



HAL
open science

Former les professeurs à la relation pédagogique par la simulation : l'agir professionnel des formateurs

Natacha Dangouloff

► **To cite this version:**

Natacha Dangouloff. Former les professeurs à la relation pédagogique par la simulation : l'agir professionnel des formateurs. Education. HESAM Université, 2021. Français. NNT : 2021HESAC035 . tel-03651326

HAL Id: tel-03651326

<https://theses.hal.science/tel-03651326>

Submitted on 25 Apr 2022

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

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

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GRÉGOIRE
Laboratoire Formation et apprentissages professionnels

THÈSE

présentée par : **Natacha DANGOULOFF**

soutenue le : **7 décembre 2021**

pour obtenir le grade de : **Docteur d'HESAM Université**

préparée au : **Conservatoire national des arts et métiers**

Discipline : **Sciences de l'éducation et de la formation**

Former les professeurs à la relation pédagogique par la simulation L'agir professionnel des formateurs

THÈSE dirigée par :
Madame Anne JORRO

Jury

M. Jacques AUDRAN, Professeur des Universités,
Unité de recherche LISEC, INSA Strasbourg

Rapporteur

M. Éric RODITI, Professeur des Universités,
Unité de recherche EDA, Université Paris Descartes

Rapporteur

Mme Muriel GROSBOIS, Professeur des Universités,
Unité de recherche Formation et apprentissages professionnels,
Conservatoire national des arts et métiers, Paris

Présidente

Mme Anne JORRO, Professeur des Universités,
Unité de recherche Formation et apprentissages professionnels,
Conservatoire national des arts et métiers, Paris

Directrice de thèse

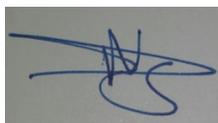
Affidavit

Je soussignée, Natacha Dangouloff déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Anne Jorro (directrice de thèse), dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Paris, le 24 septembre 2021

Signature



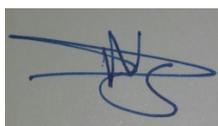
Affidavit

I undersigned, Natacha Dangouloff hereby declare that the work presented in this manuscript is my own work, carried out under the scientific direction of Anne Jorro (thesis director), in accordance with the principles of honesty, integrity and responsibility inherent to the research mission. The research work and the writing of this manuscript have been carried out in compliance with the French charter for Research Integrity.

This work has not been submitted previously either in France or abroad in the same or in a similar version to any other examination body.

Paris, September 24, 2021

Signature



A ma famille,

Remerciements

J'adresse mes premiers remerciements à Anne Jorro, ma directrice de thèse, dont l'approche philosophique et pragmatique des gestes professionnels m'a accompagnée tout au long de ma réflexion et dont la finesse de l'analyse et le soutien intellectuel ont été à la fois une aide essentielle et un plaisir durant ce travail doctoral.

Mes profonds remerciements aux Professeurs Muriel Grosbois, Éric Roditi et Jacques Audran qui ont bien voulu prendre connaissance de cette recherche et accepter d'être membres du jury.

Je remercie grandement Béatrice Sabaté et Armelle Martin de m'avoir ouvert leurs portes lors des journées de formation qu'elles animent avec brio et de s'être rendues disponibles pour les longs entretiens nécessaires à l'exploration de leur expérience de formatrices. Leur travail auprès des enseignants concourt grandement à l'amélioration de la relation pédagogique entre professeurs et élèves. Tous mes remerciements également aux enseignants qui m'ont accordé leur confiance en donnant leur accord pour être filmés pendant les journées de formation et en se prêtant ensuite aux entretiens sur leur expérience de participants.

Je remercie tous les doctorants de notre séminaire du laboratoire Formation et apprentissages professionnels du Cnam, qui m'ont apporté soutien, oxygène et stimulation intellectuelle pendant nos journées de réflexions.

Merci aussi aux formateurs académiques que je côtoie au quotidien et dont l'investissement et l'énergie pour améliorer la formation des professeurs m'impressionnent toujours ! Un remerciement chaleureux à toute l'équipe Pédagogie et apprentissages, pleine de formateurs passionnés, et en particulier à Gilles Maurelet, collègue indispensable, devenu ami précieux.

Je voudrais enfin remercier profondément ma famille, cette base si stable, si solide, si soutenante qu'elle ouvre le champ des possibles d'une manière merveilleuse. En étant si bien entourée, tout devient réalisable...

Merci à Nathanaël et Nikita, mes garçons, dont la gentillesse, la joie de vivre et l'immense compréhension vis-à-vis de mon travail m'émerveillent chaque jour ! Merci à Auguste, leur père, toujours encourageant et aidant dans mon projet doctoral.

Pour nos échanges sans fin autour de notre passion commune pour la formation et l'enseignement, pour toutes les relectures, pour tout le soutien au quotidien pendant ces années de thèse, je remercie intensément Vincent, encore et toujours.

Résumé

L'objet de cette recherche doctorale en sciences de l'éducation est d'étudier les gestes professionnels des formateurs d'enseignants, en situation de formation continue sur le thème de la relation pédagogique.

Des demandes sociales fortes ont émergé ces dernières années en matière de compétences professionnelles des enseignants, en particulier dans la relation aux élèves. Le référentiel français des compétences professionnelles des métiers du professorat prescrit aux professeurs « d'agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », en tenant compte « des dimensions affective et relationnelle de l'enseignement », et en installant avec les élèves « une relation de confiance et de bienveillance ».

Dans les grandes aires urbaines comme la région parisienne où se situe le terrain de recherche, des formations en équipe enseignante, sur le lieu de travail, sont développées pour répondre aux prescriptions institutionnelles et aux problèmes professionnels liés aux relations professeur-élèves. La recherche décrit l'activité de formateurs experts, dont la professionnalité pour animer ces formations est reconnue par les différents acteurs, cadres qui commandent les formations et enseignants qui y participent.

Le travail de recherche vise à caractériser l'agir et les gestes professionnels de ces formateurs, pendant les activités de simulations (mises en situation et jeux de rôle) utilisées comme modalités de formation aidant à l'appropriation et au perfectionnement de compétences relationnelles par les enseignants.

Dans cette perspective, nous nous référons aux approches théoriques de David Kolb (2015) sur l'apprentissage expérientiel, de Pierre Pastré (2005) et de Jacques Audran (2016) sur l'utilisation de la simulation à des fins d'apprentissage. Pour comprendre et décrire les gestes des formateurs, nous nous situons dans le cadre théorique de l'analyse de l'activité (Barbier, 2017) et plus précisément du geste professionnel défini par Anne Jorro (2018).

La méthodologie de recherche prend appui sur des observations puis des captations vidéo de journées de formation en établissement scolaire auprès d'équipes enseignantes. Des entretiens d'autoconfrontation ont été ensuite menés sur les épisodes de travail jugés typiques lors des situations de simulation, avec le formateur et les enseignants participants.

L'analyse du corpus fait émerger des résultats sur la construction de l'expérience pendant les simulations. L'analyse des traces d'activité montre que le formateur utilise des gestes professionnels pendant les différentes phases des simulations, qui provoquent des réactions verbales et/ou physiques chez les participants. Les gestes du formateur sont caractérisés à l'aide de critères de pertinence, mettant en relation les intentions du formateur et le sens que les professeurs attribuent aux gestes reçus. L'expérience vécue par les enseignants peut être élaborée dans la mesure où le dispositif de formation offre la possibilité aux professeurs de conscientiser les émotions ressenties en situation simulée et de les rapprocher de celles vécues en situation professionnelle, par eux-mêmes et par les élèves.

Mots-clés :

Simulation

Jeu de rôle

Formation continue

Relation pédagogique

Gestes professionnels

Résumé en anglais

The aim of this PhD research in education science is to study the professional gestures performed by teacher trainers when conducting in-service sessions with a focus on pedagogical relation.

In the recent years, strong social demands regarding the professional skills of teachers have aroused, especially about the quality of the relation they established with their pupils. The French teacher competency framework requires teachers to act “as a responsible educator following ethical principles”, caring about “the affective and relational dimensions of education”, creating with the students “a climate of trust and benevolence”.

In large urban and suburban areas like Paris where this research has been carried out, in-service training sessions are offered to teams of teachers working in the same school. Those sessions are a response to local education authorities’ requirements and to professional problems encountered by teachers when dealing with relationship with pupils in the classroom. This research describes the activity of expert trainers, whose expertise in the field is widely recognized by all the actors involved, i.e the management who commissions these sessions and the teachers who participate.

This research aims at characterizing the professional acting and gestures used by expert trainers during the activities of simulation developed during the training sessions (role play and real life professional situation scenarii) which are used as training techniques to help teachers develop and improve their social skills.

In this context, we refer to the theoretical approaches of Kolb (2015) on experiential learning, and the studies on the use of simulation in training by Pastre (2005) and Audran (2016). In order to understand and describes the trainers ‘gestures we refer to the theory of task analysis (Barbier, 2017) and more specifically to the professional gesture defined by Anne Jorro (2018).

The research materials used are field observations and video recordings of in-service training sessions conducted with school teams. Interviews based on traces of work have then been conducted focusing on specific moments considered as typical during the activities of simulation with both trainer and participating teachers.

The analysis of the material collected show results on how teachers' experience builds up during the simulation. Analyzing the traces of activity collected show that the trainer uses professional gestures during the different phases of simulation exercises that provoke verbal and corporal reactions on the part of trainees. The gestures of the trainer are characterized using relevance criteria, comparing the intentions of trainers and the corresponding effects and reactions on teachers. What the trainees experience via simulations can be grasped if the training protocol allows participants to raise their awareness about the emotions they experience during the simulation and to compare them to those they experiment for real in the classroom, for both teachers and pupils.

Key-words:

Simulation

Role play

Vocational training

Educational relationship

Professional gestures

Table des matières

Remerciements	6
Résumé	8
Résumé en anglais	10
Table des matières	12
Liste des tableaux	18
Liste des figures	19
Introduction	21
Première partie Cadre historique et conceptuel de la recherche	25
1. La relation pédagogique au collège en France	28
1.1. La massification scolaire et l'hétérogénéité des élèves, sources de difficultés et de dilemmes pour les professeurs dans la relation pédagogique	28
1.1.1. Démocratisation et unification du second degré	29
1.1.2. Des modalités pédagogiques exigeantes d'un point de vue attentionnel	30
1.1.3. La relation pédagogique à l'épreuve de la diversité croissante des élèves	31
1.2. Le malaise des professeurs du second degré, éloignés sociologiquement de leurs élèves	33
1.2.1. Lassitude et malaise des professeurs de collège	33
1.2.2. Un clivage culturel et sociologique accentué entre les professeurs et leurs élèves au collège	34
1.2.3. Les critères de recrutement des professeurs : la faible part des compétences relationnelles	36
1.3. Les situations de classe qui posent problème, révélatrices de l'enjeu relationnel	38
1.3.1. Un défi relationnel de plus ou moins grande intensité selon les collèges	38
1.3.2. Les problèmes professionnels typiques : désengagement des élèves, manque d'attention et contestation des demandes des enseignants	39
1.3.3. Une communication équivoque au service du contrôle de la classe, à la frontière de l'humiliation	41
2. Les pratiques relationnelles enseignantes, évolution historique et prescriptions actuelles	45
2.1. L'évolution des pratiques relationnelles enseignantes au XXème siècle	46

2.1.1.	Les compétences relationnelles enseignantes promues au début du XXème siècle : inhibition de l'empathie, froideur et autorité coercitive	46
2.1.2.	Une nouvelle relation adultes-enfants à la fin du XXème siècle, oscillant entre laxisme et autoritarisme	48
2.1.3.	Les compétences relationnelles traditionnelles des enseignants remises en cause 50	
2.2.	Les prescriptions scientifiques et institutionnelles au début du XXIème siècle	54
2.2.1.	Des compétences relationnelles définies à partir du principe d'éducation sans violence	54
2.2.2.	La promotion d'une relation pédagogique proche et soutenante	56
2.2.3.	Les compétences relationnelles enseignantes, des prescriptions ambitieuses..	59
3.	La formation continue sur la relation pédagogique.....	63
3.1.	La place accordée aux compétences relationnelles dans la formation des enseignants, survol historique.....	63
3.1.1.	La place marginale des compétences relationnelles en formation initiale.....	63
3.1.2.	La formation continue des professeurs de collège : une faiblesse générale mais une volonté récente de relance	66
3.2.	Les formations aux compétences relationnelles : un état des lieux.....	71
3.2.1.	Les formateurs qui animent les formations aux compétences relationnelles ...	71
3.2.2.	Les formations liées à la relation pédagogique dans l'offre de formation continue pour les professeurs du second degré.....	76
Deuxième partie Cadre théorique et méthodologique de la recherche.....		85
1.	La logique expérientielle en formation	88
1.1.	La recherche d'une définition de l'apprentissage expérientiel en formation	88
1.1.1.	Les deux modalités de construction de l'expérience, en situation de travail et en situation de formation.....	88
1.1.2.	Une définition de l'apprentissage expérientiel en formation	91
1.1.3.	L'importance du corps dans l'apprentissage expérientiel en formation	93
1.2.	Le cycle de l'apprentissage expérientiel en formation.....	95
1.2.1.	L'apprentissage expérientiel comme processus	95
1.2.2.	Le cycle de l'apprentissage expérientiel proposé par Kolb.....	98
1.2.3.	Les différentes modalités de l'apprentissage expérientiel en formation	101
2.	La simulation en formation	103

2.1.	Une proposition de définition pour un objet de recherche émergent, la simulation en formation	103
2.1.1.	Une définition générale de la simulation en formation	103
2.1.2.	La simulation humaine en formation, un objet de recherche émergent dans la francophonie.....	106
2.2.	La simulation dans le cadre de la didactique professionnelle	109
2.2.1.	La didactique professionnelle comme référence théorique de la simulation en formation.....	109
2.2.2.	Les étapes-clés d'un dispositif de simulation.....	111
2.2.3.	L'importance cruciale de l'activité du formateur pendant la situation de simulation	114
3.	L'agir professionnel et les gestes professionnels	119
3.1.	L'agir du formateur dans une perspective interactionnelle.....	119
3.1.1.	L'agir dans une approche orientée activité	119
3.1.2.	Une lecture interactionnelle de l'agir	121
3.1.3.	La corporéité de l'agir du formateur	124
3.2.	L'agir professionnel : paroles et gestes professionnels.....	127
3.2.1.	L'agir professionnel : définition et conditions	127
3.2.2.	Les critères de l'agir professionnel	130
4.	Problématique.....	136
4.1.	L'objet de recherche.....	136
4.2.	Le questionnement de recherche	137
4.2.1.	Actions et gestes du formateur dans l'animation des simulations	137
4.2.2.	Professionalité de l'agir et des gestes du formateur.....	137
4.2.3.	Engagement dans l'activité de simulation et transformations professionnelles	138
5.	Méthodologie du recueil des données sur l'activité du formateur	139
5.1.	La démarche de recherche.....	139
5.1.1.	Identifier des formateurs reconnus comme professionnels	139
5.1.2.	Les terrains de recherche.....	142
5.1.3.	Les professeurs participants aux formations observées	143
5.1.4.	Les conditions de la collaboration.....	144
5.2.	Le recueil des données	146

5.2.1.	Un pluralisme méthodologique dans une démarche qualitative d'analyse du travail	146
5.2.2.	Les étapes du recueil des données et les différents types d'enquêtes menées	152
5.3.	Le traitement des données	165
5.3.1.	Une description opératoire : l'étiquetage des actions et des gestes typiques du formateur	166
5.3.2.	Une description symbolique : l'étiquetage des gestes professionnels du formateur	170
5.4.	Limites et difficultés de la recherche	173
5.4.1.	Le défi de la description et de l'analyse des gestes professionnels, par nature invisibles	173
5.4.2.	Le travail sur la posture de distanciation nécessaire à la recherche	174
5.4.3.	Une recherche menée dans un souci de construction de connaissances sur un thème méconnu	174
Troisième partie Résultats et discussion de la recherche		176
1.	Résultats : les gestes professionnels du formateur en situation d'animation de simulation	178
1.1.	Les gestes du formateur pendant la phase d'expérimentation	178
1.1.1.	Action 1 : recentrer sur le corps, le geste professionnel d'incitation	178
1.1.2.	Action 2 : sécuriser les stagiaires, le geste professionnel de cadrage	189
1.1.3.	Action 3 : engager les stagiaires, le geste professionnel d' enrôlement	198
1.1.4.	Action 4 : observer activement, le geste professionnel de soutien	209
1.1.5.	Synthèse de la phase d'expérimentation	218
1.2.	Les gestes du formateur pendant la phase d'observation réflexive	219
1.2.1.	Action 5 : recueillir les émotions, le geste professionnel de questionnement empathique	220
1.2.2.	Action 6 : amplifier les remarques, le geste professionnel de reprise de la parole	229
1.2.3.	Synthèse de la phase d'observation réflexive	233
1.3.	Les gestes du formateur pendant la phase de conceptualisation	234
1.3.1.	Action 7 : institutionnaliser le savoir, le geste professionnel de présentation	235
1.3.2.	Action 8 : contextualiser le savoir, le geste professionnel d'explicitation	246
1.3.3.	Synthèse de la phase de conceptualisation	254
1.4.	Les gestes du formateur pendant la phase d'expérimentation	255

1.4.1.	Action 9 : projeter vers des possibilités, le geste professionnel de questionnement projectif.....	255
1.4.2.	Action 10 : soutenir l'engagement, le geste professionnel d'encouragement	261
1.4.3.	Synthèse de la phase d'expérimentation	272
1.5.	Synthèse générale de l'agir professionnel du formateur lors de l'animation de simulation.....	273
2.	Résultats : simulation et transformations des pratiques relationnelles enseignantes	275
2.1.	La simulation du point de vue du formateur : un moyen de provoquer des émotions pour engager des transformations	275
2.1.1.	Les trois étapes de la transformation de l'activité professionnelle dans les représentations de la formatrice	275
2.1.2.	Provoquer des émotions pour susciter des transformations professionnelles	278
2.2.	Émotions des participants lors des simulations et transformations de leurs pratiques relationnelles enseignantes.....	279
2.2.1.	Des émotions ressenties, conscientisées qui provoquent une transformation des activités	279
2.2.2.	Des émotions ressenties, conscientisées qui provoquent une transformation de la capacité empathique des enseignants	288
2.2.3.	Des émotions ressenties, parfois conscientisées qui ne provoquent pas les transformations visées.....	292
2.2.4.	Des émotions qui parasitent les apprentissages visés.....	302
3.	Discussion	314
3.1.	Logique expérientielle et développement des compétences relationnelles enseignantes	314
3.1.1.	Expliciter et formaliser les savoirs relationnels pour lever les malentendus en formation	314
3.1.2.	L'expérience vécue, une modalité centrale pour le développement des compétences relationnelles.....	316
3.1.3.	L'apprentissage expérientiel et la simulation : une approche à fort potentiel en formation des enseignants	317
3.1.4.	La question des effets des simulations sur la transformation de l'activité enseignante.....	319
3.2.	Simulation, émotions et transformation de l'activité	323
3.2.1.	Simulation et cycle de l'apprentissage expérientiel	323

3.2.2.	La simulation pour provoquer des émotions, sans recherche de réalisme à pleine échelle	332
3.3.	Gestes professionnels du formateur et animation de simulations	335
3.3.1.	L'utilité de la notion de geste professionnel	335
3.3.2.	Des perspectives de recherche stimulantes	339
	Conclusion	343
	Bibliographie	354
	Résumé	368
	Résumé en anglais	368

Liste des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif des situations observées et filmées	158
Tableau 2 : Les participants à la recherche, interrogés avec un entretien d’autoconfrontation, formation du collègue Pasteur.....	160
Tableau 3 : La formatrice interrogée avec un entretien d’autoconfrontation.....	163
Tableau 4 : Les formateurs experts, interrogés avec un entretien d’alloconfrontation	164
Tableau 5 : Les actions typiques du formateur pendant les situations de simulation	166
Tableau 6 : Extrait de l’étiquetage des actions typiques de la situation 1, « Les neurones-miroirs ».....	167
Tableau 7 : Résumé des actions typiques du formateur pendant les situations de simulation observées et filmées	168
Tableau 8 : Extrait du résumé des actions typiques du formateur pendant les situations de simulation observées et filmées.....	168
Tableau 9 : Les gestes typiques (GT) du formateur	169
Tableau 10 : Extrait du tableau des gestes typiques (GT), situation 1 « Les neurones-miroirs »	170
Tableau 11 : Les gestes professionnels du formateur	172
Tableau 12 : Extrait de l’analyse d’un geste professionnel du formateur	172

Liste des figures

Figure 1 : Le cycle de l'apprentissage expérientiel, David Kolb (2015, p. 51), traduction personnelle	100
Figure 2 : Exemples de captation par la caméra en plan large	155
Figure 3 : Exemple d'utilisation du zoom sur les gestes de la formatrice	156
Figure 4 : Exemples d'utilisation du zoom sur les participants	156
Figure 5 : Exemples de positionnement pendant les entretiens d'autoconfrontation des participants	162
Figure 6 : Exemples de positionnement pendant l'entretien d'autoconfrontation avec la formatrice	164
Figure 7 : Actions et gestes professionnels du formateur pendant la phase d'expérientiation	219
Figure 8 : Actions et gestes professionnels du formateur pendant la phase d'observation réflexive.....	234
Figure 9 : Actions et gestes professionnels du formateur pendant la phase de conceptualisation	254
Figure 10 : Actions et gestes professionnels du formateur pendant la phase d'expérimentation	273
Figure 11 : Le déroulement général d'une session de simulation	326
Figure 12 : Les différentes phases d'une session de simulation	326

Liste des annexes

Les annexes sont regroupées dans le deuxième volume de la thèse, sur support numérique.

Introduction

Les enjeux actuels liés à la relation pédagogique rendent prégnante la préoccupation d'améliorer la formation des enseignants en France. Au collège, les professeurs exercent leur métier dans une tension forte entre des programmes très exigeants et un enseignement du second degré qui concerne maintenant presque la totalité des adolescents. La massification scolaire dans le cadre du collège unique, les défis relationnels dans l'activité de l'enseignant en classe amènent une demande des professeurs à être formés aux compétences utiles pour faire face aux exigences du métier.

Les normes professionnelles des enseignants sur la relation pédagogique recherchée avec les élèves sont en train d'évoluer, sans que cette évolution n'ait été encore bien circonscrite, encore moins théorisée et travaillée de manière systématique en formation de formateurs. Des formations existent sur le thème de la relation pédagogique, mais elles sont très peu investiguées par la recherche. De manière générale, les travaux de recherche portant sur l'activité des formateurs d'enseignants sont peu nombreux quand il ne s'agit pas de l'accompagnement individuel d'enseignant novice en formation initiale.

Cette étude se situe à la convergence de deux champs de questionnement est ainsi un travail d'exploration et de défrichage, tant sur l'activité du formateur en animation de groupe, que sur les dispositifs permettant de développer les compétences relationnelles des enseignants.

Dans le champ des compétences relationnelles, des formateurs interviennent déjà dans d'autres métiers liés à la relation éducative (petite-enfance, soutien à la parentalité, travail social) et proposent également des interventions dans des établissements scolaires, qui ne sont pas encore investiguées par la recherche. Ces formateurs semblent avoir une expertise reconnue dans l'acquisition et le renforcement des compétences relationnelles, grâce à la maîtrise de modalités de formation particulières tenant à une logique expérientielle. Ils utilisent des mises en situation, des jeux de rôle, donc des simulations qui, si elles sont entrées dans les pratiques de formation dans le domaine médical ou encore managérial, ne sont pas documentées par la recherche sur la formation des enseignants. Nous avons alors choisi de délimiter l'objet de notre étude comme suit : décrire et modéliser l'agir et les gestes professionnels de formateurs animant des formations aux compétences relationnelles enseignantes où est utilisée une logique expérientielle basée sur l'usage de la simulation.

La logique qui nous a guidé dans notre recherche nous a amené à d'abord définir la relation pédagogique et à l'étudier dans une perspective historique. Notre objectif a été de réaliser un état des connaissances sur les pratiques relationnelles enseignantes, ainsi que sur les

prescriptions et les formations qui y sont liées (première partie). Nous avons ensuite resserré notre objet d'étude autour des formations aux compétences relationnelles utilisant la simulation, en mobilisant le cadre théorique de l'apprentissage expérientiel. Notre méthodologie a été construite en nous appuyant sur l'analyse de l'activité et des gestes professionnels, dans une perspective interactionniste, avec des observations et des captations vidéo de journées de formation, des entretiens d'autoconfrontation du formateur et des participants (deuxième partie). L'analyse des données a permis d'identifier des gestes professionnels emblématiques du formateur pendant l'animation de simulations. Les effets en termes de transformation de l'activité enseignante sont également abordés, sous l'angle du lien entre émotions éprouvées lors des simulations et amorces de prises de conscience et de changements dans les pratiques relationnelles enseignantes. Les limites de cette recherche et les perspectives qu'elle ouvre en termes d'intérêt des dispositifs de simulation dans le développement des compétences relationnelles concluent cette étude (troisième partie).

Première partie

Cadre historique et conceptuel de la recherche

Introduction

Une définition de la relation pédagogique et des pratiques relationnelles des professeurs

Le contexte de la recherche porte sur la relation pédagogique entre les professeurs du second degré et leurs élèves, les compétences professionnelles qu'elle appelle, et leur apprentissage en formation continue des enseignants.

Nous entendons la relation pédagogique comme la définit Christophe Marsollier dans son ouvrage *Investir la relation pédagogique* : « une rencontre entre un besoin global de chacun des élèves de bénéficier de conditions favorables à ses apprentissages et un faisceau d'attentes, d'objectifs et d'exigences pédagogiques de l'enseignant en direction de ses élèves » (Marsollier, 2012). Une rencontre humaine dans un cadre très défini, celui de l'établissement scolaire, le collège dans le cadre de notre recherche, et plus précisément encore de la classe, cet ensemble d'adolescents regroupés pour apprendre grâce à la présence d'un professeur.

Dans la définition que nous choisissons, la relation pédagogique « se différencie de la relation éducative en s'opérant principalement en rapport avec des savoirs à acquérir et des compétences à construire » (Marsollier, 2012, p. 13). C'est là où la relation pédagogique est plus restrictive que la relation éducative, qui concerne parents, éducateurs, et plus généralement tout adulte en contact avec des enfants.

La relation pédagogique est dissymétrique, entre un professionnel qui a fait le choix de l'enseignement en tant que métier et des enfants qui sont sous statut d'obligation scolaire. Cette dissymétrie oblige à une déontologie enseignante qu'Eirick Prairat situe au niveau des « vertus pédagogiques » que sont le tact, la sollicitude et le sens de la justice (Prairat, 2017, p. 67-76). Maël Virat souligne l'importance de l'idée de dissymétrie dans la définition qu'il propose de la relation éducative : « une relation asymétrique où l'adulte se montre sensible et disponible, où il se sent responsable du développement de l'enfant et où il fournit aide et soutien, en particulier sur le plan émotionnel, tout en se préoccupant de la manière donc l'enfant reçoit ce soutien » (Virat, 2019).

Il y a plusieurs dimensions dans la relation pédagogique, celle sur laquelle nous nous penchons est la dimension affective. Elle a bénéficié d'apports récents dans la recherche (Virat, 2019) et elle a connu depuis peu une très grande évolution dans les prescriptions en direction des professeurs en France. C'est ainsi que nous laisserons de côté d'autres dimensions de la relation pédagogique. Des rapports de l'élève à l'école, au savoir et à l'enseignant, nous nous centrerons ici sur la relation entre les élèves et l'enseignant. Dans la dimension affective (Espinosa, 2003) de la relation pédagogique, sont concernées des compétences sociales (de communication, d'empathie, de gestion des conflits) et des compétences émotionnelles (de régulation émotionnelle, de gestion du stress) définies par l'OMS (Health, 1994; Lamboy et al., 2021). C'est ainsi que nous centrerons notre réflexion sur la relation pédagogique entendue comme **une relation dans un contexte scolaire, asymétrique, entre des élèves et un professeur, dans laquelle celui-ci met en œuvre des pratiques relationnelles dans lesquelles il fait preuve ou non de compétences relationnelles.**

Ces compétences relationnelles sont des compétences sociales : de communication, d'empathie, de gestion des conflits et des compétences émotionnelles : de régulation du stress et des émotions, à même d'apporter à la fois le soutien nécessaire aux apprentissages et à la fois les exemples nécessaires au développement de ces compétences chez les élèves.

Nous commencerons par cerner les principaux défis concernant la relation pédagogique dans le contexte actuel de la scolarité obligatoire du collège en France, entre les enfants de onze à quatorze ans concernés et leurs professeurs (chapitre 1). Nous nous tournerons ensuite vers l'évolution historique qu'a connue la relation pédagogique : nous décrirons l'évolution des représentations de l'enfant et les pratiques éducatives qui en découlent. La relation pédagogique promue au début du XXI^{ème} siècle à la fois par la recherche et par les prescriptions demande des compétences relationnelles tout à fait nouvelles pour les enseignants français (chapitre 2). Grâce à ce panorama de la relation pédagogique et des compétences qui lui sont liées, nous pourrons mieux comprendre dans quel contexte se jouent les formations sur ce thème. Les changements fondamentaux de conception de la relation entre professeur et élèves au début du XXI^{ème} siècle amènent une évolution des pratiques et des contenus de formation sur les compétences relationnelles des professeurs (chapitre 3).

1. La relation pédagogique au collège en France

Cette recherche se place dans la perspective de faire référence au travail réel des enseignants (Paquay et al., 2017, p. 12), dans une lecture interactionniste, c'est-à-dire en « articulant plusieurs types de variables concernant l'enseignant, l'élève et la situation » (Vinatier & Altet, 2008). Ainsi notre description de la relation pédagogique des enseignants du second degré en France et de leurs élèves s'intéresse à l'interaction entre les caractéristiques des élèves, celles des professeurs et celles de la situation, du contexte d'enseignement. Plusieurs courants de recherche sont ici utilisés pour décrire les caractéristiques de l'exercice du métier de professeur, avec des apports qui viennent de la sociologie de l'éducation, de l'histoire de l'éducation, de la psychologie et de l'analyse du travail.

Nous reprenons avec Patrick Rayou la description des « trois incertitudes fortes qui marquent aujourd'hui le travail enseignant et qui peuvent susciter des replis sur des formes de métier qui ne permettent pourtant plus de s'acquitter avec succès de ses missions » (Rayou in Paquay et al, 2017, p. 37). Nous évoquerons tout d'abord la massification de l'accès à l'enseignement, qui va de pair avec à la fois la persistance de programmes exigeants et d'une forme scolaire ancienne et à la fois un éloignement sociologique entre les professeurs et leurs élèves. Nous aborderons aussi les situations de classe, peu satisfaisantes dans ce contexte, qui amènent les enseignants à se plaindre de leurs conditions de travail, avec des problèmes relationnels récurrents avec les élèves.

1.1. La massification scolaire et l'hétérogénéité des élèves, sources de difficultés et de dilemmes pour les professeurs dans la relation pédagogique

Les caractéristiques de la relation pédagogique entre enseignants et élèves de collège (onze-quatorze ans) en France semblent être orientées aujourd'hui par un constat globalement négatif, lié aux problèmes professionnels posés par l'hétérogénéité des publics, le désengagement et les comportements perturbateurs d'une partie des élèves.

Ces difficultés rencontrées par les enseignants viennent de l'évolution du système éducatif français, sans que les professeurs en soient forcément conscients, rares étant ceux ayant étudié cette question, très peu traitée en formation initiale (Troger, 2016, p. 20). Pourtant, l'évolution du système éducatif peut éclairer les dilemmes de métiers dans lesquels les enseignants se trouvent, entre des programmes très exigeants et un enseignement du second degré qui concerne maintenant presque la totalité des adolescents en France.

1.1.1. Démocratisation et unification du second degré

Le fait le plus marquant pour les professeurs est « l'explosion scolaire »¹ du XX^{ème} siècle, avec une massification scolaire débutée dans les années 1930, qui aboutit à un « décollage éducatif » qu'Emmanuel Todd qualifie de « stupéfiant » à la fin du XX^{ème} siècle (Le Bras & Todd, 2015). La croissance des effectifs bondit de 168% entre les années 1930 et les années 1970, du fait de l'allongement des études : les enfants français commencent plus tôt l'école et la finissent plus tard. Dans les années 1950, la moitié des enfants âgés de quatorze ans allaient à l'école, depuis les années 1970 ils y vont presque tous : 98% en 2016. 14% des adolescents de dix-sept ans sont scolarisés dans les années 1950, 53% dans les années 1970, 92% en 2016². Aujourd'hui, tous les enfants se retrouvent au collège dans un système de plus en plus unifié, au moins dans ses structures (Prost, 2004, p. 15).

La France était marquée depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à la fin des années 1930 par une logique d'ordres parallèles, le primaire et le secondaire, l'un gratuit et l'autre payant, destinés à des publics socialement différents (p. 234). L'école primaire gratuite scolarisait l'immense majorité des enfants, de l'âge de six ans à quatorze ans dans les années 1930. Des prolongements étaient possibles par un enseignement primaire supérieur de quatre ans, dans des écoles primaires supérieures (avec des professeurs spécialement recrutés) ou dans des cours complémentaires (avec des instituteurs expérimentés). L'ordre secondaire scolarisait une minorité d'enfants, depuis six ans jusqu'au baccalauréat vers dix-huit ans, dans des collèges payants.

Une restructuration est envisagée, pour davantage de démocratisation, à la fin des années 1930. Celle-ci est abandonnée face à la forte opposition des professeurs du secondaire,

¹ Titre du livre de Louis Cros en 1960

² Tous les chiffres viennent des tableaux INSEE parus le 23/11/2018

trait marquant de l'évolution du système éducatif français (Troger, 2006, p. 163). Après-guerre, le mouvement d'unification du système éducatif s'accroît : l'accès à tous les élèves au premier cycle du secondaire, donc à la classe de 6^{ème}, est décrété par la réforme Berthoin de 1959, mais dans des filières et/ou des établissements restés différents. C'est seulement en 1975 que disparaissent officiellement ces différenciations structurelles (Duru-Bellat, in Dubet et al, 2016, p. 36). La scolarité obligatoire des adolescents français se déroule donc à partir des années 1970 au sein du collège unique. Ce collège unique est calqué sur le modèle exigeant et élitiste du secondaire, ce qui pose rapidement un problème pour la conduite de la classe avec des élèves de niveau hétérogène.

Le défi de l'hétérogénéité apparaît alors (Marsollier, 2012, p. 31-32). La présence de tous les enfants d'une même classe d'âge dans les mêmes niveaux de classe au collège dans une forme scolaire d'une heure – une matière – un professeur pose des difficultés aux enseignants, en particulier parce que les programmes et la forme scolaire choisis ont été ceux hérités de l'ordre secondaire, destinée à l'élite du début du XX^{ème} siècle. Ce décalage pèse sur la relation pédagogique, mettant professeurs comme élèves dans une situation de tension difficile à gérer au quotidien.

1.1.2. Des modalités pédagogiques exigeantes d'un point de vue attentionnel

Les méthodes et les programmes du nouveau collège unique correspondent peu à son nouveau public (Prost, 2004, p. 32). Ils sont calqués sur les exigences du secondaire du début du XX^{ème} siècle, tournées vers l'acquisition d'une culture générale (p. 235), avec un enseignement très abstrait (p. 236) qui accorde très peu d'importance au corps et aux beaux-arts » (p. 44). Antoine Prost insiste : « en contrepartie de ce mépris du corps et des arts, le système français est plus ambitieux et plus exigeant dans ses objectifs intellectuels. Sans doute demande-t-il trop, et à des élèves trop jeunes » (p. 45).

Ce projet éducatif très exigeant intellectuellement se distingue aussi des autres systèmes éducatifs par sa manière d'être poursuivi, centrée uniquement sur le cours du professeur, ce que Prost résume dans la formule « en France, la classe épuise l'école » (p. 45). Le cours magistral est encore très pratiqué depuis les années 1970, même si les prescriptions orientent les

enseignants vers un travail des élèves plus varié et moins dépendant de l'écoute de l'exposé du professeur. Les formats pédagogiques classiques sont toujours massivement pratiqués : le cours magistral, le cours dialogué et le travail individuel écrit (Veyrunes, dans Lussi Borer & Ria, 2016, p. 66-67). Veyrunes souligne « que les pratiques de classe n'évoluent guère » et « qu'en dépit de leur ancienneté et de la fréquence de ces formats pédagogiques, l'analyse du travail réel en classe pointe leurs effets négatifs » (p. 67). Il explique ce paradoxe du manque d'efficacité du cours magistral et dialogué en même temps que sa persistance par le fait qu'il est perçu par les enseignants comme « assez confortable et viable en dépit de son efficacité limitée dans les apprentissages des élèves ». Il est surtout « transmis implicitement de génération en génération d'enseignants », sans que les réformes pédagogiques n'arrivent pour le moment à l'infléchir (p. 67). La pédagogie « traditionnelle » persiste : « contrairement à certains fantasmes, les pédagogies dites par certains 'puéro-centrées' ou 'jeuno-centrées' n'ont guère envahi le collège, malgré la promotion d'un cours plus participatif ou dialogué. Les pédagogies magistrales ont été bien davantage infléchies qu'abolies » (Barrère, in Dubet et al, 2016, p. 50).

C'est important à souligner pour comprendre les caractéristiques de la relation pédagogique en France, avec le problème souvent décrit par les professeurs du bavardage et de la prise de parole non contrôlée des élèves, gênant dans le cadre d'une pédagogie magistrale et dialoguée.

1.1.3. La relation pédagogique à l'épreuve de la diversité croissante des élèves

Recrutés sur leur capacité à exposer des connaissances sans penser à la relation avec les élèves dans la classe, les professeurs apparaissent démunis face aux demandes institutionnelles du début du XXIème siècle qui prescrivent une intégration croissante de tous les adolescents dans les classes, en prenant en compte leur diversité (Marsollier, 2012, p. 38).

La tension principale se trouve entre une demande d'intégration de tous les élèves, quelles que soient leurs particularités, dans les mêmes classes, et un devoir de sélection fondé sur l'appropriation ou non de programmes exigeants pour orienter ensuite vers des études qui conduisent à des métiers plus ou moins désirables socialement (Duru-Bellat, in Dubet et al, 2016, p. 42). Les professeurs se retrouvent ainsi à tenter de respecter les exigences des programmes qui permettront aux meilleurs élèves de réussir dans leurs études ultérieures, tout

en tentant de ne pas dévaloriser les élèves qui ne parviennent pas à les maîtriser. Cela demande des compétences relationnelles de haut niveau, dans des classes à l'effectif assez important à gérer pour un professionnel seul.

Car dans le même temps, la lutte contre le décrochage scolaire depuis les années 2000 a permis que tous les adolescents soient en classe pendant leurs années de collège. Cette lutte s'est incarnée d'abord dans la lutte contre l'absentéisme, et elle a été victorieuse pour les élèves de collège : les élèves en échec scolaire qui désertaient progressivement les bancs des collèges y restent maintenant (Bernard, 2019, p. 112). Ce qui occasionnent de nouveaux problèmes professionnels soulevés par les enseignants : comment engager dans les apprentissages des élèves qui refusent le jeu scolaire tout en étant obligés de rester dans les classes ? (Rayou, 2017, p. 68). Les professeurs doivent travailler dans un climat relationnel dégradé relativement récent dans les classes, car avant les années 2000, les élèves « décrocheurs » quittaient de fait les établissements avant l'âge de fin d'obligation scolaire alors que désormais ils restent présents au collège (Bernard, 2019, p. 81).

La conduite de la classe doit donc se concevoir avec des élèves en décrochage, et des élèves « à besoins éducatifs particuliers » (EBEP), désormais inclus au maximum dans les classes de collège³. La demande d'individualisation dans le traitement des élèves se traduit par des obligations institutionnelles comme le plan d'accompagnement personnalisé (PAP)⁴ pour les élèves qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine des troubles des apprentissages. Cet appel à la personnalisation est pour le moment mis en œuvre a minima dans les collèges, tant le système peine à instaurer des parcours individualisés : le collège fonctionne sur le principe que tous les élèves fassent la même activité en même temps. Cette nouvelle prescription a en effet lieu dans un contexte de massification et de pression démographique qui conduit à une hausse des effectifs scolarisés, traduite en contexte budgétaire contraint par une augmentation du nombre d'élèves par classe⁵.

A cela s'ajoute les mutations d'un monde adolescent caractérisé par l'influence des outils numériques. Téléphones et ordinateurs permettent un accès immédiat et sans limite à des contenus multimédias qui concurrencent l'école en captant les capacités attentionnelles des adolescents. Ces « nouvelles formes de lien social absorbent l'élève dans un univers d'ubiquité,

³ Circulaire de rentrée sur l'école inclusive du 5 juin 2019.

⁴ La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République introduit à l'article L. 311-7 du code de l'éducation le plan d'accompagnement personnalisé (PAP).

⁵ Cette hausse est assez faible au niveau national au collège, mais avec de fortes disparités. Dans les années 2000, il y avait 24 élèves en moyenne par classe, il y en a 25,4 à la rentrée 2019. Au niveau des établissements les différences sont fortes, avec des collèges ruraux à 16-18 élèves et des collèges urbains, en particulier de centre-ville, à 28-30 élèves par classe (chiffres de l'INSEE, consulté le 24 avril 2020).

d'immédiateté et de multiplicité quasi gratuites et permanentes » (Marsollier, 2012, p. 35 ; Lachaux, 2020). Cela crée des tensions fortes en classe, car les exigences très contraignantes du programme et de la forme scolaire au collège sont mal supportées par une partie non négligeable des élèves.

Ces difficultés dues à l'évolution de la société et du système éducatif sont souvent vécues douloureusement par des enseignants de plus en plus éloignés sociologiquement des élèves dont ils ont la charge.

1.2. Le malaise des professeurs du second degré, éloignés sociologiquement de leurs élèves

1.2.1. Lassitude et malaise des professeurs de collège

Les mouvements récents de protestation des enseignants comme les « Stylos rouges »⁶ ou les grèves contre la réforme des retraites en décembre 2019 montrent un malaise enseignant souligné par les sociologues de l'école. Les métiers de l'enseignement attirent peu, victimes d'une désaffection (Rayou, 2017, p. 66) relativement étonnante en regard d'une période de chômage massif.

Les professeurs en poste expriment un sentiment de malaise en augmentation dans les enquêtes menées par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale (Marsollier, 2012, p. 37). Le thème de la « souffrance au travail » des enseignants est approfondi par Françoise Lantheaume et Christophe Hélou dans leur ouvrage *La souffrance des enseignants* (première édition en 2005, la dernière mise à jour en 2015). Les professeurs ont le sentiment « d'une forte dégradation de leurs conditions de travail – qui est attribuée à l'évolution du public (accroissement des comportements déviants, baisse de niveau), mais aussi à l'accumulation et à la diversification des tâches éducatives à côté des activités d'enseignement, et évoquent des situations de stress et d'épuisement professionnel », qui amènent les professeurs en fin de carrière à « souhaiter prendre leur retraite

⁶ Les revendications de ce « groupe de professeurs en colère » né au cours de l'hiver 2018-2019, sont un bon résumé du malaise enseignant aujourd'hui : « revaloriser le métier tant mis à mal ; exiger une vraie bienveillance de l'État pour ses élèves en améliorant leurs conditions d'apprentissage ; faire reconnaître la qualité de la fonction et le travail enseignant : il est temps que l'État prenne soin de ses enseignants aussi », extraits du site internet <https://stylosrouges-officiel.fr/index.php/qui-sommes-nous>, consulté le 10 août 2019.

le plus tôt possible » et à « pouvoir bénéficier d'une réduction du temps de présence devant élèves » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2018, p. 173). Ils ont le sentiment « de ne pas accomplir convenablement leur tâche, d'être surveillés par les parents et abandonnés par une institution peu solidaire » (Rayou, 2018, p. 66).

Ce sentiment d'abandon, d'absence de reconnaissance professionnelle, l'impression « d'un manque de confiance de la part de l'institution » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2018, p. 175) est très fort chez les professeurs. Le travail enseignant s'est complexifié et cette situation nourrit plusieurs déceptions, ce qui entraîne chez certains d'entre eux de la détresse psychologique ou le décrochage professionnel (Tessier et al., 2020). Les réformes et « la succession de politiques maladroites à l'égard des enseignants a forgé dans la corporation un sentiment de persécution » (Troger, 2016, p. 219). Ils ont l'impression que la société comme le ministère de l'Éducation nationale et les cadres qui le représentent dans les académies critiquent leurs compétences tout en « prenant peu en compte les difficultés concrètes du métier, comme la difficulté de faire progresser tous les élèves » (Marsollier, 2012, p. 38). Un discours dur et pessimiste est très présent sur les réseaux sociaux, regrettant un passé fantasmé où les prescriptions semblaient davantage réalistes.

Les enseignants ont le sentiment de ne pas pouvoir bien réaliser leur travail du fait des conséquences structurelles de la massification scolaire, dont l'une est l'éloignement culturel et sociologique de plus en plus grand entre les professeurs et les élèves qu'ils ont en charge.

1.2.2. Un clivage culturel et sociologique accentué entre les professeurs et leurs élèves au collège

Parallèlement à l'ouverture de l'École à tous les enfants jusqu'à leur majorité, l'accès au métier de professeur dans le second degré a évolué, sans refléter l'évolution sociétale des élèves. Il s'est au contraire éloigné davantage de l'origine sociale de la majorité de la population française. Cela crée un clivage culturel qui débouche parfois sur des malentendus socio-culturels.

Le métier de professeur dans le second degré s'est féminisé et embourgeoisé depuis les années 1970 et la naissance du collège unique. Rappelons l'existence de deux corps indépendants avant les années 1960-70, les instituteurs et les professeurs, qui correspondaient aux ordres primaire et secondaire (Duru-Bellat et Van Zanten, 2018, p. 161). Lors de la création

du collège unique en 1975, avait été proposé la création d'un corps spécifique, accessible aux instituteurs, qui enseigneraient deux disciplines. Le SNES (le syndicat national des enseignants de second degré) et la société des agrégés s'opposèrent vivement à cette proposition, arguant de la baisse du niveau si les instituteurs enseignaient dans le second degré (Troger, 2016, p. 224). Pour Antoine Prost, ce refus de créer un corps spécifique d'enseignants pour le collège unique a été une erreur. Il montre que lorsque les cours complémentaires existaient, ces établissements où enseignaient des instituteurs jusqu'à la classe de 3^{ème}, « la proportion d'élèves d'origine populaire qui accédaient ensuite au lycée général y était supérieure à la proportion des mêmes élèves dans le collège unique » (p. 224). Et l'historien donne comme facteurs explicatifs la plus grande proximité sociale entre les instituteurs et les élèves, et les habitudes d'accompagnement plus proche des instituteurs (p. 225).

Cette proximité sociale s'est progressivement émoussée. Aujourd'hui, « la comparaison entre les enseignants actuels et les générations précédentes fait apparaître une élévation progressive des origines sociales » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2018, p. 164). Les professeurs les plus âgés aujourd'hui, qui ont commencé leur carrière au début des années 1980, sont ceux qui sont les plus nombreux à être issus des milieux populaires. La génération qui a entre quarante et quarante-cinq ans aujourd'hui, enseignant depuis les années 2000, a majoritairement des parents de classes moyennes, tandis que les jeunes professeurs aujourd'hui, ont majoritairement des origines sociales supérieures. « Actuellement, un peu plus de la moitié des nouveaux professeurs proviennent de milieux de cadres et de professions intellectuelles supérieures et de professions intermédiaires » (p. 165). Les femmes ont des origines sociales plus élevées que les hommes professeurs, et elles sont davantage mariées avec des cadres ou des hommes exerçant des professions intellectuelles supérieures (p. 165). La féminisation de la profession se voit avec plus de 60% de professeurs exerçant au collège qui sont des femmes, et le pourcentage augmente très fortement dans les disciplines littéraires (plus de 70% des professeurs de lettres au collège - matière principale en nombre d'heures - sont des femmes). Pour citer la formule de Vincent Troger, « l'enseignement est devenu un métier de femmes de cadres » (Troger, 2016, p. 221).

Féminisation et embourgeoisement ont des conséquences sur la relation pédagogique. Certains sociologues parlent de « déficit d'autorité symbolique » pour les garçons de milieu populaire qui ont une majorité de femmes comme professeurs au collège (Troger, 2016, p. 222). Sylvie Ayral, dans sa thèse publiée en 2011, *La fabrique des garçons, sanctions et genre au collège*, indique que « les femmes enseignantes sont majoritairement la cible dans les cas de provocation, de défi, d'insolence, probablement parce qu'elles ne disposent pas du capital

‘force physique’ et ‘autorité naturelle’ supposée de leurs homologues masculins » (Ayrat, 2011, p. 167). Un enseignement majoritairement pratiqué par des femmes créerait ainsi des problématiques particulières dans la relation aux élèves.

L'éloignement sociologique entre professeurs et élèves est un thème à soulever pour réfléchir à la relation pédagogique. Les enseignants, par l'origine sociale de leurs parents, par leur trajectoire scolaire, s'identifient à des formes de culture très éloignées de celles des élèves, en particulier des élèves de milieux défavorisés. La réalité de la vie quotidienne de ces derniers leur est difficilement accessible (Troger, 2016, p. 222). Cette ignorance pourrait être comblée par une formation initiale qui prendrait comme thèmes principaux les caractéristiques des élèves, les méthodes pédagogiques qui rendent explicites les savoirs scolaires, les modalités de communication efficaces, et par un recrutement qui valide ces compétences chez les candidats aux concours de l'enseignement. Ce n'est pas le choix qui a été fait en France.

1.2.3. Les critères de recrutement des professeurs : la faible part des compétences relationnelles

Les professeurs de collège sont majoritairement des certifiés en France : 80,9% selon les chiffres de la DEPP de 2018. Ils doivent réussir le concours du CAPES dans une discipline et valider ensuite une année de stage avant de d'être titularisés comme fonctionnaires. Le concours se passe après quatre années à l'université : ce niveau de diplôme exigé à l'entrée « décourage les étudiants issus de milieux plus défavorisés » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2018, p. 165). L'élévation du niveau d'études nécessaire pour se présenter aux concours de l'enseignement, si elle correspond à l'élévation du niveau d'études de la population, limite néanmoins les possibilités des étudiants des milieux populaires de financer quatre ou cinq années d'études supérieures avant d'avoir un salaire. Mais c'est surtout la nature du concours qui limite son accès aux étudiants de milieux défavorisés.

En effet, le concours du CAPES est principalement basé sur une haute expertise dans une discipline universitaire. La formation initiale reçue à l'université a moins évolué en France que dans les autres pays européens et elle est à plusieurs égards problématiques au regard des enjeux exigeants de la massification scolaire. En effet, la formation initiale universitaire des professeurs a finalement peu changé dans sa logique par rapport à la formation des professeurs de l'enseignement secondaire des années 1950. Elle est toujours fondée sur une seule discipline

enseignée à l'université. Quand les pays européens ont commencé à rénover la formation initiale de leurs enseignants dans les années 1970, la France n'a pas modifié en profondeur la sienne (Duru-Bellat et Van Zanten, 2018, p. 169). Les professeurs de collège ont continué à être recrutés sur leurs compétences disciplinaires acquises à l'université : il s'agit d'un modèle de formation « successif » ou « consécutif » et non « simultané » contrairement à celui de la majorité des pays européens. Cela conduit à « renforcer le fort attachement aux disciplines et à la pédagogie universitaires » (p. 169). La formation reçue en deuxième année, après le concours du CAPES, est perçue comme une forme de « déclassement » car elle a certains modules en commun avec la formation des professeurs des écoles. Par ailleurs, cette année de formation professionnelle voit la part de formation générale sur le métier d'enseignant extrêmement réduite et caractérisée souvent dans les programmes par l'appellation « formation non disciplinaire » (p. 169).

Les réformes successives de la formation initiale, entre la création des IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) au début des années 1990, à leur disparition en 2008 et à la création des ESPE (écoles supérieures du professorat et de l'éducation) à l'intérieur des universités en 2013, devenus INSPE, instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation depuis 2019, n'ont finalement que peu modifié la part congrue réservée à « la formation pédagogique se nourrissant des apports des sciences humaines et sociales » (p. 170).

C'est ainsi que le modèle scolaire dominant au collège reste celui « d'un savoir académique auquel les élèves sont confrontés sans être véritablement aidés à en comprendre les méthodes, le sens et les finalités » (Troger, 2016, p. 225). Les corps d'inspection recrutent des nouveaux professeurs en continuant à les sélectionner sur l'idée « qu'il suffit d'être un bon savant pour être un bon professeur de collège » (p. 225), et ces derniers mettent logiquement au cœur de leurs motivations professionnelles et de leur choix du métier « l'intérêt pour la discipline » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2018, p. 174). Ce type de recrutement ne peut que créer un « choc du réel » (Gelin, Rayou, Ria, 2007, p. 47, développé dans Huberman, 1989, p. 255) extrêmement fort quand les professeurs prennent la charge de classes. La relation pédagogique et les compétences qu'elle réclame ont été très peu travaillées par ces professeurs débutants dans les classes.

1.3. Les situations de classe qui posent problème, révélatrices de l'enjeu relationnel

1.3.1. Un défi relationnel de plus ou moins grande intensité selon les collègues

Les problèmes de métiers les plus récurrents et les plus typiques sont ceux qui concernent la relation pédagogique. Il y a une différence d'intensité de ces défis relationnels selon les collègues, la France connaissant une ségrégation socio-scolaire très forte. Les différences entre établissements scolaires en France font que les problématiques professionnelles liées à la relation pédagogique n'ont pas la même nature ni surtout la même intensité selon le contexte socio-spatial. Les catégories sociales des élèves sont différentes et les professeurs qui y exercent sont différents aussi, plus ou moins expérimentés.

Le territoire français se caractérise par une ségrégation horizontale très forte depuis la fin du XX^{ème} siècle : l'endroit habité est indicateur du niveau socio-professionnel des personnes. Cette séparation physique des lieux de résidence des groupes sociaux dans l'espace urbain a des conséquences importantes sur les conditions d'enseignement. Ainsi, si l'hétérogénéité des élèves est forte au niveau national, entre des élèves très performants dans leur scolarité et d'autres qui y échouent, au niveau local, c'est plutôt une relative homogénéité socio-culturelle qui domine (Caro et al., 2010).

Aujourd'hui, les ségrégations scolaires sont plus marquées que les ségrégations urbaines (Ayed, 2016, Ayed & Poupeau, 2009), avec des phénomènes d'évitement des collèges mal réputés qui amènent les parents à dissocier habitat et lieu de scolarisation quand ils ne parviennent pas à résider dans les centres-villes où sont concentrés en France les établissements réputés (Ayed, p. 16). C'est ainsi qu'existent en France « des espaces scolaires disqualifiés où se concentrent les inégalités : dégradation des équipements scolaires, enseignants jeunes et peu expérimentés, turn-over des équipes pédagogiques, perturbation des conditions de scolarisation et de l'ordre scolaire » (Ayed et Poupeau, 2008, p. 6). D'autres collèges au contraire, souvent caractérisés comme des établissements de centre-ville, concentrent une part élevée d'enfants appartenant aux catégories sociales supérieures. Les situations de classe et les perturbations scolaires n'y ont pas la même intensité.

Ces différences entre établissements sont connues et prises en compte par les professeurs. Leur carrière, essentiellement « horizontale » (Barrère, 2017), les conduit à rechercher des collègues où la majorité des élèves ont déjà acquis dans leur socialisation familiale

les normes de comportements et de stratégies d'apprentissage nécessaires au bon fonctionnement de la classe (Duru-Bellat et al., 2018). C'est ainsi que les professeurs expérimentés enseignent davantage dans des collèges favorisés, les débutants et les contractuels dans les collèges défavorisés.

La concentration d'enfants en situation de pauvreté et de professeurs en début de carrière ou contractuels⁷ crée de véritables situations explosives du point de vue relationnel en classe, avec des actes de violence répétés dans les collèges classés en réseau d'éducation prioritaire (Marsollier, 2012). Comme le dit Marie Duru-Bellat, « les élèves y sont effectivement plus difficiles – très différents de ces bons élèves d'il y a plusieurs décennies dont faisaient partie les enseignants. Non seulement les élèves entrent au collège avec des lacunes qui vont rendre l'enseignement plus ou moins difficile, mais ils participent activement à la 'négociation' de ce qu'il va être ou non possible de faire en classe » (Dubet & Merle, 2016). Un jeune enseignant dans son premier poste dans un « collège difficile », celui des quartiers les plus défavorisés, cherche avant tout des solutions pour « tenir les élèves » (Gelin et al., 2007).

Le contexte d'enseignement connaît donc des différences profondes, et nous verrons plus loin que c'est un des intérêts des formations d'équipes dans les établissements de répondre avec précision à ces contextes particuliers. Mais pour notre recherche, nous portons maintenant notre attention sur les problématiques professionnelles communes quant à la qualité de la relation pédagogique, sans nier bien sûr la différence d'intensité du « défi éducatif » (Marsollier, 2012, p. 31) selon les établissements. Des caractéristiques de la relation pédagogique se retrouvent dans tous les collèges français, et nous allons essayer de les catégoriser.

1.3.2. Les problèmes professionnels typiques : désengagement des élèves, manque d'attention et contestation des demandes des enseignants

⁷ Les professeurs contractuels enseignent avec un statut, un salaire et des conditions d'exercice différents de ceux des professeurs qui sont titulaires de la fonction publique (qui ont donc réussi un concours de l'enseignement). S'ils sont 9,6% des professeurs de collège sur toute la France (chiffres de la DEPP, 2018), ils atteignent parfois 60% du corps professoral dans les collèges des quartiers les plus pauvres comme dans la cité de la Grande Borne à Grigny, dans l'Essonne (Ile-de-France). Notons que les chiffres des contractuels et des enseignants moins expérimentés dans les collèges défavorisés sont très peu accessibles, c'est un sujet socialement et politiquement sensible.

Quand les enseignants font part de leurs demandes de formation liées à la relation pédagogique, que ce soit en parlant du « climat de classe », de la « gestion de classe », de la « gestion des conflits en classe », des éléments reviennent sur les comportements inappropriés des élèves qui entravent le climat d'apprentissage.

C'est tout d'abord rarement des problèmes extrêmes : les professeurs évoquent davantage une souffrance ordinaire, liée à leur travail habituel (Lantheaume & Hélou, 2015), avec de « perpétuels accrocs à la paix scolaire » (Barrère, citée dans Marsollier, 2012, p. 36). Et cette souffrance ordinaire est présente à tous moments de la carrière et dans tous les établissements, de quartiers défavorisés ou non (Lantheaume et Hélou, 2015). Elle peut mener à « un épuisement émotionnel, avec des facteurs de risque, endogènes, comme le déséquilibre entre un idéal élevé et la difficulté à l'atteindre dans sa pratique quotidienne, et exogènes, comme l'indiscipline des élèves ou bien l'augmentation des charges prescrites » (Doudin & Curchod-Ruedi, 2011). Ces problèmes ordinaires de la vie de la classe sont ceux pour lesquels les professeurs réclament des solutions en formation, en même temps que les prescriptions leur demandent aussi de les réguler efficacement.

Les problèmes fréquents dans les situations de classe au collège décrits par les enseignants peuvent être catégorisés, avec les problèmes liés au désengagement des élèves, ceux liés au manque d'attention et ceux liés aux contestations envers le professeur. Nous avons trouvé peu d'écrits de recherche qui catégorisent les problèmes relevés par les professeurs sur la conduite de la classe, de leur point de vue. Nous nous appuyerons sur le livre qui n'est plus édité de Jean-François Blin et Claire Gallais-Deulofeu (Blin, 2004), qui décrit les principales dérégulations scolaires.

Les problèmes du « manque de motivation » des élèves, du désengagement dans les activités d'apprentissage vont de l'absentéisme plus ou moins régulier au désintérêt affiché pour le travail proposé par l'enseignant. Ils comprennent le non-respect des codes scolaires sans objectif de contestation : arriver en retard, dormir en classe, ne pas avoir de matériel scolaire, refuser de faire un travail en demandant d'être « laissé tranquille » (Blin, 2002, p. 11). Ces attitudes correspondent aux comportements d'élèves qui subissent l'obligation scolaire et qui essaient d'échapper un maximum aux contraintes du climat d'apprentissage du collège.

Les problèmes liés au manque d'attention des élèves sont rapportés comme touchant presque tous les élèves, en particulier le bavardage, qui va du murmure plus ou moins discret mais perpétuel des élèves des collèges favorisés au chahut ordinaire des classes de collèges

défavorisés⁸. Les professeurs demandent comment faire avec des élèves qui n'arrivent pas à se concentrer, qui auraient perdu la capacité à rester attentifs pendant les heures de cours.

Enfin, le troisième thème sur la relation professeur-élèves est celui des contestations et de l'insolence. Les enseignants se plaignent des élèves qui « interrompent l'intervention du prof ou d'un élève, qui contestent les notes, le travail, le contenu, qui ont des attitudes de moquerie, d'insolence, de défi » (p. 11), allant parfois jusqu'aux propos grossiers, sexistes, en tout cas agressifs.

Ce type de comportements déviants est perçu par les professeurs comme extrêmement insultants à leur égard et rendant très pénibles l'exercice quotidien de leur métier. Ils ont de plus l'impression que l'institution ne reconnaît pas à leur juste mesure les comportements inappropriés des élèves et les difficultés actuelles dans la relation pédagogique. Les cadres, chefs d'établissement en particulier, sont accusés de ne pas prendre au sérieux ces relations conflictuelles ou tout du moins inadaptées au contexte de la classe. Les enseignants ont l'impression d'être empêchés de s'exprimer sur ces problèmes professionnels, comme le montre le mot d'ordre « Pas de vagues » qui a fait florès au printemps 2019 sur les réseaux sociaux. Il s'agissait d'un appel aux professeurs à écrire les problèmes relationnels qu'ils avaient eu en classe avec leurs élèves et qui n'avaient pas été assez pris au sérieux selon eux par « l'administration », désignant ainsi les chefs d'établissement scolaire⁹.

1.3.3. Une communication équivoque au service du contrôle de la classe, à la frontière de l'humiliation

1.3.3.1. Malentendus et incompréhensions dans les situations scolaires

L'expérience de la relation pédagogique se place sous l'angle du malentendu entre professeurs et élèves. Patrick Rayou le souligne : « les uns comme les autres expriment

⁸ Le livre *Le bavardage, parlons-en enfin*, de la professeur de philosophie au lycée Florence Ehnuel de 2012 représente bien le point de vue des enseignants, où le centre de la réflexion est le problème que les élèves bavardent en classe sans que jamais une réflexion sur la pédagogie employée ne figure dans les pistes de solution (le chapitre « Quelques stratégies possibles », illustre bien les réflexes de beaucoup de professeurs français à utiliser l'ironie, l'humiliation et la menace pour tenter de retrouver du calme en classe).

⁹ Description de ce mouvement par exemple dans cet article du Monde, dernière version du 3 octobre 2019 : « une constante émerge des réponses : la hiérarchie n'a pas été « à l'écoute ». Les enseignants dénoncent en chœur l'absence de soutien, la solitude, parfois même des discours culpabilisants à leur encontre », https://www.lemonde.fr/education/article/2018/10/26/face-aux-violences-scolaires-les-enseignants-se-sentent-isoles_5374909_1473685.html, consulté le 31 mars 2020.

régulièrement le sentiment de ne pas être respectés par ceux avec qui ils devraient collaborer ». Ce sentiment de non-respect vient pour les enseignants de leur incompréhension face aux comportements de certains « jeunes qui ne se comportent pas spontanément comme des élèves » (Rayou, in Lussi Borer et Ria, 2016, p. 28). On peut postuler que c'est cette incompréhension qui amène des enseignants à perdre leur professionnalisme face aux élèves.

Les élèves, quand ils sont loin de la culture scolaire, sont aussi dans l'incompréhension de ce que demande le professeur, et peu à peu dans l'idée que ce dernier fait exprès de ne pas leur donner les clés de la réussite à l'école... C'est là où le malentendu se creuse entre enseignants et élèves, dans l'implicite non-partagé des situations scolaires (Bautier, 2017; Bernardin, 2013). Le langage peut donc être l'objet de malentendus entre professeurs et élèves et obstacle à l'apprentissage.

1.3.3.2. Un langage qui humilie les élèves ?

Le langage pour les enseignants est leur principal outil pour conduire la classe. Dans les situations tendues, il est souvent utilisé comme une arme, avec un usage fréquent du second degré, de l'ironie, des questions rhétoriques pour tenter de « tenir la classe », de faire face aux perturbateurs, de limiter le bavardage sans lien avec leur cours.

