par rapport aux élèves ?	Une intention de se mettre à la hauteur	Dans un symbole qui est : « D'établir un contact »
	Poser la main sur le bureau de l'élève,	Une intention d'établir la frontière	Dans un symbole qui est : « d'établir la confiance tout en gardant une distance signifiée par le geste »
L'autorité ***(registre de la discipline)***	Dans son positionnement et posture kinesthésique du lieu du statut de la parole du maître	Une intention de trouver une stabilité corporelle	Dans un symbole qui est : « en vue d'imposer son discours et de contrôler les personnes Loi »
Sens du Déplacement	déplacement direct suit une ligne droite	Une intention d'aller au contact de l'individu ou du groupe	Qui ouvre une généralisation qui a comme symbole : «d'aller à la rencontre de l'autre »
	Déplacement qui suit une ligne courbe	Retarder la rencontre	Qui a comme symbole : « Cherche à se donner du temps »

	Déplacement qui suit une ligne sinueuse	Une intention qui montre les hésitations	Qui a comme symbole : « de différer la rencontre »
Sens de la Marche	Un pas dans un tempo de marche soutenu	Une intention qui montre un enseignant qui est sûr de lui	Qui a comme symbole : La maîtrise professionnelle du déplacement. La maîtrise du mode de '*je*'u de l'interprète. Confiance maîtrise
	Un pas dans un tempo de marche trainant et « apathique »	Une intention qui montre un enseignant qui n'est pas sûr de lui	Qui a comme symbole la non maîtrise du mode de '*je*'u de l'interprète. Non confiance, non maîtrise

ANNEXE XII

OUTILS D'EVALUATION

Tableau a : Grille d'évaluation du micro-geste de la posture gestuée.

Gestes moteurs Entrée en scène	Toniques Intentionnels	Toniques Non Intentionnels	Non tonique Intentionnels	Non Toniques Non intentionnels
Posture place	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
Axe d'énergie	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
Port de tête	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
Epaules	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
Bras	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
Gestuelle	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
Mains	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
Jambes	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
Pieds	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7

Tableau b : Outil d'évaluation du micro-geste de la voix dans ses aspects physiologiques ; Se positionner par rapport à son instrument de travail.

La voix (aspects physiologiques et kinesthésiques)	Maîtrisé	En voie de maîtrise	Non maîtrisé
La localisation /tête/gorge/poitrine			
La respiration			
La tonicité			
Le débit			
L'articulation			
L'accentuation			
L'intonation			
L'intensité			
Les nuances			
La portée			
Les césures			
Les silences			

Légende : Pour évaluer ce micro-geste, mettre une croix dans la case correspondante.

Tableau c : Grille d'évaluation de la voix dans la construction dynamique du discours ; Se positionner par rapport à la construction dynamique d'un discours.

La construction dynamique du discours	Maîtrisé	En voie de Maîtrise	Non Maîtrisé
Parcours intonatif			
Césures suspensives et conclusives			
Accentuation			
Découpage syntaxique			
Nuances			
Articulation			
Portée			

Légende : Pour évaluer ce micro-geste, mettre une croix dans la case correspondante

Tableau d : Outil d'évaluation du marqueur des déplacements et du positionnement tactique ; Récapitulatif des marqueurs du micro-geste du déplacement

Déplacements	**Maîtrisé**	**En voie de maîtrise**	**Non Maîtrisé**
Type de marche et Tempo du pas			
Sens du déplacement			
Ligne droite			
Ligne courbe			
Ligne intérieure			
Ligne extérieure			
Avance vers le groupe			
Cherche à (S') éloigner			
Où (Se) situer			
Par rapport à différents obstacles	**Devant**	**Derrière**	**En appui**

Légende : Mettre une croix correspondant au type de déplacement.

Tableau e : Positionnement stratégique (placement /déplacement) ; Grille de situation de l'enseignant au regard du micro-geste de positionnement.

Distance (Proxémie)	**Intime**		**Professionnelle**		**Sociale**		**Publique**	
	Proche	**Eloignée**	**Proche**	**Eloignée**	**Proche**	**Eloignée**	**Proche**	**Eloignée**
Situations	contact	15/40 cm	45/75cm	75 cm/1.25 m	1.20/2.1 m	2.10/3.6 m	3.60/7.5 m	Sup 7.50 m
Imitation								
Lecture								
Observation								
Créative								
Différents lieux d'exercice								
Ateliers								
Amphi								
TP								

Légende : Cocher la case correspondant au positionnement du professeur. Grille élaborée au regard de la théorie de la proxémie d'Edward T.Hall : La dimension cachée pp.143 à 160.

Tableau f : Grille récapitulative d'évaluation des profils types d'enseignement.

Modalité d'intervention Registre de	Gestes prof. (Se) mettre en scène en scène	Micro-Gestes	+ ou – Bonne maîtrise des gestes	+ ou – d'empathie + ou intentionnelle et/ou + ou -consciente
Nature du profil Emetteur (orateur) MTP 2 (Lesne) **L'instruction** MTP1 Instituteur	**Inductifs**	La posture gestuée	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		La voix	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		Le regard	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		Usage du mot	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		Positionnement	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
	Injonctifs	La posture gestuée	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		La voix	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		Le regard	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		Usage du mot	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		Positionnement	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
Régulation **La Médiation** (Accoucheur des esprits)	**Enonciatif**	La posture gestuée	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		La voix	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		Le regard	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		Usage du mot	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		Positionnement	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
Educateur Stimulateur Certificateur **L'autorité** (déstabilisateur) Aliénateur	**Efficace Persuasif**	La post/ gestuée	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		La voix	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		Le regard	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		Usage du mot	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		Positionnement	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
	Non efficace Punitifs répressifs	La posture gestuée	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		La voix	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		Le regard	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		Usage du mot	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7
		Positionnement	1__2__3__4__5__6__7	1__2__3__4__5__6__7

Légende : Mettre une croix correspondante à la note donnée, suivant l'échelle de Likert.

ANNEXES XIII

(Enregistré sur CD-Rom)

VERBATIM :

- **Dossier N°1** Verbatim des enregistrements des séances en classe (EV)
- **Dossier N°2** Verbatim des enregistrements des entretiens d'auto-confrontation (EAC)

ANNEXE XIV

(Enregistré sur CD-Rom)

- **Exemple vidéo :**
- **Dossier N° 3**
- **Exemple 1 : Béatrice**
- **Exemple 2 : Béatrice**
- **Exemple 3 : François**
- **Exemple 4 : Hélène**
- **Exemple 5 : Martine**
- **Exemple 6 : Olivier**
- **Exemple7 : Olivier**
- **Exemple 8 : Patrice**
- **Exemple 9 : Patrice**
- **Exemple 10 : Tiffany**