Les professeurs peuvent utiliser un langage qui humilie non seulement quand ils sont en réaction face à des élèves qu'ils ne comprennent pas, mais aussi quand ils pensent que c'est de cette façon qu'un enseignant a de l'autorité (Merle, 2005). En fait, même s'il semble évident que certains enseignants ont l'intention de blesser et de faire mal (Merle, 2005, p. 34) l'humiliation paraît souvent davantage aveugle à elle-même, inscrite dans une tradition pédagogique où les cancrès se devaient d'être « affichés » devant tous (Merle, 2005, p. 49). L'explication de ces pratiques est à chercher dans la « perte d'efficacité de la réglementation scolaire » (Merle, 2005, p. 60-62) qui aboutit au recours à l'humiliation pour le maintien de l'ordre dans la classe par ce type de sanction particulière.

Il y aurait donc une utilité de gestion de classe à cette utilisation de l'humiliation par les enseignants (Merle, 2005, p. 67). Avec une prise de risque, que Goffman soulignait déjà¹⁰,

¹⁰ Goffman, dans son livre *Les rites d'interaction* (Goffman, 1974) parle des joutes verbales et met en garde contre le risque de contre-attaque : « si les adversaires réussissent à parer et à riposter victorieusement, l'instigateur doit

quand le professeur qui use de l'humiliation contre un élève perturbateur se fait entraîner dans « des joutes verbales qui donnent aux meneurs la possibilité de tenir tête aux professeurs et de gagner du prestige auprès de leurs camarades » (Merle, 2005, p. 68). Plus généralement, le métier d'enseignant expose beaucoup à l'humiliation des élèves, et « les pratiques vexatoires des professeurs sont aussi une sorte de réponse aux comportements des élèves » ((Merle, 2005, p. 72). Cette escalade amène parfois à un climat scolaire extrêmement tendu, quand l'enseignant n'arrive plus à prendre le recul nécessaire à son rôle et répond à l'humiliation par l'humiliation, dans un oubli de la dissymétrie professeur-élève dans la relation pédagogique.

L'humiliation a des inconvénients importants, elle est le plus souvent contre-productive (Merle, 2005, p. 70-72). Finalement, le recours à l'humiliation ne serait pas un choix rationnel, mais plutôt la seule possibilité que trouve un professeur « démuni devant ses élèves, [qui ne] mesure pas pleinement les risques d'escalade et de débordements encourus à moyens termes par ces pratiques humiliantes » (Merle, 2005, p. 73). L'enseignant qui a de meilleures compétences relationnelles aura recours à un ordre négocié avec les élèves, avec une « organisation pacifiée de classe » (Merle, 2005, p. 73), en reconnaissant à la fois les besoins des élèves et les siens pour trouver une gestion de cours qui permette un climat d'apprentissage serein.

En élargissant la question de l'humiliation en classe à celle de l'humour, du second degré, du sarcasme, de l'ironie, il semble avoir une tradition particulière à la France d'utilisation de ce type d'humour. Chez les enseignants, elle est particulièrement forte. L'humour est vu en France comme un « outil » au service de la relation pédagogique pour limiter les comportements inappropriés des élèves. Pourtant, comme le dit Georges Chapouthier lors d'un colloque sur l'humour et l'enseignement, « l'humour en situation d'enseignement est aussi un problème délicat. Il peut, en classe plus qu'ailleurs, être mal reçu et mal interprété : parce qu'il émane d'une autorité, il peut ainsi être mis au service du pouvoir de cette même autorité, et tourner à l'ironie méchante. Certains professeurs s'interdisent de faire de l'humour en classe, de crainte que le second degré ne soit pas compris ; ils pensent que seul le premier degré assure un terrain stable » (Chapouthier, 2011¹¹). Le livre issu de ce colloque, *La chair est triste, Humour et enseignement* (François-Denève & Collectif, 2017) précise dans son introduction que «

non seulement faire face à une réponse dépréciative, mais aussi accepter de voir sa prétendue supériorité démentie par les faits. Il se retrouve alors tout penaud : il perd la face » (p. 26).

¹¹ Citation sur une page de site internet, consultée le 21 mars 2020, https://www.fabula.org/actualites/colloque-humour-et-enseignement_46706.php (Fabula, s. d.)

l'humour en classe est toujours un danger. Faire de l'humour en classe oblige, de fait (au sens de 'noblesse oblige') à une réciprocité, et donc à ce que les apprenants puissent plaisanter au sujet du professeur ». Et Corine François-Denève, en appelle au tact pédagogique, « une forme de bienveillance » pour les moments d'humour possibles en classe.

Ce type de ressources, comme le tact, l'empathie, la régulation émotionnelle, que l'on trouve aussi dans les travaux anglo-saxons sur la communication permet d'éclairer différemment les gestes utilisés par les enseignants français par la force de l'habitude. La massification scolaire, l'éloignement socio-culturel entre professeurs et élèves, les comportements déviants de la norme scolaire en classe, les pratiques usuelles encore souvent humiliantes et en tout cas peu efficaces de la conduite de la classe dressent le tableau d'une relation pédagogique peu satisfaisante actuellement. Les compétences relationnelles mises en œuvre par les professeurs « par habitude » sont en fait celles qu'ils ont connu en tant qu'élèves mais aussi en tant qu'enfants : elles viennent des pratiques éducatives du XXème siècle.

2. Les pratiques relationnelles enseignantes, évolution historique et prescriptions actuelles

La relation pédagogique, perçue comme peu satisfaisante par ses différents acteurs, vient du type de relation promu jusqu'au début du XXI^{ème} siècle. Des compétences relationnelles spécifiques sont demandées aux professeurs selon les périodes, elles changent selon la représentation de l'enfant, de son éducation et de la relation que les adultes éducateurs doivent entretenir avec lui.

Les principes d'une relation de qualité entre professeur et élèves relèvent ainsi d'ethnothéories qui ont un fort ancrage historique. Les ethnothéories sont des conceptions partagées par une société de manière relativement homogène, ici sur l'éducation des enfants, (Bril et al., 1999; Bril & Parrat-Dayana, 2008, p. 37). Les ethnothéories sur l'enfant et son éducation sont le plus souvent implicites, elles peuvent être conceptualisées et exprimées verbalement mais elles transparaissent surtout dans la manière dont les adultes se comportent à l'égard des enfants (Bril & Parrat-Dayana, 2008, p. 36). Ainsi, on peut retracer à grands traits les caractéristiques de la relation pédagogique idéale, promue dans la littérature professionnelle à destination des enseignants et des formateurs, ainsi que dans les textes officiels, pour mieux comprendre les conceptions de la relation pédagogique. Ces conceptions ont été le sous-bassement théorique des formations jusqu'à peu, avant que n'arrive la révolution que représente l'introduction des dimensions affective et relationnelle dans les compétences demandées aux professeurs.

2.1. L'évolution des pratiques relationnelles enseignantes au XXème siècle

2.1.1. Les compétences relationnelles enseignantes promues au début du XXème siècle : inhibition de l'empathie, froideur et autorité coercitive

2.1.1.1. L'idéal d'une relation froide, sans marques d'affection entre adultes et enfants, qui favorise le recours aux punitions dans une perspective de « dressage »

Au XVIème et au XVIIIème siècle une relation affectueuse et proche avec l'enfant était valorisée. La rupture dans la proximité de la relation à l'enfant arrive au XIXème siècle, avec la découverte par Pasteur des microbes, invisibles à l'œil nu mais pouvant propager des maladies. Cette découverte implique un isolement de l'enfant pour le protéger des microbes, et la vision d'une mère dangereuse pour son enfant car ignorante, que les médecins doivent éduquer. L'idéal d'une relation froide entre parents et enfants est mis en valeur, sans contact physique, et en séparant le monde des enfants de celui des adultes (Bril & Parrat-Dayan, 2008). Au début du XXème siècle, plus particulièrement avant les années 1960-1970, la valorisation d'une certaine distance à l'enfant se trouve renforcée. Les principaux manuels à destination des parents prônent une attitude autoritaire envers les enfants (Suzuki, Vauclair, p. 204-207, Prost, p. 60-61).

Du XIXème siècle jusqu'aux dernières décennies du XXème siècle, les pratiques éducatives sont alors marquées par l'usage répété de différents types de punitions. La violence éducative ordinaire, « l'ensemble des moyens violents qui ont été et sont utilisés, tolérés et souvent recommandés pour faire obéir et pour éduquer les enfants » (Maurel, p. 22) est particulièrement forte. Les punitions physiques sont fréquentes (Prost, p. 127), en famille et dans les écoles, encore plus dans les internats et les orphelinats (Maurel, p. 160). A côté des coups, l'habitude spécifique en France est de punir en isolant et en privant de nourriture.

La première partie du XXème siècle est donc une période où l'éducation est alors vue comme une lutte de pouvoir entre l'adulte et l'enfant où l'autorité de l'adulte doit parvenir à mater l'enfant. La froideur dans la relation adulte-enfant est revendiquée.

2.1.1.2. Les pratiques relationnelles enseignantes : autorité coercitive et inhibition des émotions

Cette éducation coercitive du côté familial jusqu'aux années 1950-1970 se retrouve de manière logique dans les pratiques des professeurs. L'autorité du maître est comparée à l'autorité paternelle (Buisson & Nora, 2017). En France, si les châtiments corporels sont couramment utilisés par les enseignants, ils sont néanmoins interdits par la loi dès la fin du XIX^{ème} siècle (Robbes, p. 27)¹². L'usage des punitions et des vexations est en vigueur au cours de la scolarité obligatoire pour faire tenir les enfants dans une norme scolaire extrêmement exigeante.

En effet, dans la première moitié du XX^{ème} siècle, l'école française a une exigence programmatique extrêmement lourde, accompagnée d'une exigence attentionnelle physiologiquement difficile pour des enfants comme le rappellent à de nombreuses reprises les médecins français pendant cette période. Les journées des écoliers sont très longues, avec des récréations très courtes, le silence et l'immobilité sont exigés en classe. (Prost, p. 178-179). Pour faire respecter ces exigences d'immobilité et de silence, le professeur idéal doit être d'une froideur qui prouve son impartialité et son sens de la justice telle qu'on l'entendait à cette époque. Ainsi, Alain écrit dans ses *Propos sur l'éducation* de 1932 : « à l'école, se montre la justice, qui se passe d'aimer, et qui n'a pas à pardonner, parce qu'elle n'est jamais réellement offensée. La force du maître, quand il blâme, c'est qu'à l'instant d'après, il n'y pensera plus. Et l'enfant le sait très bien » (Alain, 1932). Cet extrait illustre la représentation d'un enseignant « homme rationnel dépourvu de passions » (Virat, 2019), punissant les élèves en étant affectivement neutre.

Les compétences relationnelles des professeurs sont mobilisées au service de cette relation froide et distante dans un souci de justice et d'autorité. On pourrait alors parler « d'indifférence professionnelle » comme compétence relationnelle, pour paraphraser Alain : « selon moi, le bon maître est assez indifférent, et il veut l'être, il s'exerce à l'être » (Alain, 1932, propos IX). Cette relation pédagogique fondée le rapport de force entre le professeur et la classe pour obtenir le calme et le silence se perpétue dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle même si un décalage semble poindre entre l'évolution du regard de la société sur les enfants et la permanence des usages dans l'école.

¹² L'interdiction des violences physiques dans le contexte scolaire se retrouve dans un arrêté de 1887 pour les âges correspondant au collège aujourd'hui (Robbes, 2020).

2.1.2. Une nouvelle relation adultes-enfants à la fin du XXème siècle, oscillant entre laxisme et autoritarisme

La représentation de l'enfant et les pratiques éducatives changent de manière importante dans le dernier tiers du XXème siècle. A une promotion teintée de béhaviorisme du dressage de l'enfant succède un idéal d'égalité entre l'enfant reconnu en tant que personne et les adultes qui l'éduquent.

2.1.2.1. Une relation plus symétrique entre les adultes et les enfants

A partir des années 1960-1970, il y a un véritable retour en grâce de l'affection parents-enfants, en particulier du lien chaleureux mère-enfant, après un peu plus d'un siècle de promotion de la froideur parentale. Cette époque est celle d'un désir de retour à la nature, à une relation simple entre parents et enfants, sans l'obsession de la perfection de la bonne mère de famille du début du XXème siècle. Les méthodes d'autorité parentales traditionnelles sont critiquées dès 1950. Les manuels de puériculture édités à partir des années 1960 expliquent qu'il est naturel et donc bon d'aimer son enfant et de le lui montrer. Ils s'inspirent du livre du docteur Benjamin Spock, qui connaît un grand succès aux États-Unis depuis sa parution en 1946, en insistant sur l'utilité des marques de bienveillance et d'affection, sur les besoins de l'enfant en amour parental, et sur les graves conséquences des carences affectives chez les enfants (Bril, p. 54).

Les pratiques éducatives à l'égard des adolescents deviennent plus permissives, plus compréhensives (Prost, 2004, p. 143, Troger, 2006, p. 181). La confiance mutuelle entre parents et enfants est conseillée, les parents contrôlent moins les comportements de leurs enfants et adolescents, ils leur imposent beaucoup moins de règles (Prost, 2004, p. 137). Cet appel à la responsabilité et à l'intelligence de l'enfant vu comme un être autonome qui comprend tout se voit bien dans les écrits de Françoise Dolto, la spécialiste de l'enfance pour le grand public français des années 1970-1980.

Dolto s'oppose ainsi aux pratiques éducatives proposées aux États-Unis à cette époque, pour se placer dans la continuité d'une éducation coercitive. Ses arguments s'appuient

principalement sur les théories psychanalytiques qui ont pénétré de manière assez profonde la société française à partir des années 1960¹³, et qui présentent de manière symbolique l'enfant comme un être manipulateur, menteur, "pervers", et donc dangereux. Cette différence de conception éducative se retrouve encore aujourd'hui dans les stéréotypes entre l'éducation « à la française » et « à l'américaine » des enfants. Du côté français il y aurait une plus grande fermeté des parents et le respect de leurs besoins, du côté américain une plus grande liberté accordée aux enfants et un certain oubli des besoins des parents (Druckerman, 2012). Les écrits français sur l'éducation insistent sur la nécessité d'éviter la permissivité et de poser des limites fermes à l'enfant (par exemple, l'article "Psychanalyse et éducation" de Mireille Cifali, in Zanten, 2008). On voit donc ici une certaine continuité de l'autorité coercitive du début du XXème siècle.

2.1.2.2. Des pratiques éducatives entre violence éducative et permissivité

Fantasmes ou réalité, les enfants semblent alors porter la responsabilité des pratiques éducatives coercitives des parents. C'est ainsi qu'on voit la persistance d'une justification de la violence éducative dans les pratiques parentales à la fin du XXème siècle (Prost, 2004, p. 137). Plusieurs livres sur l'éducation des enfants, écrits par des psychanalystes, insistent sur le rapport de force nécessaire entre parent et enfant et sur la violence innée de l'enfant à laquelle le parent doit répondre par la violence physique, claques et fessées (Maurel, 2009). De nombreux manuels d'éducation destinés aux enfants à la fin du XXème siècle reprennent ces propositions de frapper l'enfant dans les situations nombreuses où il n'obéit pas aux parents (un exemple avec le livre de Christine Brunet et Anne-Cécile Sarfati, *Petits tracassés et gros soucis de 1 à 7 ans. Quoi dire, quoi faire*, publié en 1999, qui liste les situations nombreuses où les auteures recommandent « la tape »).

On voit donc à la fin du XXème siècle à la fois la persistance d'une autorité coercitive encore couramment pratiquée et acceptée, voire encouragée, et à la fois la recherche de bonheur familial avec des relations plus affectueuses entre parents et enfants et moins de contraintes imposées aux enfants par leurs parents. Les enseignants, perméables à la vision éducative de

¹³ Au moment où elles reculent un peu partout dans le monde (Borch-Jacobsen & Shamdasani, 2006; Meyer et al., 2005; Van Rillaer, 1980).

l'époque, se retrouvent à gérer les élèves de la massification scolaire sans cadre relationnel clair (Prost, 2004, p. 161).

2.1.3. Les compétences relationnelles traditionnelles des enseignants remises en cause

2.1.3.1. La critique sociologique de la relation pédagogique traditionnelle

Pour les sociologues des années 1960, la relation pédagogique est une reproduction et une préfiguration des rapports de domination à l'œuvre dans la société française. Pour eux, il est illusoire de chercher à transformer la relation pédagogique sans d'abord changer le système politique. C'est une vision très démotivante pour beaucoup d'enseignants, accusés d'être « complices du système » et en même temps sans possibilité d'action dans leurs pratiques de classe pour l'améliorer (Postic, 2001, p. 39). Le rôle personnel que le professeur peut jouer dans la relation semble rester au second plan.

Face à ces critiques d'une relation pédagogique traditionnelle, fondée sur l'autorité coercitive du professeur, certains enseignants s'essaient à de nouvelles modalités relationnelles avec leurs élèves. Ils cherchent à nouer avec eux une relation plus authentique, plus chaleureuse (Prost, 2004, p. 375-376). C'est la relation humaine qui est recherchée, dans un rapport horizontal entre professeur et élèves plutôt que vertical. Les professeurs français qui tentent ce nouveau type de relation recherchent la discussion avec les élèves, proposent des débats, et refusent d'instaurer une discipline autoritaire. Mais les critiques pleuvent rapidement sur ces tentatives. Après la crise de 1968, les professeurs sont sommés de lutter contre le laxisme éducatif, de revenir à une autorité traditionnelle pour tenir les classes (Prost, 2004, p. 410). C'est une relation pédagogique distante et froide qui est globalement réclamée.

2.1.3.2. Une relation pédagogique vue avec méfiance par la psychanalyse

En France, la littérature professionnelle sur la relation pédagogique à partir des années 1960-1970 est majoritairement inspirée de la psychanalyse. Elle alerte sur les dangers d'une relation chaleureuse entre professeur et élèves en même temps qu'elle refuse une forme de

technicisation de la relation. Les théories psychanalytiques étant fondées sur la prédominance de la sexualité dans les motivations humaines inconscientes, parler de relation pédagogique entre l'enseignant et ses élèves amène les auteurs à y trouver du désir sexuel (par exemple, voir Maud Mannoni, *Éducation impossible*, 1973, cité dans Postic, 2001, p. 259). Le désir passe par la séduction, un thème très développé pour parler de la relation pédagogique, avec une condamnation très forte des enseignants qui cherchent à avoir des relations chaleureuses avec leurs élèves (Postic, 2001, p. 264). Les approches de séduction du professeur seraient soit ouvertement visibles dans ses gestes, soit cachées dans le fait de bien maîtriser sa matière, de bien parler. Elles créent des tensions dans les situations de classe, avec des élèves préférés car avantagés par leur physique, et des élèves exclus de l'attention du professeur (Postic, 200, p. 265). Le professeur, qu'il soit passionné par son savoir ou intéressé par ses élèves, est soupçonné de les entraîner dans la dépendance affective (Jeanne Moll, dans *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, dirigée par Jean Houssaye et publiée en 1973, p. 173).

La littérature d'inspiration psychanalytique de cette époque ne donne pas de savoir-faire pour améliorer les compétences relationnelles des enseignants. En effet, la principale explication des difficultés relationnelles en classe est à chercher dans l'enfance des enseignants et dans la répétition de leurs traumatismes (Postic, 2001, p. 228). Les actes de la relation pédagogique sont interprétés, sans propositions de pratiques relationnelles alternatives. Le risque de « techniciser » la relation serait trop fort (par exemple, voir Francis Imbert, *L'inconscient dans la classe*, 1^{ère} ed 1996, 2005, ESF). La compétence du professeur pourrait être celle de savoir analyser les fantasmes sous-jacents aux comportements des élèves et aux siens. Et finalement, ce sont les pratiques traditionnelles de l'autorité, vue comme qualité innée chez le professeur ou dépendante de sa maîtrise didactique et pédagogique dans sa matière, qui continuent à être promues.

2.1.3.3. Une autorité du professeur perçue comme naturelle, sans savoir-faire relationnel professionnel

A partir des années 1960-1970, arrive au collège unique un public peu préparé aux exigences d'une relation pédagogique marquée par une conception autoritaire de l'éducation. En même temps, la société, professeurs, parents comme élèves, n'accepte plus de pratiques coercitives violentes pour maintenir l'ordre en classe. Mais il n'y a pas de moyens alternatifs

pour anticiper, prévenir et gérer les conflits : les enseignants se retrouvent démunis (Troger, 2016, p. 220). « Les enseignants sont ainsi confrontés à un public qui n'est pas préparé à la docilité. Lorsque ce public appartient à un milieu social qui possède un capital culturel adapté aux exigences scolaires, les manifestations d'hostilité demeurent en général dans les limites acceptables du chahut ou du bavardage, ou se manifestent simplement par un désintérêt ostensible. Mais pour les enfants qui connaissent un échec précoce et dont les familles n'ont pas les moyens d'accompagner efficacement la scolarité, le pas est vite franchi de l'indocilité à l'incivilité, voire à la révolte » (Troger, 2016, p. 220). Dans les années 1990, le thème de la violence des élèves à l'école prend de l'ampleur, avec les premiers travaux d'Éric Debarbieux (É. Debarbieux, 1990). Les livres se multiplient sur l'échec du collège unique, sur la violence des adolescents et l'impuissance des enseignants. Ces ouvrages¹⁴ bénéficient d'un succès public et d'une audience médiatique large : l'heure est à un certain pessimisme, où seul le retour à un passé idéalisé fait office de proposition d'avenir.

Dans ce contexte difficile, il n'y a pas de nouveau cadrage institutionnel pour la relation professeur-élèves. Tout au plus on trouve la recommandation d'une mise à distance des émotions et de l'affectif en classe dans le rapport Bancel, en 1989, qui prépare la création des IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres). Dans le paragraphe intitulé « Gérer les phénomènes relationnels », il est stipulé que « la dimension relationnelle du métier d'enseignant est très importante. Elle implique que l'enseignant soit capable de comprendre les enjeux affectifs, d'intervenir pour éviter que l'expression des affects ne trouble l'apprentissage et, enfin d'analyser son implication personnelle » (Bancel, 1989). Les prescriptions semblent indiquer qu'une compétence relationnelle des professeurs serait de parvenir à empêcher l'expression d'émotions par les élèves, une autre de savoir analyser son propre engagement.

L'idée la plus répandue à l'intérieur de l'Éducation nationale est que le professeur n'a pas de problème relationnel avec les élèves s'il connaît bien la didactique de sa matière : la maîtrise de la classe vient de la maîtrise didactique. Ce qui empêche beaucoup d'enseignants de parler de leurs difficultés relationnelles avec la classe, de crainte de passer pour de mauvais professeurs, maîtrisant mal leur matière (Prost, 2004, p. 375). Le soupçon de conduire à une technicisation de la relation n'encourage pas la réflexion sur ce thème en formation professionnelle.

¹⁴ Par exemple, les livres de Philippe Nemo (1991), de Jean-Paul Brighelli (2005), ou d'Alain Finkielkraut (2007).

La relation pédagogique est vue sous l'angle des modalités pédagogiques à proposer aux élèves. En proposant aux professeurs de moins utiliser le cours magistral au profit d'une plus grande variété de modalités pédagogiques (travail individuel, en petit groupe...), des pédagogues invitent de fait à libérer du temps pour une relation pédagogique plus approfondie avec chaque élève (Meirieu, 2017; Muller, 2005; Zakhartchouk, 2015). Mais leurs écrits ne portent pas directement sur le développement des compétences relationnelles des enseignants.

L'idée de l'autorité naturelle des « bons profs » (Beaud, 2002) est alors mise en valeur. Elle serait un don, inné, une question de personnalité charismatique, presque une attitude magique, sans besoin de techniques et de connaissances sur le sujet (Robbes, 2005, p. 118, 120). Le bon professeur de la fin du XXème siècle allie les connaissances didactiques à la pratique d'une relation pédagogique fondée sur son autorité naturelle. Les qualités qui lui sont attribuées sont celles de l'autorité traditionnelle : « ordres nets, inflexibilité, distance, hauteur et estime de soi » (Robbes, p. 33). Les compétences relationnelles promues en cette période insistent toujours sur l'instauration d'une juste distance, avec l'idéal d'une relation fondée sur le respect de règles scolaires édictées à l'avance et appliquées avec rationalité (Périer, 2005, p. 56). Les pratiques relationnelles des enseignants sont tournées vers le masquage de leurs émotions et l'inhibition de l'empathie pour parvenir à faire cours (Durand, 1998, p. 145). De manière générale, les violences d'ordre psychologique (pression affectives, harcèlement, humiliations) continuent à être pratiquées (Robbes, 2005, p. 37). Les punitions sont beaucoup utilisées, surtout l'exclusion de cours et les heures de retenues, en particulier envers les garçons perturbateurs (Debarbieux, 2018, Ayral, 2011). Cet ordre en classe nécessaire à la transmission (Durand, 1998, p. 146) est vu comme une coresponsabilité entre les élèves et le professeur.

Ce n'est que dans les années 2000-2010 que les variables scolaires ont été incluses dans la réflexion sur la violence à l'école : l'idée que les enseignants peuvent agir sur la relation pédagogique, en la rendant de plus ou moins bonne qualité émerge (Bissonnette et al., 2014). Les enseignants se voient alors proposer de retrouver la main sur leur métier grâce à de nouvelles connaissances accessibles sur la relation pédagogique et les compétences relationnelles.

2.2. Les prescriptions scientifiques et institutionnelles au début du XXIème siècle

2.2.1. Des compétences relationnelles définies à partir du principe d'éducation sans violence

2.2.1.1. Une nouvelle compréhension du fonctionnement de l'enfant et de l'adolescent

Ce qui était à la marge au XXème siècle, progressiste, devient de plus en plus partagé dans la société : l'idée d'une éducation non-violente est portée dans le grand public avec de nouveaux arguments. Ce sont les neurosciences qui fournissent un nouveau regard sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, en établissant un lien entre relation, pratiques éducatives et développement cérébral (Gueguen, 2014, Siegel, 2013, 2018).

L'idée d'un enfant à dresser, enfant empli de pulsions qui manipule ses parents pour prendre le pouvoir dans la famille, persiste toujours (Guéguen, 2014, p. 291). Mais les neurosciences affectives et sociales présentent une autre conception de l'enfant, comme un être en développement, au fonctionnement cérébral encore immature, qui peut être altéré par une éducation trop coercitive. L'asymétrie entre adulte et enfant est rappelée. C'est une responsabilité forte qui revient aux adultes : c'est eux qui peuvent savoir comment aider l'enfant à se développer harmonieusement, ce n'est pas l'enfant qui a la responsabilité de sa propre éducation (Juil, 2018, Gueguen, 2014, p. 56). Ainsi une capacité centrale chez les adultes serait l'acceptation des réactions émotionnelles de l'enfant, à la lumière de son immaturité neuronale (Gueguen, 2014, p. 81). Les compétences de régulation des émotions et du stress seraient alors à travailler pour les adultes qui ont charge d'éducation (Gueguen, 2014, p. 112), afin d'élargir l'éventail des réactions au-delà de la répression ou de la confrontation pour mobiliser une attitude de sécurisation.

La vision de l'adolescence change aussi, désormais perçue comme une période de bouleversements mais aussi de force et d'élan, avec des « mythes, nombreux et néfastes, sur l'adolescence, aujourd'hui démentis par la science » (Siegel, 2018, p. 23). Plusieurs auteurs, chercheurs ou psychiatres, publient des livres qui ont en commun de ne plus proposer une lecture de l'adolescence en termes de crise et de danger (Fize & Cipriani-Crauste, 2007; Jeammet, 2015; Montagne, 2015; Siegel, 2018). Ils proposent aux adultes, parents comme

professeurs de percevoir différemment les caractéristiques adolescentes, de manière plus optimiste, et d'investir davantage leur rôle d'accompagnement.

Le rôle des adultes pendant l'adolescence est mis en valeur. L'idée d'un « passage de la dépendance aux adultes à une indépendance totale » est repoussée, au profit d'un « passage sain et progressif à l'âge adulte dans l'interdépendance » (p. 17). Les compétences sociales d'empathie, de communication et de gestion des conflits sont vues comme utiles pour accompagner au mieux les adolescents, dans une conception plus interdépendante des relations humaines (Shankland & André, 2020).

2.2.1.2. Les pratiques éducatives : la promotion de l'éducation sans violence

Les écrits sur la parentalité du début du XXIème siècle se réfèrent aux travaux sur le fonctionnement du cerveau pour proposer de nouvelles pratiques éducatives, fondées sur la mise en lumière des conséquences négatives de la violence éducative. Ainsi, les concepts « d'éducation sans violence » et de « parentalité positive » commencent à se diffuser dans la société et à créer un nouvel idéal de la relation adultes-enfants, avec des compétences relationnelles définies (Guéguen, 2018) : empathie, communication et gestion des conflits, régulation des émotions et du stress.

La notion de « violence éducative ordinaire » est théorisée par Olivier Maurel, Edwige Antier, ou encore Catherine Gueguen (Antier, 2010; Gueguen, 2014; Maurel, 2009; Maurel & Miller, 2007), à partir des travaux fondateurs d'Alice Miller (Miller, 2015). La violence éducative ordinaire est maintenant reconnue et interdite par la loi depuis 2019. L'adoption de cette loi montre la prise en compte des connaissances scientifiques sur les effets néfastes des pratiques éducatives coercitives (Gueguen, 2014, p. 56). Celles-ci auraient des impacts négatifs sur le développement cérébral des enfants, et entraîneraient aussi l'apprentissage de la violence comme modalité de réponse possible en société. Par imitation, l'enfant apprend à reproduire les situations de coercition physique, comportementale ou émotionnelle qu'il vit (p. 285). Ainsi, depuis les années 2010 en France, sont promues des pratiques éducatives qui insistent sur la création d'une relation sécurisante pour les enfants.

Avec l'appui des nouvelles connaissances sur l'impact des pratiques éducatives coercitives, des techniques de communication adultes-enfants se diffusent en France, par le biais de livres destinés au grand public, d'ateliers d'accompagnement à la parentalité et de formations destinées aux éducateurs. Elles s'inspirent en majorité de travaux publiés en Amérique du Nord dans les années 1970, et proposent des savoir-faire tirés des conclusions sur les impacts négatifs de l'autorité coercitive (Ginott et al., 2013; Ginott & Benkemoun, 2015; Gordon, 2013; Gordon et al., 2019; Rosenberg, 2014, 2016). Des formateurs animant des ateliers autour des compétences relationnelles parentales ont aussi composé des ouvrages de vulgarisation dans lesquels on y retrouve les mêmes principes appliqués aux relations adultes-enfants (Carré, 2016; Faber et al., 2017; Faber & Mazlish, 2014; Filliozat, 2019; Filliozat & Dubois, 2019; Nelsen, Lott, et al., 2019; Nelsen, Sabaté, et al., 2019).

Ces approches conseillent des méthodes et des outils pour améliorer les compétences sociales et émotionnelles, comme des pratiques de présence attentive (Siegel, 2018, Shankland, 2014, (Dewulf, 2014; Dewulf et al., 2015, 2017; Snel et al., 2018), de régulation émotionnelle (Mikolajczak et al., 2020; Siegel & Rolland, 2018, p. 73), de communication et de gestion des conflits (Faber & Mazlish, 2014 ; Filliozat, 2019 ; Nelsen, Sabaté et al, 2019). C'est de ces livres que s'inspirent les formations aux compétences relationnelles enseignantes que nous avons fait le choix d'étudier dans notre recherche.

Ainsi, les adultes pourraient améliorer leurs compétences relationnelles pour choisir des pratiques éducatives qui respectent l'immaturation cérébrale des enfants et leurs besoins, tout en respectant aussi les leurs. Ces nouvelles compétences promues dans le champ éducatif se retrouvent aussi dans le champ plus spécifique de l'enseignement.

2.2.2. La promotion d'une relation pédagogique proche et soutenante

2.2.2.1. Une relation pédagogique qui promeut la proximité professeur-élèves

Il y a un changement radical de vision de la relation pédagogique depuis les recherches entamées sur ce sujet dans les années 2000-2010 dans le monde anglo-saxon. Ces recherches sont désormais accessibles au grand public français grâce à des ouvrages de synthèse (Gueguen, 2019 ; Marsollier & Jellab, 2018 ; Mael Virat, 2019). Ces livres mettent à disposition des enseignants et des formateurs les résultats de recherches sur le rôle négatif du stress dans l'apprentissage et l'influence positive d'une relation de proximité chaleureuse et de soutien

émotionnel de la part des professeurs. A l'opposé de la norme de froideur dans la relation pédagogique du XXème siècle, de nombreux résultats de recherche depuis le début du XXIème siècle indiquant que la relation enseignant-élève, lorsqu'elle permet l'établissement d'un lien affectif sécurisant, favorise les apprentissages et, au-delà, le développement psychosocial des enfants et des adolescents (Virat, 2019, Gueguen, 2018, Jellab et Marsollier, 2018).

Dans le cadre scolaire, cela signifie que si les élèves se sentent soutenus chaleureusement par leur enseignant, ils seront plus curieux et plus engagés dans leurs apprentissages (Virat, 2019, p. 97). Pas d'exploration donc sans sécurité affective, fournie par le professeur. Cela serait encore plus nécessaire quand les tâches scolaires deviennent plus difficiles, où, s'il étiayé sur le plan émotionnel, l'élève retrouve un sentiment de sécurité et poursuit son exploration et ses apprentissages. Ce lien affectif sécurisant est selon les auteurs qualifié de « bienveillant », de « relation de qualité » (Jellab et Marsollier, 2018, p. 70, p. 74-75), de relation « chaleureuse et empathique » (Gueguen, 2018, p. 24). Maël Virat parle pour caractériser ce type de relation pédagogique chaleureuse, soutenante, empathique « d'amour compassionnel », reprenant le terme d'Ellen Berscheid, professeur à l'université du Minnesota (Virat, 2019, p. 117). Ce qui est intéressant pour la formation des enseignants, c'est qu'il s'agit d'un sentiment volontaire, à la différence de l'empathie qui est parfois considérée comme une réaction passive ou automatique. « L'amour compassionnel implique un choix volontaire. C'est une attitude que l'on peut cultiver, voire décider complètement. Les professionnels des métiers relationnels, lorsqu'ils récusent la dimension affective, oublient sans doute cette particularité de l'amour compassionnel : il peut être volontaire » (Virat, 2019, p. 113). C'est une idée fondamentale dans le contexte de notre recherche, qui signifie que les savoir-faire liés à l'expression de l'amour compassionnel peuvent se développer.

2.2.2.2. Les impacts positifs d'une relation chaleureuse et empathique sur les résultats, l'engagement et l'acquisition de compétences psycho-sociales

Il y avait déjà des recherches qui avaient pointé « l'effet-maître » dans la réussite des élèves. Gaëlle Espinosa, dans son livre sur l'affectivité à l'école, rappelle que « les recherches portant sur la place de l'affectivité en classe et dans la relation pédagogique s'accordent sur son importance dans les acquisitions scolaires des élèves et leur rapport au maître (Espinosa, 2003, p. 27). Mais la mise en valeur de l'importance de la relation enseignant-élèves arrive surtout

avec les conclusions de la méta-analyse de John Hattie, publiée en 2008 en anglais et traduit en français en 2017 (Hattie, 2017). Ce chercheur australien conclut son chapitre consacré à la contribution des enseignants à la réussite des élèves : « le rôle de la relation enseignant-élève est central dans l'apprentissage. Cette relation implique que l'enseignant montre aux élèves qu'il se soucie d'eux » (Hattie, 2017, p. 128). La caractérisation d'une « relation de qualité » entre professeur et élèves est la dimension affective : empathie, chaleur, et bienveillance (Virat, 2019, p. 33). Ainsi, les différentes études citées tendent à prouver que les relations affectives positives favorisent l'implication et la réussite des élèves, et que les relations conflictuelles les influencent négativement (Virat, 2019, p. 34, Gueguen, 2018, p. 25, Bissonnette, 2014). Ces recherches ont fait attention à prendre des niveaux scolaires équivalents pour les élèves étudiés pour être sûrs que « ce sont bien les relations sociales qui affectent la réussite et non l'inverse » (Virat, 2019, p. 38). La relation qu'établit l'enseignant avec ses élèves aurait donc bien un effet positif sur leurs apprentissages.

L'utilité d'une relation pédagogique proche et soutenante est aussi montrée dans le domaine des compétences psychosociales des élèves, qui sont un des nouveaux objectifs de la scolarité obligatoire. C'est dans ce domaine des compétences psychosociales que le professeur sert le plus visiblement d'exemple aux élèves dans l'exercice de ses compétences relationnelles. Un adulte « qui montre aux enfants comment être émotionnellement honnête, solide et sensible » peut être « un modèle puissant » (Jennings et al., 2019, p. 21). Ce sont les enseignants, par leurs comportements quotidiens en classe et dans le collège, qui enseignent – ou non – les compétences psychosociales aux élèves. Certes, il peut être réalisé des interventions dans les collèges avec des programmes spécifiques d'apprentissage des compétences psychosociales, en particulier de régulation des émotions et de gestion pacifique des conflits. Néanmoins, l'efficacité semble meilleure quand les professeurs se servent de la vie quotidienne de la classe pour travailler les compétences psychosociales (Algan et al., 2011; Bissonnette et al., 2017; Gueguen, 2019; Siegel, 2018).

C'est ainsi que les compétences nécessaires aux professeurs dans la conduite de la classe peuvent être à la fois au service des apprentissages académiques mais aussi des compétences psycho-sociales des élèves. A la fin du XXème siècle, les professeurs cherchaient « un climat émotionnel neutre » dans la crainte que « des manifestations affectives incitent les élèves eux-mêmes à lever leur contrôle des émotions » (Durand, 1998, p. 145). Maintenant l'expertise demandée aux enseignants est d'utiliser leurs émotions en montrant aux élèves par leur exemple comment les réguler, et de comprendre les émotions des élèves lors des apprentissages pour les

aider à surmonter les moments désagréables (Cuisinier, 2016) (Cuisinier, 2016). Il n'y a plus la conduite de la classe uniquement au service de l'instruction (Durand, 1998, p. 128-129), mais la conduite de la classe comme exemple de compétences psychosociales en action.

Ce sont pour toutes ces raisons que les compétences relationnelles sont entrées depuis quelques années dans les nouvelles prescriptions du métier d'enseignant. En effet, elles apparaissent utiles à une relation pédagogique de qualité, perçue depuis les recherches des années 2000 comme devant être chaleureuse, proche et soutenante.

2.2.3. Les compétences relationnelles enseignantes, des prescriptions ambitieuses

2.2.3.1. Le référentiel de compétences de l'enseignant : une prescription ambitieuse sur la relation professeur-élèves

Les compétences relationnelles nécessaires pour créer une relation pédagogique de qualité sont maintenant définies comme des compétences professionnelles et à ce titre, elles peuvent être apprises et exigées des enseignants. Actuellement en France, le métier de professeur est régi par le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », publié en 2013 (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013). Les différents acteurs de la formation des professeurs s'appuient désormais sur le référentiel pour les cahiers des charges des formations (Thellier, 2019, p. 105).

Le préambule rappelle que les professeurs « se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité ». L'exemplarité est importante à relever pour notre sujet de recherche car c'est une des pistes utilisées par les formations sur la relation pédagogique. L'exemplarité de l'enseignant à l'occasion de comportements inappropriés permet aux élèves l'acquisition de compétences psycho-sociales, en plus de retrouver un climat de classe propice aux apprentissages. La première compétence, « transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations »

fait aussi pleinement partie du thème de la relation pédagogique. Par son comportement en classe, l'enseignant doit montrer l'exemple des valeurs de la République en action.

La troisième compétence, « connaître les élèves et les processus d'apprentissage » demande de « connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche et aussi de tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative ». Souligner que l'enseignement n'a pas seulement une dimension cognitive mais aussi une dimension affective et relationnelle est d'une grande nouveauté. Cette entrée récente de la dimension affective et relationnelle dans l'enseignement entraîne des besoins de formation pour les professeurs en poste.

La quatrième compétence demande de « prendre en compte la diversité des élèves », en particulier dans les situations d'apprentissage. Là encore, l'empathie de l'enseignant est à travailler pour pouvoir répondre à cette demande de prise en compte de la diversité : pouvoir se mettre à la place cognitivement et émotionnellement de chaque élève sans confondre ses propres émotions avec celles éprouvées par l'élève est une thématique des formations que nous avons étudié pour cette recherche.

Enfin, la sixième compétence est sans doute celle qui parle le plus de la relation pédagogique : « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques, en accordant à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés, en évitant toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative ». L'impératif d'un double objectif pour l'École d'apprentissage et de socialisation des élèves est rappelé. La relation souhaitée par l'État entre les professeurs et les élèves est détaillée : « installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance en maintenant un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace, en favorisant la participation et l'implication de tous les élèves et en créant une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs ». Les comportements perturbateurs des élèves sont évoqués : « recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent ». L'objectif de veiller au bien-être des élèves apparaît aussi clairement : « contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance ». Il est donc de la responsabilité des professeurs d'établir une relation pédagogique fondée sur le respect de chacun, la non-violence et la régulation pacifique des conflits.

2.2.3.2. Faire acquérir des compétences psycho-sociales aux adolescents : un nouvel objectif pour la scolarité obligatoire

Le sujet des « compétences psychosociales » nécessaires à la vie en société, non abordé dans ces termes dans le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation de 2013, est en revanche beaucoup traité dans les textes officiels mondiaux qui fixent des objectifs aux systèmes éducatifs, et il apparaît dans le parcours éducatif de santé : « l'éducation à la santé à l'École doit être fondée sur le développement des compétences psychosociales »¹⁵. En effet, une partie importante des recommandations en termes de politique de santé porte sur la prévention, et en particulier sur la promotion du bien-être chez les élèves comme facteur de « renforcement des attitudes favorables à la santé pour tous les élèves et de prévention des conduites à risque »¹⁶. Pour améliorer le bien-être des élèves, la principale action choisie est de développer les compétences psycho-sociales de ceux-ci (DGESCO, 2017, p. 15). Le souhait de développer les compétences psycho-sociales des élèves est repris encore plus vivement à partir de 2018 par le ministère de la santé (Ministère des solidarités et de la santé, 2018). Pour développer les CPS des enfants, le ministère de la santé souhaite développer les interventions de renforcement des compétences psychosociales, intégrant les interventions basées sur la méditation de pleine conscience auprès des enfants et des jeunes et la sensibilisation et la formation des adultes en contact avec les jeunes, comme le personnel de l'éducation nationale (p. 6). Ce développement dans le cadre scolaire est défini avec précision dans le vade-mecum pour une école promotrice de santé, édité en 2020 (DGESCO, 2020, p. 6-9) Plusieurs pages sont consacrées à l'enseignement des compétences psychosociales durant la scolarité obligatoire. Il y a maintenant explicitement les deux objectifs pour la scolarité obligatoire, la transmission de savoirs fondamentaux et l'acquisition ou le renforcement des compétences psychosociales des élèves.

Ces nouvelles prescriptions constituent une véritable révolution dans la culture française de la relation pédagogique. Ainsi, depuis la fin des années 2010, il est demandé aux professeurs à la fois d'intégrer la dimension affective et relationnelle dans leur enseignement et de participer

¹⁵ <https://eduscol.education.fr/cid105644/le-parcours-educatif-sante.html>, Consulté le 21 mars 2020

¹⁶ <https://www.promosante-idf.fr/nos-publications/focus-thematiques/focus-4-competences-psychosociales-en-milieu-scolaire>, consulté le 28 mars 2020

activement au développement des compétences psychosociales de leurs élèves, donc de développer empathie, communication, régulation émotionnelle. Autant de compétences relationnelles que les enseignants doivent désormais maîtriser, et que des formations leur proposent de renforcer.

3. La formation continue sur la relation pédagogique

Les recherches actuelles et les prescriptions pointent la nécessité d'améliorer la qualité de la relation pédagogique, en la rendant plus chaleureuse et plus soutenante, mais les professeurs n'ont pas ou peu été formés aux compétences particulières que ce type de relation demande. Ils se trouvent à gérer des situations de classe et des comportements d'élèves devant lesquels la plupart d'entre eux pensent être impuissants. Il existe cependant des savoir-faire, des techniques de communication et de régulation émotionnelle qui permettent de renforcer les compétences relationnelles, et nous nous pencherons sur les formations qui les transmettent.

Nous rappellerons d'abord la place très réduite du thème de la relation pédagogique dans la formation professionnelle des enseignants en France, à la fois en formation initiale et en formation continue. Nous analyserons ensuite les formations qui existent sur les compétences relationnelles enseignantes : bien que dispersées et peu lisibles quant aux compétences travaillées et aux outils et connaissances théoriques mobilisés, elles ont néanmoins un point commun, celui d'être dans une logique expérientielle, où mises en situation et jeux de rôles tiennent une place importante.

3.1. La place accordée aux compétences relationnelles dans la formation des enseignants, survol historique

3.1.1. La place marginale des compétences relationnelles en formation initiale

La prédominance des savoirs disciplinaires dans le temps accordé en formation initiale fait de l'établissement scolaire le principal lieu de formation aux compétences liées à la relation pédagogique, et du tutorat entre un professeur expérimenté et un professeur stagiaire sa modalité centrale.

Le modèle de formation initiale prédominant en France est disciplinaire, avec la priorité mise de manière forte sur l'acquisition de savoirs académiques de haut niveau pour les professeurs de collège (Malet, in Villeneuve et al., 2011, p. 67). Régis Malet pointe l'existence « d'un modèle que l'on pouvait croire en voie d'extinction mais qui tend à ressurgir dans

l'espace francophone et en France en particulier, qui est un modèle disciplinaire ou académique », avec une conception caractérisée comme « subject-based education ». La formation est alors plutôt centrée sur l'apprentissage de la matière d'enseignement, elle « touche notamment les pays dans lesquels la mono-disciplinarité est à l'œuvre » (p. 68).

Les IUFM qui devaient engager une formation plus professionnelle des enseignants du secondaire n'ont jamais réussi à infléchir cette prédominance des savoirs académiques. Dès leur création en 1990, les critiques ont été dures et nombreuses, et elles ont insisté pour accentuer l'expertise académique des professeurs (Prost, 2013, p. 270). La parole médiatique de certains intellectuels dénonce de manière virulente la volonté d'apporter aux futurs professeurs des connaissances sur les apprentissages, les élèves et la relation pédagogique (Lecarme, 2002, p. 103). Ainsi, dans les faits, la part accordée aux savoirs professionnels par rapport aux savoirs académiques est toujours restée très faible en France dans la formation des professeurs.

La logique privilégiant les savoirs académiques en formation initiale par rapport aux compétences professionnelles recoupe ainsi les motivations des étudiants français : ils souhaitent d'abord enseigner une matière avant de travailler avec des enfants. C'est l'inverse en Allemagne, par exemple, où les étudiants disent majoritairement qu'ils veulent travailler avec des enfants et des jeunes (Flitner, in Villeneuve, 2011, p. 114). Là où dans la plupart des pays, le problème de la formation professionnelle des enseignants est l'acquisition de compétences disciplinaires, académiques chez des étudiants motivés pour travailler avec des adolescents, en France, le problème est d'avoir des étudiants qui réussissent un concours d'enseignant mais qui n'ont pas anticipé les dimensions relationnelles du métier. Maël Virat souligne la différence d'enjeu de formation : « pour les enseignants-chercheurs étrangers qui travaillent dans des contextes culturels où les futurs enseignants se représentent leur rôle avant tout dans sa dimension relationnelle et affective, l'enjeu de la formation est de leur faire non pas relativiser cette dimension, mais prendre conscience d'un autre aspect de l'identité professionnelle qui repose davantage sur l'expertise pédagogique et didactique. Dans le contexte de l'école française, l'enjeu est tout autre. En effet, la culture institutionnelle porte un regard relativement négatif sur la relation affective enseignant-élève, bien que cette culture semble en transition » (Virat, 2019, p. 20-21).

Les étudiants qui réussissent le concours de recrutement découvrent le sujet de la relation pédagogique pendant leur dernière année de formation, où la relation pédagogique est traitée dans deux cadres : celui de l'enseignement à l'INSPE des « compétences liées à

l'exercice du métier » et celui du stage en responsabilité encadré par des tuteurs. L'enseignement des « compétences liées à l'exercice du métier » représente un temps réduit de la formation initiale. Le thème des compétences relationnelles entre dans la partie « tronc commun », qui représente quelques dizaines d'heures d'enseignement sur l'année. Les thèmes traités en tronc commun sont extrêmement nombreux et montrent la place réduite accordée à ces compétences entrées depuis peu dans le référentiel des métiers de l'éducation¹⁷. Les intervenants dans l'enseignement des « compétences liées à l'exercice du métier » sont très variés et le contenu et les modalités d'enseignement sont difficiles à connaître, tant ils dépendent de chaque Inspé.

Ainsi le tutorat est le moyen privilégié pour permettre de construire les compétences relationnelles chez les enseignants débutants. Le recours au tutorat semble se fonder sur l'idée que le thème de la relation pédagogique est l'apanage de la situation de terrain. La relation pédagogique semble vue comme dépendante de la personnalité de chaque enseignant, dans la logique de la fin du XX^{ème} siècle, où « nous nous remettons au bon sens de chacun, à sa personnalité propre, à son savoir-faire relationnel acquis dans sa vie privée et plus ou moins transposé dans sa vie professionnelle » (Leyrendecker-Bidar, in Marsollier, 2016, p. 31). C'est en partie cette théorie qui sous-tend le tutorat, le compagnonnage de l'année de stage après le concours de recrutement¹⁸. Ainsi, on voit « succéder à l'apprentissage d'une expertise disciplinaire, une formation plus empirique, c'est-à-dire compagnonnique », avec un tuteur, professeur dans le même établissement et la même discipline (Malet, in Villeneuve, 2011, p. 68). C'est à ce tuteur que revient la charge de traiter avec son stagiaire de la conduite de la classe, alors que sa propre formation initiale date de l'époque où la vision de la relation pédagogique de qualité était tout autre que celle qui est promue aujourd'hui. L'enseignant débutant est alors globalement amené à un « apprentissage solitaire des exigences éthiques » de son métier (Marsollier, 2016, p. 22).

Cette situation amène à se tourner vers la formation continue des enseignants pour étudier l'apprentissage et le renforcement des compétences relationnelles : c'est là où il y a le plus d'initiatives sur le sujet depuis plusieurs années, là aussi où se trouvent des formateurs spécialisés sur le thème. C'est aussi dans le domaine de la formation continue que les

¹⁷ Liste des thèmes sur <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33962/les-espe-pour-former-les-futurs-enseignants.html>, consulté le 3 mai 202.

¹⁸ Pour un état de l'art de la recherche sur les formateurs qui interviennent en cursus initial ou continu via le tutorat ou l'accompagnement individuel, se référer à Ria et Coste (Ria & Coste, 2016).

prescriptions liées à la dimension affective et relationnelle du métier d'enseignant sont mises en action. Ces nouvelles prescriptions sont en lien avec les difficultés professionnelles exprimées par les professeurs de collège, concentrées sur l'exercice de la relation pédagogique (Marsollier, 2016, p. 21). La formation continue semble la plus à même de répondre à ces besoins, ayant deux principes depuis sa création à la fin du XXème siècle : partir des difficultés professionnelles des enseignants et travailler les nouvelles orientations pédagogiques voulues par le ministère de l'Éducation nationale.

3.1.2. La formation continue des professeurs de collège : une faiblesse générale mais une volonté récente de relance

Pour comprendre la situation actuelle de la formation continue et ce qu'elle offre sur le thème de la relation pédagogique, un panorama historique permet une clarification. Nous nous appuyons pour cela sur l'article de Richard Etienne, « Développement, crise et refondation de la formation continue en France » (Étienne, 2015), sur les rapports du Sénat de juillet 2018, et de l'Inspection générale de septembre 2018 *La formation continue des enseignants du second degré*, sur le compte-rendu des Assises de la formation continue, tenues les 14 et 15 mars 2019, sur le rapport TALIS 2018 intitulé *Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie* (OCDE, 2019) et les rapports du Cnesco sur la formation continue des enseignants (Lessard, 2021; R. Malet & Condette, 2021; Maulini, 2021; Mons et al., 2021).

De manière générale, les informations manquent sur ce sujet, beaucoup moins traité que celui de la formation initiale des enseignants. Olivier Rey le souligne : « sur la formation continue des enseignants il n'y a presque aucune information au niveau de la recherche. Il y a très peu de travaux à ce sujet, soit parce que l'objet fait défaut – il y a peu de formation continue ! -, soit parce que cet aspect n'intéresse pas les recherches. Il faut bien dire que c'est difficile de construire une recherche quand l'objet n'existe pas ou si peu, mais c'est un fait, et ce n'est pas propre à la France de ce point de vue » (Villeneuve, 2011, p. 20). Nous composerons donc au mieux avec la faiblesse des informations scientifiques sur ce thème.

3.1.2.1. Les débuts de la formation continue organisée par le ministère dans les années 1980

Pour les enseignants du second degré, il n'est pas question de formation continue organisée par le ministère avant la fin du XXème siècle. C'est un allant de soi que les professeurs ayant accompli leurs études à l'université et étant reçus aux concours de recrutement actualisent par eux-mêmes leurs connaissances disciplinaires. L'enseignement secondaire ne concerne qu'une minorité de la population française jusqu'au milieu du XXème siècle, et il n'y a pas encore de préoccupations liées à la formation des professeurs qui y travaillent. Les professeurs qui souhaitent se former se dirigent vers les associations ou les mouvements pédagogiques sur leur temps libre. Dès 1972, une formation continue commence pour les professeurs du premier degré, sur les temps libérés quand les stagiaires prennent des classes en responsabilité : les professeurs des écoles normales proposent sans obligation des formations sur les sujets dont ils sont spécialistes.

La grande nouveauté arrive au début des années 1980, quand la formation continue est vue comme l'accompagnement nécessaire des grands changements à l'œuvre dans l'Éducation nationale (Saujat, Saussez, Sève in Ria&Coste 2016, p. 236). Pour le ministère de l'Éducation nationale, le levier pour permettre la réussite de ces réformes profondes est la formation continue : des missions sont créées à cette fin, les MAFPEN, missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (Etienne, 2015). Elles proposent des stages, qui souffrent du manque de formateurs expérimentés qui sauraient s'adapter aux problématiques locales des enseignants. Ainsi, au tout début de ces missions, très peu de formations continues sont demandées par les professeurs.

3.1.2.2. Une professionnalisation émergente de la formation continue (1982-2010)

Après ces débuts peu efficaces, les MAFPEN se professionnalisent et le premier point qui est modifié est l'adaptation au contexte local. C'est l'académie de Grenoble qui crée pour la première fois des stages « cadre vide », où les contenus de formation sont négociés entre l'établissement qui commande la formation, l'équipe de professeurs qui la demande et le formateur. Les autres académies suivent en proposant aux établissements d'effectuer des « demandes sur mesure », comme dans les académies de Montpellier ou de Versailles. Les

sujets demandés sont très liés à la relation pédagogique. Dans le même temps, le mouvement de professionnalisation des formateurs s’amorce : entre 1982 et 1984, les formations de formateurs se développent, grâce en particulier au Plan National de Formation du ministère. Cette impulsion se poursuit dans les années 1990 où suivent diverses réformes pédagogiques. La formation continue est toujours vue comme une offre proposée aux professeurs, sans obligation de participation.

Ce dynamisme est entravé en 1998 quand Claude Allègre supprime les MAFPEN et confie la formation continue aux IUFM, instituts universitaires de formation des maîtres, nouvellement créés. Les formateurs MAFPEN sont parfois intégrés dans les IUFM, mais dans la majorité des cas, les formations de proximité adaptées aux demandes des équipes d’établissement sont abandonnées (Etienne, 2015). Quand en 2005 les IUFM sont intégrés à l’université, ils perdent l’autonomie de fonctionnement budgétaire qui leur permettait d’organiser des formations de formateurs, et ils s’impliquent de moins en moins dans la formation continue. Celle-ci est alors proposée par les services de formations des académies, et continue à régresser, avec « un effondrement des crédits prévus et consommés entre 2005 et 2012 » (Obin Jean-Pierre et al., 2015) et de fortes disparités entre les académies.

La régression en terme quantitatif de la formation continue depuis les années 1990 est marquée au début des années 2010 : de trois jours et demi par an et par professeur du second degré en 1993-1994 à deux jours en 2013-2014, avec un taux d’absence des stagiaires élevé¹⁹. L’enquête TALIS 2013 de l’OCDE montrent que les professeurs français participent peu à des actions de formation continue et s’estiment moins bien préparés que dans les autres pays à la conduite de la classe.

3.1.2.3. L’entrée timide de la dimension relationnelles dans la formation continue depuis 2013

La loi de refondation de l’école de 2013, votée après de l’alternance politique de 2012, relance la formation continue. Les Écoles supérieures du professorat et de l’éducation, les ESPE, sont créées, avec de nouveaux masters spécialisés dans les métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation (Desbiolles Pierre et al., s. d.). Les ESPE devraient organiser des actions de formation continue pour les personnels enseignants du premier et du second

¹⁹ (Obin Jean-Pierre et al., 2015) : « 26% de stagiaires absents, et un taux d’évaporation en cours de stage de 9% »

degré (MEN-MESR, 2013, p. 5). Il est noté que les compétences s'acquièrent dans le cadre d'un processus continu « débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue. » (Seguy, 2014, p. 137). En pratique, depuis 2013 jusqu'à aujourd'hui, les Espé se sont peu inscrits dans le paysage de la formation continue, le rapport de l'inspection générale sur la formation continue des enseignants de 2018 soulignant qu'elles « ne disposent plus du vivier de formateurs suffisant pour assurer les formations souhaitées » (Inspection générale, 2018, p. 30). C'est donc davantage du côté des rectorats et du ministère de l'Éducation nationale que la relance de la formation continue s'est produite.

En effet, la création en 2015 du CAFFA, le certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique, permet de donner une visibilité institutionnelle et une reconnaissance plus forte à la formation continue du second degré, avec un référentiel des compétences du formateur académique sur le modèle du CAFIPEMF, le certificat des formateurs du premier degré. La création du CAFFA concourt à une plus grande professionnalisation des formateurs qui interviennent auprès des professeurs de collège et à davantage de visibilité sur leurs actions de formation (Inspection générale, 2018, p. 19). Dans le même élan de relance, des formations de formateurs sont mises en place à l'échelle nationale dans le PNF, plan national de formation. Elles portent pour partie sur des thèmes transversaux dans lesquels on trouve de manière centrale les compétences liées à la relation pédagogique. Plusieurs journées de séminaires se tiennent chaque année de 2016 à 2018 et réunissent des formateurs des académies françaises autour de programmes centrés sur la qualité de la relation pédagogique, sous le pilotage scientifique de l'inspecteur général Christophe Marsollier (*Réforme de la scolarité obligatoire - Prévention du décrochage scolaire dans la classe - Éduscol*, s. d.). La politique de « refondation de l'Éducation prioritaire » à partir de 2014 relance aussi les formations sur les compétences liées à la relation pédagogique. Une fonction de « formateur de réseau d'éducation prioritaire » est créée, et des séminaires de formation de formateurs de plusieurs journées se tiennent de 2014 à 2018, organisés par le centre Alain Savary de l'Ifé, l'institut français d'éducation, sous le pilotage de Patrick Picard. La réforme du collège lancée en 2015 donne lieu aussi à des formations de formateurs nationales tournées vers la pédagogie, l'interdisciplinarité, et le soutien au travail en équipe d'enseignants. Par ailleurs, d'autres séminaires de formations de formateurs sur la formation au sein des établissements scolaires, à l'Ifé, sous le pilotage de Luc Ria, traitent également de la relation pédagogique à l'échelle d'un collège, réfléchi en termes de travail d'équipe, entre 2015 et 2017 (Ifé, 2015). Une dynamique est alors créée au niveau national sur les formations liées aux compétences décrites dans le

référentiel du métier d'enseignant de 2013, en particulier la « dimension affective et relationnelle », même s'il faut remarquer qu'elles n'y font pas explicitement référence dans leurs titres.

Une certaine dynamique de la formation continue transversale entre 2014 et 2018 donc, mais très disparate, comme le précise le rapport de 2018 sur la formation continue de l'inspection générale. Il parle « d'un paysage hétérogène et fragmenté, difficile à lire », « erratique », avec une « explosion de l'offre et de l'activité des opérateurs » (rapport IG 2018, p. 21-22). Les disparités entre académies sont importantes, et rendent difficile une lecture nationale de la formation continue des professeurs de collège aujourd'hui. Nous avons choisi pour notre recherche de nous centrer sur la région francilienne, qui, avec les académies de Versailles et de Créteil, a le plus grand nombre de professeurs, de nombreuses ressources humaines en formation continue et un budget relativement important à y consacrer.

Pour conclure sur ce panorama historique rapide de la formation continue des professeurs de collège en France, notons que la situation actuelle est difficile à caractériser. Le changement politique de 2018 a conduit à une forte réduction des formations de formateurs sur les thèmes transversaux du décrochage scolaire et de l'éducation prioritaire, et un recentrage sur les thèmes des apprentissages fondamentaux à l'école primaire (apprentissage de lecture et mathématiques). Les formations de formateurs liées au collège ont fortement diminué, avec un recentrage de la formation continue sur le premier degré. Les formations du second degré sont plus tournées vers l'accompagnement de la réforme du lycée commencée en 2019.

Des assises de la formation continue du second degré se sont tenues en mars 2019, où le ministre de l'Éducation nationale a présenté le schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale pour 2019-2022 (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019). La nouveauté majeure est la volonté annoncée de rendre obligatoire la formation continue pour les enseignants du second degré (elle l'est déjà pour le premier degré)²⁰. La promotion de la formation locale, dans les contextes d'exercice est réaffirmée (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019). La diversité des intervenants en formation continue est valorisée : est recherchée « la diversification des viviers

²⁰ L'amendement rendant obligatoire la formation continue est adopté le 26 avril 2019 au Sénat : « La formation continue est obligatoire pour chaque enseignant. La formation continue s'accomplit en priorité en dehors des obligations de service d'enseignement. Elle peut donner lieu à une indemnisation ». Consulté le 8 mai 2020 : https://www.senat.fr/encommission/2018-2019/323/Amdt_COM-279.html

de formateurs ». C'est bien souligné également dans les rapports du Cnesco sur la formation continue (Mons et al., 2021). Enfin, la liste des thèmes prioritaires pour lesquels l'objectif est de former « 100% de tous les personnels de l'Éducation nationale d'ici 2022 » met en lumière les compétences relationnelles. Elle cite en particulier la gestion des conflits entre élèves ou avec les adultes et la prévention des violences éducatives ordinaires et toute autre forme de violence (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019). On peut déjà trouver ces deux sujets traités par des formateurs internes ou externes qui interviennent sur le thème de la relation pédagogique auprès des professeurs de collège.

3.2. Les formations aux compétences relationnelles : un état des lieux

Nous resserrons désormais l'objet sur les formations continues portant sur la relation pédagogique qui sont proposées dans les plans académiques de formation. Nous chercherons tout d'abord à identifier plus précisément qui sont les formateurs qui interviennent dans ces formations. Nous recenserons les formations portant explicitement sur les compétences relationnelles, d'une part les formations académiques à inscription volontaire des enseignants et d'autres part les formations de proximité, en équipes enseignantes, sous l'impulsion des principaux de collèges. Nous nous centrerons sur un élément qui les caractérise fortement : leurs logiques expérientielles. Il y a en effet une congruence entre les modalités expérientielles utilisant la simulation (mises en situation, jeux de rôle) et l'acquisition de compétences relationnelles.

3.2.1. Les formateurs qui animent les formations aux compétences relationnelles

Rappelons encore une fois la faiblesse des données sur la formation continue, ses formateurs, son public et ses thèmes (Inspection générale, 2018, p. 20). Il existe peu de données quantitatives fiables, et peu d'enquêtes et d'évaluations sur les formations : « les enquêtes de la DEPP et les indicateurs académiques s'intéressent principalement aux élèves et aux

établissements » (p. 20). Le système de suivi et d'évaluation est donc pour le moment surtout tourné vers les élèves, et commence tout juste à se tourner vers les enseignants, leurs conditions de travail et leur environnement pédagogique (OCDE 2019).

3.2.1.1. Le profil des formateurs internes à l'Éducation nationale : une expertise non centrée sur la relation pédagogique

Les formateurs internes du second degré dans l'Éducation nationale sont des enseignants, qui ont une charge de formation effectuée en heures supplémentaires, en plus de leurs heures d'enseignement pour la majorité des formateurs, et pour certains en heures de leur temps de service. Ce temps de service de formation est compris entre trois et neuf heures pour la formation sur les temps de service des enseignants (quinze heures pour les agrégés et de dix-huit heures pour les certifiés). La logique choisie est que les formateurs restent d'abord et avant tout des enseignants ayant charge de classes. Pour les formateurs en charge des formations aux compétences relationnelles des enseignants, l'animation de formations est une activité limitée en temps par rapport à leur charge d'enseignement devant les élèves.

Les situations sont extrêmement disparates selon les académies, et les chiffres des heures de temps de service accordés à la formation sont inaccessibles. Certaines académies désireuses de professionnaliser leurs formateurs et ayant de gros besoins de formation, comme l'académie de Versailles, donnent un volume horaire relativement important pour que les formateurs assurent des formations sur leur temps de service, d'autres académies ne fonctionnent qu'en heures supplémentaires. Être formateur est alors une fonction secondaire au métier d'enseignant et non un métier à part entière. Cela fait une grande différence en termes d'expertise avec les formateurs externes, dont l'animation de formations est la fonction principale.

Le CAFFA est uniquement disciplinaire, avec mention sur la certification de la discipline d'origine du formateur, même si ce dernier n'assure que des formations transversales. Cela ne permet pas de reconnaissance de l'expertise des formateurs internes qui traitent des compétences relationnelles : ils doivent passer le certificat de formateur dans la discipline où ils sont professeurs (Rapport 2018, p. 19). Les académies se retrouvent ainsi avec deux principaux profils de formateurs. La grande majorité fait partie des « formateurs disciplinaires

à dominante discipline ». Ils animent des formations sur la didactique de leur discipline. Une petite partie sont des formateurs transversaux, qui traitent de sujets pédagogiques et qui accompagnent des équipes d'établissement (Altet, 1999, p. 51, 53). Peu de formateurs internes sur la relation pédagogique donc, dont l'expertise n'est pas reconnue par une certification, et qui bénéficient rarement de formation de formateurs pour se former sur le sujet.

Le problème de la formation de ces formateurs est ainsi majeur. Léopold Paquay le souligne : « former des enseignants professionnels implique des ressources. Les principales ressources sont les ressources humaines, à savoir les formateurs : les formateurs qui transmettent les 'savoirs à enseigner', mais surtout les formateurs qui transmettent les 'savoirs pour enseigner'. Ces formateurs d'enseignants n'ont que rarement une formation spécifique à leur fonction de formateur ; ils sont recrutés tantôt en qualité d'enseignant expérimenté dans l'enseignement obligatoire, tantôt en tant qu'enseignant chercheur dans un domaine spécifique d'expertise. Se pose alors la question cruciale de la formation des formateurs [...] et plus fondamentalement, se pose la question de la professionnalisation des formateurs d'enseignants [...]. Il apparaît que la professionnalisation des enseignants devrait entraîner un processus de professionnalisation des formateurs ; mais le processus est difficile et toujours en cours » (Paquay, 2012, p. 23). La situation actuelle est donc celle de formateurs internes peu nombreux sur les compétences relationnelles, dont l'expertise s'est construite par de l'auto-formation, majoritairement des lectures et pour une autre part sur le financement personnel de formations de formateurs extérieures à l'Éducation nationale. Celles-ci ne sont pas reconnues (ou tout simplement pas connues) par les cadres de l'Éducation nationale qui attribuent des fonctions de formation aux professeurs. Ces derniers sont choisis à la vue de leurs actions pédagogiques et didactiques dans leurs classes, et mettent rarement en valeur leur participation à des formations de formateurs externes au ministère, par crainte qu'elles ne soient vues comme trop éloignées du métier d'enseignant, sans assez de lien avec la discipline enseignée (Inspection générale 2018, p. 19).

Ainsi, les formateurs externes à l'Éducation nationale sont plus nombreux sur ce thème de la relation pédagogique, et ce sont auprès d'eux que vont se former les formateurs internes quand ils souhaitent monter en professionnalité sur les compétences relationnelles.

3.2.1.2. De nombreux formateurs externes pour les thèmes liés à la relation pédagogique

Les prescriptions ministérielles sur la participation des Inspé et des chercheurs à la formation continue des enseignants ne se sont pas encore traduites dans la réalité : la part des chercheurs intervenant sur le thème de la relation pédagogique est faible, et le plus souvent limitée à la modalité de conférence (Tellier, 2019, p. 105).

Il y a cependant quelques initiatives où des chercheurs proposent des formations sur la relation pédagogique aux enseignants. Ainsi la formation ProMoBe, « promouvoir la motivation et le bien-être à l'école », a été construite et testée par les chercheurs Damien Tessier et Rebecca Shankland et évaluée par le laboratoire SENS (Sport en Environnement Social) à l'université de Grenoble-Alpes. Il s'agit d'une formation à destination des enseignants fondée sur la théorie de l'autodétermination et sur des pratiques validées dans le champ de la psychologie positive (Shankland et al., 2018, p. 4). Suite aux résultats positifs de cette formation, a été créé un diplôme universitaire « Promobe »²¹ qui forme des formateurs pour intervenir auprès des enseignants. Les chercheurs interviennent aussi dans la formation de formateurs internes de certaines académies, Versailles, Strasbourg et Dijon par exemple.

Une autre voie a été choisie par la chercheuse Ilona Boniwell, qui a créé son organisme de formation, Positran (Boniwell et al., 2016; Boniwell & Reynaud, 2018). Elle propose des formations d'enseignants sur les compétences psychosociales et intervient dans des conférences académiques pour convaincre les cadres de l'Éducation nationale de financer ces formations²². Des rencontres avec les ministères de l'Éducation nationale et de la Santé se sont tenues en 2018 et 2019 pour tenter de trouver un accord sur des formations de formateurs, sans suite pour le moment. D'autres chercheurs dans le domaine de la psychologie et de la promotion de la santé proposent des formations aux éducateurs au sens large, dans le cadre de l'AFEPS, l'Association Francophone d'Éducation et de Promotion de la Santé, présidé par Béatrice Lamboy, chercheur associé au Laboratoire Inter-universitaire de Psychologie (LIP) - Université de Savoie (Lamboy et al., 2021). Elle est pour le moment plutôt sollicitée dans le domaine de la petite enfance et du soutien à la parentalité. Un projet a aussi été lancé sur l'académie de Versailles depuis 2019 sur des formations d'enseignants aux compétences « socio-comportementales » des élèves, avec le chercheur Yann Algan (Algan, 2018; Algan et al., 2011), qui souhaite évaluer l'impact de formations d'enseignants sur les élèves des professeurs

²¹ <http://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue/du-diplome-d-universite-DU/sciences-humaines-et-sociales-SHS/diplome-d-universite-promouvoir-la-motivation-et-le-bien-etre-a-l-ecole-fondements-psychologiques-et-applications-en-classes-promobe-program-diplome-d-universite-promouvoir-la-motivation-et-le-bien-etre-a-l-ecole-fondements-psychologique-et-application-en-classe-promobe.html>, consulté le 11 mai 2020

²² Voir son site avec les vidéos des conférences : <https://www.positran.fr/comment-preparer-les-enfants-a-la-realite-de-la-vie/>, consulté le 11 mai 2020

ayant participé à ces formations. Toutes ces démarches sont au tout début de leur développement, et le plus souvent au stade expérimental.

Ce sont davantage des structures associatives, souvent des organismes de formation, qui interviennent en formation sur la relation pédagogique, avec des formateurs aux profils divers. Une recension des plans académiques de formation des trois académies franciliennes (Paris, Versailles et Créteil²³) montre qu'ils sont majoritairement psychologues, certains infirmiers, et quelques-uns comédiens. On trouve aussi des enseignants ayant choisi de quitter l'Éducation nationale pour monter leur organisme de formation. Ces associations viennent le plus souvent soit du champ de la parentalité soit de la gestion non-violente des conflits (Roussel, 2011, p. 109). Les structures associatives sont par exemple Étincelle, dirigée par Véronique Guérin (auteur de *A quoi sert l'autorité ? : S'affirmer, respecter, coopérer*, Guérin, 2013), spécialisée dans le théâtre-forum, qui est déjà intervenue lors de formations de formateurs au plan national de formation. C'est sans doute l'association Déclic CNV éducation qui intervient le plus auprès des enseignants actuellement. Elle cible la qualité de la communication des professeurs envers les élèves pour améliorer la relation pédagogique²⁴.

Les formateurs intervenant auprès des enseignants sur la relation pédagogique et venant du champ de la parentalité appartiennent principalement à deux associations : la Discipline positive et Les ateliers Gordon. Les contenus de formation sont décrits dans des livres à destination de l'autoformation des enseignants et qui connaissent un certain succès : *La discipline positive dans la classe*, publié en 2019 (Nelsen et al., 2019) et *Enseignants efficaces* (Gordon et al., 2016, première édition : 2005). Les formateurs animent surtout des ateliers en direction des parents, mais certains sont spécialisés dans l'intervention auprès d'enseignants.

Ces formateurs sont formés en interne par les associations, selon un processus organisé et explicite, plus ou moins long et coûteux. Les formateurs des Ateliers Gordon doivent suivre huit jours de formation et animer trente heures de formation auprès de groupes test spécialement constitués, qui leur font des retours pour qu'ils ajustent leur pratique. Les formateurs Discipline positive doivent être de préférence enseignants ou au moins intervenir dans des classes, avoir suivi les formations « Discipline positive dans la classe » de trois jours, avoir mis en place les activités proposées par la Discipline positive avec leurs élèves pendant au moins un an en tenant un carnet de bord, puis suivre une formation de formateurs de cinq jours, et être supervisés

²³ Accessibles à ces adresses : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_746072/paf-consultation, <http://www.ac-versailles.fr/pid35548/formation-des-personnels.html> et <https://dafor.ac-creteil.fr/>, consultés le 10 mai 2020.

²⁴ <https://www.declic-cnveducation.org/nos-actions/nos-actions/>

après leurs premières animations de formation²⁵. Ces formations de formateurs développent ainsi une forme d'expertise très spécialisée sur les compétences relationnelles. Elles prennent par contre plus ou moins en compte les spécificités du métier d'enseignant, et méconnaissent souvent les normes relationnelles des professeurs vues dans les chapitres précédents.

Ces associations proposent principalement des formations externes à l'offre de formation continue académique, le plus souvent sur des week-end ou des vacances, que les professeurs se financent eux-mêmes. Elles apparaissent depuis peu dans certains plans académiques de formation, et de manière de plus ou plus marquée. Elles rencontrent un succès certain, avec des demandes d'inscription bien supérieures à l'offre, ce qui conduit des académies à leur offrir davantage de place dans leur plan de formation académique.

3.2.2. Les formations liées à la relation pédagogique dans l'offre de formation continue pour les professeurs du second degré

Les académies partent du référentiel des compétences de l'enseignant pour bâtir leur PAF, le plan académique de formation (Thellier, 2019, p. 105). Elles ont donc une ou plusieurs rubriques concernant la relation pédagogique, qui proposent à la fois des formations académiques, où les enseignants s'inscrivent de manière volontaire, et des formations à initiative locale où c'est le chef d'établissement d'un collège qui inscrit son équipe ou une partie de celle-ci, à une formation d'établissement. Nous ciblerons les formations visibles dans les plans académiques de Créteil et de Versailles, à la fois les formations à candidature individuelle et les formations collectives d'établissement portant sur la relation pédagogique.

3.2.2.1. Les formations portant explicitement sur la relation pédagogique dans les plans de formation des académies de Créteil et de Versailles

Nous avons pratiqué une recension aussi exhaustive que possibles sur les formations liées à la relation pédagogique dans les plans académiques de formation (PAF) des académies

²⁵ http://www.disciplinepositive.fr/?page_id=1720, et entretien avec Béatrice Sabaté, ancienne présidente de l'association Discipline positive, formatrice Discipline positive, en juillet 2019.

franciliennes de Créteil et de Versailles. Le choix du contexte francilien s'est fait pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ce sont les académies qui ont la proportion la plus grande de professeurs (et d'élèves) en France : 18,8% des enseignants du second degré public français (et 16,7% des élèves du second degré)²⁶. C'est aussi les deux académies qui accueillent le plus d'enseignants débutants, au point que les recteurs de ces académies parlent « d'académies d'accueil et de formation »²⁷ à leur sujet. Enfin, c'est aussi deux académies qui rassemblent beaucoup de collèges ségrégués dans la périphérie de la métropole parisienne, avec un défi relationnel important pour les professeurs. C'est dans ces académies que sont donc réunis des professeurs débutants, des élèves de milieu défavorisé loin de la culture scolaire, dans des collèges ségrégués géographiquement. Ainsi, étudier les formations portant sur les thèmes liés à la relation pédagogique des académies de Versailles et Créteil, permet d'avoir un panorama relativement complet de ce qui existe en termes de formation continue actuellement en France.

Nous avons fait le choix de recenser seulement les formations portant explicitement sur la relation pédagogique. Nous n'ignorons pas bien sûr qu'il existe des formations dont le titre ne porte pas explicitement sur la relation pédagogique mais qui traitent néanmoins de ce sujet, en particulier les formations centrées sur une modalité de formation et non sur un thème. Ainsi, une place importante est prise dans les plans académiques de formation par les dispositifs d'analyse de pratique réflexive, dans lesquels les cas proposés par les enseignants sont souvent liés à la relation pédagogique. Nous pensons aussi aux dispositifs plus rares mais qui se développent dans plusieurs académies, en particulier en formation de proximité, fondés sur l'analyse de vidéos de situations de classe. Là aussi, le dispositif est construit autour d'un outil de formation et non d'un thème, mais les professeurs choisissent souvent des problématiques professionnelles autour de la relation. Nous avons fait le choix de les exclure de cette recension car il n'est pas possible de savoir les thèmes majoritairement traités dans ces formations. Ensuite, ces dispositifs sont fondés sur l'analyse de pratiques a posteriori, l'échanges entre pairs, parfois la controverse, avec une animation du formateur qui porte sur le respect du cadre (non-jugement, confidentialité, étapes de l'analyse...). Il n'y a pas d'intention de transmission de savoirs par le formateur, donc pas d'éléments apportés sur des techniques relationnelles. Si

²⁶ Chiffres de 2018 consultés sur les sites académiques et du ministère : pour la France : <https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2019-6551>.

Pour Versailles : <http://www.ac-versailles.fr/cid104814/presentation-academie-versailles.html>.

Pour Créteil : <http://www.ac-creteil.fr/pid31123/les-chiffres-cles.html>.

Pour Lille : http://cache.media.education.gouv.fr/file/publications/16/1/Chiffres_2018-2019_V4_1154161.pdf

²⁷ http://cache.media.education.gouv.fr/file/prioritesAcademiques/45/3/dossier_rentree2019_1164453.pdf, consulté le 11 mai 2020

des solutions peuvent être proposées face à des problèmes professionnels liés à la relation pédagogique, il s'agit de solutions apportées par l'expérience professionnelle des enseignants participant à la formation, et non proposées par le formateur, expert de la modalité de formation et non du thème.

L'objet de notre recherche étant les formations aux compétences relationnelles enseignantes, nous avons fait le choix d'étudier seulement celles qui centraient leur présentation sur des objectifs de montée en compétences des professeurs sur ce thème.

3.2.2.2. Les formations académiques sur inscription volontaire des enseignants

Soulignons tout d'abord l'extrême dispersion des formations sur la relation pédagogique dans les plans académiques de formation, la faible lisibilité des compétences travaillées et du corpus théorique mobilisé, et l'utilisation de termes à la définition peu stabilisée. C'est une situation logique pour un sujet nouveau, qui commence tout juste à être proposé aux professeurs. Le rapport de l'inspection générale le note : « les compétences psychosociales auxquelles sont formés les cadres des entreprises et qui sont essentielles à l'exercice du métier d'enseignant étant très souvent peu investies dans les actions de formation, cela conduit les enseignants à se tourner vers de nouvelles sources d'autoformation, privées et onéreuses, à se rendre sur les réseaux et les blogs, sur lesquelles l'institution a très peu de prise et de contrôle » (Inspection générale, 2018, p. 12). Les plans académiques de formation proposent tout de même quelques formations, davantage en tout cas que dans la formation initiale des enseignants.

Les formations sur la relation pédagogique sont regroupées dans le PAF de Versailles de 2020 dans la partie « Agir pour améliorer le vivre-ensemble », qui comporte quatre chapitres. Le premier s'intitule « citoyenneté, valeurs de la République et respect d'autrui », et comprend des formations liées à la laïcité, au racisme, à la lutte contre les inégalités et les discriminations, à l'engagement des élèves, à l'éducation aux médias et à l'information, au développement durable, au secourisme, aux risques et à l'école promotrice de santé. Y sont classées aussi les formations portant sur le harcèlement scolaire et la violence dans le cadre scolaire, ainsi que sur l'éthique relationnelle garante de la sécurité dans un établissement, sur les rituels d'accueil en classe, sur le programme UNPLUGGED qui développe les compétences psychosociales des élèves. Il semble qu'une raison possible du classement de ces formations liées à la relation

pédagogique dans ce chapitre est celle du public, inter-catégoriel (professeurs, mais aussi chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation...), qui fait que ces formations ne sont pas centrées sur les pratiques enseignantes en classe. Une autre raison est sans doute celle de l'identité des formateurs les animant : il s'agit de formateurs appartenant au CAAEE, le centre d'aide et d'appui aux écoles et aux établissements, dont la spécialité est la gestion de crise et qui n'est pas centré sur les problématiques professionnelles liées à la vie de la classe. Le deuxième chapitre porte sur la coopération au sein d'une équipe, avec des formations sur la coopération entre élèves et adultes. Les formations à la relation pédagogique sont surtout dans le troisième chapitre : « Renforcer sa posture professionnelle / gestion de classe / autorité » et dans le quatrième : « Bien-être et santé au travail ».

Dans le PAF de Créteil, les formations sur la relation pédagogique sont dans la grande partie « Formations transversales », dans les chapitres « Compétences partagées » et « Éducation à la citoyenneté et à la prévention ». Ce dernier chapitre rassemble le même type de formations que le chapitre « citoyenneté, valeurs de la République et respect d'autrui » du PAF de Versailles, avec le même mélange de thèmes sur la laïcité, la lutte contre les discriminations, contre le harcèlement scolaire, l'éducation à la santé et au développement durable. Le chapitre « Compétences partagées » ne classe pas les formations à l'intérieur, mais fait juste une liste sans organisation lisible. Ainsi, la première formation proposée est « Préparer à la certification de professionnalisation en matière de lutte contre le décrochage scolaire », la deuxième « Débuter dans l'académie de Créteil », la troisième « Favoriser la coopération » et la quatrième « Développer les compétences psychosociales ».

En analysant ces plans académiques de formation, nous retrouvons quatre grands thèmes pour les formations sur la relation pédagogique : l'autorité et le climat de classe, la communication et la gestion de conflits, les compétences psychosociales des élèves et la gestion du stress et l'amélioration du bien-être au travail des enseignants. Le point commun entre ces thèmes est d'annoncer dans leurs objectifs ou dans leurs contenus le travail sur des compétences relationnelles.

Les contenus sont néanmoins souvent peu explicites, avec très peu de références théoriques et pas de références institutionnelles, en particulier pas de référence au référentiel de compétences des métiers de l'enseignement. On peut retrouver dans les termes employés dans les présentations les compétences relationnelles spécifiques au métier du professeur : les compétences sociales d'empathie, de communication et de gestions de conflits et les compétences émotionnelles de régulation du stress et des émotions.

Les modalités de formation proposées sont indiquées de manière très allusive, le plus souvent avec une phrase générique « alternance d’apports théoriques, d’exemples et d’ateliers ; construction d’outils ; échange de pratiques ». Un élément ressort cependant en comparaison aux autres formations proposées dans les PAF : la présence relativement fréquente du format pédagogique de la simulation, avec une logique expérientielle : les termes « mises en situation », « jeux de rôle » reviennent dans l’annonce des modalités. Des formations liées au climat de classe annoncent dans leur titre utiliser le théâtre-forum comme modalité principale de travail : « Améliorer le climat de classe par le théâtre-forum » dans l’académie de Versailles, « Apprendre à gérer et à prévenir les conflits grâce au théâtre-forum » dans l’académie de Créteil.

Néanmoins, les informations à la fois sur les thèmes traités, les références théoriques, les modalités de formation ainsi que sur l’expertise du formateur sont globalement inexistantes ou trop allusives pour pouvoir en tirer des conclusions sur les compétences travaillées durant ces formations. De même, les modalités d’évaluation de ces formations sont peu efficaces (Inspection générale, 2018, p. 58).

L’offre de formation est ainsi peu lisible du fait de sa dispersion, de la variété des savoirs mobilisés, de son manque d’évaluation. Elle est surtout fondée sur les candidatures individuelles et volontaires : elle touche donc en fait très peu d’enseignants de collège.

3.2.2.3. Le public des formations à la relation pédagogique : une très faible part de professeurs de collège, la majorité volontaires

Très peu d’enseignants de collège ont déjà suivi des formations à la relation pédagogique en France, car les professeurs du second degré se forment extrêmement peu, quelque soit le sujet. La France tient le record du plus faible taux d’enseignants participant à des actions de formation continue quelque qu’elles soient, selon les résultats tout récemment publiés de l’enquête TALIS 2018. Même pour l’autoformation, la lecture d’ouvrages spécialisés par exemple, les professeurs du secondaire se forment beaucoup moins que ceux des autres pays développés. Dans l’enquête TALIS, 48 % des enseignants français de collège indiquent lire des ouvrages spécialisés, contre 72 % dans l’OCDE (Mons et al., 2021, p. 114-115; OCDE, 2019).

Les professeurs s’inscrivent peu aux formations proposées par les académies : « le peu d’appétence manifesté pour la formation par certains enseignants et leurs déclarations

paradoxaux – pouvant aller, pour quelques-uns, jusqu’à déclarer qu’ils regrettent de ne pas être formés alors qu’ils ne s’inscrivent pas ou ne se rendent pas aux formations – révèlent un mal-être professionnel préoccupant » (Inspection générale, 2018, p. 9). Les inspecteurs généraux donnent comme explication de cette participation très faible aux formations la non-adéquation de celles-ci aux besoins des professeurs. « Si la formation ne s’appuie pas sur des expériences vécues et ne s’inscrit pas au cœur du cadre professionnel, alors les enseignants ont bien des difficultés à y adhérer » (p. 12). En effet, les professeurs français font part de leur insatisfaction profonde quant aux formations proposées en interne, allant du manque de lisibilité de l’offre à la qualité médiocre des formations en elles-mêmes. Il y a « peu d’ancrage dans les réalités du travail enseignant dans la classe ». C’est surtout les modalités de formation qui sont critiquées, en particulier sur « un modèle qui semble s’être imposé au fil du temps avec ‘du prescrit et un peu de théorie justifiant le prescrit le matin et, l’après-midi, de la pratique sous forme d’ateliers suivie d’une restitution’ » (p. 9). Il semble ainsi que ce soit la qualité des formations qui est remise en question par les professeurs.

Ils sont peu nombreux à suivre les formations à distance proposées par le ministère, par rapport aux professeurs des écoles qui ont l’obligation de réaliser des formations pour moitié à distance. De manière globale, la formation à distance est jugée très peu efficace par les enseignants (Mons et al., 2021, p. 111-112). Sur la relation pédagogique, les parcours proposés par la plateforme M@gistère ou par le site Canopé, développés par le ministère, sont assez courts et peu nombreux. Ils abordent des savoirs liés à la relation pédagogique. Citons par exemple le parcours M@gistère sur l’attention, conçu par Jean-Philippe Lachaux à partir de son programme ATOLE, destiné aux enfants jusqu’en 5^{ème}, ou encore celui sur la mémorisation avec Jean-Luc Berthier. Des ressources sur l’empathie conçues par Omar Zanna se trouvent sur Canopé, tout comme des conférences de Christophe Marsollier sur le bien-être à l’école, des séances de classe de primaire commentées par des experts comme la vidéo sur les feed-backs de l’enseignant avec Joëlle Proust et Christophe Marsollier, d’une vingtaine de minutes²⁸. Ces ressources sont davantage tournées vers la relation pédagogique en primaire, et sont encore peu utilisées par les professeurs de collège.

Dans ce contexte où la formation continue n’est pas encore obligatoire, c’est plutôt les formations de proximité, dans les collèges, qui touchent un plus grand nombre de professeurs, et le thème de la relation pédagogique y est central.

²⁸ <https://www.reseau-canope.fr/notice/les-feedbacks-de-lenseignant-en-classe.html>

3.2.2.4. Le thème de la relation pédagogique au cœur des formations d'établissement

Le ministère a encouragé depuis 2014 les formations sur site, et les académies y consacrent une part importante de leur budget de formation. Ces formations d'établissement nous intéressent particulièrement pour notre recherche car les thèmes y sont dans leur grande majorité liés à la relation pédagogique et elles touchent une grande partie des professeurs d'un collège. C'est en effet par le biais de formations d'établissement que des principaux de collège incitent des enseignants à se former. Dans un contexte de volontariat, les chefs d'établissement peuvent proposer des formations d'établissement, sur le lieu de travail habituel des enseignants, et sur des problèmes professionnels soulevés par ces derniers, et les inciter ainsi à participer à la formation. Des chercheurs se sont intéressés à ces formations locales depuis quelques années (Jacq, Ria, 2019, p. 111).

Ainsi, les académies de Versailles et de Créteil (mais aussi de Lille et d'Amiens qui ont les mêmes caractéristiques d'élèves loin de la culture scolaire, en difficulté socio-économique et d'enseignants débutants) ont particulièrement développé les parties « FIL » (formations à initiative locale) et « ANT (aides négociées de territoire) dans leurs plans académiques de formation. Souvent, les demandes sont tellement nombreuses que les équipes de formateurs académiques qui animent les FIL et les ANT ne réussissent pas à y répondre (Guibert & Altet, 2015, p. 136).

Ce type de formation sur le lieu de travail demande des compétences professionnelles particulières aux formateurs, car ils ont à former une équipe de collègues qui travaillent ensemble au quotidien, ou du moins qui partagent au quotidien le même lieu de travail (Ria & Coste, 2015, p. 74-77, p.122-123).

Les thèmes des formations d'établissement proposés dans les PAF des académies franciliennes sont majoritairement liés à la relation pédagogique. Les formations les plus demandées par les établissements scolaires de l'académie de Versailles sont « Gérer en équipe une classe difficile », « Motiver sa classe en équipe », « Prévenir et gérer le décrochage scolaire », « L'intelligence émotionnelle ». Le PAF de Créteil propose : « Favoriser un climat scolaire propice aux apprentissages », « Construire collectivement des stratégies d'enseignement pour des élèves aux comportements difficiles », « La motivation de l'élève,

mieux la connaître pour comprendre et agir ». Peu d'informations sont fournies sur les contenus, les modalités et les formateurs qui les animent.

Dans l'académie de Versailles, les apports proposés sont ceux de la psychosociologie (dynamique des groupes), des neurosciences affectives et sociales, de la psychologie du développement, de la psychologie de la motivation scolaire (théorie de l'autodétermination). Des savoir-faire relationnels sont cités comme objectifs de formations : l'écoute active et l'écoute empathique, les techniques de communication (la communication non-violente est souvent citée), de pleine conscience, la gestion des émotions, la régulation du stress. Dans les descriptifs de l'académie de Créteil, il n'y a pas de précision sur les contenus théoriques mobilisés, sauf dans la partie « modalités », où on trouve pour plusieurs stages les termes de discipline positive, de communication non violente, de gestion du stress et des émotions, de connaissance de soi et empathie, de psychologie des adolescents. En termes de modalités de formation, sont citées l'analyse de pratique, l'analyse de vidéos, les études de cas. Quelques formations indiquent dans leurs modalités des jeux de rôle, des mises en situation et du théâtre-forum.

Là encore, les évaluations de ces formations sont peu développées. Quand une formation recueille l'adhésion, la satisfaction d'une équipe de professeurs, le principal du collège recommande le formateur à ses collègues, et le plus souvent, redemande des formations les années suivantes avec le même formateur. Nous sommes donc dans un système où c'est l'expertise propre à un formateur qui est reconnue et recherchée, dans contexte de temps contraint dans les établissements scolaires (Feld-Grooten, in Ria & Coste 2015, p. 100).

Synthèse de la première partie

Il existe actuellement des connaissances sur le contexte scolaire français, les normes professionnelles des enseignants, leurs caractéristiques sociologiques (chapitre 1). Des connaissances sur le type de relation pédagogique qui favorise les apprentissages des élèves et qui leur permet de renforcer leurs compétences psychosociales sont également accessibles (chapitre 2). Par contre, peu de connaissances sont disponibles sur les formations en direction des professeurs qui traitent de la relation pédagogique (chapitre 3).

Tout au plus, nous pouvons déceler une volonté actuelle de développer et de professionnaliser la formation continue en suivant les critères proposés par la recherche pour

un développement professionnel efficace. Ces critères conseillent une formation continue au plus près du lieu de travail et des préoccupations professionnelles des enseignants, traitant du travail réel et non seulement du prescrit (Mons et al., 2021). Ils conseillent aussi une formation continue tournée vers la recherche de solutions et leur essai en classe et non seulement sur l'analyse des problèmes et leurs causes (Saujat, Saussez, Sève, in Ria&Coste 2016, p. 240-241). C'est ce qui semble également émerger des prescriptions institutionnelles sur la formation des professeurs français.

Nous sommes donc dans un contexte de professionnalisation des formateurs en émergence, où les travaux de recherche portant sur l'activité des formateurs sont peu nombreux quand il ne s'agit pas l'accompagnement tutoral d'enseignant novice. Nous sommes également en présence d'un nouveau champ de compétences professionnelles, celui des compétences relationnelles, qui posent problème à de nombreux professeurs en exercice. Les normes professionnelles des enseignants sur la relation pédagogique recherchée avec les élèves sont en train d'évoluer, sans que cette évolution n'ait été encore bien circonscrite, encore moins théorisée et travaillée de manière systématique en formation de formateurs.

Dans ce champ des compétences relationnelles, des formateurs proposent déjà des interventions dans des établissements scolaires, qui ne sont pas encore documentées par la recherche. Ces formateurs semblent avoir une expertise reconnue dans l'acquisition et le renforcement des compétences relationnelles, grâce à la maîtrise de modalités de formation inscrites dans une logique expérientielle. Ils utilisent des mises en situation, des jeux de rôle, donc des simulations qui, si elles sont entrées dans les pratiques de formation dans le domaine médical ou encore managérial, ne sont pas investiguées par la recherche sur la formation des enseignants. Nous choisissons alors de délimiter l'objet de notre étude à l'agir et aux gestes professionnels des formateurs animant des formations aux compétences relationnelles enseignantes où est utilisée une logique expérientielle basée sur l'usage de la simulation.

Deuxième partie

Cadre théorique et méthodologique de la
recherche

Introduction

Nous avons vu dans notre cadre contextuel le faible nombre d'écrits scientifiques et professionnels sur l'activité des formateurs d'enseignants quand ils mènent des formations sur les compétences relationnelles enseignantes. C'est une des raisons qui nous amène à vouloir approfondir le sujet et contribuer à une connaissance plus fine de l'activité du formateur lors de situations d'animation de groupes d'enseignants. Le contexte d'exercice de la relation pédagogique aujourd'hui au collège est particulièrement complexe du fait de la massification scolaire et du bouleversement des normes professionnelles enseignantes. Il amène certains formateurs à choisir pour leurs formations une logique expérientielle avec des dispositifs de simulation (mises en situation, jeux de rôle) dans l'objectif d'une prise de conscience et d'une appropriation des compétences relationnelles nécessaires pour créer une relation pédagogique propice aux apprentissages des élèves.

Notre objet d'étude est la description et la modélisation de l'agir et des gestes professionnels de formateurs animant des formations aux compétences relationnelles enseignantes où est utilisée une logique expérientielle basée sur l'usage de la simulation. Pour problématiser notre objet d'étude, nous faisons appel à plusieurs notions, qui seront notre cadrage théorique. Nous chercherons tout d'abord à définir la logique expérientielle en formation (chapitre 1). Nous utiliserons les travaux de David Kolb qui a modélisé le processus qui permet d'apprendre à partir de l'expérience, ainsi que les réflexions sur la construction de l'expérience en formation menées par les équipes de chercheurs autour de Jean-Marie Barbier et d'Etienne Bourgeois.

L'expérience vécue en formation sur laquelle nous nous pencherons particulièrement est la simulation (chapitre 2). Nous définirons la simulation utilisée en formation grâce aux travaux de Pierre Pastré, de Jacques Audran en didactique professionnelle et de ceux de Morgan Jaffrelot et de Thierry Pelaccia dans le domaine de la santé.

La qualité des gestes des formateurs qui animent les situations de simulation est centrale, les recherches dans les domaines médical et aéronautique l'ont montré, et c'est pour cela que nous aborderons ensuite la notion de gestes professionnels du formateur (chapitre 3). A cette fin, nous nous appuyerons sur la définition des gestes de métier et des gestes professionnels proposée par Anne Jorro dans la perspective d'analyser l'activité des formateurs pendant les situations de simulation.

Cela nous amènera à préciser notre problématique de recherche. Puis nous présenterons comment nous avons organisé le dispositif de recherche pour répondre à notre problématique et obtenir des connaissances sur les formations aux compétences relationnelles des enseignants. Nous situerons ainsi notre méthodologie de recherche et notre terrain de recueil de données (chapitre 4).

1. La logique expérientielle en formation

Les formateurs qui animent des formations sur la relation pédagogique auprès des enseignants revendiquent de mener des « formations expérientielles », ils en font même souvent un argument pour différencier les formations aux compétences relationnelles d'autres types de formations qui seraient moins implicantes pour les participants. Pour travailler les compétences liées à la relation, il faudrait « faire l'expérience » des techniques relationnelles proposées pendant la formation, pour pouvoir ensuite transformer son action en classe avec les élèves. La « formation expérientielle », « l'apprentissage expérientiel » sont donc des termes souvent employés dans les entretiens menés avec les formateurs pour notre recherche, et nous allons chercher une définition qui nous permettra de mieux comprendre quelle construction de l'expérience est attendue en situation de formation. Nous nous pencherons ensuite sur le processus et les critères définis pour un apprentissage expérientiel en formation.

1.1. La recherche d'une définition de l'apprentissage expérientiel en formation

1.1.1. Les deux modalités de construction de l'expérience, en situation de travail et en situation de formation

1.1.1.1. L'expérience, une notion polysémique, centrale pour la formation d'adultes

Le terme « expérience » est très polysémique en français, et comme le disent dans l'introduction de *Expérience, activité, apprentissage* Luc Albarello, Jean-Marie Barbier, Etienne Bourgeois et Marc Durand, « on ne peut qu'être frappé aujourd'hui par le formidable décalage entre, d'un côté la banalisation et la généralisation de ce thème de l'expérience dans les discours et les pratiques et, de l'autre, le flou et les ambiguïtés qui entourent encore cette notion » (Albarello, 2015, p. 2). Le mot « expérience » dans son sens étymologique désigne la connaissance acquise par la pratique (Zeitler & Barbier, 2012, p. 108). Elle est donc fondée sur la pratique « mais elle n'est pas la pratique elle-même. Elle est le résultat d'une pratique en tant qu'acquisition pour l'acteur » (p. 109). Pierre Pastré l'exprime ainsi : « le travail de

l'expérience porte sur le vécu du sujet, sur ce qu'il éprouve. Le vécu est de l'ordre de l'éprouvé ; on pourrait dire qu'il correspond à ce qu'il nous arrive de façon factuelle. Dans le vécu, le sujet reçoit et ressent. L'expérience est ce que le sujet arrive à faire avec ce vécu. Il y a de l'expérience parce qu'il y a un travail sur le vécu » (Pastré, 2013, p. 93). L'expérience part donc de la pratique, du vécu professionnel.

Pour affiner le concept, notons que le terme d'expérience est utilisé dans plusieurs types de locutions qui recouvrent deux notions. La première est celle qui est sans doute la plus travaillée dans les recherches en formation d'adultes. Il s'agit 'd'avoir de l'expérience', c'est-à-dire « l'expérience en tant que qu'ensemble de savoirs, comportements, capacités, croyances, représentations, peurs... accumulés au fil des années et tellement intégrés qu'on ne s'en rend plus compte (d'où l'importance d'un travail de prise de conscience) » (Faulx et al., 2015, p. 230). Cette définition est très utilisée dans les recherches sur la formation, car une majorité des auteurs en font une des caractéristiques de l'apprentissage des adultes. L'un des plus connus est Malcom Knowles qui, dans les années 1970, « définit l'adulte en fonction de sa capacité à utiliser son bagage d'expérience. Il va encore plus loin en considérant l'expérience comme l'élément déterminant de l'identité de l'adulte ; 'pour les enfants, l'expérience signifie ce qui leur est arrivé, alors que pour les adultes, elle signifie ce qu'ils sont' (Knowles, 1990, p. 72) » (cité dans Balleux, 2000, p. 267). C'est ainsi que l'idée développée dans les recherches sur la formation des adultes est celle que « les adultes se reconnaissent une expérience sur laquelle il est nécessaire de prendre appui pour développer de nouveaux apprentissages (Lindeman, 1926 ; Knowles, 1970, 1973) » (Zeitler & Barbier, 2012, p. 107). Ce premier sens « d'avoir de l'expérience » est le plus étudié en recherche et le plus utilisé en formation d'adultes, on en voit un exemple avec le développement de la VAE, la validation par les acquis de l'expérience (pour des références sur cette notion de l'expérience, voir Bézille et al., 2006; Courtois & Pineau, 1995, 2014).

C'est la deuxième notion que nous allons utiliser pour notre objet de recherche, celle de 'faire l'expérience de'. Cette notion « consiste en l'expérimentation du changement. Il s'agit donc de 'faire l'essai de' pour enrichir son vécu et puis d'assimiler l'expérience, de l'intégrer. On appelle ça 'faire l'expérience de' ou 'expérencier' » (Faulx et al, 2015, p. 230). Les auteurs Denis Faulx et Cédric Danse justifient l'utilisation du terme 'expérenciation' plutôt qu'expérimentation dans ce cadre : « dans le langage courant, expérencier suggère à la fois 'faire l'expérience' au sens d'éprouver quelque chose et 'faire une expérience', au sens de

procéder à une démarche qui respecte les règles de l'expérimentation scientifique. Expérimentier est donc bien centré sur la première signification : vivre une expérience » (p. 230). Nous choisissons donc d'explorer plus avant cette idée de l'expérimentation comme début du processus d'acquisition de l'expérience.

1.1.1.2. « Expérimentier » en formation : le début du processus d'acquisition de l'expérience

L'expérience suppose en effet « des processus spécifiques de construction à partir de la pratique pour advenir » (Zeitler & Barbier, 2012, p. 109). Ces processus de construction à partir de la pratique sont un des moyens de travailler les compétences, et c'est à ce titre que nous allons nous y intéresser pour notre recherche sur la formation aux compétences relationnelles enseignantes. En effet, dans les recherches actuelles sur la professionnalisation, l'expérience apparaît comme le moyen privilégié de construction de la compétence (Le Boterf, 2018 ; Zeitler et al., 2012, p. 10). L'expérience qui permet de construire des compétences professionnelles peut avoir pour cadre la situation de travail, et c'est sur cela que se sont principalement penchées les recherches, ou la situation de formation, piste moins explorée qui est celle que nous choisissons pour notre étude.

En effet, nous prenons comme définition de l'expérience celle proposée par Jean-Marie Barbier, André Zeitler et Jérôme Guérin : l'expérience est « ce qu'acquiert la personne par la pratique d'une activité en situation dans un temps donné. Ce qui est acquis devient des ressources expérientielles, produit d'un processus de construction, censées permettre à la personne d'agir dans d'autres situations similaires » (Zeitler et al., 2012, p. 10). Ce processus qui permet d'acquérir des ressources expérientielles peut se produire en situation de travail, c'est ce qui permet de devenir 'expérimenté'. Cette construction de l'expérience en situation de travail est étudiée dans les recherches portant sur l'alternance, le tutorat, l'analyse des pratiques, plus généralement tous les dispositifs de formation sur le lieu de travail, pendant ou après le travail (par exemple, pour la formation des enseignants : Jacq & Ria, 2019; Ria & Coste, 2015). Les formateurs (au sens large, chercheurs, tuteurs... : les responsables de la professionnalisation des acteurs) cherchent alors à utiliser les pratiques professionnelles vécues par les acteurs pour construire des savoirs et du sens dans l'objectif de les amener à se professionnaliser (pour une

réflexion sur la professionnalisation des enseignants par la construction de l'expérience à partir de l'analyse de la pratique vécue, voir par exemple Wittorski et al., 2005).

L'expérience peut aussi avoir lieu en formation : le processus de construction qui produit des ressources expérientielles censées permettre à la personne d'agir dans d'autres situations similaires peut se produire en vivant des situations similaires à des situations de travail pendant la formation, en particulier grâce à des situations de simulation comme des jeux de rôle. Nous parlerons alors d'apprentissage expérientiel en formation.

1.1.2. Une définition de l'apprentissage expérientiel en formation

La notion d'apprentissage expérientiel, « experiential learning », a donné lieu à de grands débats dans le monde anglo-saxon, résumés de manière très complète par André Balleux (Balleux, 2000). Le terme « expérientiel » est un néologisme, venant du terme anglais « experiential », inventé par le traducteur de l'ouvrage *La politique de l'expérience* de Laing en 1980 (Balleux, 2000, p. 282).

Notons qu'en France, les chercheurs parlent davantage de « formation expérientielle », mais l'expression a un sens différent que le terme « d'apprentissage expérientiel » qui nous intéresse ici. La formation expérientielle dans les écrits français de recherche est « un processus permanent qui reste quelquefois invisible pour la personne elle-même », une formation « sans médiation de formateurs, de programme, de livre, d'écran et même de mots, éloignée des champs de formation institués », selon la définition de Gaston Pineau (1989) rappelée par Carmen Cavacco et Marie-Christine Presse dans le *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* dirigé par Anne Jorro (Jorro, 2013, p. 128). Ce n'est donc pas cette piste de définition que nous suivrons ici, mais celle de l'apprentissage expérientiel.

Le concept d'apprentissage expérientiel est défini pour la première fois par Carl Rogers, dans la lignée de John Dewey qui avait déjà placé l'expérience au centre de sa pensée sur l'éducation (en particulier dans *Expérience et éducation* publié en 1938, Dewey, 2011). Dans le prologue de l'ouvrage de Rogers *Freedom to learn*, est nommé pour la première fois le concept d'*experiential learning*. Rogers y compare deux types d'apprentissage : un premier qui n'engage que l'esprit et « à l'opposé, un autre mode d'apprentissage qui est expérientiel,

important pour la personne et lourd de signification » (Rogers, 1969, p. 4, cité dans Balleux, 2000, p. 268).

Les auteurs spécialistes de l'apprentissage expérientiel se distinguent entre eux par la place qu'ils accordent à l'expérience dans l'apprentissage. « Pour Knowles (1970), Torbert (1972) et d'autres, l'expérience concrète est le point de départ du processus, on parle alors de *from experience*, d'apprendre à partir de l'expérience. Pour Coleman (1976) ou Burnard (1988) par contre, il s'agit plutôt de *through experience*, d'apprendre au travers d'un processus au cours duquel l'expérience occupe une place variable, mais toujours présente, une sorte de chas par lequel il faut nécessairement passer, dans un mouvement qui se vit comme évolutif et continu. Pour d'autres, comme Jarvis (1987) plus tard, c'est le *with experience* qui est retenu, suggérant par là que l'expérience accompagne le processus dans sa totalité sans plus se situer au début qu'à la fin et sans être ni un objectif ni un résultat » (Balleux, 2000, p. 268-269). La définition d'apprentissage expérientiel peut sembler alors très large, presque synonyme du terme d'apprentissage.

Nous choisissons pour notre recherche de retenir un des critères proposés par James Coleman sur l'apprentissage expérientiel : ce dernier n'utilise pas de médium symbolique comme l'écriture pour le transfert de l'information, il procède de l'action au cours de laquelle on met à l'épreuve ou on observe les conséquences de cette action (Keeton & Associates, 1976 ; Balleux, 2000, p. 271). Cet accent mis sur l'action vécue et ses conséquences, en particulier internes sur les émotions et les sensations corporelles du sujet nous a guidé dans le choix des situations de formation à analyser pour notre recherche pour sélectionner celles qui relèvent d'un apprentissage expérientiel.

Nous nous plaçons surtout dans la perspective de David Kolb (Kolb, 2015), en retenant l'idée que l'apprentissage expérientiel est un processus qui permet d'acquérir des ressources expérientielles. Il y a alors « une relation de continuité potentielle entre les processus et les produits de l'expérience », avec un « principe de continuité, hérité de Dewey, qui articule les pans de l'expérience en tant que processus et en tant que produit. Le principe même de la continuité impose de considérer que le produit de l'expérience est à la base même d'un nouveau processus d'apprentissage expérientiel » (Zeitler & Barbier 2012, p. 113). Il est bien souligné ici l'importance de l'idée de processus, dans lequel l'originalité est que le corps et les émotions sont en jeu de manière prépondérante.

1.1.3. L'importance du corps dans l'apprentissage expérientiel en formation

Carl Rogers différencie l'apprentissage expérientiel de l'apprentissage qui n'engage que l'esprit (Rogers, 1972, p. 4). C'est un point fondamental pour notre réflexion : la différence entre l'apprentissage expérientiel et d'autres types d'apprentissage, c'est l'utilisation du corps et le vécu émotionnel qui en résulte.

Cette caractéristique a été particulièrement soulignée par John Dewey et reprise par les chercheurs qui ont travaillé le concept d'expérience en formation autour de Jean-Marie Barbier. Ainsi, ce dernier souligne que « l'expérience est à la fois cognitive, émotionnelle, engagée par la personne et incarnée (faite de sensations et comportements), le tout dans le même temps » (Zeitler & Barbier 2012, p. 110). Etienne Bourgeois rappelle cette multidimensionnalité de l'expérience selon Dewey : « toute expérience, par définition, comprend toujours, outre une dimension cognitive (« *cognition* »), une dimension affective (« *emotions* » / « *feelings* »), conative (« *will* ») et corporelle (« *body* »), toutes ces dimensions étant non seulement absolument inséparables, mais également interdépendantes et interactives » (Bourgeois, 2013, p. 17).

Quand on parle d'un apprentissage expérientiel en formation, il s'agit donc de faire vivre aux participants, dans l'espace et le temps de la formation, une ou plusieurs situations similaires à des situations de leur travail, où ils ressentent dans leur corps des gestes et des émotions semblables à ceux qu'ils pourraient éprouver au travail.

Cet apprentissage expérientiel est d'un type différent de celui produit par d'autres modalités de formation. Ainsi, le visionnement de vidéos a pour objectif - entre autres - de projeter le participant dans la situation visionnée, et de lui faire ressentir des émotions par le truchement de l'écran. Les auteurs parlent alors souvent « d'immersion dans la situation » ou « d'immersion mimétique » (l'expression est de Jean-Marie Schaeffer, Schaeffer, 1999). Carole Sève et Serge Leblanc expliquent ainsi le type d'apprentissage produit : « en suscitant des émotions, perceptions, focalisations déjà éprouvées, cette immersion mimétique permettrait aux utilisateurs de se projeter dans la situation visionnée en mobilisant les expériences antérieurement vécues dans des situations similaires (Durand, 2008) » (Leblanc & Sève, 2012, p. 48). La différence avec les modalités de formation sur lesquelles nous nous penchons pour notre recherche se situe alors dans l'utilisation du corps et dans les gestes des participants. Les formations expérientielles placent les participants dans la situation de vivre toutes les dimensions de l'expérience définies par Dewey, cognitive, affective, conative et corporelle.

La place du corps et des gestes dans l'apprentissage expérientiel en formation est ainsi primordiale. C'est parce que les participants utilisent des gestes semblables à ceux qu'ils utilisent ou utiliseront en situation de travail qu'on peut parler d'apprentissage expérientiel. C'est un sujet peu traité par la recherche en formation d'adultes, tant les formations peuvent « privilégier les connaissances, les raisonnements, et reporter l'acquisition des techniques corporelles aux périodes de pratique en milieu professionnel, stages ou séquences en entreprise » comme le souligne Patrick Mayen dans le beau livre sur *L'apprentissage des techniques corporelles* publié en 2015 sous la direction de Marc Durand (Durand et al., 2015, p. 238).

Ainsi l'apprentissage expérientiel introduit le sujet du corps dans la formation. C'est particulièrement intéressant dans la formation des enseignants, où la dimension corporelle est souvent un impensé, comme d'ailleurs la dimension émotionnelle du métier.

Le corps comme instrument des enseignants est peu pensé mais il est pourtant extrêmement sollicité, d'abord car il est en permanence pendant les heures de cours sous le regard des élèves. Patrick Mayen le résume ainsi : « On se sert du corps pour agir. Or cette fonction instrumentale du corps, si elle est considérée dans certains types de métier, est ignorée, refoulée ou mal comprise dans d'autres professions. La présence du corps se manifeste dans de nombreuses occasions où il risque de gêner. Dans les emplois de relation de service ou d'enseignement par exemple, le corps est soumis aux contraintes de ce qu'Erving Goffman appelle l'ordre social et à ses exigences de 'présentation de soi' (Goffman, 1974). Le corps est visible par tous et doit être tenu, et il ne faut montrer que ce qui peut l'être en se conformant aux règles et normes professionnelles » (p. 241). C'est ainsi que certains professeurs, en particulier quand ils débutent, « ne savent pas où se poser, comment se déplacer, que faire de leurs mains, comment s'habiller, comment ne pas trop penser aux regards posés sur eux » (p. 242). L'apprentissage expérientiel pendant les situations de formation permet de réintroduire cette question du corps 'professionnel', instrument du métier qu'il s'agit de contrôler, de maîtriser, de protéger (p. 239).

Le fait que l'enseignement soit considéré comme un métier intellectuel a freiné le sujet du corps comme élément indispensable à prendre en compte pendant les formations. Cette distinction entre métiers manuels et métiers intellectuels a été une source « d'empêchement de penser et de comprendre ce qu'est l'action en situation ». Patrick Mayen rappelle combien « l'enseignement est un travail physique dans lequel le corps est non seulement fortement

sollicité par les exigences d'attention permanente, de tension nerveuse, de résistance au bruit et aux sollicitations, mais surtout utilisé comme un instrument d'action ». Il précise aussi que « la parole est une activité physique lorsqu'elle est utilisée souvent et beaucoup, d'une manière non spontanée, lorsque le volume, l'articulation, le débit sont l'objet d'une activité volontaire, d'un effort, d'un contrôle et d'un ajustement ». Il fait même de l'utilisation du corps une des différences entre un professeur débutant et un professeur expérimenté (p. 244).

Nous retenons ici l'intérêt de se pencher davantage sur les formations qui utilisent l'apprentissage expérientiel en créant des situations d'apprentissage où le corps fait partie de la situation de manière intentionnelle. Le corps et le vécu corporel sont alors un sujet que le formateur choisit de travailler, en demandant aux participants de produire des gestes similaires à ceux du travail, et qui déclenchent des émotions, chez ceux qui les produisent comme chez les spectateurs de ces gestes. C'est sur ce vécu éprouvé que le formateur peut ensuite travailler, dans le cycle de l'apprentissage expérientiel décrit par David Kolb.

1.2. Le cycle de l'apprentissage expérientiel en formation

1.2.1. L'apprentissage expérientiel comme processus

Pour notre recherche, nous retenons la modélisation du processus d'apprentissage expérientiel de David Kolb, que nous souhaitons utiliser pour mieux comprendre les étapes de l'apprentissage expérientiel pendant les situations de formation.

Le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb présente l'apprentissage « comme une suite d'opérations qui font se succéder une expérience concrète telle qu'elle est vécue, la compréhension de cette situation dans sa singularité, une conceptualisation généralisante à d'autres situations, la réutilisation dans des situations nouvelles » (Zeitler & Barbier 2012 p. 111). Il s'agit donc d'une suite de boucles, qui part de l'expérience, puis va vers l'explicitation, l'explication, l'expérimentation, pour retourner ensuite vers l'expérience.

Kolb présente ainsi sa théorie de l'apprentissage expérientiel : elle se différencie « des théories rationalistes et autres théories cognitives de l'apprentissage qui tendent à donner un rôle central à l'acquisition, la manipulation et le souvenir de symboles abstraits, et des théories comportementales de l'apprentissage qui nient un quelconque rôle à l'expérience consciente et

subjective dans le processus d'apprentissage. Il doit être mis en avant, cependant, que le but de ce travail n'est pas de poser la théorie de l'apprentissage expérientiel comme une troisième alternative aux théories cognitives et comportementales de l'apprentissage mais plutôt de suggérer à travers la théorie de l'apprentissage expérientiel une perspective holistique intégrative de l'apprentissage combinant expérience, perception, cognition et comportement » (Kolb, 2015, p. 31)²⁹. Kolb s'inspire des modèles d'apprentissage de Lewin, Dewey et Piaget pour identifier les caractéristiques qu'ils partagent, caractéristiques qui serviront à définir la nature de l'apprentissage expérientiel (p. 32)³⁰. En partant de ces trois modèles, il propose une description de l'apprentissage comme « un processus où les concepts sont issus de l'expérience et continuellement modifiés par l'expérience. Il n'y a pas deux pensées identiques, car l'expérience intervient toujours » (p. 37)³¹.

Nous n'ignorons pas que la théorie de l'apprentissage de Kolb a été critiquée, en particulier car elle semble développer l'idée que le mode de pensée des sujets en situation d'apprentissage serait une « démarche rationnelle, séquencée » (Bourgeois, 2014, p. 153), proche presque d'une démarche scientifique. Les critiques portent sur « son caractère centré sur la construction de connaissances théoriques et conceptuelles qui seraient réappliquées dans l'action » (Zeitler & Barbier, 2012, p. 111), avec le « mythe de l'apprenant-chercheur qui organise son savoir en connaissance de cause et en toute lucidité » (Balleux, 2000, p. 278). Ces critiques nous semblent fondées pour l'apprentissage expérientiel vu comme une démarche individuelle de formation, où un sujet choisirait seul, suite à une expérience vécue, de chercher des connaissances théoriques pour ensuite les appliquer. Par contre, pour notre recherche, où nous cherchons à modéliser les étapes de l'apprentissage expérientiel pendant la formation, le processus tel que le décrit Kolb nous semble utile pour décrire l'activité du formateur et des participants pendant la formation.

²⁹ Traduction personnelle du passage suivant : *“This differentiates experiential learning theory from rationalist and other cognitive theories of learning that tend to give primary emphasis to acquisition, manipulation and recall of abstracts symbols, and from behavioral learning theories that deny any role for consciousness and subjective experience in the learning process. It should be emphasized, however, that the aim of this work is not to pose experiential learning theory as a third alternative to behavioral and cognitive learning theories, but rather to suggest through experiential learning theory a holistic integrative perspective on learning that combines experience, perception, cognition and behavior”* (Kolb, 2015, p. 31).

³⁰ Traduction personnelle du passage suivant : *« the learning models of Lewin, Dewey and Piaget and identify the common characteristics they share – characteristics that serve to define the nature of experiential learning”* (p. 32).

³¹ Traduction personnelle du passage suivant : *“a process whereby concepts are derived from and continuously modified by experience. No two thoughts are ever the same, since experience always intervenes”* (p. 37).

De plus, notons les approfondissements que Kolb apporte lui-même à ces critiques. Il revient d'abord sur l'idée que « l'expérience concrète pure », seule, pourrait suffire à réaliser des apprentissages. Il s'appuie alors sur Dewey qui « a vu que beaucoup d'expériences étaient des 'expériences empiriques', habituelles et conservatrices et nécessitaient d'être 'coincées ou 'choquées' pour provoquer une réflexion critique et un apprentissage » (p. 59)³². Vivre une expérience ne suffirait donc pas à produire un apprentissage, car les actions réalisées pendant l'expérience sont pour leur grande majorité produites sans autorégulation, de manière automatique. « En cela, Dewey a présagé la recherche contemporaine sur les automatismes, qui suggère que les actes d'autorégulation conscients sont rares et que jusqu'à 95% du comportement se produit automatiquement sans eux. Cette intuition est d'une importance capitale pour l'apprentissage expérientiel » (p. 59)³³. Ainsi, Etienne Bourgeois résume qu'on « ne parlera spécifiquement d'apprentissage dans le cadre de cette démarche qu'à partir du moment où les connaissances préalables activées au cours de ce processus sont perturbées d'une manière ou d'une autre (conflit cognitif) et se verront in fine transformées au terme du processus » (Bourgeois, 2014, p. 152). Il faudrait donc une perturbation, une déstabilisation vécue pendant l'expérientiation et observée, discutée ensuite pour qu'il puisse se produire une prise de conscience qui permette ensuite d'enclencher la suite du cycle de l'apprentissage expérientiel. Ces étapes qui suivent la phase d'expérientiation correspondraient à ce que Donald Schön appelle la « réflexion sur l'action », *reflection-on-action* (Schon, 1994; Schön, 2017) souvent traduite par « réflexivité » (Bourgeois, 2014, p. 153). Un des critères pour un apprentissage expérientiel serait donc que le sujet voit ses connaissances perturbées dans ou après l'expérientiation vécue pour se sortir de ses automatismes de réponses habituelles qu'il a pu avoir pendant l'expérience.

Kolb conseille d'autres moyens que 'le choc et la stupeur' pour détacher une expérience concrète momentanée de ses biais habituels de jugement. Il cite deux pratiques d'apprentissage délibérées pour ressentir l'expérience de manière profonde : le *focusing* dérivée de la thérapie centrée sur le client de Carl Rogers, et la pleine conscience, dérivée des concepts orientaux de métaphysique et de psychologie (p. 60)³⁴. Le *focusing* a été découvert et défini par Eugène

³² Traduction personnelle du passage suivant : « Dewey saw that much experience was conservative, habitual 'empirical experience' and required being 'stuck' or 'shock' to provoke critical reflection and learning" (p. 59).

³³ Traduction personnelle du passage suivant : "In this he presaged contemporary research on automaticity, suggesting that conscious acts of self-regulation are rare and as much as 95 percent of behavior occurs automatically without them. This insight is of profound importance for experiential learning" (p. 59).

³⁴ Traduction personnelle du passage suivant : "there are, however, other ways beside 'shock and awe' to strip a momentary concrete experience from its judgemental habitual biases. There are two deliberate learning practices for deep experiencing: focusing, derived from Carl Rogers' client-centered therapy and mindfulness, derived from Eastern concepts of metaphysics and psychology" (p. 60).

Gendlin (Gendlin, 2006), la traduction qu'on pourrait proposer est celle de la focalisation sur la dimension psychocorporelle de la situation, « la capacité à ressentir l'expérience », « une manière incarnée de faire l'expérience »³⁵, (Kolb, 2015, p. 60), et à élaborer un discours à partir d'un référent expérientiel. Dans la pleine conscience également on trouve l'idée d'accorder le plus d'attention possible à la dimension corporelle et émotionnelle de l'expérience vécue ici et maintenant (p. 61). La recherche sur la pleine conscience se développe particulièrement ces dernières années, et dans l'apprentissage expérientiel, c'est une des pistes explorées actuellement pour amener le sujet à se centrer sur ses émotions et ses sensations pendant qu'il vit l'expérience.

Ainsi, cette modélisation permet à Kolb de formuler des propositions intéressantes concernant l'ensemble de la démarche d'apprentissage, avec une définition opérationnelle de l'apprentissage expérientiel comme « le processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience » (Kolb, 2015, p. 49)³⁶. Le cycle de l'apprentissage expérientiel qu'il propose nous semble adapté à la modélisation des étapes de l'apprentissage expérientiel en situation de formation, davantage que d'autres propositions plus adaptées à l'apprentissage expérientiel en situation de travail, comme celle de Coleman (pour une présentation du cycle de Coleman, 1976, voir Balleux, 2000, p. 272 ; Faulx et al., 2015, p. 231).

1.2.2. Le cycle de l'apprentissage expérientiel proposé par Kolb

Selon Kolb, il existe quatre modes d'adaptation face à une information nouvelle. Ils sont ancrés dans les fonctions cognitives suivantes : sentir, percevoir, penser et agir. « Les apprenants, pour être efficaces, doivent avoir quatre sortes de capacités différentes – capacité à l'expérientiation, capacité à l'observation réflexive, capacité à la conceptualisation, et capacité à l'expérimentation. C'est-à-dire qu'ils doivent pouvoir s'impliquer pleinement, franchement et sans parti pris dans de nouvelles expériences. Ils doivent être capables de réfléchir et d'observer leurs expériences sous de nombreux angles. Ils doivent être capables de créer des concepts qui intègrent leurs observations dans des théories à la logique solide, et ils doivent être capables d'utiliser ces théories pour prendre des décisions et résoudre des problèmes » (Kolb, 2015, p.

³⁵ Traduction personnelle du passage suivant : “experiencing ability”, “an embodied way of experiencing” (p. 60).

³⁶ Traduction personnelle du passage suivant : “(...) a working definition of learning. Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” (p. 49).

41-42)³⁷. Kolb ajoute immédiatement qu'il s'agit d'un idéal difficile à réaliser (p. 42)³⁸. Nous gardons l'idée d'un idéal que le formateur garde comme objectif quand il réfléchit à la situation d'apprentissage qu'il propose aux participants pour leur permettre de s'exercer à ces quatre sortes de capacités.

Kolb décrit ensuite deux dimensions dans le processus d'apprentissage qui lui servent à modéliser le cycle d'apprentissage expérientiel. « La première dimension représente l'expérientiation des événements à une extrémité et la conceptualisation à l'autre. L'autre dimension est l'expérimentation à une extrémité et l'observation réflexive à l'autre. Ainsi, dans le processus d'apprentissage on passe à des degrés divers d'acteur à spectateur et d'une implication spécifique à une analyse générale et détachée » (p. 42)³⁹. Ces deux dimensions peuvent être décrites comme la préhension et la transformation. La dimension préhension représente la façon dont l'expérientiation est saisie par le sujet, Kolb parle de *grasp experience*, « saisir l'expérience » (p. 51 et p. 159-160). La dimension transformation consiste en la manière utilisée par le sujet pour transformer en connaissance ce qu'il a capté lors de l'expérientiation, ici Kolb parle de *transform experience*, « transformer l'expérience » (p. 51). La dimension préhension touche les étapes de l'expérientiation et de la conceptualisation, donc l'axe vertical du schéma du cycle de l'apprentissage expérientiel. La dimension transformation est étroitement associée aux étapes de l'observation réflexive et de l'expérimentation, donc l'axe horizontal du modèle de l'apprentissage expérientiel. Tout au long de l'apprentissage expérientiel, le sujet passe d'un mode à l'autre en alternance, aucun n'a plus de valeur qu'un autre selon Kolb (p. 51-53).

Le cycle d'apprentissage expérientiel repose donc sur deux axes et il est composé de quatre phases : l'expérientiation (en anglais *Concret Experience*), l'observation réflexive (en anglais *Reflective Observation*), la conceptualisation (*Abstract Conceptualization*) et

³⁷ Traduction personnelle du passage suivant : « Learners, if they are to be effective, need four different kinds of abilities – *concrete experience* abilities (CE), *reflective observation* abilities (RO), *abstract conceptualization* abilities (AC), and *active experimentation* (AE) abilities. That is, they must be able to involve themselves fully, openly, and without bias in new experiences (CE). They must be able to reflect on and observe their experiences from many perspectives (RO). They must be able to create concepts that integrate their observations into logically sound theories (AC), and they must be able to use these theories to make decisions and solve problems (AE). (p. 41-42).

³⁸ Traduction personnelle du passage suivant : « this ideal is difficult to achieve » (p. 42).

³⁹ Traduction personnelle du passage suivant : The first dimensions represents the concrete experiencing of events at one end and abstract conceptualization at the other. The other dimension has active experimentation at one extreme and reflective observation at the other. Thus, in the process of learning, one moves in varying degrees from actor to observer, and from specific involvement to general analytic detachment” (p. 42).

l'expérimentation (en anglais *Active Experimentation*). Kolb considère que l'apprentissage expérientiel est complet quand ces quatre phases sont vécues.

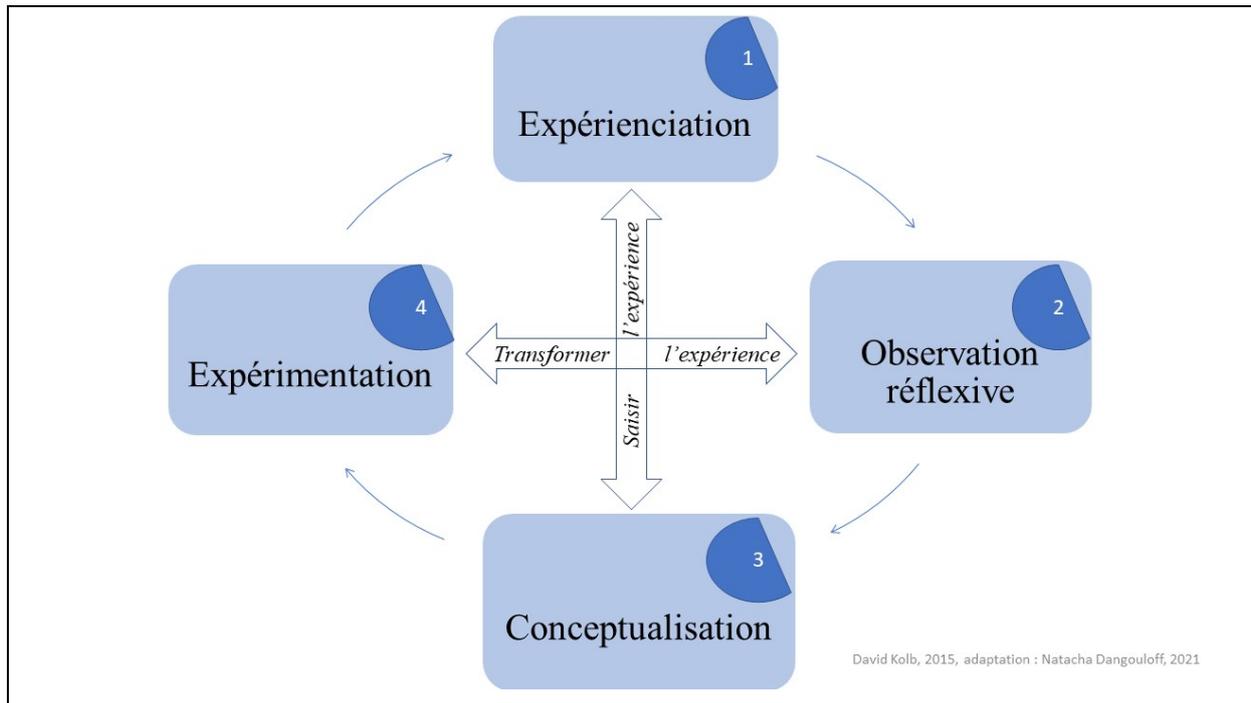


Figure 1 : Le cycle de l'apprentissage expérientiel, David Kolb (2015, p. 51), traduction personnelle

L'expérientiation représente le moment où le sujet effectue une tâche, vit une expérience. Celle-ci se doit d'être le plus près possible de la réalité vécue dans le monde du travail. Lors de cette expérience, le sujet doit utiliser les connaissances qu'il possède, ses compétences, pour vivre l'expérience qui lui est proposée. Nous proposons de traduire ici le mot « concret experience » utilisé en anglais par Kolb par « expérientiation », terme proposé par Faulx et Danse (2015). L'expérientiation désigne la mise en situation qui se transforme en expérience au fur et à mesure des trois autres phases de l'apprentissage expérientiel.

L'observation réflexive amène le sujet à réfléchir sur l'expérience qu'il a vécue. Il doit prendre du recul et rapporter comment il a vécu l'expérience, son ressenti, ses émotions, ses pensées pendant l'expérience. Le formateur guide dans la démarche.

La conceptualisation - ou abstraction conceptuelle - permet au sujet de construire des concepts généraux, issus de l'expérience vécue précédemment.

Lors de la dernière étape, celle de l'expérimentation, le sujet déduit des hypothèses qui sont testées et pourront peut-être être confirmées dans une nouvelle expérience.

Le modèle proposé par David Kolb « décrit ce processus de transformation comme un tête-à-tête entre réflexion et expérimentation : l'expérience concrète amène la personne à l'observation et à la réflexion qui l'entraîne alors à l'élaboration de concepts abstraits avant de retourner vérifier dans l'expérience le bien-fondé de ces principes. Cette vérification amène de nouvelles hypothèses, de nouvelles questions, entraînant un nouveau processus » (Balleux, 2000, p. 270 ; pour un développement sur les différentes étapes de l'apprentissage expérientiel dans le cadre de l'enseignement supérieur, voir Mandeville, 2004). Ce cycle peut être vécu en situation de formation selon certains critères qui permettent de faire vivre aux participants des expériences similaires à leur situation de travail, de les observer, d'en tirer des conceptualisations abstraites et d'expérimenter de nouvelles manières d'agir durant les situations de formation.

1.2.3. Les différentes modalités de l'apprentissage expérientiel en formation

Un des critères de l'apprentissage expérientiel en formation est que les apprenants vivent des situations similaires à leur situation de travail pendant la formation. Ainsi, le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre explique que l'apprentissage expérientiel est un modèle d'apprentissage qui préconise la participation à des activités se situant dans des contextes les plus rapprochés possibles des connaissances à acquérir, des habilités à développer et des attitudes à former ou à changer (Legendre, 2006).

La première démarche du formateur est donc « la création ou la mobilisation d'une 'situation', c'est-à-dire un environnement propice à l'apprentissage. Cette situation peut être plus ou moins réelle ou artificielle » (Faulx et al., 2015, p. 236). Il y a donc un continuum de situations possibles, entre une situation complètement artificielle, créée intentionnellement à des fins d'apprentissage et une situation réelle de travail, où les apprenants élaborent pendant la formation une production qui leur sert dans leur travail.

Nous pouvons alors décrire plusieurs modalités d'apprentissage expérientiel selon ce continuum de situations plus ou moins réelles et artificielles, mais aussi selon le lien entre le sujet et les modalités d'apprentissage. Kolb le précise ainsi : « dans l'enseignement, par exemple, j'ai trouvé essentiel de prendre en compte la matière de l'objet pour décider comment aider les étudiants à apprendre du matériel dont ils disposent. Essayer de développer des compétences dans l'écoute empathique est une tâche éducative différente, requérant une

approche pédagogique différente de celle de l'enseignement des statistiques fondamentales »⁴⁰ (Kolb, 2015, p. 49). Ainsi, selon le thème de la formation, les modalités d'apprentissage sont différentes, avec des situations de travail plus ou moins réelles ou artificielles.

Pour la formation des enseignants, il existe plusieurs modalités d'apprentissage expérientiel utilisées. Ainsi, si l'objectif de la formation est l'acquisition de compétences numériques comme celles de créer un parcours d'apprentissage pour les élèves sur une plateforme numérique, les modalités d'apprentissage peuvent être celles de la « formation-action », c'est-à-dire que les participants construiront un parcours pendant la formation qu'ils pourront utiliser ensuite avec leurs classes. Si le sujet se situe davantage dans la didactique de la discipline, les participants pourront concevoir une préparation de séquence sur un thème donné, qu'ils utiliseront ensuite en tant que préparation de cours.

Pour notre objet qui est les compétences relationnelles enseignantes en formation, il s'agit de faire vivre aux participants des situations similaires à celles qui mettent en jeu leurs compétences relationnelles en classe. Il n'y a pas de production possible comme lors des phases de préparation de cours. Pour ce thème, les mises en situation de la relation pédagogique en classe sont nécessaires pour un apprentissage expérientiel : les enseignants doivent pouvoir faire l'expérience de la relation entre professeur et élèves. Nous allons donc nous intéresser aux situations artificielles, créées par le formateur, dans lesquelles les participants peuvent se mettre en action en jouant un rôle proche de celui qu'ils doivent tenir en situation de travail : les situations de simulation en formation.

⁴⁰ Traduction personnelle du passage suivant : « In teaching, for example, I have found it essential to take into account the nature of the subject matter in deciding how to help students learn the material at hand. Trying to develop skills in empathic listening is a different educational task, requiring a different teaching approach from that of teaching fundamentals of statistics” (p. 49)

2. La simulation en formation

La modalité d'apprentissage expérientiel sur laquelle nous avons choisi de nous pencher pour notre recherche sur la formation aux compétences relationnelles enseignantes est la simulation. Il s'agit d'un dispositif pédagogique relativement peu investigué dans la recherche francophone, nous tenterons d'en établir une définition générale et de réaliser une brève revue de littérature scientifique sur l'utilisation de la simulation en formation pour clarifier notre objet. Puis nous nous centrerons sur le cadre proposé par la didactique professionnelle pour conduire une réflexion sur la simulation en formation, sur la structure des différentes étapes d'une simulation et l'activité du formateur durant celle-ci.

2.1. Une proposition de définition pour un objet de recherche émergent, la simulation en formation

2.1.1. Une définition générale de la simulation en formation

Les principales définitions généralistes qui existent sur la simulation en tant que dispositif pédagogique utilisé en formation viennent de la littérature sur la simulation en santé. Ainsi nous pouvons commencer par définir très généralement la simulation comme « une méthode pédagogique qui consiste à projeter l'apprenant dans une situation qui reproduit la réalité » (Dupuy-Maribas et al., 2016, p. 7). Ou de manière plus précise, c'est « une méthode d'apprentissage qui consiste à reproduire, de façon certes artificielle mais néanmoins réaliste, une situation à des fins de démonstration ou d'explication mais aussi à des fins de développement des compétences » (Dupuy-Maribas et al., 2016, p. 8).

Nous sommes bien ici dans le cadre d'une logique expérientielle, où le cycle d'apprentissage expérientiel proposé par Kolb peut s'appliquer. « Telle que définie par Lewin et Kolb, la théorie de l'apprentissage expérientiel fournit un modèle très utile pour apprendre dans un environnement simulé » (Jaffrelot & Pelaccia, 2016, p. 23). Pendant la formation, le sujet vit une expéientiation, qui est une situation simulée qui reproduit une situation de travail, il est amené ensuite à réaliser une observation réflexive de cette expérience vécue, une

conceptualisation en est faite par le formateur ou le groupe, puis le sujet peut expérimenter ses nouvelles connaissances au cours d'une nouvelle situation simulée, ou pendant une véritable situation de travail selon les cas.

Le rapport sur la simulation en formation de santé publié en 2012 (Granry & Moll, 2012) et rédigé par une équipe réunie autour de deux spécialistes français de la simulation en santé, le professeur des universités Jean-Claude Granry (président de la société francophone de simulation en santé, Sofrasims, directeur du centre de simulation en santé du centre hospitalier universitaire d'Angers) et Marie-Christine Moll (médecin, chargée de mission sur la simulation à la Haute Autorité de Santé, spécialiste de la gestion des risques, vice-présidente de Sofrasims) propose plusieurs définitions de la simulation en formation.

Le rapport retient la définition générale de Pascal Béguin et d'Annie Weill Fassina (Béguin & Weill-Fassina, 1997) : « la simulation est une méthode d'enseignement de savoir-faire et d'habiletés utilisés dans des tâches pour lesquelles un enseignement direct s'avère impossible pour des raisons déontologiques (sécurité et sûreté), économique (coût du matériel) ou technique (très faible probabilité d'occurrence des incidents ou accidents) » (Granry & Moll, 2012, p. 14). Il précise aussi une définition pour la simulation en santé, celle utilisée aux États-Unis : la simulation en formation « correspond à l'utilisation d'un matériel (comme un mannequin ou un simulateur procédural), de la réalité virtuelle ou d'un patient standardisé pour reproduire des situations ou des environnements de soin, dans le but d'enseigner des procédures diagnostiques et thérapeutiques et de répéter des processus, des concepts médicaux ou des prises de décision par un professionnel de santé ou une équipe de professionnels » (Chambre des représentants USA, 111th congress 02-2009) » (p. 14).

Il s'agit donc de reproduire les situations de travail à des fins d'apprentissage, soit grâce à un « appareillage technique délivrant une illusion sensorielle » (Oget & Audran, 2016, p. 75), soit grâce à des personnes. Ajoutons également dans cette définition l'idée que la simulation est « une attitude humaine volontaire visant à recréer de manière artificielle un comportement, une action » (Oget & Audran, 2016, p. 75), donc avec l'idée du « faire comme si » (p. 75), de l'artifice, du jeu, du substitut, dont Wallon et Piaget avaient noté la fécondité pour les apprentissages (Audran, 2016, p. 16). Il ne s'agit pas d'une situation de travail que l'on vit en formation mais qui fait partie du travail, comme par exemple la production d'une préparation de cours qui sera ensuite utilisée en classe. C'est une situation de travail vécue 'pour de faux', à des fins de prise de conscience, d'observation, d'explication, et d'entraînement.

Pour notre sujet, nous allons laisser de côté les recherches sur les formes de simulation qui ne sont pas utilisées pour la formation des enseignants. Dans la littérature professionnelle sur la simulation, la différence est souvent faite entre simulation procédurale et simulation de pleine échelle. La simulation procédurale vise « l'entraînement à l'acquisition de gestes techniques, le développement d'habiletés gestuelles » (Policard, 2018, p. 31) grâce à des simulateurs synthétiques, nous ne l'aborderons donc pas. La simulation de pleine échelle a des caractéristiques qui se rapprochent davantage de notre domaine d'étude, celles de « l'immersion dans un environnement reconstruit au plus proche des conditions réelles d'exercice afin d'y réaliser l'activité de travail et de la réflexivité sur l'activité réalisée » (p. 32). Il peut y avoir des artefacts synthétique et électronique, comme des mannequins, des interfaces de réalité virtuelle (comme les simulateurs de vol), des *serious games*, des jeux sérieux en informatique. Comme « les outils numériques se sont largement répandus dans le secteur de la formation professionnelle, renouvelant l'intérêt pour la simulation comme moyen de formation » (Carré & Caspar, 2019, p. 181), il y a tout un domaine de recherche actif depuis plusieurs années sur la simulation de pleine échelle instrumentée par l'électronique (voir Audran, 2016 ; Pastré, 2005). Nous n'en ignorons pas l'intérêt, mais nous choisissons de restreindre nos réflexions à la simulation de pleine échelle humaine. C'est en effet celle-ci qui peut être employée dans les formations des enseignants sur la relation pédagogique.

La simulation humaine est le terme employé pour les situations où ce sont des personnes qui jouent les situations de travail. Dans le cadre de la simulation en santé, des acteurs sont utilisés, ils sont appelés 'patients standardisés'. Ils sont formés à « simuler l'histoire d'un vrai patient et à reproduire systématiquement les signes cliniques, la personnalité, le langage corporel et les réactions émotionnelles qui auront été définis d'entrée de jeu » (Dupuy-Maribas et al., 2016, p. 19). Le professionnel de santé en formation doit interagir avec ce patient standardisé. Le choix de l'utilisation d'acteurs a été fait car « les jeux de rôle entre apprenants sont trop éloignés de la réalité et l'appel à de vrais patients est source de difficultés organisationnelles » (p. 19). Dans le domaine de la formation des enseignants, les situations de simulation se déroulent entre apprenants, avec parfois la participation du formateur en tant qu'acteur de la simulation.

Différents formats de simulation humaine existent, selon le degré d'écart entre le personnage joué et la personne réelle. Les termes utilisés dans la littérature professionnelle sont souvent flous et peuvent se recouper. On trouve généralement le terme de 'mise en situation' pour désigner une simulation humaine, par exemple dans le rapport sur la simulation en

formation de santé publié de 2012 (Granry & Moll, 2012, p. 39). Le terme ‘simulation’ seul est souvent utilisé pour désigner une situation simulée où le participant joue son propre rôle professionnel, le scénario ne précisant que les fonctions professionnelles et le cadre de l’action (c’est la définition choisie par exemple dans Bernard, 2017), en l’opposant au jeu de rôle, où chaque participant a un rôle à jouer davantage précisé. Mais on trouve aussi de la littérature professionnelle sur le jeu de rôle en formation où le terme désigne aussi bien des situations peu cadrées où seule la fonction du professionnel est indiquée que des situations très écrites, avec des personnages très définis (par exemple Boutros & Proust, 2007 ; Courau, 2006).

C’est ainsi que nous utiliserons le terme de simulation pour désigner une méthode pédagogique d’apprentissage expérientiel dans laquelle les apprenants vivent en formation des situations artificielles proches de leurs situations de travail, à partir desquelles ils observent les émotions ressenties et les effets de leurs actions, ils les conceptualisent, puis expérimentent de nouvelles manières d’agir. L’utilisation de cette modalité pédagogique qu’est la simulation a une histoire relativement longue en formation, mais peu d’écrits scientifiques ont été produits sur ce thème, en particulier en France.

2.1.2. La simulation humaine en formation, un objet de recherche émergent dans la francophonie

Nous avons cherché à établir un état des lieux non exhaustif de la recherche sur la simulation humaine dans différents domaines de référence théorique. Comme nous l’avons déjà noté, la plus grande part de la recherche sur la simulation porte sur la simulation instrumentée par l’électronique et le numérique (voir par exemple Arnab et al., 2013; Fauquet-Alekhine et al., 2011; Pons Lelardeux et al., 2012). Nous nous centrons pour notre problématique de recherche sur les écrits portant sur la simulation humaine. Pour éviter d’alourdir la lecture, nous utiliserons désormais le terme de ‘simulation’ seul pour désigner la simulation humaine non instrumentée par des artefacts synthétique, électronique et numérique.

Les principales données existantes sur l’état des lieux international de la simulation dans différents domaines professionnels sont résumées dans le rapport sur la simulation en santé (Granry & Moll, 2012, p. 26). Plusieurs revues de littérature internationale sur la simulation ont été utilisées, la plupart centrées sur la simulation en santé et donc sur la recherche en éducation

médicale (par exemple McCaughey CS & Traynor MK, 2010; Nehring WM & Lashley FR, 2004).

Rappelons tout d'abord que la recherche internationale est relativement récente sur le sujet de la simulation en formation. Si les jeux de rôle, les saynètes théâtrales ont été utilisées à des fins d'apprentissage pour les élèves dès la Renaissance (Chamberland & Provost, 1996), et que la simulation en formation apparaît vers le milieu du XXème siècle, les écrits scientifiques sur cette modalité d'apprentissage sont relativement tardifs.

Le domaine de référence théorique le plus ancien sur la simulation est la psychologie sociale. Les premières théories sur le potentiel du jeu de rôle dans la transformation du comportement des sujets apparaissent avec les écrits de Jacob Levy Moreno, qui réalise des expériences de « théâtre spontané » en 1921 et qui formalise le jeu de rôle à des fins thérapeutiques sous l'appellation de « psychodrame » (Ancelin Schützenberger, 2003 ; Karp et al., 2005 ; Moreno, 2007). La modalité du jeu de rôle quitte l'aspect thérapeutique pour être utilisée et théorisée par Kurt Lewin, le spécialiste de la dynamique des groupes. Il met au point à partir de 1946 des sessions de formation faisant se juxtaposer des exposés magistraux, des études de cas et des 'situations miniatures' notamment des jeux de rôle dans des groupes d'enseignants, afin de favoriser leur implication personnelle dans le processus d'apprentissage. L'analyse des interactions par les animateurs du jeu de rôle s'effectue ensuite en présence des « acteurs » (Patin, 2005, p. 164). Les simulations sont ensuite utilisées particulièrement pour la formation aux relations humaines, dans tout type de métiers où les professionnels sont engagés dans des situations de face à face, d'individus ou de groupes. De nombreuses recherches en psychologie sociale à la suite de Lewin sont conduites sur l'utilisation de ces simulations dans une réflexion sur la dynamique des groupes (De Visscher, 2001; Mucchielli, 2016, 2019; Patin, 2005; Pfeiffer & Jones, 1972), le plus souvent dans une approche psychanalytique pour les chercheurs français (Anzieu & Martin, 2019).

Le deuxième domaine, à l'apport plus récent, est la recherche en éducation médicale. L'état de l'art réalisé par l'équipe de Jean-Claude Granry et Marie-Christine Moll (Granry & Moll, 2012) et les publications récentes sur la simulation en formation médicale (Alinier, 2007; Dupuy-Maribas et al., 2016; Jaffrelot & Pelaccia, 2016; Oriot et al., 2013; Pelaccia, 2013; Pelaccia & Dory, 2011) apportent de nombreuses conclusions sur l'intérêt de la simulation en formation. Leur champ théorique est encore assez composite, avec un héritage de la recherche clinique et fondamentale, positiviste, qui atteint « rapidement ses limites lorsqu'il s'agit

d'appréhender la complexité du 'fait' éducatif » (Pelaccia & Dory, 2011, p. 143) et des recherches qui ne choisissent pas de cadrage théorique (avec un manque de conceptualisation critiqué par Pellaccia & Dory, 2011, p. 143). Nous retiendrons de ces recherches en éducation médicale leurs conclusions sur la simulation.

La conclusion principale est qu'il faut davantage de recherche sur l'utilisation de la simulation... Par exemple, une revue de littérature a été menée sur la recherche en psychiatrie concernant la simulation qui conclue que le jeu de rôle occupe une place importante dans la formation par la simulation en psychiatrie, et surtout qu'il est nécessaire de « développer la recherche, afin de montrer l'impact des différentes techniques de simulation sur la formation en psychiatrie et d'en évaluer la qualité » (Granry & Moll, 2012, p. 27). Il est à noter cependant que cette recherche est devenue plus importante, en particulier en Amérique du Nord et en Europe, avec « des activités de recherche et de publication très importantes portant particulièrement sur : le transfert de compétence, la gestion des situations de crises, l'évaluation de l'impact de la simulation sur la formation versus la formation classique, l'intérêt de la simulation pour améliorer la sécurité des soins en particulier dans les situations d'urgences, les méthodes de validation des scénarios, la validité écologique des scénarios, les facteurs humains, les analyses d'accident, la simulation et formation en soins infirmiers, etc. » (p. 35).

La deuxième conclusion que l'on peut retenir pour notre objet d'étude est la volonté d'accentuer l'usage de la simulation dans les formations. Une méta-analyse sur les résultats de la formation par simulation par rapport à d'autres modalités indique que la formation par simulation est constamment associée à une amélioration significative des connaissances, des pratiques et des comportements. De plus, elle a pour objectif prioritaire une des règles éthiques de la médecine : « jamais la première fois sur le patient » (p. 79). Pour notre objet d'étude sur les compétences relationnelles, notons également que la simulation est perçue comme une méthode efficace pour la formation à la communication : une revue de littérature dans le domaine de la santé a montré « les nets avantages de la formation par simulation pour l'annonce d'une maladie, d'une mauvaise nouvelle, la supériorité de la formation par simulation lors des consultations en tabacologie » (p. 64). Des recommandations peuvent être retenues de ces recherches en éducation médicale, avec le débriefing noté comme l'étape essentielle de la simulation (nous y reviendrons avec l'apport de la didactique professionnelle sur le sujet), le fait que la simulation doit être pratiquée de manière régulière et répétée, et qu'elle gagne à être organisée, planifiée, et reconnue dans le curriculum de formation. Des limites sont à prendre en compte : le nombre limité de participants et donc le coût financier de cette modalité, et son aspect émotionnel stressant.

C'est ainsi qu'une troisième conclusion est soulignée, très importante pour notre objet d'étude, celle de la nécessité de gestes professionnels maîtrisés par le formateur pour que la simulation atteigne ses buts d'apprentissage. En effet, « à l'échelle internationale, le potentiel éducationnel de la simulation a été reconnu et a encouragé de nombreux changements au niveau des programmes de formation dans le domaine paramédical. Ces mêmes articles ainsi que d'autres rapports soulignent l'importance de la formation spécifique des formateurs qui utilisent la simulation, de leur personnalité et du soin devant être apporté à l'intégration et la qualité de ce type de formation, afin que cela soit bénéfique aux participants » (p. 28-29). Nous allons étudier la place centrale de l'activité du formateur pendant les situations de simulation grâce au cadre d'analyse proposé par la didactique professionnelle.

2.2. La simulation dans le cadre de la didactique professionnelle

2.2.1. La didactique professionnelle comme référence théorique de la simulation en formation

La didactique professionnelle nous semble le cadre théorique le plus propice pour notre réflexion sur les formations utilisant la simulation. En effet, c'est ce courant théorique qui étudie actuellement la simulation en formation, en proposant une conceptualisation de cette méthode d'apprentissage. L'approche de la didactique professionnelle permet de partir des situations de travail de référence. « Simulations, études de cas, jeux de rôle, mises en situation, ne sont pas des formes pédagogiques nouvelles. Elles trouvent un enrichissement spécifique à la didactique professionnelle lorsqu'elles sont conçues à partir des exigences du travail et pour la maîtrise des situations de travail, et lorsque leur usage amène les apprenants à entrer dans des activités 'réfléchies', autrement dit des activités qui obligent à penser de manière consciente, volontaire, dirigée, outillée, afin d'investiguer la complexité des situations et d'y trouver des moyens d'agir » (Carré & Caspar, 2019, p. 481). On retrouve bien ici la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb dans cette manière de comprendre la simulation utilisée en formation. La didactique professionnelle lui emprunte les étapes du cycle d'apprentissage, en centrant sa réflexion sur le travail, son analyse et la conception de situation-problème pour mieux l'apprendre.

La didactique professionnelle, apparue au début des années 1990, est ainsi présentée dans le *Traité des sciences et des techniques de la formation* coordonné par Philippe Carré : « ce courant d'origine récente mais en plein essor est issu de la combinatoire de l'ergonomie cognitive, de la didactique des disciplines et de la psychologie du développement » (Carré & Caspar, 2019, p. 392). Elle est ainsi née de la rencontre de deux champs théoriques et d'un champ pratique : le premier champ théorique est l'ergonomie cognitive (Falzon, 2001, 2014; Leplat, 2008), qui a fourni les méthodes d'analyse du travail, plus précisément d'analyse de l'activité. Le second champ théorique est la didactique, qui en France est une didactique des disciplines, qui a transmis deux préoccupations, épistémologique et développementale. Et le champ de pratiques est celui de l'enseignement professionnel et de la formation professionnelle continue (Samurçay & Pastré, 2004).

La didactique professionnelle « vise au développement conjoint des apprentissages et de la résolution des problèmes de travail aussi près que possible de la réalité de celui-ci. Elle utilise la méthode des cas, l'autoscopie, l'entretien d'explicitation et, surtout, la simulation 'en pleine échelle' pour aborder la pratique et l'apprentissage dans et par l'activité avec une optique constructiviste » (Carré & Caspar, 2019, p. 392). La simulation est donc un des principaux objets de réflexion de ce courant théorique tourné vers l'apprentissage du travail par des adultes. Les situations de travail sont utilisées comme point de départ et comme moyen pour les formations : « soit en les mobilisant pour la formation, telles qu'elles se présentent à l'expérience (comme dans les formations par alternance) ou en les aménageant dans le cadre du travail lui-même (formations en situation de travail, intervention sur le travail pour le rendre apprenant). Soit en les transposant pour concevoir des situations de formation en référence au travail, plus ou moins contextualisées. La forme la plus prototypique, mais qui n'est qu'une forme parmi d'autres, en est aujourd'hui la simulation » (Carré & Caspar, 2019, p. 470). C'est donc sur cette dernière forme que nous allons nous centrer, pour comprendre quels éléments retiennent les théoriciens de la didactique professionnelle pour l'étude de la simulation.

Pierre Pastré explique que beaucoup de situations de travail très intéressantes sont tellement imprévisibles qu'il est pratiquement impossible de les saisir par l'observation directe. Et qu'en élaborant des simulations de ces situations, on s'aperçoit qu'il s'agit d'un outil remarquable pour produire et analyser les apprentissages, notamment des apprentissages bien définis (Pastré, 2005, p. 23-24). C'est-à-dire que les professionnels, en participant à des simulations de situation de travail rares ou aléatoires, apprennent des éléments importants de

leur pratique professionnelle, plutôt que de les apprendre par l'expérience professionnelle, ce qui n'est pas souhaitable pour des métiers à risques et surtout complètement imprévisible.

Il y a aussi une dimension socioconstructiviste importante dans la simulation comprise dans la perspective de la didactique professionnelle. Ce n'est pas seulement pour des raisons déontologiques, économiques ou techniques que la simulation peut être choisie comme dispositif de formation. Cela peut être aussi lié à une manière socioconstructiviste de concevoir l'apprentissage, où « les simulations peuvent servir à concevoir des situations où l'apprentissage par résolution de problèmes va pouvoir prendre tout sa mesure » (Pastré, 2005, p. 17). Pierre Pastré, Patrick Mayen et Paul Olry listent les possibilités ouvertes par l'utilisation des simulations : elles « n'ont pas seulement pour but de simuler les situations réelles et d'éviter les risques, mais de proposer à l'activité ce que les situations réelles ne permettent pas d'apporter à des fins d'apprentissage : diversité, variations, manipulation d'échelles temporelles et spatiales étendues (on peut revenir aux causes et anticiper, percevoir des conséquences de l'action), accès à ce qui n'est pas immédiatement perceptible, arrêts ou ralentissement de l'action, possibilités de se tromper, de manifester ses hésitations et doutes, de s'arrêter pour réfléchir, recommencer, découvrir des aspects méconnus de l'environnement de travail, discuter, justifier, etc. Elles peuvent aussi organiser une progressivité en accentuant la complexité » (Carré & Caspar, 2019, p. 480-481).

Ainsi, pour Pierre Pastré, la simulation permet une progression dans l'entrée dans la difficulté du métier. Les professionnels en formation peuvent rejouer une situation, réguler la difficulté, neutraliser l'environnement. Il s'agit donc « d'appauvrir la situation pour la rendre plus accessible à l'apprentissage » (Pastré, 1999, p. 27). Le réel du travail est simplifié dans la situation de simulation, la complexité est maîtrisée pour permettre au sujet d'accéder à l'apprentissage de compétences ciblées. La simulation permet ainsi au formateur « de choisir les situations qui l'intéressent d'un point de vue didactique » (Audran, 2016, p. 12). L'apprenant lui « peut s'en servir pour apprendre à résoudre des problèmes et à analyser son activité. Mais on peut aussi s'en servir pour s'entraîner, pour passer de l'élaboration de l'action à son assimilation » (Pastré, 2005, p. 39). Pour arriver à ce résultat d'une assimilation de l'action, les différentes phases d'un dispositif de simulation peuvent être modélisées, en s'inspirant du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb.

2.2.2. Les étapes-clés d'un dispositif de simulation

Pour qu'il y ait apprentissage dans les dispositifs de simulation, les chercheurs en didactique professionnelle, tout comme ceux en éducation en santé, insistent sur les étapes du cycle d'apprentissage expérientiel défini par Kolb, en les développant et en les précisant. Ainsi, « le travail de conceptualisation, d'interprétation des données singulières et de construction des connaissances ne se fait pas tant dans l'action simulée que lors des moments 'extérieurs' à celle-ci » (Oget & Audran, 2016, p. 78). Le cycle qui permet de tirer parti au mieux de l'expérientiation simulée dans un contexte recréé suppose d'articuler plusieurs temps distincts : a minima un briefing préalable, la mise en situation simulée proprement dite et un débriefing (p. 78).

En amont, la conception de la situation simulée, ce qui est nommé le scénario, est le sujet sur lequel les chercheurs en didactique professionnelle ont le plus travaillé (Pastré, 2005, p. 24-29).

Plusieurs critères sont définis pour choisir une situation de simulation. Le premier est la transférabilité entre formation et travail : « le but de toute simulation utilisée pour la formation est de maximiser le transfert à la vraie tâche dans son contexte normal. Le problème-clé est donc de décider quelles caractéristiques ou traits de la tâche devraient être *représentés* dans la simulation afin d'obtenir un transfert de formation élevé » (Leplat citant Patrick, 1992, in Pastré, 2005, p. 3). La didactique professionnelle part de l'identification d'un problème en situation de travail. « Lorsqu'un problème a été identifié dans une situation de travail, lorsque l'analyse a montré en quoi exactement il consistait, il reste encore à le *construire* pour en faire un moyen d'apprentissage » (p. 24). Cette construction est nécessaire pour provoquer l'apprentissage, pour que les participants vivent une expérientiation qui leur permette d'enclencher le cycle de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 2015, p. 51). « Il ne s'agit pas ici de rejouer le réel à l'identique mais plutôt d'évoquer 'quelque chose qui aille de travers' pour qu'il existe 'quelque chose à raconter'. La simulation entrera alors en synergie avec l'inattendu comme instrument favorisant l'étonnement » (Oget & Audran, 2016, p. 80). Ainsi, ce n'est pas forcément le réalisme de la situation qui est recherché, mais plutôt la manière de créer une prise de conscience, de rompre avec les habitudes, de produire 'un choc', un étonnement comme dirait Kolb (Kolb, 2015, p. 60), grâce à une situation-problème féconde en enseignement. Il s'agit donc qu'il y ait une différence entre la tâche de référence, à maîtriser, et la tâche simulée : « ces deux tâches sont nécessairement différentes, sinon il ne s'agirait pas de simulation, mais de reproduction » (Leplat, in Pastré, 2005, p. 3). C'est sur cette question des scénarios à

construire en amont que l'on trouve le plus de théorisation et d'expérimentation en didactique professionnelle. L'animation de la simulation a été beaucoup moins étudiée.

Les différentes phases du dispositif de simulation ont été décrites pour la simulation en santé (Dupuy-Maribas et al., 2016; Oriot & Alinier, 2019; Policard, 2018). La première étape est celle du briefing, qui est « informationnel et préparatoire. Il définit la situation et ses enjeux, permet le repérage des tâches à réaliser, et laisse un temps d'échange nécessaire à l'éclaircissement éventuel de points problématiques » (Oget & Audran, 2016, p. 78). Ensuite vient la situation simulée elle-même qui « permet la délégation de certaines tâches en cas de surcharge cognitive et d'activité. Un autre avantage est la possibilité d'interrompre les tâches à tout moment, de les répéter, et donc de jouer avec le temps » (p. 78).

C'est sur la troisième étape, celle du débriefing, que le plus d'écrits professionnels et scientifiques ont été produits (voir en particulier Denis Oriot & Alinier, 2019). Les théoriciens de la formation par simulation insistent en effet sur son importance en tant qu'étape « indispensable et centrale dans les activités de simulation » qu'ils lient fortement à la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (Jaffrelot & Pelaccia, 2016, p. 23). Ils en font « un principe central de la simulation selon lequel un dispositif pédagogique recourant à la simulation comprend une mise en situation et un débriefing. De fait, il serait légitime de considérer qu'une simulation sans débriefing n'est tout simplement pas une simulation, du moins, sur le plan pédagogique » (Jaffrelot & Pelaccia, 2016, p. 20). C'est en effet lors de ce débriefing que peuvent se produire les phases de l'apprentissage expérientiel de l'observation réflexive, de la conceptualisation et du lancement dans l'expérimentation.

Ainsi, pendant l'étape d'observation réflexive, sont visés les échanges entre participants pour « débriefing » sur l'expérience vécue. « Considérant les cadres conceptuels socioconstructivistes et cognitivistes comme étant les plus pertinents pour aborder la question du transfert des apprentissages, l'objectif principal du débriefing est donc de générer et d'encourager les échanges qui aident les participants de la séance, y compris lorsqu'ils n'ont été qu'observateurs, à comprendre les processus qui ont mené aux actions observées » (Jaffrelot & Pelaccia, 2016, p. 23). Le débriefing est ainsi « un moment didactique et réflexif indispensable à tout processus de formation. Conduit par le formateur, il engage les personnes en formation à exprimer leur 'expérience' (Dewey, 1938). Apprendre d'une situation n'est pas seulement la vivre. Cela suppose un décentrage de l'action en adoptant un point de vue plus distancié et en recherchant les schémas qui ont guidé l'action dans la perspective de transférer ces apprentissages à d'autres contextes et d'autres situations » (Oget & Audran, 2016, p. 78).

Étape d'échanges entre participants dans une perspective socioconstructiviste donc, et aussi de « construction de l'intrigue » selon le terme que Pierre Pastré emprunte à Paul Ricœur.

Pour Ricœur (Ricœur, 1986), l'intrigue est « la part d'intelligibilité présente dans un récit » (Pastré, 2005, p. 34). « Construire l'intrigue, c'est donc transformer un récit, faire de la suite plus ou moins désordonnée d'épisodes qui se succèdent en une suite d'étapes, qui s'enchaînent quand on prend en compte les enchaînements de causalité et les décisions motivées des acteurs. L'intrigue permet ainsi de produire de l'intelligibilité pour une situation singulière, comme le fait un historien. Or le but du débriefing au sens large est de permettre aux apprenants de passer du vécu au récit, et du récit à la construction de l'intrigue » (Pastré, 2005, p. 34). Construire cette intrigue, produire de l'intelligibilité, c'est le rôle du formateur, pour permettre aux apprenants d'accéder à la conceptualisation, troisième étape dans le cycle de l'apprentissage expérientiel. Il doit ensuite les amener à l'expérimentation, soit en vivant de nouveau une situation de simulation, soit en testant en situation de travail leurs gestes transformés par la simulation.

La question posée dans de nombreuses recherches, en particulier en éducation en santé, est celle de l'animation de ce moment si important du débriefing : « comment organiser et animer la séquence de débriefing pour favoriser le transfert des apprentissages ? » (Audran, 2016, p. 13). Mais il reste également de nombreuses questions sur les gestes professionnels des formateurs durant les différentes phases du dispositif de simulation, tant la qualité des apprentissages est dépendante de l'activité du formateur.

2.2.3. L'importance cruciale de l'activité du formateur pendant la situation de simulation

L'importance du rôle du formateur revient souvent dans la littérature sur la simulation en santé, cela reste néanmoins un angle de recherche encore peu développé. Florence Policard le souligne dans sa thèse sur les formateurs en simulation en soins infirmiers : « les recherches actuelles sur la simulation, qu'elles soient anglophones ou francophones, qu'elles s'inscrivent dans le champ des sciences infirmières ou médicales ou dans d'autres domaines, qu'elles se situent dans le courant de la didactique professionnelle ou de l'ergonomie, s'accordent toutes sur un point : l'importance de l'action du formateur pour la qualité du dispositif de formation et pour l'efficacité pédagogique de ces séances. Pourtant, l'activité du formateur dans le cadre

des séances de simulation pleine échelle est encore peu étudiée, ce qui en fait un domaine de recherche émergent, en particulier dans la recherche francophone » (Policard, 2018, p. 59).

Les écrits sur le rôle du formateur pointent le problème de la faiblesse dans l'animation du débriefing, de la sécurité psychologique des participants aux simulations et de la difficulté pour les formateurs à travailler sur les compétences relationnelles et émotionnelles par rapport aux compétences plus techniques.

L'importance du professionnalisme du formateur pour la qualité des simulations en formation a été soulignée d'abord dans les écrits sur la formation en aéronautique. Les jeux de rôles dans la gestion des conflits de l'équipage et des problèmes de communication sont largement utilisés dans les formations dites « facteurs humains » (Flandin et al., 2019). Ces simulations sont appelées CRM, *Crew-Resource Management*, et LOFT, *Line Oriented Flight Training* (Granry & Moll, 2012, p. 18), elles ont été mises au point dans les années 1990 et rendues rapidement obligatoires. Les CRM sont des cours pour quinze à vingt participants d'une durée d'une à deux journées sur la façon de se comporter, avec des jeux de rôles montrant des professionnels en difficulté à partir desquels réagissent les participants. Les LOFT sont des séances de simulation annuelles, où le scénario est plus complexe, avec une interactivité importante et des incidents non nécessairement techniques. Il existe donc une littérature sur les résultats de ces simulations en formation qui permet de tirer des conclusions sur l'activité des formateurs (p. 18-19).

Ainsi, ces deux sortes de simulations connaissent de profondes critiques actuellement : leur contenu tout d'abord est pointé du doigt comme se dégradant au fil du temps pour devenir des scénarios trop simples, vite connus de tous et peu porteurs d'apprentissage. Mais c'est surtout le manque de formateurs experts sur ces sujets qu'il est important de souligner pour notre réflexion : « les premiers instructeurs étaient motivés, les suivants ont plus été contraints et sont sans doute moins psychologiquement préparés et entraînés à des débriefings complexes » (p. 18). L'étape du débriefing est perçue comme celle où il manque des compétences d'animation aux formateurs.

Le même constat est fait en simulation en santé. « La limite de l'utilisation de la simulation se situe sans doute au niveau de la formation des intervenants particulièrement pour le débriefing » pointe Dorothee Malet, auteur d'une thèse en ergonomie sur la simulation en formation (Malet & Benchekroun, 2016, p. 16). Les formateurs doivent ainsi posséder une double expertise : « expertise de contenu et expertise pédagogique » (Jaffrelot & Pelaccia, 2016, p. 26), qui demande des compétences complexes, en particulier pour conduire le

débriefing en assurant la sécurité psychologique des participants (Denis Oriot & Alinier, 2019, p. 7-17 ; Policard, 2018, p. 48-50).

En effet, la simulation convoque des émotions fortes, « la situation affecte bien plus que des processus intellectuels, c'est l'être tout entier qui est 'immergé' et qui peut parfois être même submergé et désorienté. » (Audran, 2016, p. 13) Cela amène les formateurs à s'interroger sur leur pratique pédagogique, afin de réussir à gérer les émotions ressenties pendant la situation simulée, qui parfois peuvent freiner l'apprentissage. « Certaines émotions, par exemple, sont susceptibles d'augmenter la charge cognitive et de devenir un obstacle à l'apprentissage. L'impact de la nature et de l'intensité des émotions générées lors d'une séance de simulation sur l'apprentissage est quasiment inexploré en matière de recherche. Les effets de l'engagement émotionnel sur le transfert ou la mémorisation doivent de ce fait être considérés comme incertains » (Jaffrelot & Pelaccia, 2016, p. 19). Peu de recherches donc sur l'impact des émotions éprouvées pendant la simulation sur l'apprentissage, mais une certitude résultant des observations de simulation dans le domaine de la santé en particulier : les émotions éprouvées sont réelles et peuvent être très désagréables à vivre. René Amalberti précise ainsi que « la simulation professionnelle n'est pas un jeu. Elle donne à voir les compétences, les échecs, questionne l'ego des professionnels, et peut susciter une émotion réelle des participants. Ces dimensions peuvent servir utilement l'acquisition des compétences, mais leur gradation doit être particulièrement contrôlée, et probablement appliquée avec discernement » (Fauquet-Alekhine et al., 2011).

Une recherche sur les incidences de la pratique du théâtre en formation sur les modalités d'adaptation des enseignants novices au contexte de la classe (Guérin & Archieri, 2012, p. 76) décrit bien le fait que l'apprentissage ne va pas de soi dans un contexte de simulation peu protecteur. L'article décrit l'expérience du jeu dramatique en formation par une des étudiantes. L'exercice de théâtre demandé provoque la première fois « un état affectif négatif qui empêche ou bloque la transformation de certaines composantes de l'expérience ». L'étudiante vit l'expérience comme « atroce », très anxiogène. Les auteurs concluent que « la construction de l'expérience en jeu dramatique n'a donc pas permis à Clara de construire des connaissances pragmatiques lui permettant d'entrevoir de nouveaux scénarios pour agir plus efficacement dans sa pratique d'enseignante ». Néanmoins, au fur et à mesure des séances de jeu théâtral, l'étudiante « considère progressivement le jeu dramatique comme un 'espace protégé d'apprentissage' (Bourgeois & Nizet, 1997) où elle peut prendre des risques, ce qui, en termes d'incidences sur les effets produits, serait difficile, voire impossible, à envisager en situation

d'enseignement ». L'article insiste sur le fait « qu'il ne suffit pas que les situations de jeu dramatique aient un air de famille avec les situations de classe pour encourager des transformations potentielles ». Il faut en plus que l'enseignant soit 'protégé par une structure de confiance' (Moreau, 2009) » pendant les situations de simulation (p. 88). Ce sont les gestes professionnels du formateur qui peuvent construire ce climat protecteur propice aux apprentissages.

La préoccupation liée à la sécurité psychologique des participants aux simulations est donc soulignée dans plusieurs travaux. Florence Policard la résume ainsi : « la simulation comporte un risque psychologique intrinsèque dans la mesure où elle donne à voir le professionnel en activité. Dans l'exercice simulé, l'apprenant s'expose au regard des autres, ses pairs et les formateurs. Il joue en quelque sorte sa face, prenant le risque de se tromper et de montrer une image peu valorisante de lui. Le formateur porte alors une responsabilité particulière dans la création et le maintien d'un cadre psychologiquement sécurisé pendant toute la durée de la séance » (Policard, 2018, p. 44). Cette sécurité psychologique est plus ou moins assurée selon « la manière dont le formateur va introduire la séance afin d'enrôler des participants pour l'exercice, le degré de guidage qu'il va opérer en situation pour soutenir l'activité de l'apprenant. Elle comprend aussi la manière dont il va conduire le débriefing, dans la posture qu'il va adopter pour guider l'analyse de l'activité réalisée, l'exploration des processus de pensée des protagonistes, et réguler les échanges entre les participants du groupe » (Policard, 2018, p. 45). La posture et les gestes professionnels du formateur sont donc particulièrement à interroger pour l'étude des situations de simulation.

Cette problématique des gestes professionnels du formateur est à souligner quand les simulations sont utilisées pour travailler les compétences relationnelles. Thierry Pelaccia et Morgan Jaffrelot soulignent ce problème chez les formateurs en santé qui utilisent la simulation : « ils abordent plus rarement les aspects de prise en charge d'un patient liés aux 'facteurs humains'. Paradoxalement, alors que le métier de soignant est centré sur les relations humaines, les enseignants, qui sont pourtant pour la majorité également des soignants, se retrouvent ainsi en difficulté lorsqu'il s'agit d'appréhender la dimension 'non technique' liée aux soins. C'est par exemple le cas des aspects collaboratifs et de communication en équipe face à une situation critique, de la résolution de conflits, et des compétences émotionnelles » (Jaffrelot & Pelaccia, 2016, p. 26).

Ce problème peut se retrouver chez les formateurs d'enseignants : ces derniers abordent plus facilement les aspects didactiques de la préparation de cours, des modalités pédagogiques

pour mettre en activité les élèves, et plus rarement et plus difficilement les aspects relationnels et émotionnels de la gestion d'une trentaine d'adolescents dans une classe. Ces aspects semblent être plus compliqués à aborder en formation, et si la simulation est particulièrement propice au travail des compétences relationnelles, elle semble être peu utilisée par les formateurs d'enseignants, peut-être car elle suppose la maîtrise de gestes professionnels peu explicités actuellement.

Ainsi nous souhaitons maintenant nous pencher sur cette notion de gestes professionnels, qui pourrait nous aider à modéliser l'activité des formateurs dans les dispositifs de simulation portant sur les compétences relationnelles enseignantes.

3. L’agir professionnel et les gestes professionnels

La didactique professionnelle nous aide à penser la simulation et ses étapes, moins l’agir du formateur et ses gestes professionnels pour une simulation protectrice des personnes et porteuse d’apprentissage. D’une manière plus générale, l’agir professionnel du formateur est encore peu interrogé par la recherche. Dans le champ de la formation des enseignants, il puise dans un genre professionnel encore clandestin, non stabilisé (Jorro, 2016). Dans le champ de la santé, les formations de formateurs sur la simulation médicale sont courtes (de quelques jours à deux ou trois semaines) et insistent davantage sur la conception des scénarios que sur l’animation des simulations. Le formateur se construit alors un répertoire de paroles et de gestes par tâtonnement personnel au fur et à mesure de sa pratique (Policard, 2018, p. 59).

Pour comprendre l’agir du formateur en situation d’animation de simulation, et évaluer à quelles conditions il peut être professionnel, c’est-à-dire porteur d’expertise et d’éthique, reconnu comme efficient, la perspective interactionniste donne des pistes de réflexion stimulantes. En effet, l’activité de simulation en formation est de l’ordre de l’interaction : l’agir du formateur configure et est configuré par l’activité des participants, dans une co-construction de la situation. Paroles et gestes du formateur participent à cette activité. Nous nous intéresserons aux éléments qui rendent cet agir professionnel : quels critères de professionnalité retenir pour décrire l’expertise et l’éthique visible dans l’agir d’un formateur ?

3.1. L’agir du formateur dans une perspective interactionnelle

3.1.1. L’agir dans une approche orientée activité

Notre approche est orientée activité dans le cadre général de l’analyse du travail dans la recherche en sciences de l’éducation et de la formation. L’analyse de l’activité opère notamment une distinction fondatrice entre tâche et activité (Leplat, 2008). La tâche est ce qu’il y a à faire et se situe donc du côté de la prescription, l’activité est l’action effective de l’acteur au travail, celle que chacun est en mesure d’observer. « Selon Leplat et Hoc, la tâche indique ce qui est à faire, l’activité, ce qui se fait. La notion d’activité renvoie à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations » (Clot, 2015, p.89). C’est

pourquoi le travail réel ne correspond jamais exactement à ce que la prescription en dit. Dans une approche orientée activité, le travail réel, c'est-à-dire le travail effectif, est analysé pour mieux le comprendre, le transmettre, le transformer éventuellement : Léontiev, repris par Leplat, dit que le travail réel (ou tâche effective) c'est l'activité matérielle, les opérations de travail, les gestes professionnels réalisés (Leplat, 2013).

L'analyse de l'activité s'intéresse tardivement aux métiers de l'enseignement et de la formation. Les sciences de l'éducation ont longtemps privilégié la constitution de théories sur les connaissances des disciplines d'enseignement (les didactiques) par rapport à la constitution de théories sur l'activité professionnelle (le travail) nécessaire à la transmission des connaissances. C'est pour cette raison qu'il y a encore peu de recherches portant sur l'activité du formateur et les savoirs d'action qui en découlent. Car « l'activité contient les savoirs d'action et l'accès à l'activité pose les questions de la formalisation des savoirs d'action » (Barbier, 2011a, p. 37). Nous sommes ici dans cette perspective de formalisation des savoirs d'action des formateurs (Champy-Remoussenard, 2005, p. 37) afin de mieux comprendre ce qui fait la réussite de situations de formation utilisant la simulation. Les savoirs d'action sont « traditionnellement assimilés aux compétences pratiques, aux savoirs cachés, aux savoirs d'expérience, aux savoirs informels, aux habiletés acquises dans l'action et par l'action », ce sont des savoirs « relatifs aux transformations du réel » (Barbier, 2011a, p. 4). Il faut donc regarder du côté de l'agir du formateur pour pouvoir décrire ces savoirs pour le moment non formalisés.

L'agir est le pouvoir propre à l'homme de transformer ce qui est, de s'exprimer par des actes. L'agir du formateur est donc l'ensemble des actions qu'il produit pour viser une transformation. Si nous descendons au niveau de l'action, celle-ci peut être définie comme une unité de sens, d'usage, de signification, adressée à autrui et à soi-même. Il s'agit d'une succession de phases qui s'enchaînent jusqu'à la transformation visée, avec une intention, qui peut être consciente ou inconsciente (Barbier, 2011, p. 40-41). Cette succession de phases est composée de gestes et d'actes de langage.

Dans le cas des situations de formation aux pratiques relationnelles enseignantes, le formateur agit principalement par sa parole : il produit des actes de langage, c'est-à-dire des paroles nourries d'intentions, destinées aux participants. L'agir du formateur ne peut donc pas être décrit seul, sans prendre en compte son effet sur les bénéficiaires. C'est pourquoi les situations de formation sont classées par Patrick Mayen dans les activités « qui se réalisent dans et par des interactions avec autrui », où le langage, mais aussi « les gestes, les expressions faciales, les mouvements corporels » sont centraux (Barbier & Durand, 2017, p. 469). Les

situations de formation sont ainsi composées principalement d'interactions entre des personnes là pour apprendre et des professionnels dont la fonction est d'intervenir sur l'apprentissage des premiers (p. 486). Une lecture interactionnelle de l'activité de formation, venue de la linguistique permet de rendre intelligible l'agir du formateur, ajusté aux comportements des participants de la formation.

3.1.2. Une lecture interactionnelle de l'agir

3.1.2.1. Le rôle du formateur dans les interactions durant la formation

Dans une perspective interactionniste, les phénomènes sociaux sont appréhendés en termes d'actions réciproques, c'est-à-dire « d'actions qui émergent, se déterminent, s'organisent et se configurent les unes par rapport aux autres » (Vanessa Rémy, in Barbier & Durand 2017, p. 404). Les interactions sont donc considérées comme des actions pour agir avec et sur les personnes auxquelles un discours est adressé (Vinatier et al., 2018, p. 10). Elles relèvent d'une co-construction des acteurs en présence : dans notre contexte, le formateur ajuste son agir à la situation de formation et aux comportements des participants.

La première conséquence de cette lecture interactionnelle est que les interactions pendant les formations découlent d'un processus communicatif collaboratif décrit par Catherine Kerbrat-Orecchioni. Dans la conception interactive de la communication de la linguiste, « les phases d'émission et de réception sont en relation de détermination mutuelle », elles « s'exercent de façon aussi bien successive que simultanée » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 27). Participants et formateur s'influencent donc mutuellement, même s'il y a une dissymétrie de savoir, de droit et d'habilité à intervenir entre le professionnel dont la formation est le travail et les stagiaires qui sont là pour apprendre, plus ou moins par obligation (Patrick Mayen, in Barbier & Durand, 2017, p. 474). Le formateur doit anticiper et gérer d'éventuels malentendus, car l'interaction est le « lieu d'une activité collective de production de sens, qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites qui peuvent aboutir ou échouer (c'est le malentendu) » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 29).

Cela conduit à une deuxième conséquence, celle de la responsabilité du formateur durant la simulation. En effet, le rôle du formateur en situation d'animation de groupe est de permettre l'apprentissage sans que personne ne craigne de « perdre la face » selon l'expression de Goffman. Les interactions qui se déroulent durant la formation permettent ou non à chacun des

protagonistes de « garder la face » et le rôle du formateur est de bien maîtriser la « figuration », c'est-à-dire « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris à elle-même) » (Goffman, 1974, p. 15). En effet, la simulation en formation met en danger les participants qui doivent produire des actions proches de celles qu'ils doivent effectuer au travail : le formateur se doit de protéger les participants durant les simulations grâce à des actions qui utilisent cette « capacité, qui porte parfois le nom de tact, de savoir-faire, de diplomatie ou d'aisance » (Goffman, 1974, p. 16). C'est un agir particulier, central dans l'animation des simulations, sur lequel nous souhaitons insister.

Cette intention de protection des participants et de leur « valeur sociale positive » pour reprendre l'expression de Goffman, demande d'abord au formateur de « prendre conscience de la façon dont les autres ont pu interpréter ses actes et dont il devrait interpréter les leurs. Autrement dit, il doit faire preuve de discernement ». Mais ensuite, il faut qu'il « soit désireux d'appliquer ce discernement et cette habilité ; bref, il doit aussi être doué de fierté et de considération pour les autres » (Goffman, 1974, p. 16). Il y a donc un agir du formateur, fait de respect et de reconnaissance réciproque, qui permettrait aux participants de se sentir dans des conditions sécurisées permettant l'apprentissage. C'est un des trois enjeux des interactions formateur-participants que décrit Isabelle Vinatier. « La complexité du métier d'enseignant ou de formateur tient à ce que ces interactions ont pour caractéristiques de s'organiser autour de trois enjeux : un enjeu épistémique (la construction de connaissances) ; un enjeu pragmatique (l'organisation du travail des élèves) ; un enjeu relationnel (la gestion des narcissismes et des territoires d'action) » (Vinatier, 2013, p. 182).

La capacité du formateur à articuler dans sa communication ces trois enjeux, épistémique, pragmatique et relationnel, est centrale dans la réussite de son agir en situation d'animation, qui passe principalement par le vecteur du langage.

3.1.2.2. Les paroles du formateur : des actes de langage aux effets perlocutoires

L'importance de la parole dans l'agir du formateur demande une incursion dans un autre courant de la linguistique pragmatique⁴¹, pour analyser les échanges entre formateur et professeurs dans les situations de formation étudiées. Dans l'étude de l'agir du formateur, nous

⁴¹ La pragmatique est une branche de la linguistique qui s'intéresse aux éléments du langage dont la signification ne peut être comprise qu'en connaissant le contexte de leur emploi.

nous référons à une partie de la théorie des actes de langage de John L. Austin (Austin, 1970), prolongée par John Searle (Searle, 1971, rééd 2009) sur les effets performatifs du langage utilisé et en particulier sur les effets perlocutoires des actes de langage sur les destinataires du message (Vermersch, 2007).

Un acte de langage, ou acte de parole, « a speech act » dans le texte d’Austin, est un moyen mis en œuvre par un individu pour agir sur son environnement par ses mots : il cherche à informer, inciter, demander, convaincre, promettre... son interlocuteur par ce moyen. Cette théorie, liée à la philosophie du langage ordinaire, a été développée par John L. Austin dans *Quand dire c'est faire* (1970), puis par John Searle dans *Les actes de langage, essai de philosophie du langage* (1971). Austin rejette « l’illusion descriptive », c’est-à-dire la thèse selon laquelle le langage sert à décrire la réalité. Austin et Searle lui substituent une autre thèse selon laquelle la fonction principale du langage est d’agir sur le monde plutôt que de le décrire. Pierre Vermersch explique ainsi la théorie d’Austin : « toute parole a une dimension performative. C'est-à-dire que parler, c'est exécuter un acte. Donc, comme pour tout acte, parler c'est produire des effets ou des conséquences, mais aussi viser un but, rechercher l'obtention d'un résultat » (Vermersch, 2007, p. 1). Un acte de langage est donc une parole chargée d’une intention. Il s’agit donc d’une action au sens défini plus haut, une unité de sens, d’usage, de signification, adressée à soi-même et à autrui, dans une succession de phases qui s’enchaînent jusqu’à la transformation visée, avec une intention.

Dans les actes de parole, Austin distingue :

- des actes locutoires : le fait de dire quelque chose indépendamment de tout contexte.
- illocutoires : « des énonciations ayant une valeur conventionnelle », où le fait de dire quelque chose produit un effet conventionnel : « je vous déclare mari et femme ».
- perlocutoires : « des actes que nous provoquons par le fait de dire une chose », où donc le fait de dire quelque chose a des conséquences psychologiques sur le destinataire (Austin, 1970, p. 119).

Il y a donc dans un acte performatif de langage (une promesse, un ordre, etc.) deux effets distincts, un effet illocutoire, qui consiste en la fonction performative de l'acte de langage au niveau conventionnel (je ne peux marier deux personnes que si certaines circonstances ou normes conventionnelles sont réunies), et un effet perlocutoire, qui désigne l'effet psychologique ressenti par le destinataire (confiance, joie, peur, timidité, etc.). La fonction perlocutoire de la parole est l'effet psychologique que produit la phrase sur le récepteur, par contraste avec l'acte illocutoire. L'acte perlocutoire se distingue ainsi de l'intentionnalité, dans la mesure où l'effet psychologique ressenti par le récepteur ne dépend pas de l'intention de

l'émetteur (par exemple, il ne dépend pas de l'émetteur que le récepteur ait confiance en sa promesse, ou qu'il se sente insulté quand l'émetteur l'insulte).

Vermersch reprend cette catégorisation en s'intéressant aux effets perlocutoires, qui ont été peu traités par la linguistique et qui nous semblent utiles pour analyser les effets psychologiques des paroles des formateurs. Vermersch souligne que « même l'exemple le plus simple, remis dans un contexte approprié semble inévitablement comporter des aspects illocutoires et perlocutoires à des degrés divers (...) Les effets perlocutoires peuvent être nombreux, et la moindre énonciation affecte le monde du locuteur et celui du destinataire (Vermersch, 2007, p. 4-5). Vermersch précise que « l'énonciateur est aussi affecté par son propre discours. Il sera donc important de toujours inclure les effets sur le locuteur et pas seulement sur l'interlocuteur dans l'analyse des effets perlocutoires » (Vermersch, 2007, p. 5). Cette précision nous semble stimulante pour rechercher l'effet des paroles du formateur sur lui-même ainsi que sur les participants.

Pour étudier les effets perlocutoires, Pierre Vermersch privilégie une piste, celle de partir des effets recherchés par les professionnels, leurs intentions quand ils disent quelque chose et voir si cela fonctionne sur les destinataires : « c'est parce que ces effets sont voulus que l'on pourra d'autant mieux voir s'ils se produisent ou non, puisqu'ils sont attendus ; et, pour la même raison, cela permet plus facilement de voir les propriétés des moyens mis en œuvre, c'est-à-dire le format du discours du professionnel quand il réussit ou échoue à provoquer les effets perlocutoires qu'il vise à créer. On aura donc l'attention plus directement tournée vers la réussite ou l'échec de l'effet recherché » (Vermersch, 2007, p. 8). Les paroles sont le principal moyen d'action du formateur sur son environnement, ce qui montre combien, dans notre contexte de recherche, « parler relève de l'action » (Mayen, in Barbier & Durand, p. 484) et demande une analyse à grain fin.

Cependant, dans cette lecture interactionnelle de l'agir du formateur, le corps et les gestes dans la communication occupent également une place fondamentale, souvent laissés de côté en linguistique, centrée sur l'analyse des verbatim.

3.1.3. La corporéité de l'agir du formateur

3.1.3.1. La corporéité dans une perspective interactionnelle

Certains courants de l'interactionnisme élargissent l'étude des interactions en soulignant « le caractère certes langagier et mais surtout plus généralement multimodal des processus par lesquels se co-construit et se négocie la signification des interactions » (Vinatier et al., 2018, p. 11). Ils accordent une place importante aux dimensions multimodales de l'interaction, qui permet de comprendre comment la parole s'intègre, avec d'autres ressources (gestes, postures, regards, expressions du visage), dans des configurations séquentielles multimodales (Traverso, 2016). Ils se rapprochent ainsi de la perspective phénoménologique, où le corps est considéré comme vecteur de relation sociale.

En effet, dans une approche phénoménologique, le corps a un rôle médiateur entre le sujet et le monde, la corporéité n'est pas dissociable de l'activité perceptive et interprétative du sujet (Merleau-Ponty, 1945). Nous situer dans le courant phénoménologique permet d'avoir une compréhension de l'agir du formateur qui s'écarte d'un modèle téléologique, où le formateur utiliserait ses paroles et son corps de manière consciente dans une finalité cognitivement définie au préalable. Comme le dit Hans Joas, « le pragmatisme, la phénoménologie et l'anthropologie philosophique ont dépassé le cadre étroit d'une conception activiste de l'action et d'un rapport purement instrumental entre le sujet agissant et son corps » (Joas, in Friedrich & Baudouin, 2010, p. 36). Joas, à la suite de Merleau-Ponty, propose l'idée « d'intentionnalité préreflexive du corps », qui serait de s'ouvrir aux inspirations, aux approches nouvelles, à l'intuition sans « se braquer sur une manière d'agir » (p. 37). Il propose ainsi de s'écarter des théories de l'action qui pensent le sujet comme un acteur rationnel animé d'un but, un être de cognition, sans place pour l'émotion et sans place surtout pour le corps.

L'idée majeure de ce courant de l'anthropologie historique représenté par Joas mais aussi par Gebauer et Wulf (Gebauer & Wulf, 2004), réside dans le fait que « l'agir humain est conceptualisé avec le corps » (Jorro et al., 2017), ce qui implique une attention particulière à la corporéité mobilisée dans le travail.

L'agir du formateur pourrait donc être étudié comme un ensemble d'actions, composées de paroles et de gestes, avec une prise en compte de la corporéité du formateur comme élément important dans la compréhension des situations d'animation de simulation. L'importance de la communication non-verbale est soulignée dans le livre d'Anne Ancelin Schützenberger, *La langue secrète du corps*, quand elle explique qu'un « très grand nombre d'informations seront instantanément perçues et décodées, généralement sans passer par la mise en forme de mots et pourtant immédiatement utilisées et traduites dans les comportements et ressenties émotionnellement » (Ancelin Schützenberger, 2017, p. 15-16). La description des actions du

formateur doit ainsi englober paroles et gestes, ton de la voix et expressions du visage pour rendre compte de la communication qu'il utilise pour animer les situations de simulation.

3.1.3.2. Une définition du geste

Le geste, dans la définition proposée par Jacques Leplat en ergonomie de langue française (Leplat, 2013), est un mouvement du corps adressé, un déplacement avec une dimension ostensible de communication. Quand le sujet fait un geste, il effectue un mouvement et conjointement il le montre. Un geste est « un mouvement humain auquel est attribué une signification », ce qui induit le fait « qu'un geste n'est pas observable ; ce qui l'est, c'est le mouvement auquel est attribuée la signification, c'est l'action dans laquelle il s'insère qui donne (ou non) au mouvement la qualité de geste » (Leplat, 2013, p. 3). Les gestes sont donc perceptibles et interprétables par les acteurs de l'interaction et par les observateurs extérieurs (Jorro, 2016, p. 3). Il s'agit d'une lecture interactionnelle du geste : celui-ci a lieu dans une interaction où il a des significations pour l'acteur et où il est interprété par les destinataires. Il peut être décrit de manière extrinsèque par les mouvements visibles des mains, du corps, les expressions du visage, le regard et de manière symbolique par les significations attribuées par l'auteur du geste lui-même, par les destinataires et par l'observateur externe qui peut les inférer en voyant les effets du geste sur l'auteur et les destinataires.

Le livre de Gunter Gebauer et de Christoph Wulf, *Jeux, rituels, gestes, les fondements mimétiques de l'action sociale* (Gebauer & Wulf, 2004) donne l'éclairage de l'anthropologie historique à la notion de geste qui nous intéresse ici. Il rappelle que les gestes sont « des mouvements significatifs du corps » qui « appartiennent à ses formes d'expression les plus importantes ». Les gestes participent à la communication en tant que « représentations physico-symboliques des émotions et des intentions », et « moyens d'interprétation qui aident les sujets sociaux à prendre contact les uns avec les autres et à se faire comprendre » (p. 69). En accompagnant la parole, ils ont une fonction importante d'ajustement, de précision, d'atténuation du message qui est fondamentale à prendre en compte pour décrire de manière complète les actions du formateur en situation d'animation de simulation. La signification que lui attribuent les différents acteurs de la situation est néanmoins difficile à appréhender de manière directe, tant les gestes réussis semblent naturels et donc invisibles. Gebauer et Wulf expliquent que « les gestes 'réussis' possèdent un haut degré de 'naturel artificiel' et suggèrent

le croisement entre une valeur morale et une expression corporelle » (p. 71). La part du non verbal complète ici la communication linguistique orale pour témoigner de l'intention de l'acteur et produire des effets sur les destinataires, avec une efficacité qui témoigne des valeurs qui irriguent le geste.

Les valeurs qui nourrissent le geste montrent la professionnalité du formateur, tout comme l'expertise dont il fait preuve dans l'animation des différentes phases de la simulation. Nous pouvons alors réfléchir plus précisément aux critères qui permettent de caractériser un agir professionnel, des paroles et des gestes professionnels.

3.2. L'agir professionnel : paroles et gestes professionnels

3.2.1. L'agir professionnel : définition et conditions

3.2.1.1. Professionnalisme et professionnalité

Dans la perspective praxéologique qui guide cette recherche où nous souhaitons modéliser un agir professionnel du formateur en situation de simulation, nous avons besoin de choisir une définition des notions de professionnalité et de professionnalisme pour comprendre à quelles conditions un agir peut être qualifié de professionnel.

La professionnalité a le sens de capacité professionnelle, elle est proche de la notion de compétence (pour un historique du terme, voir Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 138-139). Dans son *Vocabulaire d'analyse des activités*, Jean-Marie Barbier décrit la professionnalité comme « la désignation des compétences correspondant à un exercice professionnel » (Barbier, 2011b, p. 163). Plus précisément, François Aballéa propose de retenir que la professionnalité est la mobilisation d'une expertise et d'une déontologie (Aballéa, 1992; Jorro, 2016, p. 5). Il explique qu'il s'agit de trouver réunis « un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience » (Aballéa, 1992, cité dans Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 147). La professionnalité montre la conjugaison d'une approche pragmatique et d'une visée éthique, avec des valeurs professionnelles visibles en acte (Jorro, 2013, p. 243). La nuance avec le professionnalisme est ténue, le terme de professionnalisme désignant plutôt la finalité à atteindre, « la définition de la qualité du travail accompli et les mécanismes de régulation permettant d'assurer que le travail est bien fait » (Didier Demazière, in Jorro 2013, p. 237). Le

professionnalisme serait ainsi une finalité et la professionnalité une qualité reconnue, ce qui fait qu'une personne, une action, un geste peut être caractérisé de professionnel.

Les deux termes permettent surtout une réflexion sur ce qui « différencie les professionnels des amateurs » (p. 238), donc ce qui fait que des actions puissent être caractérisées de professionnelles.

3.2.1.2. Un agir expert et éthique

En reprenant la proposition d'Aballéa d'un agir qui est professionnel quand il mobilise expertise et déontologie, nous pouvons préciser plus avant les notions d'expertise et de déontologie. Le professionnalisme suppose à la fois « la maîtrise d'un savoir-faire, mais aussi la faculté à se mettre à la place du client et à comprendre ses attentes » (Didier Demazière, in Jorro 2013, p. 238), deux éléments importants pour décrire avec finesse la capacité à réaliser du « travail bien fait » (Clot, 2015, p. 39).

Guy Le Boterf décrit l'agir professionnel comme un processus : « agir avec pertinence, compétence et éthique en situation » (Le Boterf, 2018, p. 6). Le professionnel tient donc compte du contexte, de la singularité de la situation (Jorro & De Ketele, 2011, p. 10). Il ne s'agit nullement de plaquer des réponses stéréotypées sur des situations singulières, mais bien au contraire d'agir avec affordance face aux exigences du contexte. Le Boterf insiste en particulier sur l'exigence propre aux métiers relationnels comme celui de formateur : « dans tous les métiers relationnels, l'excès de procédures et de mesures de précaution peut s'avérer dommageable ». Ainsi, « les professionnels en contact direct avec les clients ou les patients doivent disposer de marges de manœuvre suffisantes pour pouvoir prendre des initiatives pertinentes. La réponse stéréotypée n'entraîne pas la confiance du patient, du client, ou du bénéficiaire » (Le Boterf, 2018, p. 29). Un savoir-faire en contexte donc, dont la mise en œuvre permet de qualifier l'agir de professionnel.

Serait alors professionnel le sujet qui agit avec pertinence, compétence et éthique dans la pratique de son métier, en montrant son expertise. Il « s'engage dans une situation contextualisée en prenant en compte des critères sur les performances à atteindre et sur la façon d'agir avec pertinence pour les obtenir, il met en œuvre une pratique professionnelle pertinente dans la situation en mobilisant une combinatoire appropriée de 'ressources' personnelles et externes » (p. 60). Pour Le Boterf, les ressources internes à mobiliser sont « les connaissances,

savoir-faire ou habilités, états émotionnels, aptitudes, qualités personnelles, expérience » (p. 101) que possède le sujet.

Ces ressources internes et externes mobilisées par le professionnel rappellent la définition du professionnel expérimenté proposé par Patrick Mayen, avec trois critères convergents qui montrent son expertise : « a) son système sensoriel est formé et développé pour être affecté de manière privilégiée par certaines configurations de traits de son environnement ; b) il sait quoi, où et comment chercher et prendre de l'information ; c) si les traits de l'environnement lui 'font signe', c'est parce qu'ils ont été construits en indicateurs à partir desquels il peut définir et redéfinir sa connaissance de l'état de certaines variables de situation et ajuster son action. Pas de percept sans concept. Le corps est au premier plan des phénomènes cognitifs par ses capacités perceptives » (Mayen, 2015, p. 246-247). Ici, la corporéité de l'agir professionnel est rappelée, en tant ressource principale pour mettre en œuvre une pratique professionnelle experte.

La déontologie dont parle Aballéa, l'éthique professionnelle sur laquelle insiste Le Boterf est l'autre caractéristique fondamentale de la professionnalité. Le Boterf parle « d'exigence éthique » : le professionnel exerce son métier avec « une forte exigence de service vis-à-vis de son client, en anticipant et en prenant en compte l'impact de son action sur ce dernier » (Le Boterf, 2018, p. 133). Il ne s'agit pas pour Le Boterf d'une compétence de plus qui s'ajouterait sur la liste des compétences techniques, méthodologiques, relationnelles nécessaires à l'expertise, mais bien d'une manière éthique d'agir qui permettrait de le qualifier de professionnel (p. 133-134).

Éthique professionnelle et déontologie sont considérées comme synonymes par Eirick Prairat dans son livre *De la déontologie enseignante*. Il s'agit des obligations qui incombent à un professionnel dans l'exercice de sa tâche. La déontologie a une visée pratique : « elle entend définir pour une pratique professionnelle donnée, à partir de son axiologie, un socle commun de règles, de recommandations et de procédures » (Prairat, 2009, p. 18). Elle sert à faciliter les décisions que doivent prendre les praticiens, elle est « un guide pour assumer une responsabilité en acte, pour trouver des réponses à ce qui ne va plus de soi ou à ce qui n'est jamais vraiment allé de soi » (p. 19). Elle est là également pour « moraliser les pratiques professionnelles, en précisant les bonnes et les mauvaises pratiques ». Il s'agit donc des critères que se fixe une profession pour caractériser des actions de métier comme professionnelles, respectant les critères « socio-éthiques » (p. 20) choisis. L'existence d'un code de déontologie est d'ailleurs ce qui permet de reconnaître une profession instituée. Les règles déontologiques « émanent

ainsi toujours des professionnels eux-mêmes, elles manifestent le désir qu'a une profession de s'autogouverner » (Prairat, 2009, p. 19), elles renvoient à des normes endogènes fixées par le groupe professionnel (Jorro, 2013, p. 214). Dans le cadre de métiers qui ne sont pas des professions instituées, comme celui de formateur ou même d'enseignant, le caractère déontologique, éthique d'une action n'est pas défini par un code, mais il est reconnu par les différents acteurs.

En effet, la dernière caractéristique de la professionnalité est qu'elle est reconnue et qu'elle s'accompagne de la confiance : un professionnel est reconnu pour son professionnalisme, il est « digne de confiance » (Le Boterf, 2018, p. 6). Comme le dit Everett Hughes, « les professionnels *professent*. Ils professent qu'ils connaissent mieux que les autres la nature de certaines questions, et qu'ils savent mieux que leurs clients ce qui ne va pas chez eux ou dans leurs affaires » (Hughes, 1963, rééd 1996, p. 108). L'expertise et la déontologie du professionnel peuvent donc être reconnues par les destinataires de son action, qui lui témoignent de leur confiance. « Dans la mesure où le professionnel 'professe', il demande qu'on lui fasse confiance, (...) le client doit faire confiance au professionnel, il doit avoir confiance en son jugement et en sa compétence » (p. 109). Il ne s'agit donc pas seulement d'un « auto-contrôle », la professionnalité est aussi « toujours dépendante d'une reconnaissance et d'une légitimation par des sources externes » (Didier Demazière, in Jorro 2013, p. 238). La reconnaissance, et la confiance qui l'accompagne permettent de mettre en lumière cette qualité de l'activité professionnelle, cette consistance dans l'expertise du professionnel.

Comment décrire cet agir professionnel reconnu, expert et éthique, quels indices du côté des paroles et des gestes du formateur permettraient-ils de caractériser leur professionnalité ? Les écrits d'Anne Jorro (2011, 2013, 2016, 2018) proposent de rechercher des indices concordants qui permettent de comprendre l'activité professionnelle et de lui reconnaître sa valeur professionnelle, en proposent une caractérisation du point de vue de la corporéité de l'activité du formateur, en insistant sur ses gestes professionnels.

3.2.2. Les critères de l'agir professionnel

3.2.2.1. La définition de l'agir professionnel et du geste professionnel

L'agir professionnel du formateur est compris maintenant comme l'ensemble des actions qu'il produit avec une intention de transformation (Barbier, 2011b) ainsi qu'une efficacité perceptible par les différents acteurs et observateurs de l'action. Il témoigne d'une expertise et d'une déontologie reconnues. Chaque action se décline à un grain plus fin en paroles et en gestes professionnels. Les paroles désignent les actes de parole au sens d'Austin et de Searle, c'est-à-dire les paroles utilisées par le formateur dans le cadre de l'animation de formation, avec une intention performative. Le terme de gestes professionnels, très utilisé en sciences de l'éducation et de la formation, nécessite une clarification du sens avec lequel nous l'employons dans cette recherche.

3.2.2.1.1. Des conceptions du geste professionnel très différentes selon les auteurs

Le terme de geste professionnel est actuellement très polysémique dans la recherche sur l'éducation et la formation. Selon les orientations privilégiées, les recherches sur les gestes professionnels s'intéressent à la corporéité, aux attitudes, aux postures, mais aussi aux préoccupations, aux motifs d'agir, aux valeurs incorporées... Les échelles temporelles permettant de décrypter les entités constitutives des gestes se révèlent multiples selon le cadre théorique choisi. Aussi les unités d'analyse vont d'événements très circonscrits comme un moment d'interaction lors d'une situation d'enseignement, à une tâche d'enseignement, une leçon, un cycle d'apprentissage, l'année scolaire, voire à la carrière professionnelle....

Ainsi le concept de geste dans les métiers de l'enseignement désigne, selon les positionnements théoriques, des micro-gestes proches de techniques spécifiques (une inflexion de la voix ou un geste de monstration), comme l'utilise Jean Duvillard (Duvillard, 2014, 2016), des actions génériques (parler, définir les tâches...), une intentionnalité (des préoccupations enchâssées, une posture d'accompagnement...) comme le comprend Dominique Bucheton⁴² (Bucheton, 2014 ; Bucheton & Dezutter, 2008), ou bien encore l'incorporation de règles ou de normes du métier, selon Yves Clot (Clot, 2015). Des chercheurs qui ont choisi le geste comme objet d'étude insistent sur sa dimension symbolique, comme Christian Alin⁴³, ou sur sa

⁴² Bucheton précise que « par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire » (Bucheton, 2014, p. 32).

⁴³ Pour Alin, les gestes professionnels comportent une facette technique, concrète, correspondant au but poursuivi et une facette symbolique, rendant compte de l'enjeu de sens et/ou de valeurs qui se joue dans la pratique

dimension didactique, en parlant des gestes d'enseignement qui sont des manières de concrétiser les savoirs au sein d'un dispositif comme le propose Gérard Sensevy⁴⁴.

3.2.2.1.2. La définition du geste professionnel dans le cadre de la recherche

Dans le cadre théorique que nous avons développé du geste et de la professionnalité, la définition proposée par les travaux d'Anne Jorro (2013, 2016, 2018) dans les métiers de la transmission (enseignement, formation, médiation culturelle) nous semble la plus appropriée. Le geste professionnel est défini comme un mouvement du corps adressé, porteur de valeurs en acte, inscrit dans une situation (Jorro, 2018). Anne Jorro fait la distinction entre des gestes de métier et des gestes professionnels (Jorro, 2002, 2018). Le geste de métier est entendu comme relevant du genre au sens d'Yves Clot : « c'est les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective » (Clot & Faïta, 2000, p. 12). Le genre correspond à ces « manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus. Cette histoire fixe les attendus du genre qui permettent de supporter – à tous les sens du terme – les inattendus du réel » (Clot & Faïta, 2000, p. 12-13).

En outre le genre professionnel est envisagé comme un « intercalaire social » (Clot, Faïta, 2000, p. 11) qui vient s'interposer entre le prescrit et le réel. C'est un ensemble d'obligations que partagent les travailleurs entre eux, en fonction ou malgré les prescriptions. Ces règles communes au métier sont à la fois contraintes et ressources pour le travailleur (Clot & Faïta, 2000, p. 11). Le genre du métier de formateur est donc tout ce que partagent les formateurs, tout ce qui dans leurs activités montre qu'ils font le même métier. Le geste de métier peut faire l'objet d'une transmission technique et symbolique, il véhicule les codes propres au métier (Jorro, 2018, p. 14).

professionnelle. Leur dimension symbolique (la part cachée) relève des motifs et de la dynamique du sujet qui les active (Alin, C. (2013) La geste formation : gestes professionnels et analyse de pratiques. L'Harmattan).

⁴⁴Pour Sensevy, les gestes d'enseignement traduisent les stratégies didactiques du professeur et les formes de communicabilité du savoir : un geste d'enseignement désigne « une manière de faire grâce à laquelle celui qui a élaboré un rapport construit et de première main au savoir va assurer la communication de ce savoir, en général au sein d'un dispositif didactique » (Sensevy, 2006, 2014).

Ce geste peut être accompli de manière très différente selon les styles des formateurs. Pour Yves Clot, le style « participe du genre auquel il fournit son allure. Les styles sont le retravail des genres en situation » (Clot & Faïta, 2000, p. 15). Cette stylisation procède d'un travail d'ajustement du genre, un affranchissement à l'égard de certaines contraintes génériques (Clot, Faïta, 2000, p. 17-18), ajustement du genre nécessaire pour en faire un instrument opérationnel au service de l'action.

C'est à cette étape-là, celle du style, que le concept de geste professionnel peut être opérant. Selon Anne Jorro, les gestes professionnels intègrent les gestes du métier en les mobilisant d'une façon particulière, leur mise en œuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation. Le caractère générique des gestes de métier « ne suffit pas à actualiser le métier, à faire face à la spécificité de l'activité qui est traversée d'imprévu et qui oblige à procéder à des ajustements au cours de sa réalisation » (Jorro, 2018, p. 14). Il y a des variations à construire dans l'interaction avec le contexte, ce qui amène à « concevoir les gestes professionnels comme arts de faire puisque la part du sujet agissant façonne les gestes en situation » (p. 14). C'est donc un saut qualitatif qui s'exprime avec les gestes professionnels, qui témoignent « non seulement d'une maîtrise technique mais aussi de visées sociales et innovantes qui relèvent d'un art de faire » (p. 14). Ainsi, un sujet ne peut être professionnel seulement en mobilisant des gestes de métier, la professionnalité requiert « des gestes professionnels ajustés à la situation de travail selon des styles qui distinguent l'agir professionnel et lui confèrent une singularité » (p. 14).

Dans les métiers de la relation comme l'enseignement et la formation, la place de la parole est centrale, mais, comme nous l'avons vu, avec une forte dimension multimodale à prendre en compte pour évaluer la professionnalité de l'agir. Ainsi, une séparation trop arbitraire entre verbatim et description du ton utilisé, des gestes produits, du regard et des expressions du visage du formateur risquerait de faire perdre l'épaisseur de l'agir professionnel qui explique son efficacité. Pour cette raison, nous utilisons le terme de geste professionnel pour désigner ensemble une parole et un mouvement du corps adressés, porteurs de valeurs en acte, inscrits dans une situation.

Avec le geste professionnel, le sujet agit en situation, en montrant une expertise et une éthique en acte, il ne peut donc pas se transmettre comme le geste de métier. Par contre, des critères peuvent être choisis pour évaluer la professionnalité d'un geste.

3.2.2.2. Les critères d'efficience du geste professionnel

Dans son aspect symbolique, le geste professionnel peut être lu grâce à des critères d'efficience qui permettent d'apprécier l'effet du geste en regard des intentions de l'acteur. Yves Clot rappelle la complexité de la tâche car « l'expérience d'un geste n'est pas opaque seulement pour celui qui l'observe de l'extérieur. Le geste réussi, efficace ou abouti, est lisse, souvent machinal. Incorporé par celui qui s'y livre, il a quitté la conscience pour rejoindre les sous-entendus, individuels et collectifs, qui organisent l'action à l'insu du sujet. Son sens n'est nullement transparent » (Clot, 2008). La qualité du geste professionnel peut être repérée selon Anne Jorro en comprenant les éléments qui rendent le geste opérant, efficace, réussi. Car le geste professionnel « extériorise une dimension performative dans sa mise en œuvre, il se réalise dans sa mise en œuvre inventive et efficace » : l'acteur a la volonté de produire avec le geste, l'effet escompté.

Les critères qui permettent d'évaluer la professionnalité d'un geste relèvent en particulier de la qualité de la réactivité en situation et de l'adressage du geste. La qualité de la réactivité souligne le lien du geste professionnel à l'affordance : « la perception que l'acteur a des opportunités d'agir façonne le geste à venir. L'acteur perçoit des possibilités qu'il exploite aux fins de l'action. La capacité à repérer des opportunités façonne en quelque sorte les gestes professionnels » (Jorro, 2018, p. 15). Les critères liés à l'adressage du geste entendent montrer qu'il s'agit non seulement de la mise en œuvre d'habiletés techniques dans le geste professionnel, mais aussi de la reconnaissance d'un rapport à autrui (Jorro, 2018).

Plusieurs critères finement intriqués sont retenus par Jorro (2016, 2018). Le pluri-adressage du geste démontre sa puissance communicationnelle en touchant son destinataire mais également les destinataires indirects. Le sens du *kaïros*, du moment opportun, met en valeur la perception du moment approprié pour réaliser le geste en contexte. L'amplitude permet de prendre en compte le degré d'engagement de l'acteur par l'intensité de son geste. Et enfin, la compréhension par les destinataires des valeurs qui irriguent le geste permet d'en mesurer la portée éthique.

Le geste professionnel est tout d'abord un mouvement adressé. La qualité de l'adressage est liée au sens de l'altérité. Le geste est professionnel en transformant la personne qui le porte et celle qui le reçoit. Celui qui fait le geste prend en compte l'interaction qui existe entre lui et les personnes à qui il adresse son geste. Le geste professionnel est surtout pluri-adressé,

en touchant le destinataire, il touche également les destinataires indirects présents à la situation. « Le formateur qui s'adresse à un apprenant (s'adresse également à lui-même) peut dans le même temps délivrer un message au reste du groupe » (Jorro, 2018, p. 16). Ici se révèle la puissance communicationnelle du geste professionnel, il s'agit « d'une forme expressive de l'agir » (Jorro, 2016, p. 5), ressentie par les destinataires.

La qualité de la réactivité est définie comme le sens du *kairos*, le moment opportun en grec. Il s'agit « d'agir avec le sens de l'improvisation » (p. 5) : choisir l'action qui convient *hic et nunc*. « Le formateur saisit le moment opportun pour intervenir, fait preuve de prise de risque, joue sur le déroulement de l'action prévue pour lui donner une autre teneur. L'imprévu est transformé en situation favorable » (p. 5-6). Ce sens de l'occasion favorable détermine la qualité du geste professionnel, avec la perception aiguë de l'intervention appropriée en contexte.

L'amplitude du geste montre « la capacité à ajuster une activité en situation » (p. 6), elle varie donc « selon les prises d'informations en contexte et selon l'intention de l'acteur qui veut signifier une intention particulière » (Jorro, 2018, p. 16). L'intensité du geste est dépendante du degré d'engagement manifesté, avec une implication plus ou moins grande du formateur. « Avec l'engagement, on saisira alors l'empan du geste professionnel, geste minimaliste ou geste de développement de la situation » (p. 16). La grille de lecture du geste professionnel permet de caractériser les degrés d'amplitude du geste, simplement esquissé ou réalisé avec emphase selon l'intention du formateur.

Enfin, le geste signifie au-delà de son effectuation car il est irrigué de valeurs que les parties en présence peuvent comprendre. La réception du geste représente une visée constitutive du geste professionnel. « Les valeurs habitent le geste et ont un pouvoir de contagion dans l'interaction » (p. 16). Dans les gestes professionnels de l'enseignement et de la formation passe la transmission de valeurs éducatives. C'est ici que la vision de la relation pédagogique peut être transmise par le formateur aux enseignants, par la dimension éthique qui traverse sa gestualité (Jorro, 2016, p. 6, p. 16). Le formateur peut par exemple montrer des gestes de retenue dans le dialogue : « le silence, la tolérance à l'égard des réflexions encore tâtonnantes sont des indicateurs d'une attitude d'écoute et de respect » (p. 6). Le geste transmet alors un message éducatif destiné aux participants à la formation.

4. Problématique

Maintenant que nous avons clarifié le cadre théorique de cette recherche et décidé des critères de professionnalité pour l'agir des formateurs, nous pouvons enquêter sur cet agir professionnel encore méconnu. Notre recherche s'inscrit dans le courant des recherches interprétatives, combinant une perspective descriptive et une perspective compréhensive, dans l'objectif de modéliser l'activité des formateurs dans les dispositifs de simulation portant sur les compétences relationnelles enseignantes.

4.1. L'objet de recherche

L'objet de notre recherche vient d'une interrogation à la croisée de trois sujets. Tout d'abord celui des problématiques professionnelles liées à un métier de professeur en tension, dans un contexte où la relation pédagogique au collège est globalement peu satisfaisante. Nous sommes aussi dans un moment où de nouvelles connaissances et de nouvelles prescriptions entendent modifier les normes relationnelles entre professeurs et élèves, et apporter des réponses au contexte tendu du collège français. Ce changement dans la culture française de la relation pédagogique nécessite des formations sur les compétences relationnelles pour les enseignants. Certaines formations existent déjà, mais elles sont encore à la marge, dans un contexte de faible importance de ce thème dans la formation professionnelle des enseignants. Elles utilisent une modalité de formation qui semble particulièrement adaptée aux compétences relationnelles : la simulation, permettant un travail sur la prise de conscience des enjeux relationnels en classe, mais aussi un entraînement dans le cadre de la formation pour l'adoption de nouvelles pratiques relationnelles. Ces simulations sont perçues comme porteuses d'apprentissage par les enseignants qui y participent. Toutefois, elles sont très peu documentées par la recherche et leurs effets en termes de transformations des activités et des acteurs sont peu étudiés.

Nous avons ainsi choisi comme objet de notre recherche l'agir des formateurs utilisant la simulation lors de formations aux compétences relationnelles enseignantes et les transformations professionnelles qu'elles peuvent induire.

4.2. Le questionnement de recherche

Trois thèmes de questionnement ont guidé notre réflexion et nous ont amené à la construction de notre méthodologie.

4.2.1. Actions et gestes du formateur dans l'animation des simulations

L'agir des formateurs est peu interrogé en général car c'est un genre professionnel non stabilisé, avec des gestes peu définis voire même très peu décrits, quelques soient les modalités de formation utilisées. Dans le thème plus précis de la modalité de simulation, il existe des connaissances sur les étapes des simulations, comme nous l'avons vu dans notre cadrage théorique, mais pas sur leur utilisation en formation des professeurs.

Notre premier questionnement cherchera à enrichir les connaissances sur ce sujet : quelles actions sont produites par le formateur pour animer des simulations sur les pratiques relationnelles enseignantes ? Quels gestes typiques produit-il, quels sont ceux qui peuvent être considérés comme emblématiques de l'animation des simulations ?

4.2.2. Professionnalité de l'agir et des gestes du formateur

Nous souhaitons poursuivre notre enquête sur l'agir du formateur en animation de simulation sur la relation pédagogique par un questionnement plus approfondi sur la professionnalité de ses gestes.

Quelles sont les intentions du formateur quand il produit ses gestes ? Quels effets sont visibles sur les participants aux simulations, à la fois illocutoires, physiques, et perlocutoires, psychologiques ? Quelles interprétations font les participants des gestes du formateur, peuvent-ils inférer ses intentions derrière ses actions ? Ces questions nous permettront de proposer une analyse des gestes à partir des critères de professionnalité définis dans le cadre théorique : quels gestes sont professionnels, c'est-à-dire à la fois experts et éthiques ?

4.2.3. Engagement dans l'activité de simulation et transformations professionnelles

La visée affichée des dispositifs de simulation étudiés est la transformation conjointe des activités et de l'identité professionnelle des enseignants grâce à l'élaboration de l'expérience vécue au cours des simulations. Les formateurs souhaitent provoquer des émotions grâce aux simulations de classe, émotions qui ont pour objectif de susciter des prises de conscience et des changements dans les pratiques relationnelles enseignantes.

Notre troisième questionnement tentera d'étudier ces transformations : dans quelle mesure la simulation de situations de classe permet-elle de déclencher des émotions qui engagent un apprentissage, c'est-à-dire une transformation des activités reconnue et valorisée par les enseignants en formation ? Quelles intentions le formateur a-t-il en termes de transformations professionnelles des enseignants ? Quels effets peuvent être inférés de l'expérience des simulations sur les transformations professionnelles ?

Ainsi, pour synthétiser, nous cherchons tout d'abord à produire une description opératoire des différentes actions qui composent l'agir du formateur dans les dispositifs de simulation. Nous voulons également comprendre le sens que des acteurs accordent à une activité donnée, à des gestes produits et reçus. Enfin nous souhaitons étudier le lien entre professionnalité des gestes du formateur, engagement dans l'activité de simulation pour les enseignants et effets sur leurs transformations professionnelles.

C'est ainsi que notre recherche s'inscrit dans la perspective d'une plus grande compréhension des pratiques actuelles en formation, afin de contribuer à la connaissance et à la transmission de l'expertise des formateurs en situation de travail.

Nous allons maintenant expliquer comment nous avons construit une méthodologie qui nous permette de répondre à ces questionnements, en décrivant les conditions de recueil des données et les grilles d'analyse construites pour les étudier.

5. Méthodologie du recueil des données sur l'activité du formateur

Pour enquêter sur l'agir professionnel des formateurs dans les dispositifs de simulation portant sur les compétences relationnelles enseignantes, nous avons choisi une démarche de recherche qui sera exposée dans la première partie. Les conditions du recueil des données sont détaillées ensuite, et nous précisons comment nous avons traité les matériaux récoltés au cours de notre enquête de terrain. Nous pointerons enfin quelles sont les principales difficultés et limites que nous avons identifiées dans la construction de notre méthodologie d'enquête.

5.1. La démarche de recherche

5.1.1. Identifier des formateurs reconnus comme professionnels

5.1.1.1. Le choix des formateurs suivis pour la recherche

Notre recherche se situe dans une démarche épistémique de « connaissance, de compréhension, d'intelligibilité » (Barbier & Durand, 2017, p. 25) de l'agir du formateur en situation d'animation de simulation. La création des conditions d'une collaboration avec les acteurs des situations de formation était le premier travail, avec des conditions qui tiennent compte des contraintes d'intervention et qui permettent d'analyser les effets des gestes des formateurs sur les participants.

La culture enseignante et le milieu de la formation continue des professeurs nous étant familiers, nous connaissions les contraintes d'intervention dans l'Éducation nationale. Cela nous a facilité la tâche pour obtenir les informations puis les autorisations d'observations du terrain. Cela nous a également permis de concevoir un dispositif de recueil des données acceptables par tous les acteurs. La nécessaire distanciation de la posture du chercheur a été travaillée en parallèle, en prenant soin de construire un protocole de recueil et d'analyse des données le plus scientifiquement rigoureux possible.

Nous avons commencé par identifier des formateurs reconnus pour leur professionnalité dans le domaine des compétences relationnelles enseignantes. Deux raisons principales guidaient ce choix d'analyser les actions de formateurs reconnus comme professionnels.

Nous souhaitons produire des résultats de recherche qui permettent de modéliser des pratiques expertes dans la visée praxéologique de les conserver et de les transmettre (Maurel, 2001). Nous ne sommes pas dans une démarche clinique visant à décrire les actions d'un formateur en particulier, sans objectif de généralisation. Nous voulons pouvoir produire des ressources scientifiques, selon une méthodologie qualitative rigoureuse permettant une montée en généralité dans les résultats (Lejeune, 2019, Paillé & Mucchielli, 2016). Identifier un agir professionnel, utiliser des critères de professionnalité pour qualifier des gestes nous semblait plus productif si nous observions et analysions des pratiques expertes. Toutefois, ces pratiques présentent l'inconvénient méthodologique de la relative invisibilité des gestes professionnels : nous verrons comment nous avons tenté de surmonter cette difficulté dans le dispositif de recueil des données et dans son analyse.

Ensuite, des préoccupations éthiques nous empêchaient de demander à des formateurs débutants ou peu expérimentés d'accepter de participer à notre recherche. En effet, au début de notre réflexion sur le dispositif de recherche, nous nous étions demandés s'il serait possible d'observer différents types d'animation de formations sur les compétences relationnelles enseignantes. Mais nous n'étions pas dans une démarche comparatiste, et il nous semblait gênant éthiquement de chercher à comparer des pratiques débutantes et d'autres expertes. De plus, nous craignions un biais dans les résultats sur les effets chez les destinataires des gestes des formateurs. Nous allions demander aux professeurs participant aux formations leurs interprétations des actions du formateur. Ils pourraient alors peut-être soit atténuer leurs remarques critiques, soit être placés dans une situation désagréable à expliquer les raisons de leur refus, par exemple, de participer à des jeux de rôle.

Les formateurs internes à l'Éducation nationale sont relativement peu nombreux à intervenir sur la relation pédagogique, et ils sont surtout peu identifiés. Nous en connaissons de par notre pratique professionnelle, mais nous souhaitons adopter une posture de chercheur, avec une volonté d'extériorité, d'observation sans confusion de rôles avec l'intervention. Nous n'avons donc pas fait appel à ces formateurs pour l'observation de formations. Pour la même raison, nous avons choisi de nous éloigner de notre contexte professionnel (la formation dans

l'académie de Versailles) et d'opter pour des terrains de recherche situés dans les deux autres académies franciliennes, celles de Créteil et de Paris.

De plus, les formateurs internes à l'Éducation nationale utilisent une pluralité d'approches en formation, rendant difficilement lisibles à la fois les compétences travaillées avec les professeurs mais aussi les modalités de formation utilisées. La fonction de formateur auprès des professeurs exerçant au collège (le contexte de notre recherche sur la relation pédagogique) étant récente et encore peu stabilisée, la notion d'expertise ou de professionnalité n'est finalement pas encore bien définie. Or, l'idée était de pouvoir observer l'agir de formateurs experts de la relation pédagogique. Nous avons interrogé lors d'entretiens téléphoniques les responsables de la formation des académies franciliennes, ainsi que des formateurs qui avaient suivi des formations de formateurs sur les compétences relationnelles enseignantes. Des noms d'organismes de formation externes à l'Éducation nationale sont alors ressortis de ce premier temps de recherche. Les deux organismes conseillés par les rectorats de Versailles et de Créteil ainsi que par des professeurs de ces académies pour le professionnalisme de leurs formateurs sur le thème de la relation pédagogique étaient les « Ateliers Gordon » et l'association « Discipline positive », en particulier l'organisme « Acteurs de lien », appartenant à cette association. Ces organismes de formation travaillaient le thème de la relation pédagogique à partir de modalités d'apprentissage expérientiel. Leurs formations étaient présentées comme des « formations expérientielles », avec de nombreux temps de simulation (mises en situation et jeux de rôle).

5.1.1.2. Des formateurs en phase avec l'idée de participer à une recherche

Nous avons contacté les deux organismes conseillés, et nous avons organisé des entretiens avec deux formateurs des Ateliers Gordon et deux formatrices de l'association Discipline positive, intervenant en Ile-de-France. Les formateurs ont tous été d'accord pour être suivis dans le cadre du dispositif de recherche que nous leur avons exposé. Ils étaient enthousiastes à l'idée d'être suivis par une chercheuse qui étudierait leur travail et ils étaient intéressés par les retours des participants sur leur agir professionnel, dans l'objectif pour eux soit d'améliorer leurs pratiques, soit de créer des ressources de formation de formateurs à partir des résultats de la thèse.

Le choix final du terrain de recherche s'est finalement recentré sur les formatrices de l'association Discipline positive (abrégée désormais DP). En effet, les formations que devaient animer les formateurs des Ateliers Gordon se situaient dans l'académie de Versailles, ce que nous cherchions à éviter, mais surtout il s'agissait de poursuites de stages déjà commencés les années précédentes, avec des équipes de professeurs qui connaissaient déjà les formateurs et les modalités de formation proposées. Nous cherchions à suivre des formations qui débutaient, que les professeurs découvraient, avec un déroulé qui impliquait la création des conditions de mise en confiance des enseignants pour qu'ils acceptent des moments de simulation et qu'ils en tirent des bénéfices en termes d'apprentissage.

5.1.1.3. Une orientation épistémique tournée vers l'apprentissage expérientiel

Il y avait aussi une deuxième raison, qui était davantage liée à notre sujet de recherche. Les formatrices de l'association Discipline positive avaient un discours sur leurs formations qui promouvait de manière centrale l'apprentissage expérientiel pour travailler les compétences relationnelles enseignantes. Leurs modalités de formation étaient déjà très théorisées, ou tout du moins très explicitées, avec un guide du formateur qui donne pour chaque mise en situation ou jeu de rôle ses objectifs, son déroulé, des commentaires sur les passages à risque et les points de vigilance (LaSala et al., 2015). Les formateurs de l'association DP suivent également des formations de formateurs orientées sur l'animation de situation de simulation pour pouvoir animer ensuite des formations « DP ». L'orientation épistémique était donc commune : notre recherche est centrée sur l'apprentissage expérientiel et en particulier sur la simulation en formation, ce qui était aussi central dans le travail des formatrices contactées.

5.1.2. Les terrains de recherche

Notre choix s'est porté sur deux collègues pour le recueil du matériel de recherche : un dans l'académie de Paris, l'autre dans l'académie de Créteil. Les deux collègues présentaient des caractéristiques similaires intéressantes pour la recherche. Tout d'abord, c'est la première fois qu'une formatrice DP y intervenait, et c'est ce que nous recherchions pour pouvoir étudier les processus de mise en confiance des stagiaires grâce à des gestes professionnels spécifiques. Les

formatrices étaient connues des chefs d'établissement, qui les avaient déjà fait intervenir dans d'autres collèges qu'ils dirigeaient précédemment. Dans l'un des cas, celui de Créteil, la chef d'établissement était elle-même formée à la discipline positive, en ayant participé à des formations animées par les mêmes formatrices, en qui, selon ses dires, elle avait toute confiance et qu'elle connaissait très bien. Nous étions donc bien dans des situations où les cadres qui commandent la formation reconnaissent aux formateurs une professionnalité forte.

Il s'agissait de collèges mixtes socialement, ni en éducation prioritaire, ni en milieu très favorisé. Le collège parisien était situé dans un arrondissement mixte socialement, dans une zone très urbanisée. Il sera appelé ici le collège Zola. Le collège de l'académie de Créteil était situé en grande périphérie de l'agglomération parisienne, dans un milieu péri-urbain boisé (le collège lui-même étant situé au milieu de deux grands parcs ouverts au public). Il sera désormais appelé le collège Pasteur. Nous souhaitions comme terrain de recherche ce type de collège, où la relation pédagogique pose des problèmes typiques, ni exacerbés ni atténués par le contexte social des élèves.

Enfin, les professeurs y exerçant avaient des caractéristiques intéressantes pour notre dispositif de recherche, qui ciblait tout particulièrement les effets de la formation sur les enseignants.

5.1.3. Les professeurs participants aux formations observées

Les caractéristiques des professeurs des deux collèges sont importantes à décrire ici en quelques mots, car nous sommes dans une perspective interactionniste pour la lecture des gestes du formateur. Notre dispositif de recueil des données est orienté vers le formateur et ses gestes professionnels, en récoltant les réactions et les interprétations de ces gestes par les enseignants.

Dans les deux collèges, la variété d'expérience dans le métier était grande. Il y avait tout d'abord des professeurs avec quelques années d'enseignement derrière eux, entre quatre et dix ans. Étaient présents également des professeurs-stagiaires, donc des personnels qui avaient eu le concours du CAPES l'année précédente. Ils réalisaient leur stage, avec des classes en responsabilité. Ce stage doit être validé en fin d'année pour devenir titulaire dans l'Éducation nationale ensuite. Pendant cette année de titularisation, ils suivent également un cursus de professionnalisation à l'Inspé, environ un jour par semaine. Dans le même établissement, il y avait leurs tuteurs, des professeurs expérimentés, souvent présents dans le collège depuis plus

de quinze ans. Les chefs d'établissement nous avaient aussi indiqué les professeurs en grande difficulté professionnelle, pour lesquels ils espéraient qu'une formation sur la relation pédagogique leur permette d'améliorer le climat de travail dans leurs classes.

Un grand panel d'expérience professionnelle donc, et des préoccupations, des émotions et des niveaux d'investissement dans la formation très variés.

5.1.4. Les conditions de la collaboration

5.1.4.1. Les conditions de la collaboration avec les formatrices

Les formatrices étaient enthousiastes à l'idée d'être suivies dans leur travail par une chercheuse, elles étaient intéressées par le fait d'avoir le retour des participants sur leurs formations par d'autres biais que leurs habituels questionnaires de satisfaction de fin de stage. Elles désiraient avoir un regard externe sur leurs pratiques, en discuter en visionnant les vidéos avec une chercheuse et avoir les interprétations des stagiaires sur leurs actions. Le fait d'être filmées ne les gênait absolument pas.

Nous avons établi avec elles de leur donner le matériel vidéo des journées de formation filmées à la fin de la recherche, qu'elles pourraient utiliser pour leurs formations de formateurs, avec également les résultats de l'analyse et la modélisation finale de l'agir et des gestes professionnels du formateur en situation de simulation sur la relation pédagogique. Une synthèse écrite et orale par la chercheuse leur serait également fournie à l'issue de la recherche. Ainsi, nous pouvions garder une posture d'observation pendant tout le temps de recueil et d'analyse des données, et pouvoir leur rendre compte ensuite de notre recherche et les remercier par ce moyen pour le temps et la confiance qu'elles nous avaient accordés.

5.1.4.2. La négociation de la recherche dans les établissements scolaires

La possibilité de recueillir des données au sein de deux établissements scolaires était un point central dans la réussite de dispositif. Nous souhaitions construire un partenariat institutionnel clair, en obtenant l'accord des autorités de tutelle des établissements de filmer les

formations, c'est-à-dire les formatrices et les professeurs participant, et de conduire ensuite des entretiens avec toutes les personnes engagées dans la formation.

Nous avons obtenu facilement l'accord de l'académie et du chef d'établissement pour assister aux journées de formation du collège Zola, où nous ne prenions pas de vidéo mais seulement des notes. Pour le collège Pasteur, où nous voulions filmer toutes les journées de formation puis réaliser des entretiens eux aussi filmés avec les professeurs, nous avons obtenu l'accord oral et écrit de la chef d'établissement ainsi que de la direction académique du département où se situait le collège. L'académie de Créteil a également été tenue au courant de tout le protocole de recherche. Nous étions en lien régulier avec la CARDIE, la cellule académique Recherche – Développement – Innovation – Expérimentation, qui a soutenu le projet. Plusieurs entretiens téléphoniques avec l'inspectrice responsable de la CARDIE ont été réalisés, à différentes étapes de la recherche. L'académie ne demandait pas à être tenue informée des résultats de la recherche, mais seulement à s'assurer que les conditions de la collaboration entre la chercheuse, les établissements et les formatrices étaient bien respectées conformément au protocole de recueil des données approuvé.

Les professeurs participant aux formations ont été informés avant le début de la formation du dispositif de recherche, en particulier pour le collège Pasteur où les captations vidéos ont été réalisées. Au collège Zola, nous avons expliqué notre positionnement de chercheuse, qui était celui d'une observation non participante. Notre présence était la plus discrète possible, avec des prises de notes tout au long des activités sur un petit carnet au cours des journées de formation. Nous reviendrons plus loin sur les stratégies adoptées pour perturber le moins possible les sessions de formation.

Au collège Pasteur, nous avons pris plus de temps pour expliquer notre dispositif de recherche, nous avons fourni une adresse mail pour toutes questions éventuelles. Les professeurs ont été invités à signer une autorisation de droit à l'image pour que les journées de formation puissent être filmées. Tous les professeurs ont accepté d'être filmés, plutôt enthousiastes à l'idée de participer à une recherche qui pourrait contribuer à l'amélioration des formations continues qui leur sont proposées. Pour les entretiens d'autoconfrontation, nous avons abordé un à un les professeurs pendant les pauses pour trouver des créneaux dans leur emploi du temps qui leur permettent de se libérer pour une heure d'entretien. Nous leur envoyions ensuite un mail de confirmation de l'heure du rendez-vous, qui a toujours eu lieu

dans leur collège, dans une petite salle attenante à la salle des professeurs. Leur anonymat était respecté car nous avons filmé les entretiens de dos, sans que leur visage ne soit visible.

5.2. Le recueil des données

5.2.1. Un pluralisme méthodologique dans une démarche qualitative d'analyse du travail

Nous avons opté pour un pluralisme méthodologique, de nature qualitative, qui offre l'avantage de collecter tant les comportements dans l'action que les verbatims sur l'action. Les phénomènes en sciences humaines sont en effet accessibles en recherche qualitative par deux voies principales, celle de l'observation et celle du témoignage (Kohn & Christiaens, 2014, p. 69 ; Lejeune, 2019, p. 14), et nous avons choisi de combiner les deux.

L'analyse du travail est notre démarche méthodologique, elle vise à recueillir des données en enquêtant sur l'activité du professionnel pour savoir comment il fait son métier (Clot, 2000, p. 133-134). L'analyse du travail porte sur le travail réel puisqu'elle va chercher « à saisir *in fine* le cœur même du travail réalisé, à savoir l'activité, en la rapportant aux conditions de sa réalisation et de sa prescription. Elle est aussi un ensemble de méthodes visant à appréhender toutes les dimensions de cette activité » (Lancry, 2016, p. 36). Nous avons choisi de combiner plusieurs dispositifs de recueil des données, allant de l'observation et de la captation vidéo de situations de formation jusqu'à différents types d'entretiens, semi-directifs, d'autoconfrontation et d'alloconfrontation. Avant de décrire les différentes étapes du recueil, nous allons préciser les ancrages épistémologiques des principales méthodes d'enquête choisies.

5.2.1.1. L'enquête par observation et par captation vidéo

Notre premier dispositif de recueil est fondé sur l'observation non participante de journées de formation. L'observation, comme modalité d'approche de l'activité humaine, permet de déjouer les décalages existants entre les intentions, les prédictions, les descriptions de comportements recueillies par questionnaire ou par entretien et les conduites effectives des

personnes (Massonnat, in Blanchet et al., 2013, p. 21). Cela nous est tout particulièrement utile dans le cadre de l'analyse du travail de formateurs qui ont une grande habitude de commenter et d'expliquer leurs actions, voire de les justifier ou de les mettre en valeur afin de les promouvoir. L'observation nous a donc semblé un préalable important dans notre dispositif.

Certes, l'observation perturbe les phénomènes étudiés, comme le dit Olivier Schwartz en sociologie, « pour étudier un groupe, il faut l'observer, mais l'observer, c'est le perturber » (Schwartz, 2012, p. 271). Néanmoins, cette interférence est présente dans toute modalité de recueil de données, et « il n'est pas de processus de production de données qui n'interfère avec l'événement qu'il est conçu pour saisir » rappelle Alain Trognon (Trognon, in Blanchet et al., 2013, p. 13). Il s'agit alors d'être conscient des biais à la fois pour le chercheur qui observe et pour les personnes observées (Massonnat, in Blanchet et al., 2013, p. 33). Dans notre contexte de recueil de données, l'observation non participante nous a semblé peu perturber la situation car il est habituel d'avoir des formateurs en apprentissage qui observent des journées de formation.

Nous avons choisi d'avoir une observation focalisée, avec une restriction du champ d'étude et une sélection d'observables (Massonnat, in Blanchet et al., 2013, p. 43) en fonction de notre question de recherche sur les situations de simulation. Notre observation a été narrative, sous la forme d'un récit chronologique où s'enchaînent les événements, avec les gestes de la formatrice et les réactions des participants. Enfin, nous avons choisi l'observation non participante, qui « concède un engagement minimum (information, contrat...) et maintient une distance maximale avec l'objet d'étude pour interférer le moins possible avec la situation » (Massonnat, in Blanchet et al., 2013, p. 49). En effet, un de nos objectifs dans cette méthodologie d'enquête était d'obtenir une mise à distance suffisante de l'objet étudié pour garantir une meilleure fiabilité des résultats.

Dans un deuxième temps de notre enquête, nous avons réalisé des enregistrements vidéo de journées de formation. Nous avons deux objectifs en réalisant ces captations : compléter l'observation afin de décrire le plus finement possible les gestes de la formatrice et les réactions des participants aux situations de simulation, et obtenir des traces d'activité qui seraient le support d'entretiens.

Alain Lancry, dans son livre sur l'ergonomie, science qui utilise fréquemment les enregistrements vidéo pour analyser le travail, pointe les avantages et les inconvénients de la méthode. « Enregistrer des séquences d'activité (en supposant réglées les questions d'échantillonnages des séquences et d'accord des personnes enregistrées et de leurs

responsables) revient, d'une certaine façon, à reconstruire l'activité, en interaction avec les intéressés. Si cette façon de faire présente des avantages (on le verra avec les méthodes d'entretien d'autoconfrontation), elle comporte également quelques inconvénients : travailler sur une activité 'refroidie', c'est-à-dire qui a perdu son caractère instancié dans le présent, et prendre le risque, au travers des commentaires que l'ergonome va solliciter sur cette activité enregistrée, de recueillir une activité 'reconstruite'. Il importe donc, autant que possible, de prendre toutes les dispositions nécessaires pour réduire ces biais éventuels » (Lancry, 2009, p. 104). Ces caractéristiques d'activité « refroidie » et « reconstruite » sont en effet des biais importants, mais qui peuvent être atténués grâce à l'observation et aux techniques d'entretien utilisés sur ces traces d'activité. Il serait dommage de se priver des données recueillies par la vidéo. De notre point de vue et dans la perspective interactionniste sur laquelle nous reviendrons plus loin, les données vidéo enrichissent considérablement la prise de notes en temps réel pendant l'observation des gestes du formateur. Les recherches qui recourent à l'analyse de l'activité en oublient parfois d'analyser sa part observable tant elles s'intéressent à recueillir la parole de l'acteur (Flandin, in Barbier & Durand, 2017, p. 195). Or, l'agir du formateur quand il anime des simulations est très peu documenté, nous souhaitons donc déjà le décrire d'un point de vue opératoire et extérieur. Il nous a alors semblé important de pouvoir disposer de la vidéo comme instrument pour analyser l'activité en extériorité (Flandin, in Barbier & Durand, 2017, p. 194), avant que de l'utiliser pour analyser l'activité en intériorité, c'est-à-dire du point de vue des acteurs.

5.2.1.2. L'enquête par entretien d'autoconfrontation et d'alloconfrontation

Nous nous intéressons ainsi également à l'expérience subjective en situation de travail : « à ce que les acteurs font et à la façon dont ils vivent ce qu'ils font » (Mouchet, 2018, p. 26). Ainsi, nous cherchons à recueillir des traces de l'activité effective en situation réelle (par les captations vidéo), mais aussi des verbalisations, provoquées *a posteriori* sur cette activité passée. Pour recueillir ces verbalisations sur l'activité, nous nous sommes appuyés sur différents travaux théorisant les entretiens d'autoconfrontation, et en particulier sur ceux d'Yves Clot de Daniel Faïta (Faïta, in Barbier, 2017, p. 122-123). Dans leur cadre de la clinique de l'activité, l'analyse ne porte pas seulement sur l'activité effectuée par le professionnel, mais également sur ce qu'Yves Clot appelle « le réel de l'activité », c'est-à-dire l'activité réalisée

avec aussi toute l'activité empêchée, abandonnée, suspendue, non réalisée pour diverses raisons que le professionnel peut plus ou moins expliciter *a posteriori* pendant des entretiens avec le chercheur (Bonnemain & Clot, 2017; Clot & Faïta, 2000).

Pour faire expliciter le réel de son activité au professionnel, Yves Clot propose un dispositif méthodologique dont nous nous sommes inspirés (avec des modifications que nous préciserons), celui de l'autoconfrontation simple et de l'autoconfrontation croisée. La pratique de l'autoconfrontation apparaît comme méthode de recherche en psychologie dans les années 1950-1960, avec le terme de « rappel stimulé » (Tochon, 1996, p. 472-474 pour un historique de la méthode). La méthode est depuis jugée efficace pour activer la mémoire et stimuler la réflexivité lors d'entretiens de recherche avec des professionnels sur leur activité (Faïta, in Barbier, 2017, p. 122). Il s'agit d'une reprise des traces filmées des activités dans lesquelles les acteurs ont été engagés. Le film est commenté par le professionnel dont l'activité a été filmée en présence du chercheur. L'autoconfrontation croisée prolonge la démarche par un commentaire du même enregistrement vidéo en présence d'un autre professionnel, collègue de même niveau d'expertise (Champy-Remoussenard, 2005, p. 24). Nous avons utilisé la méthode de l'autoconfrontation simple (abrégée EAC) avec la formatrice, comme nous le développerons dans les étapes du recueil.

Ensuite, nous avons choisi d'utiliser l'alloconfrontation plutôt que l'autoconfrontation croisée pour obtenir des données sur les critères de professionnalité des gestes d'animation des simulations. En effet, la méthode d'autoconfrontation croisée est utilisée en clinique de l'activité quand les chercheurs sont appelés par des professionnels pour les aider à transformer leur activité. Comme le précise Daniel Faïta, « la vision clinique des activités professionnelles considère les professionnels comme des protagonistes à part entière de l'investigation et exclut la recherche de règles et de généralités au bénéfice de la transformation des situations par et pour les collectifs associés au processus » (Faïta, in Barbier, 2017, p. 122). Dans notre recherche, nous n'étions pas dans cette perspective de transformation de l'activité avec les professionnels. Pour nous, il s'agissait de documenter de manière scientifique l'activité des formateurs pour arriver à une description opératoire et symbolique de leurs gestes à l'aide de critères de professionnalité.

L'alloconfrontation (abrégée EALC), méthode développée entre autres par l'ergonomie (Mollo & Falzon, 2004), propose à un professionnel de commenter l'activité d'un pair absent, connu ou inconnu. L'objectif de l'EALC est de mieux comprendre les intentions, les préoccupations, les indices perceptibles dans la situation, les stratégies de régulation lisibles par des professionnels, dans le but de tendre vers une meilleure connaissance des gestes utilisés

dans un genre professionnel. Faire visionner des vidéos de situations de simulation animées par un pair, ici inconnu par les formateurs expérimentés, permet d'obtenir des informations sur ce qui fait sens dans la situation pour le professionnel. Nous avons déjà utilisé cette technique de recueil de données en faisant visionner à des professeurs et à des élèves des vidéos de situations de classe animées par des enseignants qu'ils ne connaissaient pas (Jorro & Dangouloff, 2018a, p. 4-6, 2018b, p. 24-25). Cela nous avait permis de recueillir leurs interprétations des gestes professionnels des enseignants filmés, et ces données avaient été extrêmement riches, ce qui nous a mené à réutiliser ce dispositif pour interroger les gestes professionnels des formateurs.

Dans cette même perspective interactionniste qui nous avait poussé à recueillir la parole des élèves qui sont les destinataires des gestes des enseignants, nous avons également construit un dispositif pour recueillir la parole des participants aux situations de formation étudiées ici.

5.2.1.3. L'analyse des interactions dans le travail par le recueil de la parole des destinataires des gestes professionnels

L'originalité de notre dispositif est d'aller aussi recueillir les interprétations des participants, destinataires des gestes du formateur, à partir des traces de leur activité et de celle du formateur pendant la formation. En effet, nous souhaitons enquêter sur le travail du formateur, une activité centrée sur la relation. La relation est à la fois le thème central des formations étudiées et le principal moyen d'action dont choisit de disposer le formateur, en plaçant les participants dans des situations de simulation de relation pédagogique et en leur demandant ensuite d'effectuer un retour réflexif sur ce qu'ils ont ressenti pendant les simulations. Nous avons donc besoin d'un recueil de matériau qui soit conçu pour pouvoir fournir une base empirique suffisamment solide à l'étude de la situation d'interaction entre formateur et formés. Le recueil de la parole des participants était donc très important, en plus des autres outils d'enquête. Ainsi, en plus de l'entretien d'autoconfrontation avec le formateur sur son activité, nous avons choisi de mener des EAC avec les participants à la formation, ce qui est un dispositif moins couramment utilisé en recherche.

Nous nous sommes appuyés sur les travaux portant sur l'analyse des interactions dans le travail conduits par Laurent Filliettaz et Isabelle Vinatier (Vinatier et al., 2018, p. 153-155). Pour Laurent Filliettaz, l'analyse des interactions doit adopter les principes de la démarche ethnographique, « centrée sur le recueil de données empiriques authentiques observables sur le

terrain de la pratique » (Filliettaz, in Barbier & Durand, 2017, p. 377). Ainsi, le chercheur procède aux moyens d'enregistrements audio-vidéo afin de recueillir « une documentation riche et détaillée des processus interactionnels réellement accomplis », et de procéder ensuite à des retranscriptions multimodales des interactions, qui rendent disponibles à l'analyse non seulement les expressions verbales formulées, mais également des propriétés paraverbales et non verbales qui caractérisent et accompagnent ces formulations (Vinatier et al., 2018, p. 155). Ces principes nous ont guidé au moment de l'analyse des ressources vidéo des situations de formation. Nous complétons ces ressources par les EAC des participants, afin d'accéder « aux enjeux à la fois opératoires, relationnels et cognitifs » (Filliettaz, in Barbier & Durand, 2017, p. 377) qui se jouent dans les interactions. Ainsi, nous avons des données sur les intentions et les interprétations des deux côtés de l'interaction : du côté du formateur dans son EAC, et du côté des participants dans leur entretien, où ils peuvent verbaliser leurs émotions et leurs intentions pendant la formation, ainsi que leurs interprétations des gestes du formateur.

5.2.1.4. Différents types de matériaux, issus de l'observation et des témoignages

Cinq types de matériaux constituent ainsi l'essentiel du recueil : tout d'abord des notes d'observation et des comptes-rendus de journées de formation destinés à décrire finement l'activité du formateur et des participants. Ensuite des entretiens semi-directifs avec la formatrice, à usage complémentaire pour enrichir la compréhension des données issues de l'observation et de la captation des formations (nous y revenons plus loin).

Le cœur du dispositif de recueil du matériau est la captation audiovisuelle de l'activité de la formatrice et des participants pendant les journées de formation.

Ces traces d'activité sont le support à la réalisation d'entretiens d'autoconfrontation enregistrés, d'abord avec les participants de la formation et ensuite avec la formatrice qui l'anime. Elles sont également le support d'entretiens d'alloconfrontation avec des formateurs expérimentés qui ne connaissent pas le formateur filmé.

Ces différentes approches corrélées aboutissent à une triangulation des outils de collecte et donc des données pouvant garantir une fiabilité au plan méthodologique. La procédure de triangulation des outils combine plusieurs dispositifs de recueil des données, afin de viser une meilleure validité des savoirs produits par la recherche (Kohn & Christiaens, 2014, p. 76). Jean-

Pierre Olivier de Sardan a théorisé en anthropologie et en sociologie cette triangulation, rappelant que toute enquête de terrain appelle à un éclectisme des données, avec une combinaison entre les grandes formes de production de données que sont les observations et les entretiens (Olivier de Sardan, 1995, p. 12-13). « L'éclectisme des sources a un grand avantage sur les enquêtes fondées sur un seul type de données. Il permet de mieux tenir compte des multiples registres et stratifications du réel social que le chercheur étudie » (p. 13). Cela a été notre objectif dans cette recherche, en particulier pour obtenir différents points de vue sur la même situation de simulation. Jean-Pierre Olivier de Sardan en appelle à « prendre en compte des données qui sont de référence, de pertinence et de fiabilité variables, dont chacune permet d'appréhender des morceaux de réel de nature différente, et dont l'entrecroisement, la convergence et le recoupement valent garantie de plausibilité accrue » (p. 13). L'utilisation de plusieurs types d'outils de recueil, utilisé à différentes étapes de l'enquête, selon des triangulations consécutives dans une logique itérative (Carré & Caspar, 2019, p. 620) a été choisie dans ce souci de validité des données, de rigueur scientifique dans la démarche qualitative qui est la nôtre.

5.2.2. Les étapes du recueil des données et les différents types d'enquêtes menées

5.2.2.1. Première étape : une enquête par observation, les trois journées de formation au collège Zola

Nous avons commencé par une observation des journées de formation au collège Zola. La prise de notes en continu de ces journées de formation a ensuite été retranscrite. Nous souhaitons, en commençant par l'observation directe, échapper à la reconstruction de la réalité à laquelle peuvent se livrer les enquêtés par entretiens (Arborio, 2015, p. 22). La formatrice observée au collège Zola était une formatrice experte, très habituée à parler de ses pratiques et à mettre en valeur son expertise par des justifications a priori ou a posteriori de ses actions. L'observation directe nous semblait la méthode la plus efficace pour pallier les défauts des méthodes fondées sur le recueil de discours sur les pratiques comme l'entretien, en particulier quand l'objectif est d'enquêter sur des comportements qui sont « trop verbalisés », avec le risque de « réponses convenues » données au chercheur (p. 22-23).

Nous avons opté donc pour un rôle d'observatrice non participante, la plus discrète possible, en nous plaçant soit parmi les participants à la formation (en particulier quand ils étaient en cercle), soit légèrement en retrait, de préférence dans des angles morts où les stagiaires ne nous voyaient pas. Nous avons choisi de prendre des notes uniquement sur un petit carnet très discret, pour éviter l'ordinateur qui nous semblait trop visible et trop bruyant, et risquant de perturber le déroulement de la formation (en particulier lors des prises de parole des participants, qui pourraient se limiter en voyant et entendant l'observateur « taper » les paroles qu'ils prononçaient). Nous conservions pendant toute la formation un rythme d'écriture régulier, avec une prise de notes en continu, pour ne pas attirer l'attention des participants.

Notre objectif était de limiter au maximum la perturbation de la scène observée. Il nous a semblé que les enquêtés, formatrice comme formés, ont très rapidement oublié la présence en qualité d'observateur du chercheur. Il est très fréquent que des formateurs débutants viennent observer des journées de formation de formateurs expérimentés en prenant beaucoup de notes, les professeurs sont donc habitués à la présence d'observateurs.

Nous avons aussi tenu un journal de terrain, où nous notions les émotions qui nous avaient traversée pendant l'observation, les idées, les premières analyses à chaud qui émergeaient de la journée de formation, les questions aussi sur le sens des gestes de la formatrice.

Ce premier travail d'enquête cherche à reconstituer la réalité, en évitant tout jugement et en visant une certaine distanciation, dans l'objectif de « rendre étrange ce qui est familier » (Beaud & Weber, 2010, p. 37), en essayant d'atteindre un décentrement suffisant pour garder des facultés d'étonnement propices à l'analyse.

5.2.2.2. Deuxième étape : une enquête par entretien semi-directif, avec les formatrices sur leurs actions observées et prévues

Nous avons ensuite comparé nos prises de notes retranscrites avec les activités de simulation décrites dans le manuel du formateur DP (LaSala et al., 2015). Nous avons pu faire une première analyse des moments de simulation, en reconnaissant les actions prescrites dans le manuel, avec les différentes étapes conseillées. Nous les avons catégorisées à partir du cycle de l'apprentissage expérientiel. Nous avons pu également dégager quelques premiers gestes typiques du formateur, qui semblaient d'un point de vue externe expliquer la réussite des

situations de simulation. Cette « réussite » est entendue comme le fait que les participants acceptent de jouer le rôle proposé, en tirent des observations réflexives riches et argumentées, ont une attitude d'écoute attentive lors de la conceptualisation proposée par le formateur, et se projettent dans des actions futures avec leurs élèves assez facilement.

A partir de cette première analyse de l'observation directe, nous avons réalisé deux entretiens avec la formatrice observée. Notre objectif était de mener une enquête à usage complémentaire (Blanchet & Gotman, 2017, p. 43-44) pour enrichir la compréhension de l'activité grâce à des entretiens « descriptifs et narratifs », portant sur « la description des tâches telles qu'elles sont perçues et rationalisées de façon habituelle par les opérateurs » (p. 32-33). Les entretiens ont donc été semi-directifs, en partant du déroulé écrit des journées de formation que la formatrice nous avait fournis.

Le premier entretien a porté sur son retour de la formation observée : les actions typiques des situations de simulation selon elle, les passages à risque qu'elle avait identifiés, les différences par rapport aux actions prescrites dans le manuel, les ajustements qu'elle avait produits au cours de son activité.

Nous avons eu ensuite un entretien sur la formation suivante que nous allions observer et filmer. Le thème de l'entretien était le programme de la formation au collège Pasteur, en particulier le déroulé de la première journée de formation, qui nous avait été envoyé au préalable par mail. Le déroulé est très précis, avec un minutage des situations de simulation proposées et un enchaînement de ces situations pensé en cohérence avec les intentions d'apprentissage. Nous avons demandé à la formatrice de commenter ce déroulé, en exprimant ses intentions, les situations de simulations incontournables selon elle, ce qui a été choisi précisément pour s'adapter aux demandes de l'établissement (recueillies par questionnaire numérique auprès de tous les professeurs le mois précédent la formation), sa souplesse anticipée (ce qu'elle prévoit de supprimer, de remplacer, ou de réaliser plus rapidement, selon le temps que prennent les situations proposées et selon les réactions des participants), ses points de vigilance.

5.2.2.3. Troisième étape : une enquête par recueil de traces d'activité filmées, les captations vidéo des trois jours de la formation au collège Pasteur

Cette étape est fondamentale dans le dispositif de recherche fondé sur l'analyse du travail. Le thème de la recherche étant centré sur l'agir du formateur et ses gestes, nous l'avons rappelé en début de première journée de formation aux participants, en expliquant la démarche de recueil des données.

La formation a été filmée en plan large afin de recueillir une trace riche de la situation, en particulier pour avoir sur les enregistrements à la fois les gestes du formateur et les réactions des participants, même ceux situés en retrait, qui participaient peu.



Figure 2 : Exemples de captation par la caméra en plan large

Le positionnement de la caméra (une petite caméra portable) évoluait selon les situations, avec des déplacements autour du groupe, en centrant sur le formateur. L'utilisation du zoom a été fréquente pour ne pas gêner les mouvements à l'intérieur du groupe. Les participants ont semblé oublier très rapidement qu'ils étaient filmés, ce qu'ont confirmé plusieurs moments des entretiens d'autoconfrontation, où les enquêtés s'étonnaient de revoir des traces d'activité dont ils n'avaient pas le souvenir de captation audiovisuelle.



Figure 3 : Exemple d'utilisation du zoom sur les gestes de la formatrice



Figure 4 : Exemples d'utilisation du zoom sur les participants

Les journées de formation ont été presque intégralement filmées : les moments où la caméra a été coupée sont ceux de conceptualisation du formateur (ont été filmées les premières phrases de transition avec l'étape précédente et le début de la conceptualisation), et les moments

d'expérimentation, où le formateur demande aux participants d'imaginer des occasions de transfert dans leurs classes (ont été filmées les phrases de transition et le début de l'activité des stagiaires). Il s'agit de moments non directement centrés sur la simulation et plus longs, principalement constitués d'écoute du formateur par les participants dans le premier cas et d'échanges en petits groupes dans le second. Nous les avons chronométrés et pris en notes d'observation pour conserver une trace de ces étapes du cycle d'apprentissage expérientiel.

Nous avons également donné des questionnaires anonymes aux participants, centrés sur les situations de simulation vécues, à la fin de chaque demi-journée de formation. Le questionnaire récapitulait les situations vécues (par exemple : « 1. *S'appuyer sur les neurones miroirs et faire confiance à l'apprentissage par l'observation*, 2. *Utiliser la question pour impliquer* ») et demandait : « *Qu'est-ce que je trouve intéressant à réinvestir dans ma pratique ? En équipe ? Quelles prises de conscience ? Qu'est-ce que je garde ?* ». Les questions avaient été négociées avec la formatrice, qui souhaitait que celles-ci soient intégrées à la formation pour ne pas couper les stagiaires du flux de la journée (la formulation « *qu'est-ce que je garde pour moi, pour ma pratique* » étant une formulation très utilisée pendant la formation par exemple, ainsi que les questions à l'échelle de l'équipe pédagogique pour prendre des décisions de changement de pratiques). L'objectif était de voir quelles prises de conscience réalisaient éventuellement les stagiaires, quelle identification pouvaient-ils faire des apprentissages visés, et quels transferts pouvaient-ils imaginer dans leurs pratiques relationnelles en classe.

5.2.2.4. Quatrième étape : une enquête par entretien d'autoconfrontation, le recueil de la parole des participants sur les traces d'activité

L'activité du formateur ne peut pas être commentée par des verbalisations simultanées, ni même à des verbalisations interruptives ou décalées à des moments d'activités autonomes des stagiaires, qui les empêcheraient d'interagir avec le formateur. L'autoconfrontation à partir d'extraits vidéo de l'activité constitue un moyen de rendre compte de cette activité. L'acteur peut exprimer de manière différée ses émotions, ses préoccupations, ses intentions dans l'action, c'est donc le type de recueil de données que nous avons choisi pour compléter les captations vidéos (Flandin, in Barbier & Durand, 2017, p. 193-203).

L'entretien d'autoconfrontation (EAC) apporte un éclairage sur les visées des gestes. Ici, il contribue à éclairer le sens que les destinataires attribuent aux gestes reçus (Jorro, 2018). L'EAC permet d'accéder aux intentions, aux préoccupations, aux émotions des acteurs engagés dans leur situation professionnelle (Flandin, 2015, p. 87-88 ; Gaudin et al., 2014, p. 43-144). Il donne la possibilité d'accéder à l'expérience du participant de la formation : le participant regarde la vidéo de son activité et décrit l'état d'esprit qui l'occupe quand il est en train de faire les actions que l'on voit sur la vidéo.

Une sélection des extraits vidéo a été d'abord conduite, fondée sur l'objectif de la recherche, enquêter sur l'action du formateur pendant les situations de simulation. Neuf situations vécues au cours des trois jours de formation ont été sélectionnées. Elles ont été choisies car elles représentaient différents types de mises en situation et de jeux de rôle, plus ou moins impliquants pour les participants. En effet, l'implication personnelle des participants dans les jeux de rôle est un critère important pour les classer. Les premières mises en situation consistent souvent en un simple suivi des consignes. Puis les premiers jeux de rôle demandent de lire juste des phrases, et au fur et à mesure de la formation, les jeux de rôle partent davantage de situations réelles proposées par les participants, où ils jouent un rôle dans la simulation (souvent celui de l'élève avec qui ils ont eu une difficulté). La formation DP a été conçue pour faire vivre des situations qui permettent aux participants de créer des ressources expérientielles, et plus précisément pour proposer d'abord des mises en situation peu implicantes aux participants, puis de plus en plus implicantes, jusqu'aux jeux de rôle partant de situations véritablement vécues par les participants.

Tableau 1 : Récapitulatif des situations observées et filmées

<i>Titre choisi pour la situation (en gras les situations utilisées dans l'analyse)</i>	<i>Type de situation :</i> - MeS = mise en situation - JdR = jeu de rôle	<i>Situation montrée en EAC et EALC</i>	<i>Date :</i> - O = d'observation - F = de film
« Lignes de conduite »	MeS	Non	O = 18 septembre 2018
« GPS des comportements »	MeS	Non	
« Neurones-miroirs »	MeS	Oui (n°1)	
« Ordres »	MsS	Oui (n°2)	
« Conseils/questions »	JdR	Oui (n°3)	F = 26 mars 2019
« Pourquoi/comment »	JdR	Oui (n°4)	
« Famille droite »	MeS	Non	
« Exercices d'autorégulation »	MeS	Non	

« Cartes binômes »	MeS	Non	O = 20 septembre 2018 F = 11 avril 2019
« Gommettes »	MeS	Oui (n°5)	
« Compliments/encouragements »	MeS	Oui (n°6)	
« Trombones »	MeS	Non	
« Recherche solutions élèves »	JdR	Oui (n°7)	
« Freins/solutions »	MeS	Non	
« Tour d'appréciations »	MeS	Non	
« Scénarios identification des besoins »	JdrR	Oui (n°8)	O = 20 septembre 2018 F = 28 mai 2019
« Recherche solutions enseignants »	JdR	Oui si temps (n°9)	
« Exercice écoute »	MeS	Non	
« Alternatives à la punition »	JdR	Oui si temps (n°10)	
« Le vase »	MeS	Non	
« Les trois gestes »	MeS	Non	

Un choix a été fait des participants pour les entretiens, selon les différents comportements observés pendant la formation, ainsi que selon les informations possédées sur les niveaux d'expérience et de développement professionnel des professeurs. Le souhait était d'avoir une variété de profil et d'engagement durant la formation. Nous souhaitions ainsi recueillir une certaine diversité dans les interprétations des gestes du formateur, voir si certains gestes rencontraient plus de malentendus que d'autres, si les malentendus étaient liés au niveau d'expérience des enseignants, ou à leur investissement personnel dans la formation par exemple. Nous avons ainsi sélectionné des professeurs plus ou moins en retrait pendant les simulations, des professeurs très actifs, enthousiastes, certains qui semblaient dubitatifs, des professeurs-stagiaires débutants, d'autres expérimentés, les professeurs désignés en difficulté professionnelle. Les disciplines des professeurs étaient très variées et représentatives d'un collègue.

Les participants ciblés ont ensuite été abordés individuellement pendant les pauses, pour leur demander s'ils accepteraient un EAC et prévoir le moment qui les arrangeait pour le mener. Cette manière de procéder a permis d'avoir l'acceptation de tous les professeurs abordés. Les entretiens ont eu lieu sur le lieu de travail, sur plusieurs journées selon les disponibilités des professeurs.

Les entretiens ont été espacés dans le temps, sur plusieurs semaines, ce qui a permis une bouclé itérative : nous avons pu réécouter les premiers entretiens, réajuster le questionnement, anticiper et réguler les éventuels problèmes (par exemple, il avait parfois trop de temps passé au début de l'entretien sur la formation initiale ou les autres formations vécues par les stagiaires, ce qui fournissait des informations intéressantes mais loin des questions de recherche, et qui

limitaient ensuite le temps pour aborder les situations de simulation qui étaient le cœur du questionnement).

Les prénoms des personnes interviewées ont été pseudonymisés. La pseudonymisation est une technique qui permet la protection de l'anonymat des participants à notre recherche, avec une sécurisation réversible, qui consiste à réduire la possibilité de faire le lien entre les données rendues visibles dans la recherche et les données brutes. Ces données ne sont alors pas directement identifiables. Pour les pseudonymes, nous avons choisi des prénoms respectant au maximum le prénom réel (genre, âge, origine). Le processus de sécurisation est réversible dans le sens où nous avons gardé les tableaux avec les prénoms réels des personnes interrogées et l'équivalence que nous avons choisie.

Tableau 2 : Les participants à la recherche, interrogés avec un entretien d'autoconfrontation, formation du collège Pasteur

<i>Prénoms</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age</i>	<i>Discipline</i>	<i>Expérience</i>	<i>Attitude pendant formation</i>
Nadine	F	54	Anglais	28 ans	Très en retrait, semble dubitative, très faible participation
Fabrice	M	44	EPS	19 ans	Très actif, participe beaucoup, semble souvent en désaccord avec les apports de la formatrice
Chloé	F	25	Histoire-géo	Année de stage	En retrait, semble très timide, intéressée, participe un peu
Elodie	F	28	Anglais	5 ans	En retrait, semble peu intéressée, très peu de participation
Aurélien	M	29	CPE	1 an	Extrêmement intéressé, participe beaucoup, semble passionné par le sujet
Benjamin	M	32	EPS	8 ans	Très intéressé, très actif, participe beaucoup, semble beaucoup apprécié les simulations
Salim	M	34	EPS	9 ans	Très présent dans les commentaires, semble souvent en désaccord avec la formatrice
Evelyne	F	47	Histoire-géo	22 ans	Extrêmement active, dans les simulations et dans les commentaires, parfois en désaccord ou en demande de précisions
Elizabeth	F	29	Anglais	4 ans	En retrait, semble timide et un peu dubitative, participe très peu aux simulations
Gisèle	F	56	Histoire-géo	30 ans	Très active dans les simulations et les commentaires, semble intéressée et en accord avec les apports de la formatrice
Barbara	F	25	Maths	Année de stage, tutorée par Sylvain	Très active dans les simulations et les commentaires, semble intéressée et en accord avec les apports de la formatrice

Sylvain	M	44	Maths	19 ans, tuteur de Barbara	Participation discrète, semble un peu dubitatif
Karen	F	48	Espagnol	22 ans	Participe assez souvent à l'observation réflexive. En décalage avec les réactions et réflexions des autres participants. Formatrice Inspirée dans sa discipline.
Laurent	M	49	Chef d'établissement adjoint	Année de stage	Ne connaît pas la formation. Semble très intéressé. Participe peu, très discret.
Christian	M	47	Chef d'établissement	6 ans	A demandé la formation, connaît la formatrice. Présent en 2 ^{ème} et 3 ^{ème} journée, par moments. Participation discrète mais active. Fait des commentaires pour éclairer les apports de la formatrice selon le contexte du collège.

L'entretien durait une heure, ou plus exactement 50-55 minutes car le plus souvent entre deux créneaux de cours. Avant chaque entretien, nous décrivions à l'acteur concerné le déroulement de l'entretien (par exemple : « *nous allons visionner des extraits que j'ai sélectionnés des journées de formation, et je vais te poser quelques questions sur ce que tu fais à ces moments-là, comment tu te sentais, ce que tu en as pensé, ce que tu en as retenu* »). L'entretien commençait par des questions générales sur la formation suivie. Ensuite, la première situation sélectionnée était visionnée, avec un rappel rapide du moment où elle se situait dans la formation. L'acteur arrêtait la vidéo quand il le souhaitait. L'objectif était d'accéder aux significations attribuées par l'acteur à ses actions ou aux actions d'autrui visionnées, en particulier aux actions de la formatrice. Dans le détail, les questions posées ont incité l'acteur à :

- expliciter ses émotions (par exemple : « *Tu te sentais comment là ? ...* », « *Et qu'est-ce que ça te faisait là, à ce moment-là ?* »)
- porter une interprétation sur le sens des gestes de la formatrice (par exemple : « *Qu'est-ce que tu pensais là de ce qu'elle faisait ? ...* », « *tu avais deviné ce qu'elle voulait vous faire comprendre ? ...* »)
- expliquer l'apprentissage qu'il pense avoir fait de la situation (« *Et tu en as retenu quoi, pour toi ?* »)
- décrire un éventuel transfert en classe (« *Et ça, tu l'utilises en classe ?* », « *Et ça, tu t'en es servi après la formation ? ...* »).

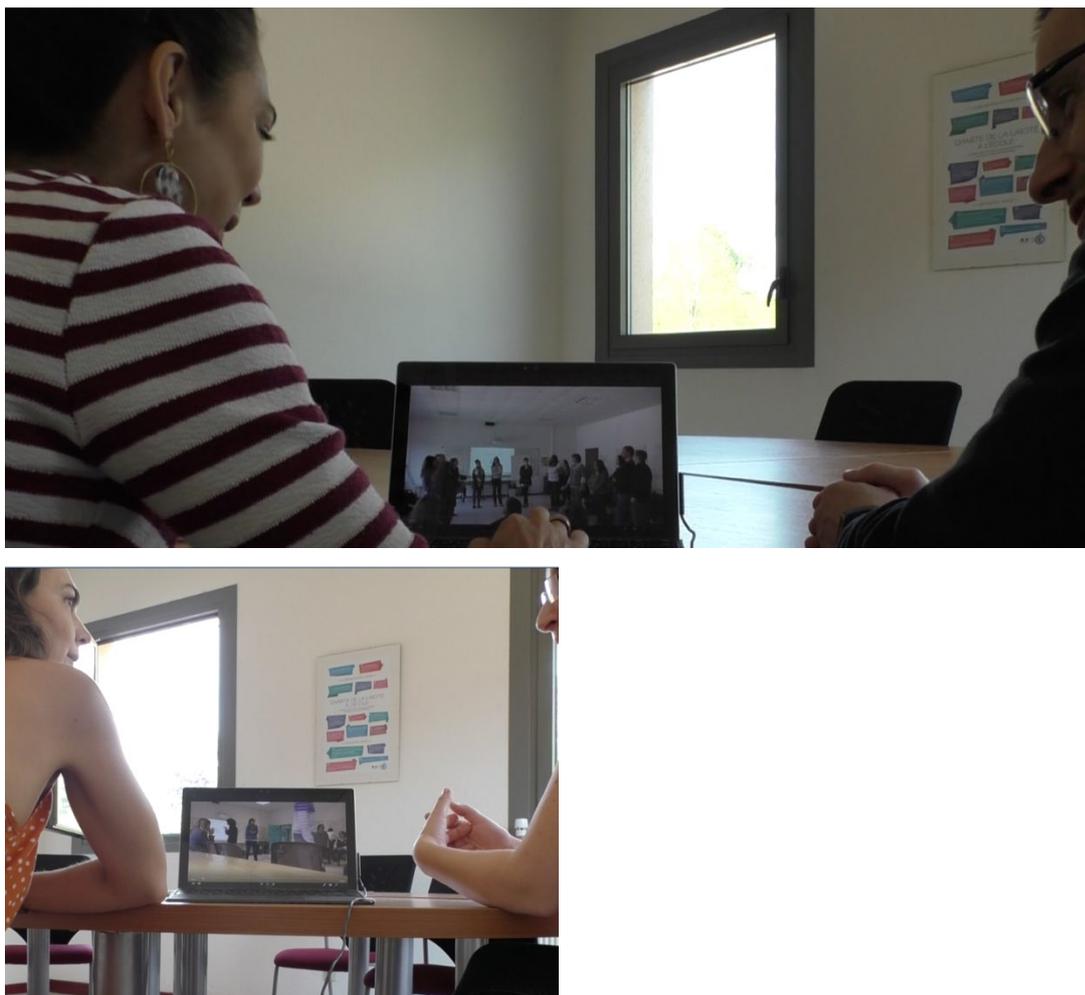


Figure 5 : Exemples de positionnement pendant les entretiens d'autoconfrontation des participants

5.2.2.5. Cinquième étape : une enquête par entretien d'autoconfrontation, le recueil de la parole de la formatrice sur les traces d'activité

L'EAC avec la formatrice a été mené quand nous avons déjà fait tous les entretiens avec les professeurs, dans l'objectif de pouvoir confronter le formateur avec les interprétations des professeurs quant à ses gestes. L'EAC a été mené sur les situations sélectionnées, dans l'objectif de savoir comment la formatrice gère la gradation des situations proposées en simulation, et quels gestes professionnels elle opère pour protéger les différents acteurs pendant ces situations. L'EAC contribue ainsi à éclairer le sens que l'acteur accorde à la spécificité de ses gestes.

Tableau 3 : La formatrice interrogée avec un entretien d’autoconfrontation

<i>Prénom</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age</i>	<i>Expérience en formation avec la simulation</i>
Sophie	F	48	Très importante : plus d’une dizaine d’années, nombreuses animations de formation de formateurs.

Ici, la formatrice avait une très grande habitude de la réflexivité dans l’action et sur son action, et commentait très facilement les actions visibles sur la vidéo en expliquant ses intentions, ses préoccupations au moment de faire l’action. Le fait de lui partager les interprétations des participants quant à ses gestes, ses intentions d’apprentissage permettait d’apporter une perturbation dans sa réflexivité « bien rodée ». Nous nous sommes ici inspirés de la méthode d’autoconfrontation croisée de Daniel Faïta et d’Yves Clot, dans laquelle les chercheurs proposent de placer en situation de confrontation deux professionnels autour d’une vidéo de traces d’activité de l’un d’entre eux (Clot & Faïta, 2000; Faïta, in Barbier, 2017). L’objectif est de susciter la controverse professionnelle autour d’impensés du travail. Ici, le fait d’avoir réalisé auparavant les EAC des participants permettait d’apporter leurs interprétations et de les soumettre à la formatrice. Cela permettait en particulier de susciter l’étonnement, parfois très fort quand il y avait des malentendus importants entre ses intentions et l’interprétation qu’en avait faite certains stagiaires.



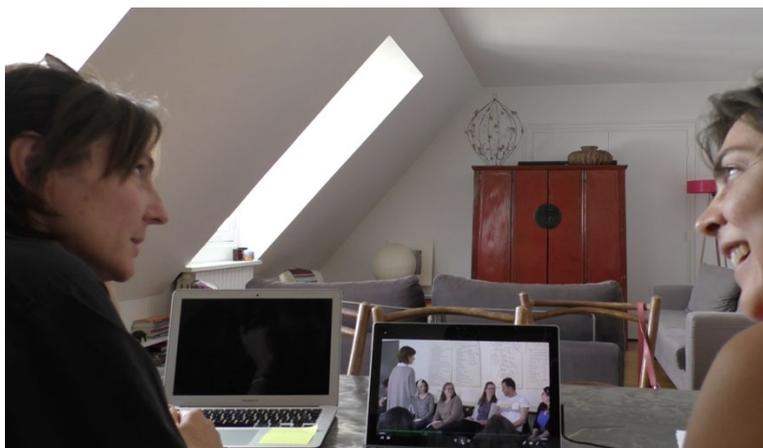


Figure 6 : Exemples de positionnement pendant l’entretien d’autoconfrontation avec la formatrice

5.2.2.6. Sixième étape : une enquête par entretien d’alloconfrontation, le recueil de la parole de formateurs expérimentés sur les traces d’activité

Après l’analyse du matériau ainsi recueilli, une première catégorisation des actions du formateur a été élaborée. Des entretiens d’alloconfrontation (abrégés en EALC) ont ensuite été menés individuellement avec trois formateurs expérimentés, à partir des actions catégorisées.

Les formateurs ont été choisis car ils avaient une expertise dans les formations liées à la relation pédagogique et qu’ils utilisaient les simulations en modalité principale de formation. Ils étaient considérés comme des formateurs professionnels, que nous n’avions pas voulu suivre en formation car ils travaillaient dans la même académie que nous. Ils ne connaissaient pas les formations DP ni les formatrices suivies dans le dispositif de recherche. Était recherché ici un regard à la fois externe et expert sur l’activité du formateur. L’inspiration de cette méthode d’enquête était les entretiens d’alloconfrontation que propose Pierre Falzon en ergonomie (Mollo & Falzon, 2004).

Tableau 4 : Les formateurs experts, interrogés avec un entretien d’alloconfrontation

<i>Prénoms</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age</i>	<i>Expérience en formation avec la simulation</i>
Yves	M	60	Très importante : une dizaine d’années, animation de formation de formateurs.

Sylvie	F	58	Très importante : plus d'une dizaine d'années, nombreuses animations de formation de formateurs.
Raphaël	M	42	Importante : plusieurs années, et travail en cours sur le sujet (thèse)

L'alloconfrontation a été ainsi organisée : les extraits vidéo des situations de simulation sélectionnées étaient projetés au formateur. L'entretien commençait par une question portant sur le jugement (par exemple : « *A ton avis, cette action de la formatrice dans la situation de simulation fonctionne ou pas ? Atteint-elle son but ?* »), puis demandait de préciser : « *Qu'est-ce qui fait que selon toi cette action atteint (ou non) son but ?* ». Des questions étaient ensuite posées sur l'intention de la formatrice, ce qu'elle fait pour la traduire en gestes, et les effets visibles sur les participants. Enfin, l'évaluation de la professionnalité des gestes était explorée, avec des questions sur le sens du *kaïros* (par exemple : « *A ton avis, c'est un bon moment pour faire cela ?* »), sur l'amplitude du geste (« *Comment tu qualifierais l'amplitude de ce geste ?* »), sur le pluri-adressage (« *Pour toi, le formateur s'adresse à qui à ce moment-là ?* », « *Si tu étais participant, quelle aurait été ta réaction ?* »).

L'objectif de ces EALC était tout d'abord de discuter des termes choisis pour décrire les différentes actions et gestes du formateur, pour vérifier si les différentes étapes dévoilées par l'enquête correspondaient à ce qu'identifiaient les formateurs interrogés.

Ensuite, nous souhaitons proposer les critères de professionnalité des gestes et les termes choisis pour les gestes professionnels emblématiques des situations de simulation retenus. Le but était de vérifier qu'ils correspondent à des éléments reconnus, vécus, identifiés comme expliquant la réussite d'une simulation. Les EALC amenaient d'autres regards que celui du formateur en EAC, qui pouvait être tenté de rationaliser et de justifier a posteriori ses gestes. Mener ces entretiens permettait ainsi de faire apparaître des gestes professionnels invisibles, fondus dans la réussite de la situation, que les EAC des professeurs ne faisaient apparaître qu'en creux.

5.3. Le traitement des données

Nous cherchons à comprendre le sens que des acteurs accordent à une activité donnée, à des gestes produits et reçus, dans une perspective interactionniste (Jorro, 2018; Vinatier &

Filliettaz, 2018). Il faut donc un mode de traitement de données qui permettent de lire les interactions durant la formation, de regarder les effets des gestes sur leurs destinataires.

Une approche descriptive, opératoire, des gestes a été donc combinée à une approche compréhensive du sens des gestes, dans l’objectif de comprendre l’activité du formateur et de dégager les gestes professionnels qu’il utilise durant l’animation des simulations.

5.3.1. Une description opératoire : l’étiquetage des actions et des gestes typiques du formateur

La production d’une description opératoire des actions et des gestes qui composent l’agir du formateur dans les dispositifs de simulation a été réalisée, à partir des vidéos de sessions de formation, complétées des notes d’observation.

La retranscription des épisodes de simulation filmés a été découpée tout d’abord en actions typiques du formateur, selon les phases de l’apprentissage expérientiel et les étapes classiquement décrites dans les travaux sur la simulation (briefing – simulation – débriefing). Une description des actions a été produite. Le tableau ci-dessous rend compte de ce premier temps de découpage.

Tableau 5 : Les actions typiques du formateur pendant les situations de simulation

Situation ..., description opératoire des actions typiques du formateur				
Horodatage	Phase de l'apprentissage expérientiel	Étape	Action	Description de l'action
00'00				

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons un exemple de traitement des données, avec un extrait de la situation 1.

Tableau 6 : Extrait de l'étiquetage des actions typiques de la situation 1, « Les neurones-miroirs »

Situation 1, « Les neurones-miroirs », description opératoire des actions typiques du formateur				
Horodatage	Phase de l'apprentissage expérientiel	Étape	Action	Description de l'action
00'00	Expérientiation	Briefing	Recentrer sur le corps	...
00'00			Sécuriser les stagiaires	...
00'00		Simulation	Engager les corps	...
00'00			Observer activement	...
00'00	Observation réflexive	Débriefing	Recueillir les émotions	...
00'00			Amplifier les remarques	...
00'00	Conceptualisation	Débriefing	Institutionnaliser le savoir	...
00'00			Consolider le savoir	...
00'00	Expérimentation	Débriefing	Projeter vers des possibilités	...
00'00			Soutenir l'engagement	...

Le tableau ci-dessous présente le résumé les actions typiques du formateur et les situations de simulation où elles ont été observées.

Tableau 7 : Résumé des actions typiques du formateur pendant les situations de simulation observées et filmées

Action	Phase de l'apprentissage expérientiel	Étape	Situations observées et filmées

Un extrait de ce résumé complété est présenté dans le tableau ci-dessous, avec la liste des situations où a été observée l'action étiquetée.

Tableau 8 : Extrait du résumé des actions typiques du formateur pendant les situations de simulation observées et filmées

Action	Phase de l'apprentissage expérientiel	Étape	Situations observées et filmées
Recentrer les corps	Expérientiation	Briefing	- « Les neurones-miroirs » - « Fais/ne fais pas » - « Questions de curiosité » - « Gommettes »
Sécuriser les stagiaires			- « Les neurones-miroirs » - « Fais/ne fais pas » - « Conseils / questions » - « Pourquoi / comment » - « Famille-droite » - « Exercices d'autorégulation » - « Gommettes » - « Compliments/encouragements » - « Recherche de solutions élèves » - « Recherche de solutions enseignants »

Ensuite, les données filmées ont été découpées en unités d'interaction, correspondant à un geste du formateur, aux effets sur les participants et aux ajustements du geste face aux réactions des destinataires. Un tableau a été créé, qui permet de rendre compte des gestes du formateur et des comportements des participants, pour rendre accessible la réception du geste et l'ajustement du formateur aux réactions des participants, dans une interaction permanente tout au long de la formation. Les principales difficultés méthodologiques ont été dans le vocabulaire utilisé dans la description des gestes et dans la délimitation des unités d'interaction.

La description des composantes du geste a été réalisée en s'appuyant sur le cadre théorique des gestes (Gebauer & Wulf, 2004; Jorro, 2018; Leplat, 2013), sans séparer ce qui relevait de la parole et ce qui relevait des mouvements du corps. Les composantes d'un geste sont donc la parole, la tonalité discursive de celle-ci, le regard et les expressions du visage, ainsi que les mouvements des mains et du reste du corps, le buste et les jambes (Traverso, 2016).

Des étiquettes ont ensuite été choisies pour caractériser les gestes typiques du formateur. Les gestes sont englobés dans une action : ils la soutiennent et la rendent possible. Parfois, pour les situations très courtes, il y a un seul geste par action. Pour repérer les gestes typiques, il faut disposer de plusieurs épisodes de travail jugés analogues et typiques (Durand et al., 2015). Les épisodes de simulation filmés pendant les trois journées de formation, nombreux et variés, complétés par ceux observés pendant les autres trois jours de formation, ainsi que par l'avis des formateurs expérimentés qui ont visionné les vidéos, permettent de disposer d'un ensemble d'indices relatifs à la typicalité recherchée qui garantissent une fiabilité dans la catégorisation des gestes.

Le tableau ci-dessous présente le tableau créé pour la description opératoire des gestes typiques du formateur en situation d'animation de simulation, classés par unité d'interaction, qui comprend le geste typique du formateur et les comportements des participants.

Tableau 9 : Les gestes typiques (GT) du formateur

Description opératoire des gestes typiques du formateur et des comportements des participants								
Horodatage	Unité d'interaction	Composantes des gestes du formateur (F)				Comportements des participants (P) : paroles et mouvements	Geste typique du F	Action typique du F
		Paroles	Tonalité discursive	Regard et expressions du visage	Mouvements			
00'00								

Le tableau ci-dessous montre un extrait d'un tableau complété, celui du début de la situation de simulation 1, intitulée « Les neurones-miroirs ».

Tableau 10 : Extrait du tableau des gestes typiques (GT), situation 1 « Les neurones-miroirs »

Situation 1, « Les neurones-miroirs », description opératoire des gestes typiques du formateur								
Horodatage	Unité d'interaction	Composantes des gestes du formateur (F)				Comportements des participants (P) : paroles et mouvements	Geste typique du formateur	Action typique du F
		Paroles	Tonalité discursive	Regard et expressions du visage	Mouvements			
00'00	1	Vous allez poser ce que vous avez dans les mains	Voix calme	Regard vers le sol, visage neutre	Assise sur une chaise, dans un cercle avec les participants, pose par terre ce qu'elle avait dans les mains.	Incitation	Recentrer sur le corps	
00'05		Vous allez mettre vos pieds bien au sol... Voilà...	Voix dynamique et plus forte	Regard circulaire sur les P, visage neutre	Se redresse, mains sur les cuisses, fait des mouvements avec les épaules de détente			
00'16		Faire le petit mouvement qui vous va bien pour qu'on puisse faire une bonne respiration ventrale	Voix chaleureuse	Souriante	Baisse la tête et la relève, fait des tours de tête et d'épaules			
00'22					D'autres finissent un message sur leur téléphone et le rangent			
					-> Petits rires, sourires chez les P			

5.3.2. Une description symbolique : l'étiquetage des gestes professionnels du formateur

La deuxième partie du traitement des données a consisté en une analyse des gestes du formateur et de leur réception chez les participants, en décrivant leurs intentions et leurs effets, avec des critères de professionnalité pour les caractériser. Il s'agit alors d'une description symbolique de l'agir du formateur, où sont recherchés les significations des gestes pour celui qui le produit et pour ceux qui le reçoivent. L'enquête porte sur les intentions du formateur, les réceptions des gestes chez les destinataires, les ajustements du formateur selon les effets qu'il perçoit de ses gestes. Les données traitées sont les vidéos des situations de simulation, les entretiens d'autoconfrontation (EAC) des professeurs et celui de la formatrice. Les entretiens d'alloconfrontation (EALC) des formateurs expérimentés n'ont finalement pas été utilisés, les EAC étant déjà extrêmement riches. Nous souhaitons les utiliser dans des travaux de recherche futurs.

La première étape de ce traitement symbolique des données a porté sur l'identification des intentions et des effets des gestes du formateur sur les destinataires. L'EAC de la formatrice permet d'accéder aux intentions du formateur quand il réalise ses gestes. Les comportements visibles des participants sur les vidéos, complétés par leurs EAC, permettent d'accéder aux effets illocutoires et perlocutoires des gestes. Les effets illocutoires sont les comportements visibles des destinataires du geste (par exemple, les participants se lèvent et se placent à l'endroit demandé par le formateur pour le jeu de rôle). Les effets perlocutoires sont les effets psychologiques, émotionnels des gestes sur leurs destinataires (par exemple, les participants semblent joyeux comme le montrent les rires et les sourires visibles sur la vidéo, et certains EAC confirment que les participants se sentaient en sécurité et trouvaient la situation assez stimulante, drôle et agréable à vivre).

La deuxième étape a consisté en l'analyse de la professionnalité des gestes grâce aux critères choisis dans le cadrage théorique. Pour chaque geste typique identifié lors de la première étape du traitement des données, ont été sélectionnés les moments des EAC de la formatrice et des participants qui en parlent. L'étiquetage a été réalisé en utilisant trois critères de professionnalité : ont d'abord été surlignés les termes des verbatim qui abordaient le sens du *kaïros*, le pluri-adressage et l'amplitude des gestes. Ensuite, un tableau d'analyse récapitulatif a été réalisé, dont rend compte le tableau ci-dessous, indiquant pour chaque geste étudié comment le sens du *kaïros*, l'amplitude et le pluri-adressage pouvaient être caractérisés.

Tableau 11 : Les gestes professionnels du formateur

Description symbolique du geste professionnel de...	
Geste	
Intentions du formateur	
EAC de la formatrice	
Analyse	
Réception par les participants :	
Effets illocutoires	
Effets perlocutoires	
<i>Critères des GP :</i>	Analyse (et extraits éventuels des EAC) :
Kaïros	
Pluri-adressage	
Amplitude	

Le tableau ci-dessous montre un exemple de traitement du matériau pour décrire un geste professionnel.

Tableau 12 : Extrait de l'analyse d'un geste professionnel du formateur

Description symbolique du geste professionnel d'incitation	
Geste	« Vous allez poser ce que vous avez dans les mains » Voix calme, assise sur une chaise, dans un cercle avec les participants, pose par terre ce qu'elle avait dans les mains. « Vous allez mettre vos pieds bien au sol... Voilà... » Voix dynamique et plus forte, elle se redresse, mains sur les cuisses « Faire le petit mouvement qui vous va bien pour qu'on puisse faire une bonne respiration ventrale » Voix chaleureuse, elle fait des mouvements avec les épaules de détente, baisse la tête et la relève, fait des tours de tête et d'épaules
Intentions du formateur	
EAC de la formatrice	« Je rentre toujours par l'expérience qui est très déstabilisante pour les enseignants français. Je recherche qu'ils soient dans l'expérience. Tu sais, c'est l'expression « s'asseoir dans sa vie ». C'est être vraiment... C'est pour ça qu'on a tellement de points communs avec la pleine conscience tu vois ! C'est juste hallucinant ! Donc tous les apprentissages commencent dans le corps, même les plus élaborés ! »
Analyse	F souhaite amener les P à être à l'écoute de leurs émotions et de leurs sensations corporelles dès le début de la simulation, afin de vivre une phase d'expérimentation qui puisse commencer à se transformer dans la phase d'observation réflexive.
Réception par les participants (P)	
Effets illocutoires	P suivent tous la F dans son geste, avec des temporalités décalées
Effets perlocutoires	Certains P d'abord étonnés, puis la plupart se détendent, sourient, rient et semblent en confiance pour suivre les consignes de la F
<i>Critères des GP :</i>	Analyse (et extraits éventuels des EAC) :

Kaïros	La F prend le temps pour que les stagiaires se mettent en situation de recentrage corporel, avec un sens aigu du kaïros
Pluri-adressage	La F le fait pour elle-même, et pour tous les participants. Elle remarque les P qui sont décalés en temps et les attend discrètement
Amplitude	Adaptée à l'intention de plonger tous les participants dans le vécu de la situation, avec un ton de voix rassurant, qui crée un climat chaleureux

A partir de cette méthodologie, le matériau recueilli a pu être analysé, les résultats de cette analyse sont présentés dans la partie suivante. Avant de les développer, nous voulons pointer quelques-unes des principales limites et difficultés rencontrées dans le dispositif méthodologique choisi.

5.4. Limites et difficultés de la recherche

5.4.1. Le défi de la description et de l'analyse des gestes professionnels, par nature invisibles

La principale difficulté méthodologique rencontrée est l'invisibilité des gestes professionnels. Il y a une part de mystère qui se dégage des situations de formation, où les participants semblent s'engager avec une grande facilité dans les simulations proposées par le formateur, en tirer des observations riches, y voir des occasions de transfert dans leurs pratiques de classe, alors même que les situations proposées sont parfois très éloignées des pratiques de classe et exposantes pour les participants.

Pour le formateur lui-même, les gestes sont difficiles à conscientiser *a posteriori*, d'où la nécessaire triangulation des outils d'enquête. Avec les dispositifs d'observation et de captation vidéo, puis les entretiens d'autoconfrontation avec les participants, et enfin les entretiens d'alloconfrontation avec d'autres formateurs expérimentés, les composantes du geste et ses effets peuvent être décrits et catégorisés. C'est Olivier de Sardan qui proposait pour analyser le plus justement possible des séquences filmées d'accorder « une attention particulière à la description des actions et des interactions humaines, une attention particulière portée au sens que les personnages filmés accordent à leurs propres actions et interactions » (Olivier de Sardan, 1995, p. 63). C'est ce que nous avons cherché à faire en essayant d'explicitier cette part de mystère de l'agir professionnel du formateur qui parvient à engager et maintenir les participants dans le cycle de l'apprentissage expérientiel, à bas bruit, de manière presque

invisible, grâce à des enchainements de gestes réalisés avec une temporalité, une amplitude, un sens de l'adressage particuliers.

De plus, sur le plan méthodologique, décrire les gestes du formateur en situation de simulation s'est avéré compliqué. Le vocabulaire à utiliser est peu courant et les travaux sur lesquels s'appuyer relativement rares, les aspects corporels de métiers considérés avant tout intellectuels comme ceux liés à l'enseignement ont été peu étudiés, alors même que la place du corps y est centrale. Lucile Cadet et Marion Tellier, dans leur ouvrage sur le corps et la voix de l'enseignant le notent : « les recherches qui portent sur les techniques de la voix et du corps (gestes, mimiques, postures) comme éléments pédagogiques demeurent marginales » (Tellier & Cadet, 2014, p. 7). Nous avons dû nous appuyer sur différents types de travaux traitant de l'étude de la gestuelle, venus de l'anthropologie ou de la didactique des langues étrangères (Koechlin et al., 1982; Kress, 2014; McNeill, 1992; Tellier & Cadet, 2014) pour tenter de trouver le vocabulaire adéquat à la description des gestes.

5.4.2. Le travail sur la posture de distanciation nécessaire à la recherche

Le souci de rigueur scientifique nous a amené à travailler une posture de chercheuse, en étant consciente des biais possibles liés à notre connaissance antérieure du métier de formateur d'enseignant. Nous avons tenté de contrôler ces biais, en particulier par le choix d'un terrain et d'un organisme de formation non précédemment connus. Nous avons aussi veillé à multiplier les points de vue sur la situation de simulation grâce à la triangulation des outils d'enquête, et à expliciter le mode de production et d'analyse des données. Notre objectif a été de mener cette analyse selon un processus rigoureux et une connaissance approfondie de la littérature sur notre question de recherche.

5.4.3. Une recherche menée dans un souci de construction de connaissances sur un thème méconnu

Cette recherche souhaite se situer à la croisée de la compréhension et de l'action, dans un esprit de construction de l'intelligibilité, de connaissances sur un thème encore peu documenté.

L'analyse des gestes du formateur que nous menons n'est pas une imposition de listes de comportements à reproduire, mais une enquête pour comprendre l'apparente fluidité de l'agir professionnel.

Nous sommes dans une démarche qualitative, sans objectif de représentativité statistique des actions du formateur pendant les simulations. Ainsi, pour reprendre les termes de Jean-Pierre Olivier de Sardan, notre enquête « permet de décrire l'espace des représentations ou des pratiques courantes ou éminentes dans un groupe social donné, sans possibilité d'assertion sur leur distribution statistique », et elle « ne dira rien de la représentativité quantifiée de ces représentations ou de ces stratégies » (Olivier de Sardan, 1995, p. 21). Nous avons néanmoins une visée praxéologique, en cherchant à organiser les connaissances sur l'agir professionnel des formateurs, afin de dégager des étapes dans leur animation, et des gestes qui ont un impact sur les participants à la formation.

Nous nous tenons bien loin d'une démarche behavioriste ou comportementaliste. En effet, notre enjeu n'est pas la prescription de mouvements et de postures mais bien d'étudier les caractéristiques qui rendent un geste professionnel, chargé d'éthique et de valeurs. Nous ne cherchons pas à lister les gestes qu'il faudrait produire pour animer une formation, ce qui relèverait d'un référentiel d'action et d'une démarche normative. Nous nous situons dans un équilibre, ni dans une logique comportementaliste des gestes prescrits, figés, ni dans une logique du charisme individuel qui serait définitivement du registre de l'indicible, qui ne pourrait pas s'expliquer par des mots. La description des différentes étapes de l'animation d'une formation n'est pas une taxonomie modélisante mais une tentative pour organiser des « savoirs de la pratique » (Altet, in Paquay et al., 2017, p. 51) du formateur animant des simulations. Par l'analyse de la professionnalité des gestes du formateur, il s'agit de dégager, dans un enchaînement d'actes, des gestes qui influencent favorablement ou défavorablement le déroulé d'une formation visant un apprentissage expérientiel. Il y a des gestes qui ont des impacts favorables sur le déroulé d'une formation et sur les apprentissages des participants, il s'agit ici d'en offrir une description selon une grille d'analyse cherchant à éclairer, grâce à des critères de professionnalité, l'agir méconnu du formateur.

Troisième partie
Résultats et discussion de la recherche

Introduction

Cette partie consacrée à l'analyse des résultats et à leur discussion rend compte tout d'abord des données portant sur les gestes professionnels du formateur et ses effets sur les participants à la formation.

Nous choisissons de présenter les résultats de l'analyse en deux temps. D'abord, de manière développée, les résultats portant sur les gestes professionnels utilisés lors des formations, en suivant les étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb. Nous avons retenu les gestes emblématiques, avec des régularités identifiées lors des simulations observées, (chapitre 1). Ensuite, les effets de l'engagement dans l'activité de simulation en termes de transformations professionnelles pour les stagiaires, à partir des entretiens d'autoconfrontation de ces derniers, seront abordés de manière plus succincte (chapitre 2). Seront enfin discuter les résultats obtenus au regard du cadrage conceptuel et théorique de la recherche (chapitre 3).

Afin de faciliter la lecture, nous prenons l'option de présenter une synthèse rédigée des résultats, en explicitant les tableaux des gestes du formateur et des comportements des stagiaires. Les extraits des vidéos et des entretiens proposés ici ont pour but de détailler nos analyses. L'ensemble des traitements des matériaux que nous avons réalisé pourra être trouvé dans la partie consacrée aux annexes.

1. Résultats : les gestes professionnels du formateur en situation d'animation de simulation

Nous avons effectué un travail de classement des actions et des gestes typiques du formateur, afin de pouvoir dégager des gestes professionnels emblématiques de l'animation d'un dispositif de simulation. Dans ces résultats, nous présentons chaque action avec son geste emblématique, en présentant une ou deux situations détaillées, où nous mettons en relation les intentions de la formatrice et les effets visibles sur les stagiaires, illocutoires c'est-à-dire physiques, et perlocutoires, psychologiques. Nous exposons ensuite les interprétations faites par les professeurs lors des entretiens d'autoconfrontation quand ils ont identifié des actions marquantes pour eux. Enfin, nous analysons la professionnalité du geste selon les critères choisis dans le cadre théorique : le sens de l'altérité et le pluri-adressage, le *kaïros*, le moment opportun, et l'amplitude du geste, avec l'idée de se positionner pendant l'analyse sur la performance, l'efficacité du geste professionnel réalisé lors de la formation observée.

1.1. Les gestes du formateur pendant la phase d'expérimentation

La phase d'expérimentation est considérée comme délicate par les formateurs. Ils doivent amener les stagiaires à se concentrer sur leurs sensations corporelles pour identifier les émotions qui les traversent lors de l'expérimentation, et à dépasser leurs craintes de s'exposer devant le groupe en jeu de rôle.

C'est également la phase la plus originale par rapport aux autres modalités de formation, car elle implique que le formateur fasse vivre aux stagiaires une expérimentation suffisamment riche et consciente pour que les participants puissent en tirer des ressources expérientielles dans la suite du cycle de l'apprentissage expérientiel.

1.1.1. Action 1 : recentrer sur le corps, le geste professionnel d'incitation

Le début d'une situation de simulation commence par une action de recentrage corporel : le formateur amène les stagiaires à se concentrer sur leur corps et les émotions qu'ils identifient. Le formateur donne une consigne de recentrage corporel et se l'applique à lui-même. Le geste professionnel d'incitation est emblématique de ce premier temps, où l'élan mimétique permet au formateur d'entraîner les stagiaires dans l'activité recherchée en se donnant en exemple dans l'accomplissement de cette activité.

Cette action de recentrage sur le corps a été observée à de nombreuses reprises pendant les journées de formation, en particulier pendant les premières journées avec une équipe d'enseignants. Par exemple, lors de la première journée de formation au collège Pasteur, cette action a été réalisée cinq fois, trois fois le matin et deux fois l'après-midi. Elle a été réalisée quatre fois la deuxième journée (deux fois le matin et deux fois l'après-midi), et trois fois la troisième journée (deux fois le matin, une fois l'après-midi). C'est donc une action fréquente, sur laquelle insiste la formatrice dans les premières journées de formation. C'est aussi une action originale par rapport à d'autres animations de simulation. Un lien semble pouvoir être établi entre la réussite des simulations en termes d'observation réflexive des stagiaires et cette attention portée avant la simulation à la mise en condition des participants grâce à l'action de recentrage sur le corps.

Nous allons développer deux situations issues des données filmiques des formations observées de cette action où a été observé le geste d'incitation. Pour chaque situation, quelques phrases expliquant le déroulé de l'action, une photographie illustrant cette action, et le verbatim du geste professionnel significatif de cette action sont placés au premier. Ensuite, une analyse du geste est produite, à partir des intentions de la formatrice et de la réception du geste par les participants. Sont utilisés pour produire ces résultats les données d'observation, les données vidéos ainsi que les entretiens d'autoconfrontation de la formatrice et des enseignants. Les tableaux d'analyse détaillés figurent en annexe.

Situation n°1 : Incitation au recentrage, « La respiration ventrale », avant la mise en situation « Les neurones-miroirs »

La formatrice propose en début de journée et avant la première mise en situation de pratiquer quelques respirations conscientes, le dos redressé, les pieds à plat sur le sol, les mains sur les cuisses, en gonflant le ventre sur l'inspiration.



Verbatim de la vidéo :

Vous allez poser ce que vous avez dans les mains. *Voix calme*, assise sur une chaise, dans un cercle avec les participants, pose par terre ce qu'elle avait dans les mains.

Vous allez mettre vos pieds bien au sol... Voilà... *Voix dynamique et plus forte*, elle se redresse, mains sur les cuisses

Faire le petit mouvement qui vous va bien pour qu'on puisse faire une bonne respiration ventrale...

Voix chaleureuse, elle fait des mouvements avec les épaules de détente, baisse la tête et la relève, fait des tours de tête et d'épaules, ferme les yeux

La formatrice souhaite amener les participants à être à l'écoute de leurs émotions et de leurs sensations corporelles dès le début de la simulation, afin de vivre une phase d'expérimentation qui puisse commencer à se transformer dans la phase d'observation réflexive. Elle explique ainsi son geste d'incitation pour amener les stagiaires à se recentrer sur leur corps avant la simulation : « Je rentre toujours par l'expérience qui est très déstabilisante pour les enseignants français. Je recherche qu'ils soient dans l'expérience. Tu sais, c'est l'expression 's'asseoir dans sa vie'. C'est être vraiment... C'est pour ça qu'on a tellement de points communs avec la pleine conscience tu vois ! C'est juste hallucinant ! Donc tous les apprentissages commencent dans le corps, même les plus élaborés ! ». L'action de recentrer sur le corps est très importante pour elle, et elle veille à ce qu'elle soit présente avant les simulations, en particulier en début de formation. Ici, ce recentrage prend vingt secondes : il s'agit donc d'une action très courte, mais qui selon elle permet une meilleure concentration des stagiaires sur les émotions qu'ils ressentent pendant les simulations, ce qui enclenche des observations plus fines ensuite.

La formatrice veut que les participants se concentrent sur leurs corps, leurs sensations et leurs émotions. Mais aussi elle veut les préparer à entrer dans un autre temps de la formation, celui de la simulation. Son geste marque une rupture avec les temps précédents, pour montrer aux participants qu'ils vont vivre une modalité expérientielle particulière. Il y a donc une deuxième intention, celle de marquer une entrée dans un temps différent de formation, celui de l'expérientiation sous la forme d'une simulation. Cette action permettrait ainsi de faciliter la compréhension pour les stagiaires des différentes étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel, en particulier la première étape.

Quelle réception chez les participants de ce geste d'incitation pour se recentrer sur ses sensations corporelles en début de situation de simulation ? Les effets illocutoires visibles sur les extraits vidéos montrent des participants qui suivent la formatrice dans son geste, avec des temporalités très décalées. Certains font les mêmes mouvements qu'elle presque en même temps, en particulier quand elle se penche pour poser par terre ce qu'elle avait dans les mains. D'autres le font en décalé, et les derniers posent leur téléphone à la toute fin du geste, quand la formatrice ferme les yeux et inspire de manière très visible, et que plusieurs stagiaires ont déjà fermé les yeux.



Pour les effets perlocutoires, psychologiques, que nous pouvons inférer des extraits vidéos, il semble se dégager progressivement, au fur et à mesure du geste, des émotions de plus en plus agréables. D'abord certains participants font des mimiques étonnées face aux premières consignes de la formatrice. Puis la plupart d'entre eux se détend physiquement, sourient, de petits rires se font entendre.

L'analyse des entretiens d'autoconfrontation des participants montre ce moment de recentrage est vécu différemment par les stagiaires. Certains y voient des pratiques de relaxation, en interprétant l'intention du formateur comme une proposition de gestion du stress, voire d'un moment de repos. Ainsi, Nadine s'exclame « On l'avait déjà fait ! En fait j'ai déjà fait une formation sur le bien-être. Ça s'appelait 'la formation bien-être'. Et donc j'ai tout de suite vu où elle voulait nous emmener ! Parce qu'en fait on l'a déjà pratiqué. Se mettre comme ça... [se redresse, mains sur les cuisses]. On l'a fait ! J'ai fait cette formation ! Avec quelques enseignants de l'équipe... ». Ici, Nadine, qui est une enseignante en grande difficulté professionnelle selon le chef d'établissement, très en retrait pendant le stage et identifiée rapidement par la formatrice comme en souffrance, ne reconnaît dans le moment de recentrage sur les sensations corporelles qu'une pratique de bien-être, de relaxation et non de présence attentive destinée à observer plus facilement ses sensations et ses émotions pendant la simulation. D'autres stagiaires identifient davantage cet objectif, comme Elizabeth qui explique avoir déjà fait une formation académique sur la gestion du stress et la présence attentive. Elle établit un lien avec les actions de recentrage corporel vécues durant la formation : « ces moments, ça ressemblait à la formation que j'avais faite, où c'était pour nous recentrer sur nous, comment nous protéger, voir comment passer à autre chose, enfin, pour accepter nos émotions... Et c'était vraiment GENIAL. Franchement j'ai ADORE ». Dans les interprétations des stagiaires des intentions de la formatrice, c'est davantage la régulation émotionnelle qui ressort, plutôt que la présence attentive aux émotions ressenties.

Il y a ainsi une dissonance entre l'intention de la formatrice et la signification attribuée par les stagiaires qui n'identifient pas la visée corporelle de l'action. Dans les entretiens, aucun enseignant n'a identifié cette action comme devant permettre aux stagiaires d'identifier leurs émotions, comme indicateurs de la pertinence des actions simulées, vécues comme professeur, comme élève ou comme spectateur du jeu de rôle.

Néanmoins, l'action semble atteindre son but d'aider les stagiaires à porter attention à leurs émotions en tant qu'indicateurs utiles pour tirer profit de l'expérimentation en la transformer en

expérience. En effet, lors de la phase d'observation réflexive, les paroles sont nombreuses pour évoquer les émotions ressenties pendant la simulation.

C'est peut-être la professionnalité du geste d'incitation qui permet à l'action de recentrage corporel d'avoir l'effet escompté sur les participants. L'analyse des critères de professionnalité peut nous inciter à le penser.

Le geste d'incitation est ici pluri-adressé, la formatrice le fait pour elle-même, et pour tous les participants, avec une dimension ostensible fondamentale pour amener les stagiaires à la suivre. Elle prend le temps pour que tous les stagiaires se mettent en situation de recentrage corporel, avec un sens aigu du *kaïros*. Dans le premier temps du geste, la plupart des stagiaires pose déjà les affaires au sol ou les range dans leurs poches. Au deuxième temps, certains imitent déjà la formatrice, se redressent, mettent les mains sur leurs cuisses. D'autres finissent un message sur leur téléphone et le rangent. Au troisième temps, quelques rires chaleureux, des sourires, puis tout le monde se plonge dans le recentrage corporel. C'est donc seulement quand la dernière personne à avoir son téléphone en main le pose que la formatrice lance le mouvement de respiration, mais sans donner l'impression d'attendre, en prolongeant d'une manière naturelle son geste de préparation du temps de recentrage jusqu'à le débiter. L'amplitude est adaptée à l'intention de plonger tous les participants dans le vécu de la situation, avec un ton de voix rassurant, qui crée un climat chaleureux, visible aux nombreux sourires et petits rires dans le public. La formatrice a des mouvements très amples de son corps, en particulier quand elle pose ses affaires par terre, et quand elle effectue des rotations d'épaule et de tête. Sa voix est forte, entraînant. C'est aussi un geste qui se veut très horizontal, où formatrice comme stagiaires participent à la même activité ensemble, sans pression ni exigence, dans un respect des personnes présentes.

Nous avons choisi de développer un deuxième exemple pour cette action de recentrage corporel, tant elle nous a semblé emblématique de l'animation professionnelle des simulations. Il s'agit d'une action qui se situe en milieu de matinée, avant une mise en situation assez longue.

Situation n°2 : Incitation au recentrage, « La ligne d'énergie » avant la mise en situation « Ordres »

La formatrice mène une action de recentrage corporel qu'elle appelle « la ligne d'énergie », où il s'agit pour chaque participant de se positionner sur une ligne imaginaire dans la pièce, où le

début de la ligne signifie peu d'énergie et l'extrémité beaucoup d'énergie. Ensuite, une fois chaque participant positionné, la formatrice guide les stagiaires sur un temps de présence attentive à leurs sensations physiques.



Verbatim de la vidéo :

Je vais vous demander physiquement de venir vous positionner là où se trouve votre niveau d'énergie. *Voix dynamique et forte*, la formatrice se dirige au centre du cercle, en se montrant des deux mains, d'abord en regardant le sol, comme concentrée sur elle-même, puis arrivée au centre du cercle en balayant le public du regard, en hochant la tête comme pour approuver. Laisse un silence.

D'accord ? *Voix affirmative et décidée*, toujours en hochant la tête et en tournant la tête de part et d'autre du groupe

Donc, beaucoup d'énergie... Pointe devant elle, vers le fond de la salle.

Très peu... Vaste mouvement du buste et du bras pour pointer l'opposé, l'avant de la salle

Et là on est sur une énergie moyenne. Mouvement des deux bras en balancier indiquant là où elle se trouve.

Allez-y !

Voix décidée, elle recule en continuant à regarder le groupe, leur laissant la place.

Tout le monde se lève en même temps, sauf quelques stagiaires en léger décalage, mais qui rejoignent vite le groupe

Attente de la formatrice très explicite, bras croisé dans le dos, sur le côté de la ligne en train de se former, grande sourire aux lèvres. Semble vouloir intervenir quand les stagiaires se parlent en riant et en se posant des questions, mais accompagne seulement l'activité en souriant et en riant. Laisse passer quelques secondes.

Alors... Laisse encore un peu de silence

Là c'est pas beaucoup, là c'est beaucoup. *Voix claire et forte*. Indique le sens de la ligne d'énergie avec ses mains

Je vais vous demander de prendre quelques secondes... Euh... Pour euh... Justement. Prendre possession de votre corps et...de regarder, d'identifier... des indicateurs qui vous permettent de savoir où vous positionner. Les battements de cœur... La respiration... Peut-être des points de tension... Peut-être des pensées qui vous traversent... Donc prenez quelques secondes pour identifier ces indicateurs. *Voix lente, forte sans forcer, ton égal.* Ses yeux sont baissés, la main droite sur son cœur.

Long silence de 5 secondes.

... Prendre conscience de votre respiration... *Voix plus basse, encore plus lente.* Silence de 2 secondes.

... Sans la changer... Silence de 2 secondes

... De voir où elle va. Silence de 2 secondes.

...Si elle est profonde ou en surface. Silence de 4 secondes.

...Et tranquillement, vous allez pouvoir ouvrir les yeux... Et juste regarder où se trouve le groupe. *Voix calme, énonciation toujours un peu ralentie.* Yeux ouverts, tourne le buste de part et d'autre du groupe en balayant tout le monde du regard.

... En termes d'énergie.

Les participants réouvrent les yeux, restent immobiles mais tournent leur buste pour tous se regarder. Quelques rires. Rires aussi de la formatrice.

C'est ça ! Montre les personnes qui sont le plus haut sur la ligne d'énergie en riant.

On sait les personnes sur qui on va s'appuyer ! Rires de tous.

Donc on va pouvoir garder notre niveau d'énergie... Bouge autour du groupe, venant se placer vers sa chaise, les deux bras pliés sur son cœur

Et s'asseoir... et... Être attentif. A nos besoins.

Silence et immobilité de la formatrice, debout devant sa chaise, pendant que tout le monde regagne sa place.

Elle se rassoit en même temps que les derniers stagiaires.

La formatrice souhaite amener les participants à être à l'écoute de leurs émotions et de leurs sensations physiques avant de commencer une mise en situation où ils devront avoir une observation fine des effets sur leurs émotions de phrases qu'elle prononcera. Sophie explique « En début de journée, j'aime bien poser une activité qui leur permet justement de connecter avec leur corps, simplement pour entrer dans l'espace de formation. Donc ça peut être la ligne d'énergie, mais ça peut être une autre, si en début d'après-midi, je sens qu'il y a une baisse de régime, je vais faire une ligne d'énergie. Parfois je vais faire exprès une ligne d'énergie pour qu'ils puissent mesurer où ils étaient le matin et où ils sont le soir, donc tu vois... Là, on est vraiment dans le corps ». Elle prend donc un temps relativement long pour cette première

action, deux minutes et quarante secondes, à comparer aux vingt secondes de la situation précédente.

Le geste professionnel d'incitation est donc beaucoup plus long, avec des déplacements dans l'espace plus importants également. Les effets illocutoires de ce geste sont très visibles : les stagiaires se lèvent rapidement dès que la formatrice le demande. Dès ses premiers mots « Je vais vous demander physiquement... », la plupart des participants se lève et regarde par terre pour se positionner. Certains restent assis à ce premier moment, en particulier Nadine, la stagiaire désignée comme en difficulté professionnelle, qui marque un temps d'attente avant de suivre les mouvements des autres participants.



Pour les effets perlocutoires, les stagiaires semblent être emportés par les consignes de la formatrice. Ils sont très attentifs, suivent très rapidement ce qu'elle demande, avec beaucoup de rires et de sourires. Quand elle demande de faire attention aux sensations corporelles (Je vais vous demander de prendre quelques secondes... Prendre possession de votre corps et...de regarder, d'identifier... des indicateurs qui vous permettent de savoir où vous positionner »), le silence se fait immédiatement, presque tous les stagiaires ferment les yeux et baissent la tête, bras le long du corps.



Certains ne semblent pas entrer dans la consigne, comme Sylvain, professeur de mathématiques qui se propose volontiers lors des jeux de rôle mais qui n'a pas saisi l'intention de Sophie de les amener à être concentrés sur leurs émotions pendant les simulations. Dans son entretien, il indique avoir du mal à identifier ce qu'il ressent comme type d'émotions quand Sophie le lui demande. Il explique aussi que le principal apport du stage pour lui est de l'avoir amené à se mettre à la place des élèves pour imaginer ce qu'ils peuvent ressentir comme émotions en classe. Il est donc assez logique qu'en début de formation (l'exemple présenté est situé en matinée de la première journée), il ne suive pas les consignes de la formatrice sur le temps de recentrage corporel dont il ne perçoit pas l'utilité. Le travail sur l'empathie est un fil rouge de l'intention globale de la formatrice, travail qui pour elle passe par le corps et l'attention portée à ses propres émotions et à celles des autres. Mais nous voyons ici avec l'exemple de Sylvain que l'intention de l'action de recentrage sur le corps peut être trop implicite pour être comprise en début de formation.

La majorité des participants suivent par contre l'exercice avec concentration, et suivent avec attention les consignes de la formatrice. L'action semble là encore remplir son objectif d'amener les participants à vivre la mise en situation qui suit de manière propice aux apprentissages visés par la formatrice.

Ici aussi la formatrice conduit un geste professionnel d'incitation, de manière très ostensible. Le pluri-adressage du geste est clair : Sophie s'applique à elle-même les consignes qu'elle donne au groupe, elle se déplace dans la salle de manière à emporter tous les participants dans l'activité. D'abord elle vient se placer au centre de la pièce, en ayant les deux mains sur son plexus, indiquant physiquement ce qu'elle va demander ensuite aux participants.



Puis elle se place à l'extérieur de la ligne d'énergie, et prend une voix forte pour que tout le monde puisse bien l'entendre, même ceux qui lui tournent le dos.

Sur cette action de plus de deux minutes, le sens du kaïros est très important. Quand elle vient se placer au centre, elle ne termine son déplacement que quand tout le monde s'est levé, en ralentissant légèrement son allure pour laisser à tous le temps de rejoindre le centre de la pièce. Les temps de silence qu'elle laisse, en particulier au début quand tout le monde vient se placer le long de la ligne qu'elle a indiquée, permet à chacun de suivre le rythme de l'exercice et de l'entendre, car elle attend que le brouhaha des déplacements cesse pour parler. Le moment de recentrage proprement dit, guidé par sa voix, marque un rythme lent propice à la concentration mais ne dure pas non plus longtemps, permettant ainsi de ne pas perdre l'attention des stagiaires qui entrent moins dans l'exercice. Elle reste quelques secondes sur le dernier temps de l'exercice, celui où chacun est invité à regarder où sont placés les autres membres du groupe, le temps de permettre quelques rires et exclamations, avant de lancer la consigne de regagner sa place.

Ici, les mouvements de la formatrice sont marqués par une grande amplitude. Elle souhaite faire entrer un maximum de participants dans ce temps plus impliquant que le premier exemple où chacun restait assis à sa place. Elle marque donc beaucoup plus ses mouvements. Quand elle indique les directions de la ligne d'énergie, ses mouvements de bras sont amples et très clairs.



Ses déplacements dans l'espace de la pièce sont eux aussi très marqués, elle est d'abord au centre des participants puis elle se décale sur le côté en restant immobile. Elle rend le moment de recentrage très visible en fermant les yeux comme elle le demande, et en plaçant sa main droite sur son plexus, ses doigts rassemblés indiquant aux participants d'être attentifs à ce qui se passe en eux.



Tous ces éléments concourent à la professionnalité de ce geste d'incitation, visible aux effets sur les stagiaires, qui suivent dans leur grande majorité les consignes de la formatrice. Aucun ne reste à l'écart du groupe ou remet en cause ce moment pourtant original en début de formation.

1.1.2. Action 2 : sécuriser les stagiaires, le geste professionnel de cadrage

Après le premier temps de recentrage sur le corps, c'est le moment pour le formateur de lancer les stagiaires dans la simulation. C'est une phase identifiée comme à risque par les formateurs pratiquant les jeux de rôle avec des enseignants, où ils craignent le refus du groupe d'entrer dans la situation de simulation.

L'agir professionnel du formateur se voit alors dans la sécurisation qu'il met en place pour les formés grâce à la formulation des consignes et au geste professionnel de cadrage qui l'accompagne. Ce geste de cadrage revient à de nombreuses reprises lors des journées de formation observées, à chaque début de simulation, que ce soit des mises en situation ou des jeux de rôles, la formatrice annonce les éléments qui vont sécuriser les stagiaires et les amener à accepter de jouer des rôles devant ou avec leurs collègues. Dans une journée de formation, nous avons compté une moyenne de six actions de sécurisation au début des simulations. La professionnalité du geste de cadrage est notable et explique sans doute en partie l'adhésion des professeurs à la formation proposée. Nous présentons ici deux situations détaillées de gestes de cadrage dans l'action de sécurisation des participants.

Situation n°1 : Cadrage du début du jeu de rôle « Conseils/Questions » :

La formatrice explique les consignes d'un jeu de rôle où des participants qui jouent des professeurs lisent une phrase imprimée à un professeur qui joue un collégien. Il s'agit du premier jeu de rôle de la formation, après deux mises en situation.



Verbatim de la vidéo :

Il n'y aura pas d'improvisation. Vous n'allez que lire les phrases que vous avez entre les mains.

Voix assurée et calme, avec un regard qui balaie tout le groupe, un corps tourné vers le groupe, des mouvements amples et ronds des bras

Sur le ton qui vous va bien. Simplement, je vais vous demander de vous cantonner à lire ce qu'il y a sur le papier. Et puis je vais avoir besoin de l'un d'entre vous pour jouer... un collégien. *Voix calme, debout, montre les papiers plastifiés sur lesquels sont inscrites les phrases à lire.*

La formatrice souhaite lancer les stagiaires dans la simulation, après le recentrage sur le corps. Elle est très claire sur son intention pendant son action de sécurisation des stagiaires : « C'est la première fois que je les lance en jeu de rôle. Donc je prends des précautions, tu as vu ? J'anticipe en fait. Les résistances. Pas toutes. Mais les principales. C'est-à-dire, ce qui angoisse, c'est souvent l'improvisation. Donc 'je ne vais pas vous demander... Vous allez juste lire une phrase...'. Donc là le prof en général, lire une phrase, il n'y a pas de souci. » Elle identifie fortement cette action de sécurisation et elle a clairement l'intention de soutenir les stagiaires pour qu'ils acceptent de se lancer dans le jeu de rôle.

Pour mettre en acte son intention, elle a des gestes de cadrage, où elle énonce la consigne avec des précautions oratoires pour rassurer les participants : « Il n'y aura pas d'improvisation. Vous n'allez que lire les phrases que vous avez entre les mains ». Quand elle demande : « Et puis je vais avoir besoin de l'un d'entre vous pour jouer... un collégien », elle ne craint pas de

manquer de volontaires : « il y en a qui adorent jouer le rôle... Dans les profs, il y en a souvent ! Il va toujours en avoir un. Et ça, ça ne me stresse pas. Je sais qu'il va y en avoir un ». Donc dans ce moment vu par d'autres formateurs comme un passage de risque, son expérience la rassure et lui permet de savoir qu'il y aura un volontaire pour jouer un rôle central et assez exposant. Son enjeu est plutôt de convaincre au moins huit professeurs, dont elle a besoin pour lire les phrases plastifiées de conseils et de questions qu'elle a en main.

L'analyse des effets illocutoires montre que les stagiaires sont très attentifs au moment de la consigne. Mais quand elle demande un participant pour jouer un collégien, Salim, un des professeurs, s'exclame « On l'a déjà fait ! » et le répète à plusieurs reprises autour de lui, et entraîne un certain flou, certains répétant avec lui « mais oui, on l'a déjà fait avec les chefs en début d'année ! ». Cette réaction est pointée comme potentiellement compliquée à gérer pour le formateur : c'est un moment particulier, où il doit choisir très rapidement s'il abandonne ou s'il maintient son jeu de rôle, et sous quelle forme. Ici, la formatrice gère cette intervention d'une manière marquante. Salim s'exclamant qu'ils avaient déjà fait ce jeu de rôle, elle lui propose une alternative.



Sophie : **Alors ce que je vous propose, c'est de choisir un rôle que vous n'aviez pas la 1ère fois. Parce que du coup, vous allez... Si vous étiez le collégien, vous pouvez choisir d'être l'enseignant, ou vice-versa. D'accord ?** *Voix assurée et calme*, avec un regard qui balaie tout le groupe, un corps tourné vers le groupe, des mouvements amples.

Aurélien (CPE) : **C'est ceux du conseil pédagogique qui l'avaient déjà fait.**

Autre stagiaire : **Non, on l'avait aussi fait en formation ! En plénière !**

Sophie : **Alors quels sont ceux qui...**

Salim : **Alors moi j'ai fait les deux ! Collégien et enseignant !** Il fait le chiffre deux avec ses doigts.
Rires autour de lui



Sophie : Alors, est-ce que vous seriez observateur ? *Voix très sérieuse, énonciation ralentie, regard très insistant sur Salim, tête penchée qui montre une grande concentration vers lui.*



Salim : Oui.

Sophie : D'accord. Donc vous allez être observateur, et je vais vous demander de regarder le langage non verbal de l'ensemble des participants.

Sophie : Est-ce qu'il y en a qui veulent la refaire en changeant de perspectives ? Donc est-ce qui y en a qui était enseignant ?... *Voix forte et claire.* Se tourne clairement vers le reste du groupe, mime de ses mains le changement de perspectives.



Evelyne : Collégien...

Sophie : Ah ! Donc on a une collégienne ! Voix chaleureuse. Grand sourire, s'avance vers Evelyne qui se propose de jouer la collégienne.



Donc j'invite ceux qui ne l'ont pas déjà fait à venir le faire, donc on va être 9 comme ça en ligne...

C'est génial qu'elle vous l'ait déjà fait faire ! 1, 2, 3, 4, 5...6. Voix enjouée et vive, corps dynamique, en mouvement, elle parle tout en donnant aux stagiaires les phrases plastifiées.

Pendant l'EAC, la formatrice arrête la vidéo dès la première intervention de Salim : « Alors, là. Si j'ai un groupe dans lequel je sais qu'ils ont déjà fait des activités, je vais le dire dès le départ. 'On va vivre...' Tu vois, par exemple, j'interviens dans un... Enfin voilà je vais choisir le moment où je le dis, si j'interviens sur une équipe que j'ai déjà vu l'année précédente et qu'il y a des nouveaux, je vais dire 'Voilà. Parmi vous, il y en a qui ont déjà vécu certaines de ces activités, donc je vous demanderais simplement de les vivre autrement, vous allez prendre un autre rôle, dadada', et si par contre je ne le dis pas, et qu'il y a un commentaire qui dit 'bah oui ça j'ai déjà fait', et 'Bah si vous l'avez déjà fait...' et là je leur dis que c'est ok, et qu'ils soient attentifs à la vivre différemment. Ce qui est magique en DP, c'est que tu vois moi je les ai faites des centaines de fois toutes ces activités, il y a toujours... parce qu'on est dans l'humain, il y a toujours... Je vais me planter en la faisant, j'oublie un truc et en fait, ça fait sortir un autre truc ! Je veux dire... C'est génial tu vois ! ». Ici, Sophie a tourné la difficulté en occasion de justifier l'idée de vivre différemment la situation de simulation, qu'il y aura un apprentissage même si la situation a déjà été vécue par les stagiaires.

Elle rit en regardant la vidéo au moment où Salim accepte de tenir un rôle d'observateur : « Je vais m'appuyer sur vous, vous allez être observateurs, comme vous la

voyez pour la 2^{ème} fois. Voyons s'il y a des choses différentes qui sortent'... Donc en fait, à ce moment-là, ça bascule sur la répétition dans les apprentissages. Les différentes facettes. Et aussi le fait qu'on n'est pas sensible à la même chose dans une même notion en fonction de là où on est sur le chemin. Donc encore une fois, c'est aller le chercher là où il est ». Elle justifie donc l'intérêt pour un participant ou même un groupe entier de refaire une situation de simulation déjà vécue, et elle a l'habitude d'utiliser des phrases qui leur proposent de revivre la situation. Ce qui est intéressant dans la perspective interactionniste dans laquelle s'inscrit cette recherche, c'est que l'entretien d'autoconfrontation de Salim nous apprend qu'il voulait que le jeu de rôle ait lieu car en le vivant précédemment, il a eu une prise de conscience très forte, et il avait envie que ses collègues aient la même... « Je trouvais que c'était bien, cette activité, parce que moi je l'avais déjà vécue et j'avais un super... Enfin j'avais vraiment SENTI la différence entre compliments et encouragements, ça m'avait MARQUE. [...] Je me suis dit que j'aimerais bien que mes collègues la vivent cette activité, parce que c'est quelque chose... J'étais content d'avoir été volontaire sur cette activité ! J'avais joué le collégien qui recevait les compliments et les encouragements. Et j'avais VRAIMENT moi intérieurement, senti la différence entre les encouragements et les compliments. [...] Vraiment je l'avais SENTIE ! ». Ainsi, l'attitude de Salim n'exprimait pas du tout l'opposition mais au contraire l'adhésion et l'envie de voir le jeu de rôle être vécu par tout le groupe.

Le climat de sécurité mis en place par la formatrice est ressenti par les stagiaires, qui se lancent assez volontiers dans le jeu de rôle. Immédiatement après le moment où Sophie justifie l'intérêt de revivre la situation proposée, Evelyne, une des professeurs les plus impliquées dans la vie de l'établissement, se propose pour jouer le rôle le plus exposant, celui de la collégienne, seule face aux professeurs. Nous pourrions inférer un léger soulagement chez la formatrice à ce moment-là, dont le visage s'éclaire d'un franc sourire et qui s'avance vivement vers Evelyne. Ce soulagement se sent aussi quand elle distribue les phrases imprimées aux autres participants qui jouent le rôle des professeurs : « C'est génial qu'elle vous l'ait déjà fait faire ! », où elle insiste d'une voix forte et joyeuse, dans laquelle perce un soulagement après cette phase très légèrement tendue de justification.

Des participants se lèvent donc assez rapidement pour prendre le rôle des professeurs qui doivent lire une phrase déjà imprimée. L'une d'entre eux, Chloé, professeur-stagiaire débutante, explique en entretien d'autoconfrontation sa décision de participer ici à la mise en situation malgré sa timidité : « Au moins je connaissais ce qui allait se passer. Lire deux types de phrases. C'est pour ça que j'ai participé aussi ! Parce que je ne suis pas du genre à être...

[geste d'aller vers l'avant avec les mains] Je ne l'aurai pas fait sinon, donc... Ça m'a moins dérangé parce que moi je n'aime pas parler... Même si c'est mes collègues, c'est un GROUPE quand même ! Un bon GROS groupe... Donc je ne suis pas très à l'aise sur ça. Le fait que je savais déjà quel type d'exercice c'était, ça m'a mise plus en confiance sur ce qui allait se passer en fait. J'avais juste à lire deux phrases !!! [Rires] ». L'intention de la formatrice dans son geste de cadrage rassurant a été reçue par la participante qui se sent suffisamment en sécurité pour accepter la prise de risque que consiste la mise en situation proposée.

Ce geste de cadrage montre une professionnalité en acte. Tout d'abord, le pluri-adressage du geste est visible dans la grande prise en compte par la formatrice des craintes d'exposition des professeurs devant leurs collègues, quand elle donne la consigne du jeu de rôle. Mais c'est également un geste à plusieurs épaisseurs. La formatrice précise dans son entretien que le message qu'elle envoie à tout le groupe à ce moment-là par sa manière de répondre à la réaction de Salim est également important. « Et toi, en tant que facilitateur, tu es modèle de 'Ah bah tiens, ça pourrait être vécu comme une difficulté', comme tu dis 'comment tu vas la contourner cette difficulté', et bien ça devient une opportunité d'apprendre autre chose. Donc tu es aussi modèle de ça ». L'épaisseur du geste apparaît bien ici avec son pluri-adressage, aussi bien aux professeurs qui ont peur de se lancer, qu'à ceux comme Salim qui le connaissent déjà, mais aussi aux professeurs qui ont perçu le passage à risque pour l'animateur de ce moment où certains peuvent sembler vouloir ne pas répéter un exercice qu'ils connaissent déjà. Le sens du *kaïros* s'illustre dans le temps pris pour expliquer quelle exposition pourront avoir les participants au jeu de rôle. Les gestes sont amples et calmes, la voix lente. Le regard est franc, adressé clairement soit à un participant, soit à l'ensemble du groupe. Ici, les gestes disent presque davantage que les paroles pour établir un climat de sécurité dans le groupe. L'amplitude est notable dans la manière de marquer l'adressage du geste soit à Salim quand il intervient, soit au reste du groupe pour les inviter à se proposer pour jouer.

Le deuxième exemple développé montre un autre geste de cadrage, lors de la deuxième journée de formation au collège Pasteur.

Situation n°2 : Cadrage du début de la mise en situation « Le trombone, étape 2 »

Il s'agit du début d'une mise en situation qui entend montrer comment animer des moments de brainstorming créatif avec les élèves. La formatrice veut faire vivre aux professeurs

la situation de brainstorming créatif et leur faire observer ensuite les éléments qui permettent de l'animer de manière efficace. Son geste de cadrage est donc particulièrement important car il sert d'exemple au geste de cadrage que pourront mener les professeurs avec leur classe. Il est donc lui-même un des objectifs d'apprentissage de la formatrice.



Verbatim de la vidéo :

A l'intérieur de vos sous-groupes, très rapidement, je vais vous demander... Très rapidement. De choisir un gardien du temps. *Voix affirmée et calme.* Laisse un silence.

Choisissez... Ok... Lève la main pour préciser un élément.

Euh... Je vais vous demander de choisir un modérateur. Et le modérateur va s'assurer que le groupe reste centré sur le trombone, et non pas sur le week-end à venir, sur l'actualité... Un modérateur ! *Voix affirmée.* Laisse quelques secondes de silence, regarde tous les groupes.

C'est bon ?... Tout le monde a un modérateur ? *Voix affirmée.* Corps immobile et très droit.

Donc dans chaque sous-groupe... S'avance un peu au milieu de la salle.

Donc dans chaque sous-groupe, je vais maintenant demander... un secrétaire. Fait le mouvement d'écrire avec sa main droite. **Qui va noter en fait le travail du groupe...** Laisse un silence, observe en souriant tous les groupes tout en bougeant au centre de la salle.

Et maintenant... Vous avez tous un secrétaire ?... Oui ?... Et maintenant... Un porte-parole dans chaque groupe. *Voix affirmée et calme,* corps immobile.

Grands éclats de rires... Laisse passer quelques secondes en souriant...

Y en a qui regrettent de ne pas s'être positionné plus tôt ! Rires. Quelques secondes de silence

Ok, c'est bon pour tout le monde ?

Alors je vais demander au gardien du temps de nous donner... 5 minutes. *Voix très claire, articule et marque les mots.* Touche sa montre en parlant.

Euh... Pour que vous puissiez mutualiser vos idées et ne créer qu'une seule liste. Mouvement avec le doigt pour dessiner le chiffre 1.

A partir de vos idées et... de vos idées qui vous viennent. D'accord ?... Donc on a 5 minutes les gardiens du temps ! Indique le chiffre 5 avec sa main paume ouverte.

C'est parti ! Lance un chronomètre avec son téléphone.

La formatrice souhaite ici lancer très clairement la mise en situation, avec un geste de cadrage affirmé, qui puisse servir d'exemple par la suite, dans la phase d'observation réflexive et de conceptualisation. Elle explique qu'elle insiste dans la consigne sur le temps court des activités proposées : « c'est pour leur faire prendre conscience qu'un jeu de rôle c'est très court, on exagère, ça ne va pas durer trois plombes, ils ne vont pas avoir besoin d'improviser très longtemps, ce qui est intéressant c'est qu'ils rentrent dans leur ressenti. [...] Et puis je n'ai pas envie que... Parce que là, c'est un groupe plein de bienveillance, mais je peux très bien perdre un groupe parce qu'ils commencent à se raconter leur week-end, ça arrive. Le temps très court me permet de cadrer ! ». Elle garde ainsi la main sur son groupe pour mener la simulation sans perdre la concentration des participants.

Les effets de son geste montrent son efficacité : les stagiaires sont très attentifs et suivent chaque étape de la consigne dans le temps imparti. Les rires immédiats quand Sophie annonce le rôle le plus impliquant en dernier montre que l'ensemble des participants sont entrés dans la consigne et la suivent avec attention, en comprenant immédiatement les exigences de chacun des rôles donnés.

Dans leurs entretiens, les participants sont souvent revenus sur le rôle d'exemple que donne la formatrice dans ses gestes de cadrage : en tant que professionnels de l'enseignement, ils sont particulièrement sensibles au moment de la consigne au début d'une activité d'apprentissage et notent l'expertise de la formatrice. Ainsi Gisèle s'exclame « elle guidait bien les activités ! On ne se sentait pas exposé... ». Le geste de cadrage clair sécurise les participants en début de mise en situation.

Ce geste professionnel de cadrage a un sens du *kaïros* particulièrement marquant : les consignes sont prononcées en laissant ensuite des temps de silence, où le corps de la formatrice est très parlant : elle regarde tous les groupes avec insistance, tourne son buste de part et d'autre pour vérifier que tous suivent sa consigne. Quand elle reprend la parole, c'est souvent pour répéter ce qu'elle vient de dire, en s'assurant que sa consigne a été suivie : « Un modérateur ! [Laisse quelques secondes de silence, regarde tous les groupes] C'est bon ?... Tout le monde a un modérateur ? ».

Paroles et mouvements sont liés, avec une amplitude adaptée, les mouvements du corps servant à appuyer les consignes, le chiffre 5 fait avec la main pour indiquer les cinq minutes de temps accordés, le chiffre 1 pour indiquer qu'il faut arriver à une liste, la main sur la montre pour donner le temps imparti...



Son corps appuie la consigne prononcée à l'oral : un mouvement de la main, et le reste du corps immobile, très droit ; comme lorsqu'elle indique le chiffre 1 avec sa main pour expliquer qu'il faut arriver à une seule liste.



Le geste de cadrage a ici une épaisseur, il est destiné à la fois à permettre aux participants de bien comprendre ce qui leur est demandé dans la mise en situation, mais il servira également de support au point d'apprentissage sur l'animation de la même activité de brainstorming avec les classes. Il y a donc un pluri-adressage dans les objectifs du geste, bien perçu par les professeurs expérimentés qui ont compris la valeur d'exemple du geste.

1.1.3. Action 3 : engager les stagiaires, le geste professionnel d'enrôlement

Si le geste de cadrage est important pour sécuriser les stagiaires avant une simulation, le geste d'enrôlement l'est tout autant, pour engager les participants dans la mise en situation ou le jeu de rôle. La crainte souvent exprimée par les formateurs qui animent des simulations avec des enseignants est celle de ne pas avoir de volontaires pour participer. La question de

l'engagement dans l'activité est donc fondamentale. Dans les formations observées, les gestes d' enrôlement de la formatrice sont pratiqués avec une grande professionnalité, qui amènent les professeurs à se demander lors de leurs entretiens comment la formatrice fait pour emporter la majorité du groupe dans des situations originales qui pourraient ne pas susciter l'adhésion. L'invisibilité du geste professionnel joue ici à plein, et nous allons tenter de le rendre visible en l'analysant à grain fin.

Situation n°1 : Engagement des participants avant la mise en situation « Les gommettes »

La formatrice veut cette fois-ci faire vivre une mise en situation où elle doit d'abord coller une gommette sur le front d'une quinzaine de participants avant de les lancer dans la situation. Cela implique donc que les professeurs acceptent cette demande un peu surprenante. Elle prend donc le temps d'engager les professeurs dans l'activité par un geste d' enrôlement assez long, de quatre minutes, avant de commencer la mise en situation. Nous mettons ici le verbatim des quatre minutes.



Verbatim de la vidéo :

Et pour la suite, je vais avoir besoin de 15 d'entre vous... *Voix calme et forte.* Laisse un silence en regardant tout le groupe, immobile en tournant son buste de part et d'autre du demi-cercle.

C'est beaucoup hein... *Voix chaleureuse.* Petit sourire.

Euh... Pendant que vous réfléchissez, je vais récupérer les papiers... Elle passe récupérer les feuilles qu'elle avait donné pour l'exercice précédent.

Je vais avoir besoin de quinze volontaires pour... Sophie continue à passer devant chaque personne pour récupérer son papier.

... Rentrer de façon complètement expérientielle dans les principes adlériens. C'est encore une activité qui va se pratiquer entièrement en silence... Continue à passer dans le groupe en se taisant ou en remerciant individuellement. Léger brouhaha.

Alors, j'espère que ça vous a laissé le temps de la réflexion... Finit son tour pour récupérer les papiers. Va les poser sur le bureau. Revient devant le demi-cercle.

Bon aller, je vous dis ce qu'on va faire. *Voix calme et décidée.*

En fait, les volontaires, je vais leur coller une gommette sur le front ! *Voix affirmée,* hoche la tête après avoir mimé le geste de coller la gommette, regarde tout le monde dans le groupe en se tournant de part et d'autre du demi-cercle.

Là je ne vais plus avoir personne ! *Voix rapide, sur le ton de la plaisanterie,* large mouvement des bras qui montre tout le groupe. Rires dans le groupe.

Et à partir de là, on va faire une activité très rapide, qui permet encore une fois de rentrer par l'expérience, dans ces principes adlériens, qui peuvent être un peu théoriques...

Donc, qui me rejoint ?... Enlève ses lunettes, regarde son pull, laisse les participants se lever presque tous sans les regarder, comme allant de soi qu'ils le feraient.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11... Il ne nous manque plus que... 11, 12, 13, 14, 15... Quatre personnes...

Merci... Vers les personnes qui se lèvent pour compléter. **Plus que deux...**

Alors, mettez-vous là, comme ça... Déplace le groupe des volontaires devant le demi-cercle par des gestes, en se déplaçant elle-même vers le demi-cercle.

Juste comme ça, en arc de cercle...

Et peut-être que là, vous qui êtes assise... Mouvement des bras pour faire comprendre à Nadine qu'elle doit se lever pour ne pas être dos aux participants de la mise en situation. **On va avoir besoin de vous...**

Aussi... Vous allez OBSERVER. La dynamique de ce qui se passe. *Voix ferme et claire.* S'adresse à ceux qui ne participent pas à la mise en situation.

Donc on est bien 15 ?... Ah... Une stagiaire se lève. **Vous voulez vous joindre à nous ?...**

Donc ce que je vais faire. C'est que je vais vous demander de fermer les yeux. Je vais vous coller la gommette. Sur le front. *Voix claire et décidée.* Mime le mouvement de collage.

Ensuite, je vous donnerai les consignes. D'accord ?! *Voix ferme et décidée, pas vraiment questionnante.* Baisse la tête en même temps pour prendre la première gommette.

Vous allez pouvoir tranquillement prendre une belle respiration du matin, les yeux fermés... Et moi je colle mes gommettes. Elle fait le tour du groupe debout.

Cette activité va se passer dans le SILENCE. Le plus... Sérieux. *Voix forte et décidée.*

Le silence se fait. Quelques rires parmi ceux qui sont le plus loin dans le cercle.

J'y suis presque ! Merci de votre patience. *Voix enjouée,* avec le sourire.

Vous allez pouvoir... Ouvrir les yeux. *Voix décidée et calme,* mouvement du bras pour appuyer sa parole.

Et la consigne va être toute simple. Laisse passer un silence, regarde tous les participants.

En silence, vous n'avez pas le droit de parler. Vous avez le droit de bouger... Vous avez le droit d'interagir, mais vous n'avez pas le droit de parler. Assurez-vous qu'elle est bien collée... Parce

que quand il n'y a pas de rides, elle se décolle un peu ! (Rires du groupe par rapport à Benjamin dont la gommette se détache)

Alors, la consigne est la suivante : le plus rapidement possible, et en silence, trouvez votre groupe. Allez-y. Voix rapide et ferme. Baisse la tête pour regarder ses mains, en se détachant des actions du groupe. Se déplace sur le côté. Tous les participants commencent à bouger et à se regarder les uns les autres.

La formatrice introduit ici une mise en situation très fréquemment utilisée dans les formations Discipline positive, elle a donc une très grande habitude de son lancement. Elle a identifié les éléments centraux pour que la situation fonctionne. « L'important c'est le côté silence pour pas que... Sinon 'mais on fait quoi !? Mais c'est comment ?...', donc c'est-à-dire que... Et je donne la consigne la plus courte possible. » De nombreuses précautions sont visibles dans son geste d' enrôlement pour qu'il atteigne son objectif : qu'une quinzaine de professeurs se lève et participe à une mise en situation originale et étonnante.

Les effets illocutoires sont facilement visibles : le nombre voulu de participants se lève sans problème après l'explication de la mise en situation, dès que la formatrice lance « Donc, qui me rejoint ? ... ». La consigne de rester en silence, de fermer les yeux pendant qu'elle colle la gommette est suivie par la grande majorité. Tous ferment les yeux. Les derniers, qui attendent plus longtemps, rient les yeux fermés en se demandant quand elle va arriver jusqu'à eux.



Quant aux effets perlocutoires, les stagiaires semblent s'engager de manière très volontaire, et ils se lèvent et se laissent coller la gommette sans problème ni question particulière. Ils sourient et sont très attentifs lors de l'énoncé des consignes, ils respectent en particulier celle du silence. Quand la formatrice finit de coller les gommettes, les stagiaires sont souriants et continuent à rester les yeux fermés comme elle n'a pas donné la consigne de les rouvrir.



Il y a eu de très nombreuses et longues réactions sur cette mise en situation dans les entretiens d'autoconfrontation des professeurs, surtout dans le transfert qu'ils en ont fait sur la dynamique de classe. Ils se souviennent très bien de chaque moment, très précisément, de l'exercice vécu. Comme le dit Fabrice : « Je m'en rappelle, il n'y a pas besoin de la vidéo ! Moi je suis là... [en se pointant sur la vidéo] Ok ! Donc là... Non mais c'est bon, la vidéo on n'a pas besoin de la mettre ! », et il se remémore à voix haute toutes les pensées et tous les gestes qu'il a eus pendant la simulation. C'est la même chose pour une grande partie des participants interrogés, pour qui l'exercice vécu a été très marquant. Ils semblent en particulier en tirer beaucoup d'éléments d'apprentissage sur la dynamique des groupes en classe. Mais aucun ne revient sur le début de la situation, comme si cela allait de soi de se lancer dans cet exercice.

Nous y voyons le signe de la professionnalité de ce geste d' enrôlement : la formatrice parvient à entraîner une quinzaine de personnes dans sa mise en situation grâce au climat de sécurité qu'elle a réussi à créer. Certains, comme Evelyne, notent le problème de se laisser toucher, en plus les yeux fermés, mais Evelyne explique avoir accepté de faire l'exercice car elle apprécie beaucoup l'aspect expérientiel des simulations, qui lui permet de mieux comprendre les points d'apprentissage visés par la formatrice. Nadine tente de mettre des mots sur ce geste d' enrôlement : « Elle, elle arrive à ses fins, mais dans un gant de velours...! Cette voix, très posée... Très calme... Tout est alignée, elle est très rigoureuse dans tout ce qu'elle fait, dans l'enchaînement... ». Plusieurs éléments concourent à cette impression d'alignement de la formatrice avec son intention, qui permet d'entraîner les participants de manière presque hypnotique pour cette professeure.

Ainsi, dans cet exemple, le geste professionnel d' enrôlement est particulièrement riche de significations. Il y a d'abord une amplitude variée et très adaptée du geste : dans les paroles utilisées par la formatrice, beaucoup de précautions sont prises. Elle commence à expliquer aux

professeurs qu'ils vont « rentrer de façon complètement expérientielle dans les principes adlériens ». Et elle enchaîne immédiatement sur l'aspect qui semble le plus exposant pour en faire tout de suite une plaisanterie, en utilisant deux tons différents, très marqués : d'abord très sérieux pour son « Bon aller, je vous dis ce qu'on va faire. En fait, les volontaires, je vais leur coller une gommette sur le front ! ».



Elle enchaîne ensuite sur un ton très jovial, en riant : « Là je ne vais plus avoir personne ! ». Elle désamorce ainsi des questions ou des refus éventuels en annonçant elle-même le risque de cette proposition étonnante, celui de décourager les volontaires.

Elle explique ensuite l'activité, sur un rythme de voix beaucoup plus rapide, en insistant sur le fait que ça sera court et que cela permettra de rendre concret des principes théoriques : « Et à partir de là, on va faire une activité très rapide, qui permet encore une fois de rentrer par l'expérience, dans ces principes adlériens, qui peuvent être un peu théoriques... ». Cette explication permet de compenser la surprise de demander à coller une gommette sur le front, de justifier cette demande. Et tout de suite après, elle ajoute « Donc, qui me rejoint ? ... », sur un ton décidé, mais sans regarder le public, comme si elle était déjà dans l'action suivante, celle d'installer les volontaires. Elle marque ainsi qu'elle part du principe que des participants vont la rejoindre dans l'exercice demandé, qu'elle est déjà lancée dans l'animation du deuxième temps de l'activité.

Cela montre également combien le sens du *kaïros* est ici important dans ce geste d'enrôlement. Au début de son action, elle annonce qu'elle a besoin de volontaires, puis elle prend plusieurs secondes pour ramasser les feuilles du précédent exercice. Elle insiste sur le fait que cette action de ramassage a dû permettre à chacun de réfléchir à sa participation... Ce temps laissé avant de formuler la consigne permet une grande attention quand elle la formule ensuite.



La formatrice joue beaucoup l'alternance des temps, avec des silences, qu'elle alterne avec des consignes dites d'un ton de voix de voix rapide et affirmé. Après leur avoir laissé le temps de discuter entre eux, elle presse les participants de la rejoindre, comme pour éviter un temps de réflexion trop long entre l'énoncé original de sa consigne et le moment où les professeurs doivent se décider à participer.

Ce geste d' enrôlement est enfin pluri-adressé : la formatrice doit parler à tout le monde, les réticents, les concentrés, ceux qui plaisantent, le public qui n'a pas voulu participer pour les placer en rôle d'observateur... Pour se faire, elle joue beaucoup sur les regards : insistants sur le groupe ou au contraire tournés vers ses mains quand elle veut entraîner les profs, comme un « allant de soi » qu'ils vont se lever et la suivre dans l'exercice.



Nous présentons maintenant un autre exemple du geste d' enrôlement, où l'action d'engager les participants doit concerner le groupe dans son entier.

Situation n°2 : Engagement des participants avant la mise en situation « Le trombone, étape 1 » :

Ici l'action d'engager les stagiaires se déroule avant les consignes, car la formatrice veut que tout le monde participe à la mise en situation. Elle constitue des groupes en donnant un chiffre par personne jusqu'à cinq, et en demandant ensuite à chacun de retrouver le groupe de son chiffre. Elle passe ensuite dans les groupes pour distribuer le matériel nécessaire à la mise en situation. Tous les participants sont donc enrôlés dans l'activité dès le tout début de celle-ci.



Verbatim de la vidéo :

1, 2, 3, 4, 5. Voix ferme, regarde et pointe de la main un par un chaque stagiaire en faisant le tour du groupe.

Le groupe 1 aura donc... Cinq personnes. D'accord ? Mouvement de la main pour désigner une des personnes du groupe 1. Regard sur tout le groupe.

Donc installez-vous en sous-groupe confortablement... Mouvement des mains pour appuyer son propos, déplacement vers le centre de la salle.

Et ensuite je vous donne les... Ah... Oui, ensuite je vous donne les instructions.

Donc allez-y. Voix ferme. Commence à tourner le dos au groupe. Avance le dos tourné vers le bureau, pendant que les participants se lèvent et cherchent leur groupe par leur numéro. Plusieurs secondes sans intervention de la formatrice, le temps que tout le monde s'assoit avec les personnes de son groupe.

La formatrice commence à faire le tour des groupes en distribuant un post-it par personne et en leur demandant de prendre un stylo. Elle circule dans la salle ensuite entre les groupes. Elle distribue ensuite un trombone par personne.

Un trombone, un post-it par personne...

Revient vers le bureau et prend sa cloche. La fait sonner en se mettant au centre de la pièce.

Voici l'heure des consignes... Laisse un long silence le temps que tout le monde se concentre sur ses paroles.

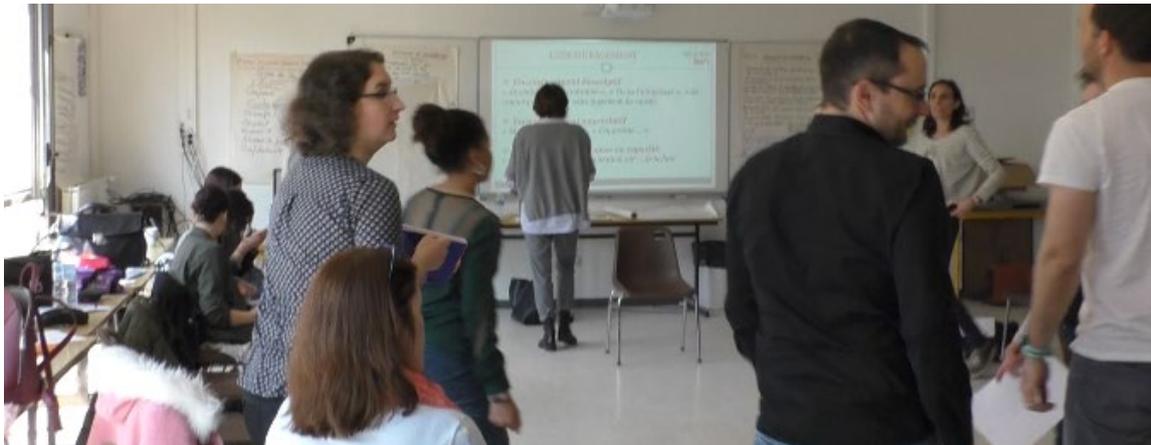
Le souhait de la formatrice est ici d'engager tout le monde dans sa mise en situation. Elle ne veut donc pas laisser le choix de participer ou non. Cette intention se traduit par un geste d' enrôlement mené rondement, où elle parvient en deux minutes à constituer des sous-groupes et à distribuer tout le matériel nécessaire pour la situation qui suit.

Quand elle fait sonner sa cloche pour donner les consignes après les deux minutes de son geste d' enrôlement, tout le monde est en place et l'écoute avec attention. Les effets illocutoires et perlocutoires sont ainsi très visibles. Les professeurs se lèvent rapidement et cherchent à quel groupe ils appartiennent de bonne grâce, sans hésiter sur leur participation ou non à la situation.

L' enrôlement par la mise en mouvement des corps dès le premier temps de l'exemple est très efficace pour cette mise en situation où tout le monde est intégré à l'exercice. La formatrice ne fournit aucune explication et ne donne pas le choix de participer ou non, elle commence d'abord par attribuer un chiffre à chacun. Cet adressage particulier surprend les participants et les amène à se demander pourquoi ce chiffre, et non à se demander s'ils vont prendre part ou non à la simulation.



L'amplitude de ce geste d' enrôlement est grande, que ce soit pour les mouvements de la main qui indique le chiffre à la personne, ou pour inciter les participants à se lever. La formatrice tourne alors le dos et marche vivement vers son bureau. Cela incite chacun à se lever à se demander où il doit aller, où est son groupe.



Elle a également une grande maîtrise du temps de cette action d'engagement des participants. Elle laisse le temps à chacun de trouver son groupe, mais passe dès que possible donner le matériel. Elle prend sa cloche et la sonne seulement quand tout le monde est installé avec le matériel nécessaire.



La formatrice demande l'attention avec le sourire, elle attend de capter l'attention de tous.



La formatrice annonce qu'elle va énoncer la consigne de la mise en situation.



Toute cette action a duré finalement très peu de temps, deux minutes et trente secondes, montrant un geste professionnel d'enrôlement contrôlé et efficace.

Une fois les participants concentrés sur leurs sensations et leurs émotions, dans un climat sécurisé et engagés dans la situation, la simulation peut avoir lieu, avec le formateur en posture d'observation active et participante.

1.1.4. Action 4 : observer activement, le geste professionnel de soutien

Au cours de la simulation, plusieurs types de positionnement peuvent être adoptés par les formateurs, sur un axe allant du retrait très effacé à l'intervention fréquente. Dans les formations étudiées, la posture de la formatrice à cette étape pourrait être caractérisée d'observation participante, avec un geste professionnel de soutien très marqué. La formatrice observe activement, et participe même aux jeux de rôle ou aux mises en situation. Elle soutient par son attitude physique : des sourires, des regards, des hochements de tête fréquents, des mouvements de la main pour inviter à continuer le jeu. Mais elle participe également, soit en conseillant discrètement un des joueurs, soit en jouant un rôle pour lancer le jeu en « donnant le ton » ou pour compléter quand il manque des participants. Ainsi le geste professionnel de soutien qui se dégage de l'analyse des résultats permet de maintenir l'engagement des participants dans le jeu de rôle ou la mise en situation, de les aider à respecter les consignes données et à rester dans les rôles.

Ce geste de soutien a été observé lors de chaque simulation, que ce soit des simulations devant un public ou au sein de petits groupes, entre lesquels la formatrice circule et apporte son aide selon les besoins qu'elle identifie. Nous développons ici deux situations : dans la première, la formatrice soutient un des participants qui joue le rôle du professeur devant une classe qui est jouée par tout le public. Dans la seconde, elle vient en appui à un petit groupe en ajustant le cadre à leurs besoins.

Situation n°1 : Soutien des participants pendant le jeu de rôle « Recherche de solutions, élèves »

Ici, la formatrice soutient Fabrice, qui joue un professeur qui doit mener une recherche de solutions avec sa classe. Elle intervient d'abord discrètement auprès de Fabrice sur les

consignes à ajuster et ensuite elle lève la main pour jouer la première collégienne et donc donner le ton de l'exercice, pour que les participants entrent dans sa consigne de jouer les collégiens.



Verbatim de la vidéo :

Fabrice : Donc ! Voix forte « professionnelle », qui marque une rupture avec le temps de préparation où il riait et parlait à quelques professeurs. On va d'abord consacrer cinq minutes de votre temps ! Vous allez devoir trouver des solutions pour faire vos devoirs, les rendre dans les temps et il faut évidemment que ce soit des solutions intelligentes, au service de votre réussite, et voilà... Raisonnables ! On va les valider ensemble... D'accord ? (...)

Pendant qu'il parle, la formatrice le regarde avec beaucoup d'attention, en souriant et en hochant la tête d'approbation.

Fabrice : Aller, vous avez cinq minutes !

La formatrice lui fait un léger signe, il se rapproche, elle lui montre la feuille qui le guide dans les étapes de la recherche de solutions.

Sophie : Pour les besoins de l'exercice, on peut prendre un seul élément... En chuchotant, elle indique le chiffre 1 avec son doigt.

Fabrice : Ah, ok, une seule solution par personne... En chuchotant également.

Une stagiaire : Donc là, on fait notre travail ?...

Sophie : Donc là, vous devez trouver une idée... Répond rapidement, juste à la participante, tournée vers elle.

Fabrice prend la cloche et sonne.

Fabrice : Ça fait cinq minutes !

Sophie lève la main très haut, de manière très expressive.

Sophie : Est-ce que je peux commencer ?! Voix très dynamique, jouant l'élève par sa posture relâchée sur sa chaise.

Fabrice : Non ! Parce qu'on n'a pas encore fini le temps imparti !!! Laisse passer une seconde, sonne la cloche. Ça fait cinq minutes !!! On y va !!!

Rire général, **une participante lance C'est le bordel là... Une autre ajoute : C'est dur cet après-midi !...**

Fabrice : **On va faire le tour de toute la classe, et tout le monde va donner une idée !** *Voix ferme,*
grand mouvement circulaire du bras.

Sophie : **Moi je pense que vous devriez nous donner les devoirs plus longtemps à l'avance !** *Voix*
rapide et affirmée. Elle passe le bâton de parole à sa voisine. Fabrice note l'idée au tableau.

Les participants enchainent les idées en jouant les collégiens.

La formatrice veut que tous les participants entrent dans le jeu de rôle en trouvant des phrases qu'auraient pu dire des élèves. Elle souhaite également protéger Fabrice, qui est très exposé face à ses collègues dans cette simulation. La prise de risque est confirmée par Fabrice lors de son entretien : « Alors moi mon ressenti c'est que j'ai eu énormément de mal !!! Ce n'était pas l'appropriation de l'outil qui me gênait, c'était de faire comme si les collègues étaient des élèves ! Donc de jouer le jeu et... de les infantiliser un petit peu ! Forcément je n'étais pas très à l'aise ! Je n'étais pas dans le rôle que j'aurais vraiment s'il y avait des élèves... Mais après, c'était formateur. Moi j'avais du mal à leur dire 'toi qu'est-ce que tu ferais ?', enfin d'avoir un rôle complètement naturel comme on peut l'être dans cet instant en tant que prof, mais voilà... Je trouve que c'était très intéressant parce que du coup ça m'a permis d'expérimenter, de le faire vraiment ! ». Le geste de soutien de la formatrice semble atteindre son effet pour Fabrice car même s'il passe un mauvais moment, il le trouve formateur et en tire des apprentissages, il précise qu'il l'a réutilisé cette technique de la recherche de solutions après la formation.

Ce geste de soutien semble nécessaire car les entretiens montrent que le professeur prend bien un risque à s'exposer en jeu de rôle devant ses collègues. En effet, plusieurs professeurs ont indiqué qu'ils avaient hâte de voir jouer Fabrice, parce que c'était un enseignant reconnu pour sa relation pédagogique jugée efficace avec les élèves, et qu'ils étaient curieux de le voir en action lors de la simulation. Pour certains professeurs débutants, c'était l'occasion de percevoir un peu de ses gestes professionnels avec les élèves. Pour d'autres, comme Nadine, une professeure en grande difficulté professionnelle, voir Fabrice dans un certain inconfort lors du jeu de rôle semble agréable : « C'était TRES drôle ! J'ai trouvé ça... Très drôle ! [rit] Car Fabrice est quelqu'un de très... [fait le geste d'être très droite] très sûr de lui... A 150% !!! Et là, il s'est retrouvé en position en face de nous... C'était assez déconcertant pour lui hein ! Il cherchait... 'Alors bon, là, le 2...' [mime le geste de lire en mettant ses lunettes]. Il ne savait plus !!! [rit franchement)] 'Bon, non, oui... Ah, oui, non, ah, vous n'êtes pas d'accord' !!! [Mime l'incertitude de Fabrice]. Oui, il a été déstabilisé ! Oui ! Parce que dans leur matière, en sport, ils ont des moyens... Pas de pression mais un peu... Que nous on n'a pas !!! Et du coup,

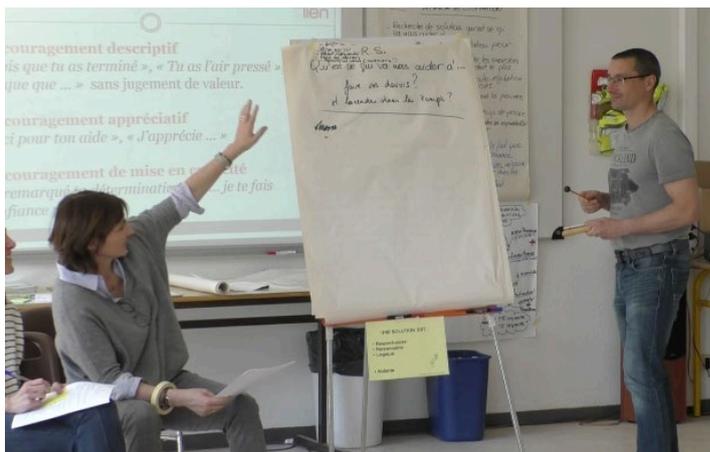
ils en jouent, ils ne se rendent pas compte ! ». Le geste de soutien de la formatrice pendant ce moment où elle est positionnée en observation est donc utile pour éviter que le professeur ne soit trop seul dans ce type de jeu de rôle où une personne joue l'enseignant et le reste des participants les élèves.

C'est souvent ce type de jeu de rôle qui est le plus mal vécu par les enseignants, car si le formateur n'est pas actif dans son observation, n'est pas soutenant, les participants jouent des réactions exacerbées d'élèves qui rendent la situation extrêmement désagréable à vivre, parfois même traumatisante. Les témoignages de professeurs sur leurs expériences antérieures de simulation évoquaient souvent ces situations.

Ici la formatrice a un geste professionnel de soutien assez marqué. Son geste est pluri-adressé : elle l'adresse à Fabrice pour l'encourager, l'aider, mais aussi aux autres participants pour qu'ils s'engagent dans le jeu de rôle. Ses regards, ses hochements de tête, ses sourires aident Fabrice mais montre également aux autres l'appui, le soutien qu'elle lui apporte.



Le sens du *kaïros* dont elle fait preuve dans son geste se voit quand elle essaie de faire accélérer Fabrice, à l'aide d'un mouvement d'une grande amplitude, un mouvement de la main et du bras pour se faire remarquer et l'inciter ainsi à commencer à donner la parole aux collégiens. C'est aussi elle qui rythme la prise de parole de tous dans le cercle, par son regard et le mouvement de son buste vers chaque participant.



Enfin, l'amplitude varie, de ses grands mouvements pour lancer le jeu de rôle aux petits signes très discrets pour aider pour Fabrice en début de simulation, quand il a du mal à lancer la consigne à sa « classe ».



La formatrice permet ainsi au professeur le plus exposé de tenir son rôle d'enseignant sans être trop exposé aux réactions des participants, et à ces derniers d'entrer dans le jeu de rôle de manière mesurée et réaliste, sans avec des comportements outranciers qui auraient rendu la situation très désagréable à vivre.

Parfois, le geste de soutien peut se voir par l'intervention de la formatrice pendant les mises en situation à l'intérieur des groupes. Elle peut jouer un des rôles si l'exercice se réalise en binôme et que le nombre de participants est impair. Dans la photographie ci-dessous, la formatrice participe à la mise en situation « Freins/solutions » car le groupe est en nombre impair.



Elle peut aussi remettre au travail un groupe qui semble s'éloigner de l'exercice : elle vient alors soutenir leur engagement. C'est ce qui est visible dans la situation détaillée ci-dessous.

Situation n°2 : Soutien des participants pendant la mise en situation « Le tour d'appréciations »

Ici, la formatrice circule de groupe et groupe pendant la mise en situation. Elle vérifie le respect du temps et de la consigne, et ainsi soutenir l'engagement dans l'exercice. C'est en effet un exercice qui n'est pas évident pour les participants, car il s'agit de réaliser un tour « d'appréciations positives » : donner à son voisin une appréciation positive sur un élément qui lui est personnel. Le groupe dans lequel la formatrice intervient est celui avec le chef d'établissement : la parole y semble plus contrôlée et moins facile que dans les autres groupes.



Verbatim de la vidéo :

Travail en groupes sans intervention de la formatrice pendant quelques minutes. Elle observe tous les groupes en se tenant près du tableau. Puis elle se dirige vers le centre de la salle.

Sophie : **Alors...** *Voix forte*, au milieu de la salle. Puis se penche vers le premier groupe, le plus proche d'elle. Revient très vite au centre de la salle. Regard circulaire, s'approche d'un autre groupe. Entend un troisième groupe qui rit beaucoup, se dirige vers eux rapidement.

Sophie : **Ça y est, c'est bon, vous avez fini votre tour ?...** En souriant, *voix interrogative*.

Christian, le chef d'établissement : **Bah non !** [Inaudible] Rires de participants, grand rire de la formatrice, laisse passer quelques secondes.

Sophie : **Alors...** Fait un mouvement de bras qui désigne le cercle des quatre participants. **S'en est où ?...**

Christian : **On a fait...** Mouvements qui expliquent le tour qu'ils ont fait.

Sophie : **Ok, très bien. Bon, je vous laisse une minute de plus, parce que les autres ont fini. Et donc, pour terminer l'exercice...** *Voix ferme et décidée*, toujours avec un grand sourire, et en montrant sa montre. S'éloigne du groupe en leur parlant. Rires. Les voit se remettre dans l'exercice, leur tourne le dos et prend son téléphone sur son bureau pour mettre un minuteur.

Christian : **Moi je voulais te remercier pour...** Reprise de l'exercice.

Petits regards de loin de la formatrice pour s'assurer de cette reprise et de leur avancée.

Pendant cette mise en situation, la formatrice souhaite éviter que les groupes dérivent trop, sur un exercice dont la consigne n'est pas évidente à tenir. En particulier, l'intention de la formatrice est de remettre les personnes au travail dans un groupe où la parole est plus compliquée du fait de la présence du chef d'établissement, supérieur hiérarchique des enseignants. Elle garde son attention davantage sur ce groupe que sur les autres de ce fait-là. Son geste de soutien permet au groupe de se remettre dans l'exercice et de reprendre son tour d'appréciations comme demandé. Les rires nombreux à la fois de la formatrice et de l'ensemble des participants du groupe montrent que le geste est bien compris comme un geste venant soutenir l'engagement et non comme un geste de contrôle ou de « recadrage » de la part de la formatrice.

En effet, la formatrice mène son geste avec professionnalité pour éviter qu'il soit mal perçu. Le sens du *kaïros* est ici fondamental. Après avoir laissé quelques minutes à tous les groupes pour réaliser la mise en situation demandée, elle circule entre les autres groupes, sans s'attarder.



Elle regarde ensuite de loin le groupe qui semble être le moins dans l'exercice, dans lequel la présence du chef d'établissement induit des comportements différents.



Elle choisit ensuite de venir interrompre ce groupe : « **Ca y est, c'est bon, vous avez fini votre tour ?...** », ce qui déclenche le rire chez les participants.



Elle-même se met à rire, et laisse passer un peu de temps.



Après ces quelques secondes, elle reprend la consigne et redonne un cadre temporel pour ce groupe-là, en retard sur les autres : « Ok, très bien. Bon, je vous laisse une minute de plus, parce que les autres ont fini. Et donc, pour terminer l'exercice ». L'amplitude du geste est notable par les variétés de mouvements de la formatrice : le buste en arrière pour rire « à gorge déployée », et ensuite penchée vers l'avant, pour remettre le groupe au travail. Le temps donné pour finir l'exercice est marqué par le mouvement vers sa montre qu'elle tapote, comme pour dire qu'il faut accélérer afin de finir l'exercice demandé.



Une fois la consigne et le temps redonnés, elle tourne le dos au groupe de manière ample, comme pour montrer qu'elle leur fait confiance pour se remettre dans l'exercice.



Elle prend alors son téléphone pour remettre un minuteur, elle sourit en gardant la tête baissée : elle a entendu les participants se remettre dans l'exercice quand Christian lance à sa voisine : « Moi je voudrais te remercier pour... ».



Le geste de soutien est pluri-adressé car la formatrice fait attention à ne brusquer personne dans le groupe. Elle donne une consigne uniquement sur le temps, et demande juste assez vaguement « S'en en où ? ... » sans chercher à savoir qui a fait l'exercice ou non. Elle se met en synchronicité avec le groupe en riant avec les participants mais n'abandonne pas son objectif de les remettre au travail. Elle s'adresse ainsi aussi bien à ceux qui n'ont pas très envie de faire l'exercice qu'à ceux qui y voient une utilité et qui pourraient être gênés de ne pas pouvoir le faire. Son geste de soutien permet à tous de continuer la mise en situation.

1.1.5. Synthèse de la phase d'expérimentation

Ainsi, lors de la première phase de l'apprentissage expérientiel, celle de l'expérimentation, la plus importante sans doute, en tout cas une des plus délicates à animer, quatre gestes professionnels emblématiques se dégagent lors de quatre actions importantes pour l'expérimentation.

Les voici résumer dans ce schéma :

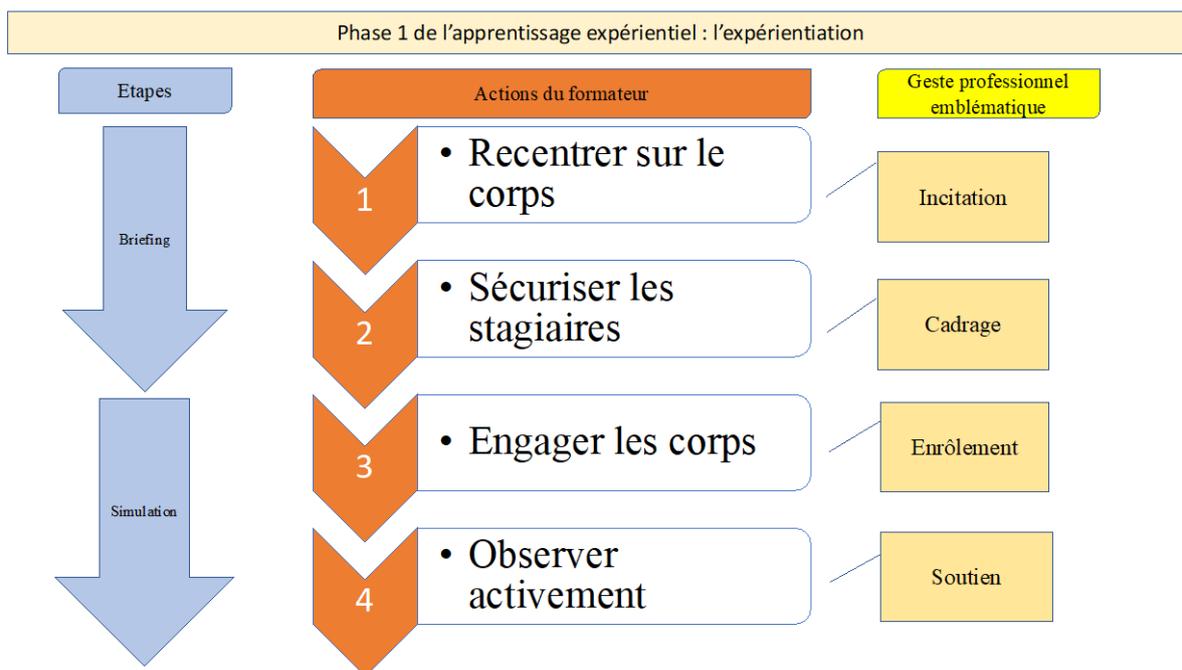


Figure 7 : Actions et gestes professionnels du formateur pendant la phase d'expérientiation

La deuxième phase, celle de l'observation réfléchie, comprend moins d'actions pour le formateur, mais elle est également fondamentale pour une simulation porteuse d'apprentissages pour les stagiaires.

1.2. Les gestes du formateur pendant la phase d'observation réflexive

La phase d'observation réflexive est celle qui commence le « débriefing », expression utilisée dans la littérature sur la simulation pour parler des étapes qui succèdent à l'expérientiation. L'expression « débriefing » désigne particulièrement cette phase d'observation réflexive, où le formateur a la charge de recueillir les émotions éprouvées par les participants pendant la simulation. Le débriefing est tellement important pour les simulations que des livres sont centrés uniquement sur celui-ci (Oriot & Alinier, 2019), et les chercheurs en

didactique professionnelle précisent souvent qu'il est le principal objectif de la simulation, qui elle ne serait qu'un support à cette étape⁴⁵.

La phase d'observation réflexive pose de grandes difficultés aux formateurs qui l'animent, car il faut savoir recueillir les émotions sans jugement, laisser la parole la plus libre possible afin que les participants à la simulation ne se sentent pas manipulés dans le sens que le formateur désire. Il faut être capable aussi d'entendre l'expression des émotions désagréables ressenties par les participants et pouvoir s'en saisir pour faire avancer la réflexion sur la simulation vécue. Les paroles utilisées par le formateur sont donc centrales pour que cette phase puisse atteindre son but de placer les stagiaires en situation de réflexivité sur l'expérimentation qu'ils viennent de vivre.

Deux gestes professionnels emblématiques se dégagent de l'analyse des données. D'abord le geste de questionnement empathique, quand le formateur recueille les émotions des participants. Puis le geste de reprise de la parole, quand le formateur, dans un second temps, cherche à amplifier certaines remarques sur lesquelles il pourra s'appuyer pour la phase de conceptualisation qui arrive ensuite.

1.2.1. Action 5 : recueillir les émotions, le geste professionnel de questionnement empathique

L'action de recueil des émotions revient très fréquemment durant les formations, après chaque simulation, que ce soit une mise en situation ou un jeu de rôle. C'est une action fondamentale pour la réussite du cycle de l'apprentissage expérientiel : c'est en s'appuyant sur les remarques des participants que le formateur apporte ensuite la conceptualisation des connaissances qu'il veut faire acquérir aux participants.

Cette action n'est pas évidente pour les formateurs, car la tentation est grande d'orienter les réponses des stagiaires vers le point d'apprentissage visé, et d'éviter l'expression des réactions qui ne vont pas dans le sens voulu. La formulation du questionnement et la reformulation des paroles sont alors cruciales pour éviter l'écueil souvent évoqué dans les

⁴⁵ « Une simulation sans débriefing n'est tout simplement pas une simulation, du moins, sur le plan pédagogique » (Jaffrelot & Pelaccia, 2016, p. 20).

entretiens sur la question des simulations précédemment vécues : l'impression que le formateur juge les réactions et attend certaines réponses.

Le geste professionnel identifié dans les données est celui du questionnement empathique, sans jugement ni induction dans les réponses, avec un type de questionnement ouvert, orienté sur les émotions ressenties, et qui les reflète ensuite avec fidélité dans les reformulations utilisées. Ce geste est visible très fréquemment dans les simulations observées. C'est même un élément central dans la pratique de la formatrice. Ainsi, le dernier jour de la formation au collège Pasteur, en fin de journée, la formatrice, après avoir lancé « Alors, vos ressentis ? ... », se met à rire et exprime le fait que ce geste de questionnement empathique est revenu très souvent : « Ah, je vous aurai cassé les pieds, hein, avec le ressenti ! ».

Nous ciblons sur deux situations pour présenter ce geste, la première ayant eu lieu au début de la formation au collège Pasteur, quand la formatrice veut particulièrement montrer aux stagiaires son empathie et son ouverture à l'expression de tout type de réactions, et la seconde où elle utilise la technique de reformulation de manière très visible.

Situation n°1 : Recueil des émotions après la mise en situation « Ordres »

Il s'agit de la deuxième mise en situation de la formation, au tout début du stage. L'originalité réside dans le fait que la formatrice a fait vivre aux participants une activité plutôt désagréable : elle leur a donné des ordres, à la formule négative, pendant plusieurs minutes (« Ne restez pas assis, ne restez pas immobile... »). La situation étudiée ici se situe juste après, quand la formatrice recueille les émotions des stagiaires sur leur expérenciation, alors qu'ils sont encore debout.



Verbatim de la vidéo :

Sophie : Qu'est-ce que vous ressentez ? Voix décidée. Debout, sans bouger, un pied devant l'autre, main gauche légèrement relevée, comme pour appuyer sa question. Laisse un long moment de silence,

tourne lentement son corps de part et d'autre du groupe de stagiaires en les regardant tous avec une grande attention.

Evelyne : **La gêne... La frustration.**

Sophie : **De la gêne, de la frustration...** *Reprend le même ton de voix qu'Evelyne.* Buste tourné vers le stagiaire qui a pris la parole, sans bouger les pieds, accentue la reprise des mots avec sa main gauche.

D'autres choses ? *Voix ferme et plus rapide.* Tourne son buste clairement et rapidement vers le reste du groupe, les pieds toujours immobiles, laisse passer son regard sur tous les stagiaires.

Karen : **Non, de la concentration.**

Sophie : **Vous êtes concentrés, ouais ?...** *Reprend le même ton de voix que le stagiaire qui a parlé, avec un grand sourire comme le stagiaire, petit rire.* Hoche légèrement la tête, accentue la reprise des mots avec sa main gauche

Karen : **Ouais**

Sophie : **Qu'est-ce que vous vous dites ?** *Voix ferme et décidée.* Se recule pour pouvoir englober tout le monde du regard, laisse un temps de silence, se tourne vers des stagiaires qui n'ont pas encore pris la parole.

Une participante : **L'autorité**

Sophie : **Oui, vous pensez autorité...** *Voix rapide, décidée.* Hoche la tête, accentue la reprise des mots avec sa main gauche

Une autre participante : **Pas de liberté...**

Sophie : **Oui, pas de liberté...** *Voix rapide, décidée.* Hoche la tête, accentue la reprise des mots avec sa main gauche, pouce et index reliés en un cercle, comme un signe de ponctuation fort.

Laisse un long temps de silence en tournant son buste vers la partie du groupe qui a peu pris la parole, semble aller chercher les remarques de ceux qui ne se sont pas exprimés, peut-être pas d'accord avec les premières remarques : ouverture à l'expérience, permet l'expression de paroles qui correspondent moins à ce qu'elle attend de l'observation réflexive de l'exercice.

Salim : **Euh, c'est quoi le but !**

Sophie : **C'est quoi le but de tout ça !** *Reprend la phrase, bras ouverts marquant l'absurdité, haussement d'épaules, visage marquant la plaisanterie, tout le monde rit.*

Sophie : **On va se retrouver comme nos élèves à... !...** [Inaudible dans le rire] *Rire, ton de la plaisanterie.* Accentue la posture d'absurdité, bras et mains ouverts, visage tourné vers le stagiaire qui parle de manière peu audible. Celui-ci reprend donc la parole, rassuré par l'attitude de la formatrice.

Salim : [inaudible]

Sophie : **Ouais. Ouais.** *Voix décidée, montrant un accord, une reconnaissance de la parole.* Buste tourné vers le stagiaire, visage attentif, mettant en valeur sa parole.

Nadine : **Réceptif...**

Sophie : **Ouais. Mmmmh.** *Reprend le même ton que le stagiaire.* Tourne très rapidement son buste vers Nadine qui vient de prendre la parole presque derrière elle, très en retrait du groupe, puis se retourne vers le reste du groupe, sans s'attarder.

Sylvain : **Amusé.**

Sophie : **Mmmh, amusé, d'accord.** *Reprend le même ton que le stagiaire.* Hoche la tête, l'air attentif

Sylvain : **Ludique**

Sophie : **Ouais. Amusé, il y a un côté ludique... Ok...Voix plus basse, plus rapide.** Regarde rapidement tout le groupe puis baisse la tête. **Donc, je vais vous demander de vous rassoier, je vais vous donner une deuxième série de phrases, et on va faire le même exercice avec ce centrage sur ce qu'on ressent.** *Voix rapide, décidée.* Regarde vers le bas, se lance dans un déplacement dynamique, grand mouvement circulaire avec ses mains qui indique le cercle de chaises aux participants. Tout le monde se tourne, regarde sa chaise et se dirige vers elle.

L'intention de la formatrice est ici tout à fait particulière : elle veut en début de formation permettre aux participants d'exprimer leurs émotions désagréables, pour leur montrer qu'ils ont une liberté de parole et que ce qui est intéressant pendant les simulations, c'est d'être attentif à ses émotions, quelles qu'elles soient. Elle souhaite leur montrer qu'elle est dans l'accueil de toutes les émotions et toutes les réactions face à la simulation vécue, peu importe si ces réactions sont plus négatives ou positives. Cela lui permet également de récupérer des informations sur les stagiaires en début de formation, pour comprendre leurs représentations.

Dans son entretien d'autoconfrontation, Sophie explique : « souvent quand quelqu'un dit que c'est 'ludique', je sais que c'est quelqu'un qui ne rentre pas facilement dans le jeu de rôle. Donc là encore **ça me donne une information** tu vois, sur là où il est. Et du coup, moi je ne fais qu'accueillir cette résistance sans même...tu vois ? **Parce que quand je lui dis 'ah bah oui c'est ludique', bah je lui dis c'est ok avec ce que tu dis, tu fais partie du groupe avec ce que tu penses,** et tu trouves que c'est ludique... Là encore, ça touche plus **des techniques d'accueil des résistances et puis de non-jugement.** Donc moi j'essaie d'être modèle en tant que formateur, tu vois, **tu vires de ton langage les 'c'est bien, c'est super, magnifique jeu de rôle...'** Tout ça tu vires... Alors on le fait, parce qu'on n'y pense pas toujours, mais quand on peut, on est le plus factuel possible ». Dans son geste de questionnement empathique, la formatrice recherche une posture de non-jugement, qu'il soit positif ou négatif, afin de permettre aux participants de s'exprimer complètement librement.

Elle souhaite également que les participants expriment les émotions qu'ils ont ressenties, sans les analyser ou tenter de comprendre tout de suite l'apport que vise la simulation. C'est un point particulièrement difficile avec un public enseignant, qui cherche très

vite à aller dans l'analyse et qui n'a pas l'habitude de se pencher sur ses émotions, en plus entre collègues. Elle indique qu'elle cherche à ce qu'il « n'y ait pas d'analyse en fait ! (...) On commence à faire l'exercice **sans du tout insister sur l'analyse. On est sur l'expérientiel !** ». Pour elle, le grand apport de la simulation est de pouvoir tourner l'attention des stagiaires sur leurs réactions durant la simulation, pour s'en servir d'informations afin d'améliorer leur relation pédagogique. D'où un soin particulier apporté au geste de questionnement empathique afin que les participants comprennent tout l'intérêt de se centrer sur leurs émotions et de les partager lors de la phase d'observation réflexive.

Les stagiaires semblent plutôt déconcertés par ce type de questionnement : ils mettent du temps à répondre à la formatrice, et ce sont les plus expérimentés, comme Evelyne ou Karen qui répondent en premier, en osant exprimer des émotions plutôt désagréables comme la frustration ou la gêne. La plupart semble d'accord avec Salim quand il s'exclame « Euh, c'est quoi le but ! », en remplaçant donc l'analyse de la situation avant l'expression des émotions vécues. La formatrice sollicite d'autres paroles et on voit alors des stagiaires exprimer d'autres réactions, comme Sylvain qui déclare trouver l'activité « ludique » et s'être amusé. La formatrice atteint ainsi son objectif : elle a laissé s'exprimer une diversité de réactions, sans émettre de jugement et sans montrer une préférence pour telle ou telle réponse.

Ce geste de questionnement empathique est remarqué par plusieurs stagiaires, comme Nadine qui dit lors de son entretien : « ça permet aussi de se dire des choses qu'on ne se dirait pas en temps normal... **Elle arrive à nous faire nous rencontrer, nous exprimer...** Nous parler... Ce qu'on ne fait pas comme ça, spontanément... Après on a des liens, avec certains collègues, mais sur l'équipe globale des quarante enseignants... On ne le ferait pas... On n'aurait pas ce moment un peu intime, là... ».

Le geste de questionnement empathique se caractérise par son pluri-adressage : la formatrice entend montrer qu'elle accueille toutes les expressions des émotions sans jugement. Elle reprend les mots utilisés par les stagiaires pour leur montrer qu'ils sont entendus, pris en compte. Il n'y a pas d'induction dans les reprises de la formatrice : elle utilise des techniques de reformulation en écho, en reprenant exactement les mêmes termes. Elle montre qu'elle s'adresse à tous par son corps, qui se tourne de part et d'autre du groupe, et dès qu'elle entend une voix derrière elle, elle se retourne, regarde la stagiaire qui vient de parler et se replace de façon à ne plus lui tourner le dos. Elle cherche également du regard ceux qui n'ont pas encore pris la parole pour les inciter à s'exprimer.



Avec sa main, elle insiste sur les mots qu'elle reprend des participants pour les mettre en valeur, avec une amplitude notable.



Enfin, elle laisse des temps de silence important pour que chacun ose s'exprimer. C'est un point fondamental pour montrer qu'elle cherche à recueillir les émotions de tous. En allant plus vite, par exemple en s'arrêtant aux premières prises de parole, elle n'aurait pas pu montrer que les émotions de tous sont importantes, pas seulement celles de ceux qui sont à l'aise pour les exprimer.



Le geste professionnel de questionnement empathique lie particulièrement les mouvements du corps et la parole : tout le corps de la formatrice, ainsi que son visage, appuient ses formulations de questionnement. C'est très visible dans la situation que nous détaillons ci-dessous.

Situation n°2 : questionnement empathique après la mise en situation « Freins/solutions »

La formatrice a fait vivre une mise en situation aux participants. Il s'agissait en binôme de décrire rapidement un problème réel, de demander de l'aide et d'écouter la suggestion de l'autre. La mise en situation avait lieu debout, avec plusieurs changements de binôme. Pour la phase d'observation réflexive, elle fait assoir tout le groupe et interroge les participants sur leur vécu de l'expérimentation.



Verbatim de la vidéo :

Sophie : **Qu'est-ce que vous avez ressenti quand vous avez donné vos suggestions ?** *Voix forte, dynamique, pour surpasser le brouhaha*, mouvement de la main gauche qui part du cœur vers l'extérieur, comme pour indiquer la consigne d'exprimer ses émotions. Laisse un moment de silence, regarde tout le monde dans le cercle.

Une participante : **On essaie d'être utile mais on n'est pas sûr que notre solution elle soit fantastique...**

Sophie : **Ouais... Vous n'avez pas l'impression que vos suggestions soient fantastiques ?...**

La même participante : **Bah on essaie mais on n'est pas sûr !!!**

Sophie : **Oui...** Hochements de tête, sourire, regard encourageant.

Un participant : **On aimerait donner plus que ce qu'on peut donner en fait.**

Sophie : **Mmmhhh. Ouais.** Hochements de tête et sourires.

Un autre participant : **On voudrait que ce soit vraiment utile !**

Sophie : **Ouais... On voudrait que ce soit vraiment utile à la personne en face...** Mouvement de la main pour appuyer le « vraiment utile ».

Sylvain : **Je ne l'ai pas ressenti, mais je serais curieux de savoir si quelqu'un n'avait pas ressenti le fait de... d'être content de ne pas être à la place de la personne qui dit son problème !!!** Rires généralisés. Sourires et hochement de tête de Sophie.

Sophie : **Mmmhhh. Donc ça, ça serait à explorer. Et de recevoir des suggestions, qu'est-ce que ça vous a fait ? Qu'est-ce que vous avez ressenti ?** Mouvement de la main de l'extérieur vers l'intérieur, en direction du cœur.

Un participant : **Ah déjà, ça fait du bien !** Plusieurs acquiescements dans la salle.

Une participante : **Que la solution puisse aboutir, c'est mieux, mais ce n'est pas le plus important ! C'est d'avoir du soutien...**

Sophie : **Ouais...** Grand hochement de tête. **De recevoir le soutien...**

La même participante : **La sollicitude, ça touche ! Et souvent quand on est en difficulté, au fond on se sent seul.**

Attitude très attentive de Sophie, penchée vers la participante qui parle, le regard sur elle, le visage concentré.

La formatrice souhaite ici que les participants soient précis sur les émotions qu'ils ont ressenties lors de l'exercice. L'exercice a pour but de faire prendre conscience qu'il peut être agréable d'apporter son aide et son soutien, ainsi que de l'utilité de demander de l'aide et des émotions agréables que peuvent générer des suggestions de solution. Mais elle veut également montrer que ce n'est pas naturel pour tous, et pas forcément facile à faire.

Ce geste de questionnement empathique produit des effets visibles sur les stagiaires, qui s'expriment facilement, semblent à l'aise pour prendre la parole. L'amplitude du geste est

marquée : les paroles de la formatrice sont accompagnées par ses mouvements de main, par exemple quand elle demande « Qu'est-ce que vous avez ressenti quand vous avez donné vos suggestions ? », où son mouvement de la main gauche part du cœur vers l'extérieur.



Le geste se caractérise par son rythme soutenu : la formatrice alterne des moments de silence marqués et des moments où elle reprend les paroles des participants de manière rapide et dynamique. Dès qu'elle entend une réponse, même dite doucement, elle reprend le terme qu'elle a pu deviner. Ainsi, une participante finit sa phrase de manière presque inaudible : « C'est d'avoir du soutien... » et la formatrice reprend : « De recevoir le soutien... ». Elle conduit ses moments de silence et d'écoute par une attitude très attentive de son corps, le buste tendu vers le participant qui parle, le visage concentré.



Sa modalité de questionnement montre le sens de l'altérité, avec des questions ouvertes, non inductives, le recueil et la reprise de chaque parole quelque qu'elle soit. Elle accompagne aussi ses reformulations d'une synchronisation des expressions du visage, du ton de la personne qui parle. Ainsi, quand un participant a un ton plutôt grave, elle a un visage concentré et sérieux,

quand un autre parle au contraire en riant, elle rit également en exprimant des signes d'écoute active avec des modérateurs comme « ouais... », « mmmhhh ».



Le geste de questionnement empathique enchaine sur un autre geste emblématique de la phase d'observation réflexive, celui de reprise de la parole, où le formateur amplifie certaines remarques avant de conceptualiser son apport.

1.2.2. Action 6 : amplifier les remarques, le geste professionnel de reprise de la parole

Entre l'action qui débute le débriefing, le recueil des émotions grâce au geste de questionnement empathique et la phase de conceptualisation, le formateur mène une action qui sert de transition vers la conceptualisation. Cette action est celle d'amplifier les remarques qui lui serviront d'appui pour la conceptualisation, grâce à un geste fin de reprise de la parole des stagiaires. Ce geste fréquent suit le questionnement et peut-être observé lors des reformulations situées à la fin de l'action de recueil des émotions.

Nous présentons ici un geste de reprise de la parole après l'un des premiers jeux de rôle de la formation au collège Pasteur. En début de formation, la formatrice ne souhaite pas faire des temps de conceptualisation trop longs, elle préfère insister sur les deux premières phases de l'apprentissage expérientiel. Ainsi, cette action d'amplification des remarques des participants est importante pour elle à ce moment, à la fois pour montrer que ces dernières sont fondamentales pour faire avancer la formation, mais également pour apporter des points d'apprentissage sur lesquels elle insistera peu par la suite.

Situation : Reprise des remarques, débriefing du jeu de rôle « Pourquoi/comment »

Ici, lors de la matinée de la première journée, la formatrice anime un jeu de rôle qui se déroule en binôme, donc qui n'a pas de spectateur, chacun jouant avec son voisin. Les uns jouent des professeurs, les autres les élèves. Dans chaque binôme, le professeur doit poser des questions à l'élève à la fin d'un cours où il l'a surpris à tricher. Dans un premier temps, les questions doivent commencer par 'Pourquoi'. La formatrice mène ensuite le débriefing. Après avoir recueilli les émotions, elle met en valeur certaines réponses sur les réactions entraînées par la formulation des questions en 'Pourquoi'.



Verbatim de la vidéo

Sophie : **Les élèves...** Laisse passer un temps de silence pour que le brouhaha s'apaise. **Donc ! Ceux et celles qui étaient les élèves, qu'est-ce que vous avez RESENTI ?**

Une participante : **De la honte.**

Sophie : **De la honte... Ah, de la honte... De la honte. Quoi d'autre ?**

Une participante : **Envie d'avoir un peu de répondant... De répondre, d'avoir raison... De l'agressivité...**

Une participante : **Oui, de l'agressivité !**

Sophie : **L'envie d'avoir raison...**

Une participante : **On a envie d'avoir raison.**

Sophie : **Donc avoir raison...**

Une participante : **Justifier qu'on n'a pas triché !**

Autour d'elle : **Ouais !!!**

Une participante : **Dire que ce n'est pas nous qui avons triché !**

Une participante : **Oui, qu'il y avait de bonnes raisons !!!**

Sophie : Mmmhhh. **Qu'on a de bonnes raisons. Il y en a eu d'autres qui se sont JUSTIFIÉS ? PARCE QUE, PARCE QUE ?...** Articule avec force les mots. Tourne la tête de part et d'autre pour appuyer les différents 'oui' qu'elle entend. **Oui, oui... Beaucoup ?...**

Une participante : **Ah oui beaucoup !**

Benjamin : **De nier, de nier jusqu'au bout !** Rires.

Sophie : **De nier.** Pointe le doigt vers Benjamin pour mettre en valeur sa parole.

La formatrice est très claire sur ses intentions lors de l'action d'amplification des remarques. Elle veut que les points d'apprentissage soient exprimés pour qu'elle puisse avancer. Elle précise lors de son entretien d'autoconfrontation sur ce passage : « Je ne débriefer pas tout le monde, sinon on ne s'en sortirait pas et on basculerait dans un groupe de parole. Donc **dès que les points d'apprentissage sortent, j'y vais** ». Elle est donc très attentive aux paroles prononcées par les participants, pour pouvoir mettre en valeur celles qui se rapportent au point d'apprentissage qu'elle vise. Son objectif est que les apports soient exprimés au maximum par les stagiaires et non par elle.

Elle souhaite également amplifier une remarque porteuse d'apprentissage en demandant si d'autres pensent comme la personne qui a pris la parole. Devant le passage où une participante dit « Justifier qu'on n'a pas triché ! », la formatrice explique : « c'est mon point d'apprentissage, enfin un des points d'apprentissage, c'est que le 'pourquoi' génère le 'parce que', de la **justification. Il y en a une qui l'a dit.** Donc là, en fait, je le... sans en faire un point d'apprentissage explicite, **je veux le propager.** Donc je dis 'est-ce qu'il y en a d'autres qui pensent ça ?' ... Je vais juste checker... **Je le surligne**, et du coup, ceux qui n'ont pas forcément ressenti ça, voient que la majorité ressent ça, et que dans une classe, même si eux ne le ressentent pas, ça peut être très largement partagé ». Elle entend ainsi propager et surligner une information avant de faire un temps de conceptualisation plus explicite.

La plupart des stagiaires répond en effet qu'ils ont ressenti en tant qu'élèves cette envie de se justifier, d'utiliser le 'parce que'. La reprise de la parole en demandant si d'autres ressentent la même chose semble être ici efficace. La formatrice insiste particulièrement car dans ce type de jeu de rôle, elle ne sait pas ce qui s'est dit dans les binômes : il y a donc besoin d'une phase d'observation réflexive plus intense pour arriver à des remarques qui permettent d'illustrer et d'appuyer la conceptualisation.

Le geste professionnel de reprise de la parole est clairement pluri-adressé : la formatrice écoute les participants avec des signes d'écoute active très visibles et renvoie ensuite à tout le groupe la parole du stagiaire en la reprenant, en insistant sur certains termes.



Le sens du kaïros est important : la formatrice se saisit des termes qui l'intéressent dès qu'un participant les dit, pour les mettre en valeur en les reprenant immédiatement. Elle enchaîne vite ensuite sur sa demande destinée à amplifier la remarque : « Il y en a eu d'autres qui se sont JUSTIFIES ? PARCE QUE, PARCE QUE ? ... ». Elle a ainsi des retours rapides des participants, qu'elle appuie d'un hochement de tête et de la répétition « oui, oui » ... en regardant chacun.



L'amplitude du geste accompagne le pluri-adressage : la formatrice appuie fortement les mots sur lesquels elle veut insister, elle oriente son buste vers les participants qui parlent, hoche beaucoup la tête, sourit pour appuyer les paroles des stagiaires, et pointe du doigt un stagiaire dont elle veut souligner le terme qu'il a employé : Benjamin s'exclame « De nier, de nier jusqu'au bout ! » et elle reprend « De nier » en appuyant le mot.



Par ce geste de reprise de la parole, la formatrice prépare déjà l'entrée dans la troisième phase de l'apprentissage expérientiel, celle de la conceptualisation. Ce geste de transition lui sert à amplifier les remarques sur lesquelles elle s'appuiera pour institutionnaliser les connaissances découvertes pendant l'expérientiation.

1.2.3. Synthèse de la phase d'observation réflexive

La phase d'observation réflexive comprend deux grandes actions, le recueil des émotions et l'amplification des remarques, fondées sur des gestes de questionnement empathique et de reprise de la parole. Ce sont des gestes particulièrement importants à maîtriser pour les formateurs. Lors de son entretien, la formatrice précise que ce sont ceux les plus travaillés en formation de formateurs, tout comme cette deuxième phase de l'apprentissage expérientiel, considérée comme la plus délicate à animer.

Voilà le schéma qui récapitule la phase d'observation réflexive :

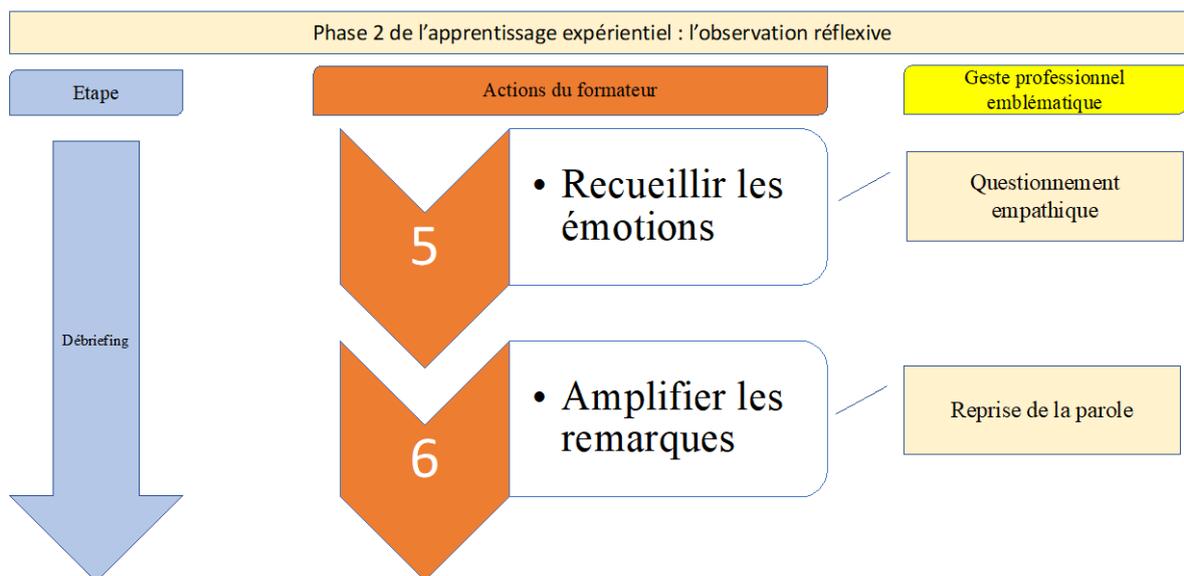


Figure 8 : Actions et gestes professionnels du formateur pendant la phase d'observation réflexive

Dans les formations observées, il y a parfois un mélange entre les actions d'amplification des remarques et de conceptualisation : c'est l'originalité assumée des formations « Discipline positive ». Elles entendent proposer des temps d'apports peu soulignés, relativement peu importants en temps par rapport aux moments d'expérimentation et d'observation réflexive, considérés comme fondamentaux dans la démarche d'apprentissage expérientiel promue par ces formations. Ainsi, les gestes professionnels sont moins denses lors de la phase de conceptualisation que nous allons maintenant détailler.

1.3. Les gestes du formateur pendant la phase de conceptualisation

La conceptualisation, dans le cycle de l'apprentissage expérientiel, arrive après l'expérimentation et l'observation réflexive, pour stabiliser les connaissances amenées par la simulation. Dans la littérature sur la simulation, cette phase est comprise dans le débriefing. Il s'agit pour le formateur de mener deux actions courantes dans les formations en général : institutionnaliser le savoir et le contextualiser.

Dans les formations qui utilisent la simulation pour travailler la relation pédagogique, l'originalité est que ces deux actions sont le plus souvent menées après les jeux de rôle, une fois que les stagiaires ont vécu ce que le formateur veut leur enseigner. Ce dernier se sert d'ailleurs souvent des remarques émises pendant l'observation réflexive pour appuyer son propos. Il use de gestes professionnels de présentation et d'explicitation lors de cette phase de conceptualisation.

1.3.1. Action 7 : institutionnaliser le savoir, le geste professionnel de présentation

La première action consiste à institutionnaliser le savoir, c'est-à-dire transformer une connaissance en un savoir. Ici, la connaissance est définie comme ce qui est propre à l'apprenant, à son vécu, à ses expériences antérieures, alors que le savoir est la notion qui est reconnue par l'institution, qui permet de communiquer. Dans ce moment d'institutionnalisation, certains contenus de la formation sont rendus publics, mis en forme et soulignés en tant que savoirs importants. Le formateur met en évidence et légitime les savoirs appris (ou censés avoir été appris) au cours des situations précédemment vécues (Reuter et al., 2013).

Pour mener cette institutionnalisation, le formateur utilise des gestes professionnels de présentation, classiquement utilisés par les enseignants et les conférenciers. Ce geste de présentation revient très fréquemment lors des journées de formation étudiées : la formatrice anime de courts moments d'institutionnalisation plusieurs fois dans la journée, après les simulations.

Nous présentons ici de manière détaillée deux situations où la formatrice institutionnalise le savoir, l'une où elle s'appuie sur une carte mentale réalisée à la main qui présente de manière synthétique tous les principes sur lesquels se base la formation. L'autre situation montre l'usage du diaporama pour présenter des savoirs liés à l'usage de la punition en classe.

Situation n°1 : Présentation des principes adlériens de la discipline positive

Ici, la formatrice est en milieu de matinée de la deuxième journée de formation au collège Pasteur. Après avoir fait vivre la mise en situation « Les gommettes », elle propose un

temps d'apport sur les principes qui structurent la discipline positive. Elle annonce immédiatement que ce sera très rapide et elle demande de limiter le temps à dix minutes d'intervention magistrale. Les stagiaires se sont replacés en arc de cercle après la mise en situation. Certains prennent des notes, la plupart n'ont rien dans les mains. L'écoute est très attentive.



Verbatim de la vidéo

Sophie : Il me faut un maître du temps. Qui me BLOQUE à DIX minutes ! Pour pas qu'on bascule dans un... Voix calme et affirmée.

Un participant : Benjamin, il a un chronomètre !

Benjamin : D'accord, c'est parti ! Dix minutes tout de suite ?...

Sophie : Oui, dix minutes tout de suite. Donc je vais faire ça... avec vous... Et efficace. Se tourne vers la carte mentale réalisée à la main, accrochée sur le paper-board. Surtout, si vous avez des questions, vous m'arrêtez. Ton rapide et décidé, reconnaissable comme étant le début d'un apport. Prend une grande respiration.

Premier principe ! Grand mouvement du bras de haut en bas, doigts resserrés comme pour désigner. Premier principe adlérien qu'on VIENT de voir, c'est que l'être humain est un être SOCIAL. Voix affirmée et rapide, qui marque fortement les mots. Souligne de sa main « social » sur l'affiche. Regarde le groupe, laisse un temps de silence. Ça nous donne DEUX caractéristiques. Voix rapide. Suit avec le doigt le trait sur la carte mentale. L'appartenance. On a un sentiment d'appartenance... Et c'est complètement subjectif. Changement de ton, et déplacement vers le groupe, regard vers le sol comme pour réfléchir, entrer dans ses pensées. C'est-à-dire... Vous avez vu ? Je ne vous ai JAMAIS dit 'Mettez-vous par couleur'. Regarde le groupe, ponctue sa phrase d'un mouvement de ses deux mains qui appuie ses paroles. Elle parle de la mise en situation précédente, celle des 'Gommettes'. Alors bien sûr, je vous colle une gommette, donc ça induit... Mais j'ai vu des groupes se scinder... Par langues, les profs de maths, premier degré, second degré... Fait des mouvements de bras pour montrer des séparations. Donc en fait, je vous ai simplement dit 'Trouvez votre groupe'. Se retourne vers

l'affiche. **Donc... Il y a une dimension SUBJECTIVE à l'appartenance.** Marque ses paroles avec ses deux mains. **On peut faire tout ce qu'on veut pour faire en sorte que notre environnement scolaire soit propice à l'appartenance...** Fait un rond avec ses mains, comme pour marquer le lien, l'union. **Si le jeune...** Met ses deux mains vers son ventre et le tapote. **N'a pas le sentiment d'APPARTENANCE...** Continue à tapoter son ventre et marque fortement les mots. Regard très insistant sur tout le groupe... **C'est CA qui va prévaloir...** Main gauche regroupée pour insister sur ses paroles.

[... -> 3 minutes de présentation des connaissances]

Ensuite... Se décale vers l'autre côté de l'affiche. **Ca va, vous êtes toujours avec moi ?... Voix légère,** avec un grand sourire. Puis se retourne pour regarder l'affiche. **Après, approche holistique... Donc c'est un mot un peu savant pour dire qu'en fait, on fait partie d'un tout... Un individu n'est JAMAIS isolé.** Mouvement avec sa main gauche et son index pour montrer un individu, et avec la main droite, mouvement circulaire autour de l'index gauche. **Même si par choix il se met de côté... Il fait PARTIE. Si je remonte à la toute petite enfance, le bébé ne peut pas survivre seul.**

[... -> 4 minutes de présentation des connaissances]

Laisse un silence après sa conclusion de l'apport de connaissances. Se tourne vers Benjamin et sourit.

J'ai tenu dans les 10 mn ?... Hoche la tête en imitant Benjamin qui lui indique que oui, sourit.

Sylvain pose une question ensuite.

L'intention de la formatrice est de présenter le plus clairement possible l'apport qu'elle souhaite donner au groupe, mais aussi le plus rapidement possible. Elle insiste lors de tout l'entretien d'autoconfrontation sur le fait que ses formations sont des formations fondées sur l'expérientiel, et donc qu'elle souhaite libérer le plus de temps possible pour les participants vivent des simulations, en limitant de manière drastique l'apport de savoir. Il s'agit surtout pour elle de montrer qu'il existe des savoirs sur la relation pédagogique, qu'il ne s'agit pas seulement de connaissances personnelles acquises au gré des expériences de chacun, que les participants échangeraient lors de la formation. Mais elle mise davantage sur les simulations vécues pour créer la prise de conscience qu'elle vise que sur les moments d'institutionnalisation qui selon elle sont moins porteurs de transformation. Son intention d'être efficace et claire se voit dans ses gestes de présentation, particulièrement nombreux et appuyés lors de cette situation.

Les effets visibles sur les stagiaires de ce geste de présentation sont d'abord une grande attention aux propos de la formatrice, une concentration visible, un silence sérieux. Certains écrivent sur leur cahier. Ce sont ceux qui se sont montrés les plus intéressés par la formation

dans leur entretien. Par exemple, Aurélien, le conseiller principal d'éducation, nous explique avoir continué ensuite sur des formations DP plus approfondies réalisées sur son temps personnel. Mais la plupart des participants ne prend pas de notes, et personne n'a d'ordinateur. Si l'écoute est attentive, l'absence de prise de notes peut interroger : est-ce parce que la formatrice n'a pas installé les signes habituels de l'institutionnalisation, avec des tables pour écrire et un diaporama affiché ? Est-ce parce qu'elle insiste beaucoup tout au long de la formation sur l'importance de l'expérientiation, de « vivre les situations », ciblé comme objectif principal du stage ? Ou est-ce le thème, celui de la relation pédagogique, qui est perçu comme non relié à des savoirs spécifiques, identifiés ? Toujours est-il que dans les entretiens, les participants parlent beaucoup des situations vécues qu'ils ont ensuite testées en classe (comme par exemple la mise en situation des gommettes, reprise par certains professeurs en classe la semaine suivant la formation), mais très peu des principes proposés par la discipline positive. Tout au plus, Nadine dit apprécier « apprendre énormément de choses ! Elle fait des références... Voilà, de psychologue, etc., qu'on ne connaît pas forcément, c'est bien ça ! Des apports théoriques ! ». Gisèle, qui est très investie pendant les journées de formation mais qui ne prend pas de notes pendant les temps d'institutionnalisation, nous précise qu'elle a acheté les livres conseillés par la formatrice. Certains stagiaires continuent donc à acquérir des savoirs sur le sujet après la formation, alors même que pendant celle-ci, ils ne semblaient pas vouloir en conserver une trace écrite.

Les gestes de présentation de la formatrice sont particulièrement riches. Elle a une grande amplitude dans ses mouvements de désignation de l'objet de savoir, en revenant à chaque étape de sa présentation à son affiche en pointant de la main les éléments qu'elle développe.



Elle utilise souvent ses deux mains : l'une pour pointer l'affiche, l'autre pour appuyer son propos.



Elle mime beaucoup ses paroles : ses mains appuient ses propos. Quand elle affirme d'une voix décidée « Si le jeune... N'a pas le sentiment d'APPARTENANCE... », elle mime cette émotion par ses mains pointer sur son ventre qui le tapote.



Le geste est pluri-adressé, avec des regards insistants sur le groupe, des silences pendant lesquels la formatrice balaie du regard tous les participants. Elle alterne les moments où elle regarde par terre, comme pour se concentrer sur ses propos, et les moments où elle regarde le groupe.



Elle s'assure du suivi des participants quand elle demande, au milieu de son apport, avec un grand sourire et un ton plus léger que pendant son apport : « ça va, vous êtes toujours avec moi ? ... ».



Elle rappelle aussi les savoirs vus précédemment, en pointant de la main, en regardant les affichages dans la salle et en se dirigeant vers eux, ce qui amènent les participants à se tourner pour les regarder.



Le rythme est soutenu mais avec un ton affirmé, des silences marqués après les points importants. L'attention des participants est captée efficacement. Le temps d'institutionnalisation est reconnaissable par ce rythme particulier de la parole qu'on pourrait qualifier ici de professorale.

Situation n°2 : Présentation des alternatives à la punition

La situation se déroule la troisième journée de la formation au collège Pasteur, après un jeu de rôle long où une participante devait jouer une élève qui recevait différents types de réponses à son comportement inapproprié. Les réponses étaient d'abord une punition, puis des alternatives à la punition proposées par la formatrice et jouées par des participants que tenaient le rôle du professeur. Après cette simulation, la formatrice lance un temps d'institutionnalisation sur les alternatives aux punitions.



Verbatim de la vidéo

La punition, c'est l'idée de faire payer pour quelque chose. Articule bien chaque mot et le scande avec ses mains. **D'accord ? Donc c'est en général tourner vers le passé. En fait.** Laisse un silence. Regarde le diaporama. **On répare quelque chose qui s'est passé.** Scande de nouveau chaque mot avec les mains. Regarde le diaporama. **Euh.. Mais on n'enseigne RIEN. Ton affirmé. Donc on va rentrer dans une logique avec les alternatives, où on va garder le MEME objectif.** Regarde le groupe, *scande ses mots* avec ses deux mains jointes. **On veut que ça STOPPE et on veut que ça ne se REPRODUISE pas.** Laisse un silence. Regarde le groupe. **Par contre... On voudrait qu'ils APPRENNENT quelque chose de ce qui s'est passé. Et qu'ils restaurent le lien si le lien a été abîmé. Donc...** Pointe le diaporama avec la main.

[-> 3 minutes de présentation des savoirs, avec de petits exemples pour illustrer]

Vous m'arrêtez hein, s'il y a des questions ou que ce n'est pas clair. Ton affirmé. Va vers l'ordinateur pour passer à la diapositive suivante.

Ensuite on a parlé des conséquences LOGIQUES. Appuie de sa main sa phrase. Laisse un silence. **Les conséquences logiques, Dreykurs et Adler, ils les ont beaucoup utilisées. On ne peut PAS vivre en collectivité sans conséquence logique.** *Voix affirmée, détache beaucoup les mots.* S'assoit sur sa chaise, le buste dirigé vers le groupe.

[-> 3 minutes de présentation des savoirs, avec de petits exemples pour illustrer]

Est-ce qu'il y a des questions jusque-là ? Se tourne pour regarde le diaporama. Laisse un long silence en regardant le groupe.

[-> 3 minutes : Prend une question dans le groupe, y répond en s'appuyant sur les résultats d'une recherche]

La formatrice veut ici réaliser une synthèse sur un des sujets importants dans les formations à la relation pédagogique, celui de la punition. Elle sait que c'est à la fois un sujet

sensible en France où les punitions sont encore très présentes dans le système scolaire, et dans ce collège où est pratiqué le permis à points pour les élèves perturbateurs, dont l'inefficacité est notée par les professeurs. Elle veut donc présenter clairement et de manière la plus convaincante possible les alternatives à la punition. Elle les a déjà expliquées au début du jeu de rôle pour que chaque acteur puisse proposer à celle qui joue l'élève une alternative, et la formatrice souhaite les reprendre maintenant de manière institutionnalisée.

Là encore, l'écoute est très attentive de la part des stagiaires, les questions nombreuses après son temps d'apport. Néanmoins, peu d'entre eux prennent des notes et dans les entretiens d'autoconfrontation, les professeurs ne reviennent pas d'eux-mêmes sur ce sujet. Quand nous le leur demandons, ils n'ont rien utilisé des alternatives proposées. Certains disent commencer à y réfléchir pour l'an prochain.

Le geste professionnel de présentation montre une utilisation importante du diaporama, avec une circulation entre le tableau, l'ordinateur, la chaise sur laquelle s'assoit parfois la formatrice, pour se relever ensuite. L'amplitude des mouvements est grande, ne serait-ce que dans cette alternance entre la position debout et assise. Les mains appuient le propos.



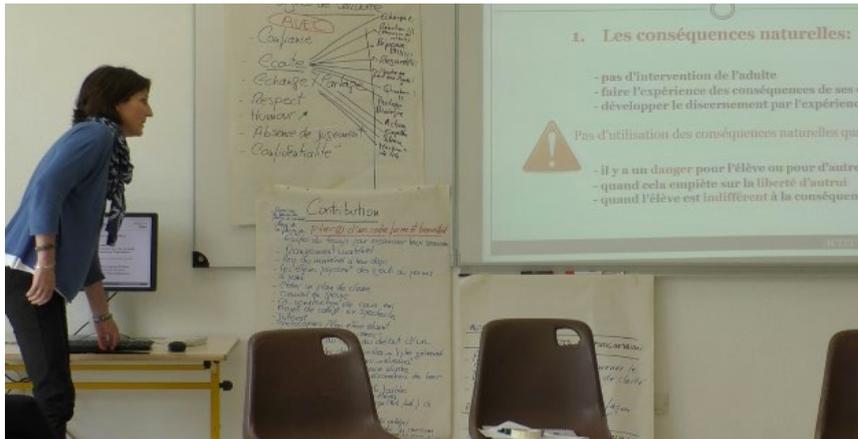
Elle pointe sur le diaporama les termes importants indiquant ainsi aux stagiaires les points à retenir.



Le sens du kaïros est très visible : il est marquant de constater que les moments d'apports de la formatrice font exactement trois minutes (c'est le cas dans la grande majorité des situations filmées d'institutionnalisation). Au bout de trois minutes, elle s'interrompt. Soit elle vérifie que son rythme convient au groupe, elle laisse ainsi un temps de coupure dans sa présentation : « Vous m'arrêtez hein, s'il y a des questions ou que ce n'est pas clair ». Soit elle lance un moment de questions : « Est-ce qu'il y a des questions jusque-là ? ». Elle utilise aussi une grande variété de ton et de vitesse de parole, en scandant les mots – avec ses mains également – puis en laissant des silences où elle fixe le groupe de son regard.



Elle utilise aussi le diaporama pour laisser des temps de silence entre les différents temps de son apport. Elle se dirige vers l'ordinateur pour passer à la diapositive suivante, la regarde, et ensuite reprend la parole.



L’alternance entre des regards vers le bas, qui semblent montrer la concentration de la formatrice sur la clarté de sa démonstration, puis droits et incisifs sur le groupe permet de maintenir la concentration des stagiaires.



Ces temps d’institutionnalisation, courts et rythmés, sont suivis par des moments de contextualisation, où la formatrice prend des exemples dans le contexte du collège ou le contexte parental. Elle se lance aussi parfois dans des exemples personnels, pour illustrer certains points d’apprentissage.

1.3.2. Action 8 : contextualiser le savoir, le geste professionnel d'explicitation

La phase de conceptualisation, commencée par l'institutionnalisation du savoir avec le geste professionnel de présentation, se poursuit par une action de contextualisation du savoir, où le formateur use de gestes d'explicitation. L'objectif est alors d'éclairer le savoir exprimé grâce à des exemples.

L'action de contextualiser le savoir est très présente dans les formations étudiées, où la formatrice explicite son propos par beaucoup d'exemples, de récits, puisés dans le contexte scolaire majoritairement mais aussi dans le contexte parental. Elle les tire majoritairement de son expérience personnelle, professionnelle ou familiale. Elle utilise alors le ton du récit, en mimant, en prenant la voix des différents personnages dont elle parle.

Nous présentons deux situations détaillées de ce geste professionnel d'explicitation. La première porte sur un exemple tiré d'un livre de l'auteur principal sur la discipline positive, dans un contexte parental. La deuxième porte sur l'exemple d'un professeur de technologie qui a testé dans sa classe des outils de discipline positive et qui en a fait le récit à la formatrice.

Situation 1 : l'explicitation d'un type de questionnement, « L'exemple du pack de bière »

La situation se déroule la première journée de formation, dans la matinée. Les participants ont vécu un jeu de rôle en binôme en testant des questions en « Pourquoi » ou en « Comment ». La formatrice vient de faire un temps d'apport sur les avantages du type de questionnement ouvert en « comment », qu'elle appelle « la question de curiosité », avec des élèves. Après son moment d'institutionnalisation, elle apporte un exemple, qu'elle tire du livre de Jane Nelsen sur la discipline positive pour les parents.



Verbatim de la vidéo :

Ça me fait penser à un exemple dans le livre que Jane Nelsen donne côté parents, mais je vous le partage parce que je le trouve rigolo... *Ton du récit*, assise, jambes croisées, main ballante sur le genou. Euh, c'est donc une collégienne qui rentre et... Dont la mère trouve un pack de bière planqué dans le placard... Donc elle assez agacée... La jeune rentre du collège... Et elle dit... 'C'est quoi CA !!!' *Prend le ton de la mère en colère*, mime le pack de bière tenu d'une main et montré de l'autre. Bah la jeune lui dit 'Bah un pack de bière...' *Prend le ton méprisant de la collégienne*. Elle lui répond 'ah, ne joue pas à la maligne avec moi !'. *Ton de la mère en colère*. Et là, la collégienne part dans une justification. 'Ah bah oui c'est vrai j'ai oublié, j'ai une copine qui est passée, on ne voulait pas l'emmenner, donc on l'a mis dans le placard, j'ai complètement oublié que c'était là... *Ton de la collégienne qui se justifie, parle très vite*. Donc elle se JUSTIFIE. *Reprend le ton du récit*, joint ses deux mains pour faire un apport. Euh... La question de curiosité, ça aurait été : « Je viens de trouver ça dans ton placard... » Donc une observation factuelle. Tend la main pour faire le mouvement de montrer le pack de bière. « Est-ce que tu peux m'en dire plus ? ». *Ton franc et direct*, reprend la voix de la mère. « Parce qu'en tant que maman, je m'inquiète », par exemple. Donc je pourrais partager ce que je ressens... Fait un mouvement de main vers le cœur, regard vers le sol. Là, en tout cas, dans le contexte parental... Donc encore une fois, c'est TYPIQUEMENT un outil de bienveillance. *Ton de voix plus affirmé, voix plus forte*, main qui ponctue la phrase pour l'appuyer. On a parlé fermeté et bienveillance toute à l'heure, là, on va être sur le versant bienveillant. Puisqu'on va connecter à la réalité de l'autre sans poser de jugement. Ce qui n'empêche pas DU TOUT d'être connecté à notre fermeté aussi. Mais c'est un outil d'EXPLORATION. Laisse un temps de silence. Est-ce qu'il y a des questions sur la question de curiosité ?... Regard circulaire sur tout le groupe en souriant.

L'intention de la formatrice est d'éclairer son apport en explicitant les savoirs par des exemples. Elle le fait très fréquemment pendant les journées de formation, et elle en parle pendant l'entretien : « là, ils adorent, parce que c'est remonté dans plein d'évaluations, avoir

des illustrations concrètes, où ils peuvent s'identifier, donc tu vois ça permet de connecter quelque chose, un outil qui pourrait rester un peu théorique, à des histoires réelles, du vécu, parce qu'elles sont toutes réelles, je ne les invente pas, et elles me viennent par ce qu'ils disent ». Elle souhaite ainsi clarifier des points d'apprentissage qui peuvent être perçus comme théoriques, loin de leur réalité par les participants. Mais elle veut mettre aussi un temps de respiration dans la conceptualisation, en racontant des histoires qui sont appréciées par les stagiaires.

Les participants sont attentifs pendant ce temps d'explicitation. Dans les entretiens, ils disent apprécier le côté vivant de la formation grâce aux exemples racontés. Ils expliquent aussi que cela montre que la formatrice maîtrise son sujet, qu'elle connaît les problèmes relationnels que les adultes rencontrent avec les adolescents. Pendant ce temps de contextualisation, les participants se relâchent physiquement sur leur chaise, ceux qui prennent des notes arrêtent, ce moment semble être compris comme une respiration après la simulation, l'observation réflexive et le premier temps d'apport conceptuel.

Le geste professionnel d'explicitation est pluri-adressé. En effet, la formatrice choisit cet exemple car quand elle entend les questions des participants, elle comprend qu'ils n'ont pas saisi ce qu'elle entend par la question de curiosité, en particulier son lien avec la bienveillance. Elle fait le choix de prendre un exemple lié au contexte parental. Ainsi, cela peut créer un décalage utile par rapport au contexte scolaire qui semble bloquer la compréhension de la question de curiosité. En effet, elle se rend compte que la plupart des professeurs cherchaient dans leur jeu de rôle à faire avouer à l'élève une faute en le piégeant par le questionnement. Elle souhaiterait leur faire comprendre que le type de questionnement qu'elle leur propose n'est pas de l'ordre de l'enquête, ne recherche pas un aveu, mais procède d'une intention bienveillante de montrer de l'intérêt à l'élève. Elle décale donc complètement l'exemple, pour les détacher de leur contexte professionnel. Elle le puise dans le contexte parental nord-américain, et mime dès le début de l'histoire le geste d'une mère découvrant un pack de bière dans la chambre de sa fille. Ce mouvement permet de dépayser tout de suite les enseignants de leur milieu professionnel.



La formatrice fait attention au temps accordé à son geste d'explicitation. L'exemple ne doit pas être trop long, et doit vite arriver à l'objectif : donner une formulation possible d'une question de curiosité dans un exemple différent du contexte scolaire pour se faire mieux comprendre. Le petit récit dure deux minutes, et se termine par une conclusion qui rappelle le point d'apprentissage important : « Donc encore une fois, c'est **TYPIQUEMENT** un outil de bienveillance ». La formatrice reprend alors un ton de présentation du savoir, qu'elle accompagne d'un mouvement de la main qui appuie sa parole.



Le geste d'explicitation a une amplitude très variée. La formatrice mime l'histoire, elle prend la voix des différents personnages. Après le temps précédent de la simulation, il s'agit d'un temps d'immersion, où elle joue différents rôles, ce qui rend le récit drôle et agréable à écouter. Elle joue par exemple la fille qui répond à sa mère de manière assez insolente : « Bah un pack de bière... » e prenant un ton méprisant et en montrant le pack de bière.



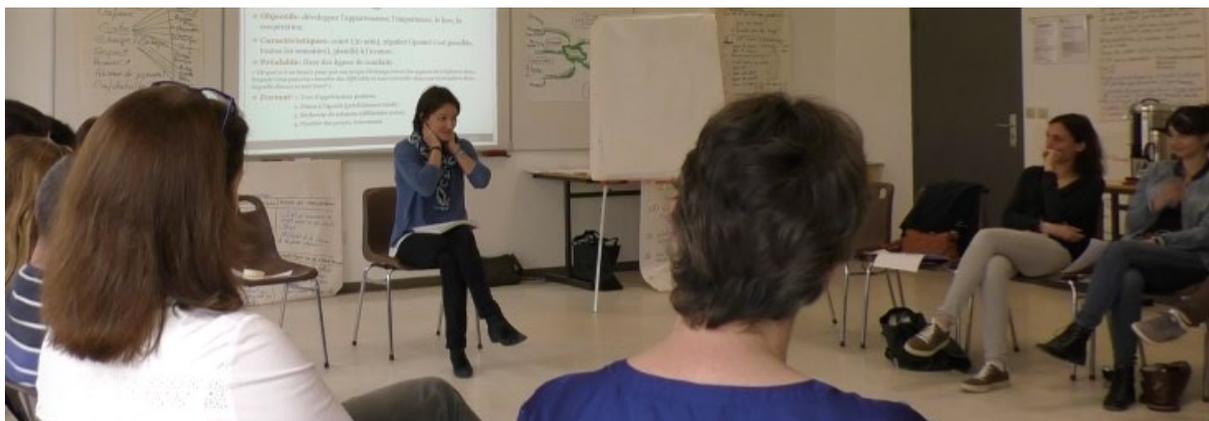
Durant l'histoire, l'attitude de la formatrice est beaucoup plus relâchée que pendant le geste de présentation. Elle fait ainsi sentir que c'est le moment du récit, différent du temps d'institutionnalisation.



Les différentes actions de contextualisation pendant les journées de formation alternent des exemples tirés du contexte parental et ceux tirés du contexte scolaire. Nous allons détailler maintenant un exemple dans le contexte scolaire.

Situation n°2 : L'explicitation du tour d'appréciations positives en classe, « le prof de techno »

La situation se déroule pendant le troisième jour de la formation, le matin. Les participants ont vécu une mise en situation où ils ont testé en binôme le fait de se faire mutuellement des appréciations positives, avec des exemples de formulations apportés préalablement par la formatrice. Après la phase d'observation réflexive, la phase de conceptualisation porte sur la pratique du tour d'appréciations positives dans une classe. Suite à une question d'une participante, la formatrice contextualise l'idée qu'elle propose dans un geste d'explicitation.



Verbatim de la vidéo :

Une participante : Le tour d'appréciations... Le prof le fait aussi !?!

Sophie : Bien sûr !!! Et je pense au prof de techno dont je vous ai parlé... Tend le bras vers la participante, puis se passe les deux mains sur le visage et dans les cheveux, prend le ton du récit, regarde par terre. **Et qui a lancé des temps d'échange en classe façon discipline positive avec sa classe. Et en fait... Tout le monde gloussait... ça ne partait pas... Et... Il s'est lancé ! C'est-à-dire, c'est lui qui a fait la première appréciation. Donc il été sûrement modèle de ça !** Fait le mouvement du cercle sur la joue, pour rappeler la première mise en situation du premier jour où elle voulait montrer que le professeur est un modèle de comportement dans la classe sur lequel se calquent les élèves. **Et après... C'est parti.** Mouvement du cercle avec son bras pour englober le groupe. **Et après il disait qu'en fin d'année, c'était quelque chose... Qu'ils n'avaient pas forcément envie de zapper.**

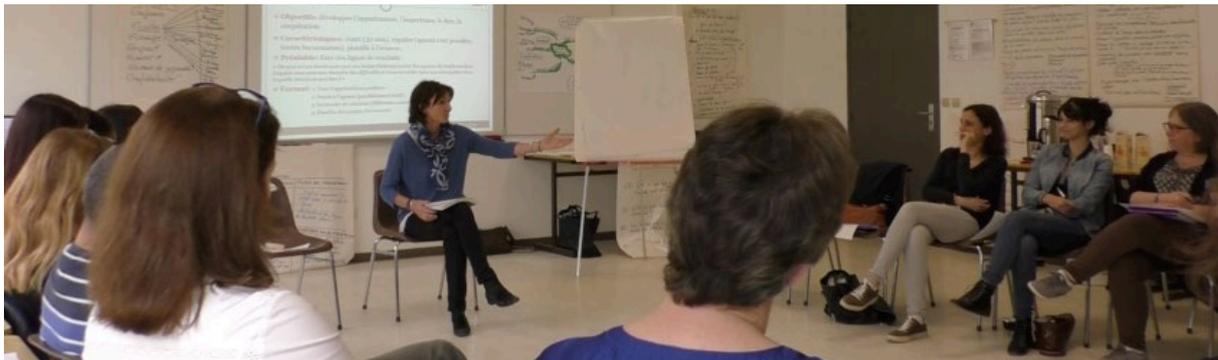
La formatrice ne souhaite pas adopter une posture de démonstration quand elle est dans la phase de conceptualisation. Elle ne cherche pas à convaincre les participants, elle veut juste leur présenter des apports, qu'elle appelle « outils », pour qu'ils s'en saisissent s'ils les trouvent utiles dans leur pratique professionnelle. Elle fait donc attention à ne pas répondre aux questions en cherchant à convaincre les stagiaires. C'est un élément extrêmement important dans la posture souhaitée par la formatrice, et elle le traduit par son geste d'explicitation en adoptant le ton du récit, comme un exemple parmi d'autres pour répondre à la question posée.

Dans son entretien, elle explique « quand on peut essayer de ne pas être dans la démonstration en DP, on va essayer de ne pas être dans la démonstration. Donc peut-être que c'est mon intention car parfois moi j'ai envie de démontrer, mais normalement, ce n'est pas l'intention qu'il y a derrière... ». Elle poursuit en précisant que pour elle, c'est parfois difficile d'abandonner l'idée de convaincre : « et j'ai tendance à... J'ai envie de les ramener à la cause... Donc bref, parfois je peux aller repêcher quelqu'un alors que ce n'est pas utile ». Elle connaît cette tendance chez elle dans l'animation des simulations et elle s'aide en se disant : « c'est ok.

Je ne suis pas là pour sauver le monde ». Et son geste d'explicitation est fait dans cet esprit-là, de ne pas chercher à convaincre mais juste apporter un éclairage différent, qui a simplement une valeur d'exemple.

L'effet de ce geste chez les participants semble atteindre son but, car la participante qui a posé la question est satisfaite de la réponse apportée par l'exemple, et semble prête à essayer cette pratique dans sa classe comme elle le précise juste après. De manière plus générale, l'objectif de ne pas chercher à convaincre mais d'avoir une posture de proposition d'outils conceptuels et pratiques semble être atteint, car les stagiaires adoptent une posture d'ouverture, plus ou moins intéressée, mais ne rentrent pas dans la confrontation avec la formatrice. Pendant les entretiens, aucun n'a exprimé l'impression que la formatrice cherchait à les convaincre du bien-fondé de ses propositions.

Le geste d'explicitation est visible dans l'attitude adoptée par la formatrice : elle souligne d'abord l'intérêt de la question posée par la stagiaire par un grand geste du bras la désignant.



Elle montre ensuite qu'elle apporte un exemple contextualisé car elle prend une attitude plus relâchée, elle se passe les mains sur le visage, dans les cheveux en même temps qu'elle annonce : « je pense au prof de techno dont je vous ai parlé... ».



Elle prend le ton du récit, et mime des éléments déjà vus qu'elle rappelle ainsi sans les dire. « Donc il été sûrement modèle de ça ! » s'écrit-elle, en faisant le mouvement du cercle sur la joue, qui rappelle la première mise en situation du premier jour où elle voulait montrer que le professeur est un modèle de comportement dans la classe sur lequel se calquent les élèves.



A la fin de son récit, la formatrice vérifie que la participante a eu la réponse à sa question, qu'elle a ainsi développé de manière suffisante l'exemple proposé : elle la regarde, les mains sur le visage, légèrement interrogative.



Elle peut ainsi voir que son exemple a été apporté au bon moment, et qu'elle peut l'arrêter là, et enchaîner ensuite soit vers d'autres questions, soit vers la quatrième phase, celle de l'expérimentation.

1.3.3. Synthèse de la phase de conceptualisation

La phase de conceptualisation comprend deux actions, l'institutionnalisation du savoir et sa contextualisation, fondées sur des gestes de présentation et d'explicitation. Ce sont des gestes habituels pour les formateurs dans leur ensemble, mais qui ne sont pas les plus évidents dans le contexte de la simulation. En effet, les formations utilisant la simulation comme principale modalité, insistent sur l'expérientiel en délaissant souvent la conceptualisation, perçue parfois comme une perte de temps au détriment de l'expérientiel. Cependant, cette phase de conceptualisation est essentielle pour construire des apprentissages basés sur des savoirs relationnels identifiés. Les gestes professionnels de présentation et d'explicitation permettent de l'animer en évitant l'écueil de la volonté de convaincre le public, qui amène souvent des réactions de rejet de la part de ce dernier.

Voilà le schéma qui récapitule la phase de conceptualisation :

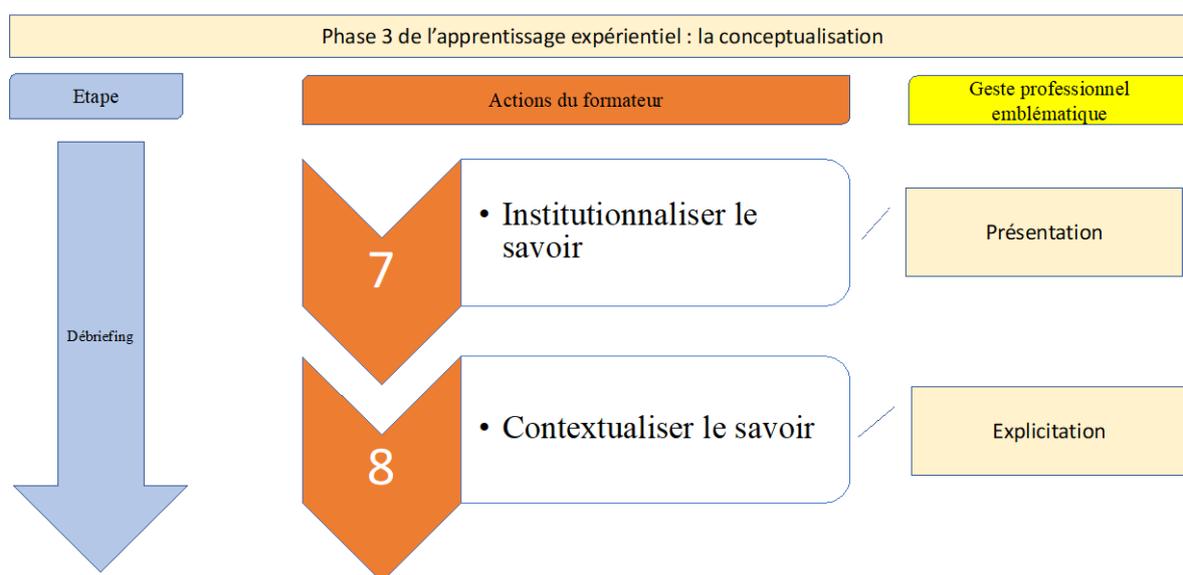


Figure 9 : Actions et gestes professionnels du formateur pendant la phase de conceptualisation

La conceptualisation qui a permis d'identifier de manière explicite les savoirs de la relation pédagogique que veut traiter la formation est suivie de la dernière phase de

l'apprentissage expérientiel, celle de l'expérimentation, qui doit amener les stagiaires à transférer les savoirs appris dans leur contexte professionnel.

1.4. Les gestes du formateur pendant la phase d'expérimentation

La dernière phase du cycle de l'apprentissage expérientiel, l'expérimentation, est juste débutée pendant les formation courtes comme celles qui ont été observées pour cette recherche. C'est la phase où le participant trouve des hypothèses à tester ensuite dans son contexte professionnel, où elles pourront être confirmées ou amendées.

L'enjeu pour le formateur est que sa formation aboutisse à des transformations de l'activité des professeurs dans leur classe, à un apprentissage effectif donc. Pour cela, il anime la phase d'expérimentation de plusieurs manières. Soit il propose un entraînement, une réutilisation des principes, des savoirs qui viennent d'être vus en animant une nouvelle expéientiation. C'est rare dans les formations courtes de trois jours.

Dans les formations étudiées, il n'y a pas eu de moment d'entraînement après les trois premières phases de l'apprentissage expérientiel. Il y a surtout une découverte de tous les points d'apprentissage, sans temps de réutilisation. Ceux-ci se pratiquent plutôt dans les formations qui se déroulent sur un temps plus long (par exemple, les formations à la parentalité, avec des séances de deux heures par semaine pendant plusieurs mois). Ou bien alors le formateur propose un temps pour imaginer des occasions d'utilisation des savoirs vus pendant la formation, pour se projeter dans le contexte professionnel et de voir comment les outils proposés pourraient être mis en place. C'est ainsi que sont animées les formations observées ici.

Deux actions ont été identifiées dans la phase d'expérimentation. Une première action de projection vers des possibilités, avec des gestes de questionnement projectif, et une deuxième action de soutien à l'engagement, avec des gestes d'encouragement.

1.4.1. Action 9 : projeter vers des possibilités, le geste professionnel de questionnement projectif

Au début de la phase d'expérimentation, le formateur veut projeter les participants dans des possibilités de transformation de leurs actions dans leur contexte professionnel. Il utilise un geste de questionnement particulier, celui du questionnement projectif, pour amener les stagiaires à s'imaginer dans leur futur professionnel.

Cette action est peu fréquente dans les formations observées, qui sont des premières journées de découverte des principes proposés par la discipline positive pour améliorer la relation pédagogique. Le geste de questionnement projectif est souvent court, réalisé à la fin d'une séquence de simulation, et la formatrice enchaine rapidement ensuite sur une autre séquence de simulation, sans laisser beaucoup de temps pour cette phase d'expérimentation. Nous en détaillons un ci-dessous.

Situation : Questionnement projectif après la mise en situation « Le tour d'appréciations positives »

Ici, la situation arrive à la toute fin d'une séquence sur le partage d'appréciations positives. Une mise en situation a amené les participants à échanger entre eux des appréciations sur ce qu'ils aimaient chez leurs collègues. L'observation réflexive a montré un étonnement des enseignants face à cette pratique, un intérêt, un certain plaisir à recevoir des appréciations, parfois un malaise à en donner. La formatrice a fait ensuite un temps de conceptualisation, et elle a donnée l'idée de commencer des réunions, avec une classe ou entre collègues, par un rituel d'appréciations positives. Elle lance alors une question projective sur sa suggestion.



Verbatim de la vidéo

Sophie : Est-ce que vous pouvez vous imaginer... Je ne sais pas... En début de concertation... de réunion de niveau, commencer par un petit tour d'appréciations ?... Rire général, rire de la formatrice. En se disant, 'on est vraiment mal à l'aise mais on va se lancer' ?...

Une participante : L'année prochaine il va halluciner ! Rires des participantes voisines.

Un participant en face : Qui ?

La participante : **Notre remplaçant !!! Tu imagines, au début de la réunion !!!!! ‘Bonjour... Je voulais te dire que j’apprécie chez toi ceci, cela...’** Rire général. Rires de la formatrice. Mime l’accueil du nouveau collègue d’un grand geste du bras. Se tourne ensuite de l’autre côté du cercle, où elle a entendu quelqu’un prendre la parole.

Christian, le chef d’établissement : **Ça ne paraît pas évident... Même j’ai essayé de commencer les CA [Conseils d’administration] en montrant ma gratitude... Maintenant, je me dis, pourquoi pas avoir un petit rituel, une fois par mois, on met un petit mot de gratitude dans les casiers, en salle des profs, à la personne à qui on a envie de témoigner de quelque chose... ça reste peut-être plus facile à faire ?**

Sophie : **Oui, tout à fait...** Voix très basse, presque inaudible. Regarde avec attention Christian, hoche plusieurs fois la tête, sourit.

Christian : **Avoir cette habitude... Ou pas une fois par mois, à chaque fois qu’on ressent le besoin, on sait qu’on peut mettre, dans le casier...**

Sophie : **Un petit mot... Ou tu peux le dire en individuel... Oui... Ok...** Laisse un temps de silence. Reprend un ton plus professoral comme pour conclure. **Donc ça on le ferait, en temps d’échange en classe...Et de la même façon, les ados, ils arrivent qu’ils soient un peu inconfortables quand on commence cet exercice, qu’il y ait un peu de la rigolade... Et donc dans le manuel, il va y avoir deux ou trois activités centrées sur les appréciations. Comment apprendre à s’apprécier... Donc c’est comme un muscle en fait...**

L’intention de la formatrice est d’avoir une approche orientée vers les solutions, vers le futur. Elle ne souhaite pas être dans l’analyse de situations passées, mais elle veut questionner les enseignants sur comment ils utiliseraient dans le futur les outils relationnels qu’elle leur présente. Elle résume ainsi les différentes phases de son animation : « Donc ils ont fait, et en DP c’est toujours le cas, **ils ont fait l’expérience en tant qu’adultes**, pour leur groupe, dans leur groupe, **on a fait remonter les points d’apprentissage, et on bascule sur leur contexte**. Et ce n’est pas que je vais chercher le ‘on est comme nos élèves’, c’est ‘on est des êtres humains’ tu vois... Mais du coup **il y a un deuxième temps où ils vont se l’approprier pour dans la classe**, tu vois, parce que parfois je suis frappée parce qu’ils ne voient pas de liens ! Et je me dis ‘mais ce n’est pas possible ! Incroyable !’. Il y en a qui disent ‘mais à quoi elle sert cette activité ?!?...’ Alors que pour toi c’est totalement évident !!! Alors là, ‘hé bien justement, elle pourrait servir à quoi ? Dans votre contexte vous la comprenez comment ? ...’ Et moi j’utilise la question de curiosité avec eux. Tu vois, en fait. Je ne sais pas si elle ne servirait à rien. Peut-être qu’elle ne servirait à rien, tu vois... ». La formatrice pointe la difficulté qu’elle a dans ce type de formations courtes pour que les participants fassent la démarche d’utiliser dans leurs

classes les outils qu'elle donne. Le lien entre les simulations vécues et les possibilités de réutilisation en classe lui semble évident, mais ce n'est pas le cas pour certains stagiaires. Elle utilise donc des formulations de questions pour projeter les stagiaires dans leur futur professionnel afin de les inciter à utiliser les outils vécus précédemment.

La réception de son geste de questionnement projectif est diverse. D'abord beaucoup de rires, qui donnent une indication importante sur la distance à parcourir pour tester la proposition vécue en simulation dans le contexte professionnel. Une participante s'esclaffe franchement en imaginant une réunion de rentrée qui commencerait par un tour d'appréciations positives, avec un nouvel enseignant qui ne comprendrait pas cette habitude très à rebours des normes professionnelles courantes chez les professeurs. Le chef d'établissement prend alors la parole pour rapprocher la proposition de sa pratique actuelle, et donne des idées d'utilisation concrète dans le futur. Sa proposition est appuyée par la formatrice, mais les enseignants ne rebondissent pas sur la proposition et n'enchaînent pas non plus sur d'autres idées.

Dans les entretiens d'autoconfrontation, les participants disent souvent qu'ils souhaitent utiliser ce type d'outils dans leurs classes l'année suivante. Fabrice explique par exemple : « je pense que si l'année prochaine je suis prof principal, partir sur des outils comme ça je trouve cela très intéressant. Sur les heures de vie de classe... Je vais les réutiliser, c'est sûr... ». Ils indiquent aussi avoir modifié leur manière de s'adresser à leurs enfants et à leurs élèves, en pratiquant davantage d'encouragements, d'appréciations descriptives comme celles proposées par la formatrice. Salim affirme : « même dans ma façon de m'exprimer maintenant avec ma fille, avec ma grande fille, hé bien j'essaie de modifier ça. Par exemple, j'avais rarement dit, et même quasiment jamais, 'tu peux être fière de toi', maintenant je l'encourage davantage ». Sylvain a modifié sa manière de formuler ses appréciations à l'écrit : « il y a une chose que j'ai faite, sur les récompenses, de donner une observation, une sorte de gratitude. Ça, on peut le faire, sur le carnet... ». Il semble donc qu'il y ait un effet de ce geste de questionnement projectif dans la transformation des activités de certains enseignants après la formation.

Le geste de questionnement projectif est réalisé ici par la formatrice avec un sens de l'altérité : elle est attentive à toutes les réactions face à sa question, même discrètes ou même à contre-courant des idées qu'elle pourrait attendre. Elle reprend tout de suite la réaction amusée de la participante qui imagine l'arrivée d'un nouveau collègue dans une réunion où les professeurs commenceraient par des appréciations positives les uns sur les autres, en mimant le professeur accueillant le nouveau collègue.



Elle s’aligne sur la réaction majoritaire des participants en riant franchement en même temps qu’eux.



Mais elle ne rebondit pas sur la réaction amusée qui ne semble pas être une projection réaliste. Elle enchaîne au contraire sur une attitude d’écoute active de l’autre côté du groupe, quand elle entend que le chef d’établissement émet une suggestion. L’amplitude de son geste est discrète, elle ne veut pas trop souligner les idées qu’elle trouve intéressantes, elle préfère les laisser être développées en souriant, en hochant la tête pour montrer son adhésion sans mettre de pression sur les idées éventuelles à tester.



La formatrice a un sens aigu du *kaïros* dans cette situation : si elle ne rebondit pas sur les propositions imaginaires amusées, elle laisse les idées précises être développées, qui apportent des éléments d'actions futures. Quand elle voit qu'il y a peu de propositions d'actions, elle passe rapidement à un moment de synthèse, pour rappeler les objectifs principaux de l'outil proposé, en classe, avec les élèves. Elle prend alors un ton plus professoral : « Donc ça on le ferait, en temps d'échange en classe... » et pointe le doigt vers le haut, dans un mouvement de présentation du savoir qu'elle utilise fréquemment.



Ce geste de questionnement projectif n'est donc pas simple à réaliser pour qu'il porte ses fruits. Le lien entre le nouveau savoir qui vient juste d'être conceptualisé par la formatrice et la transformation de l'activité professionnelle des enseignants ne va pas de soi. Dans son entretien, la formatrice explique les formulations qu'elle utilise quand elle veut projeter les stagiaires vers des transformations : « 'Quels sont les points d'apprentissage que vous allez emmener avec vous ?' Que vous **emmenez** avec vous ! Parce que quand je disais 'que vous

apprenez'... Bah tu vois... en fait pour les 'sachant'... 'Je ne suis pas là pour apprendre !' J'ai changé la formulation ! Et après, on **intègre** ! ». Elle signifie ici que selon elle, le public enseignant, qui se considère comme « sachant » car son métier est de transmettre des savoirs aux élèves, n'apprécie pas qu'une formatrice leur montre qu'ils ont appris des éléments nouveaux. Pour les projeter dans d'éventuelles transformations professionnelles, elle utilise le terme « emmener » pour désigner les savoirs qui pourraient être utiles, et elle explique que l'étape suivante est que ces savoirs soient « intégrés » dans les pratiques relationnelles enseignantes.

La dernière étape vers l'intégration des savoirs relationnels nouveaux dans les pratiques de classe est celle du soutien à l'engagement des enseignants.

1.4.2. Action 10 : soutenir l'engagement, le geste professionnel d'encouragement

La dernière action d'animation d'une simulation est celle de soutenir l'engagement des participants, avant qu'ils ne reviennent dans leur contexte professionnel, dans leurs classes. Pour cela, le formateur utilise des gestes d'encouragement. Dans les formations étudiées, cette action est peu fréquente, comme l'action de projection.

Elle n'a pas lieu à la fin de toutes les simulations, mais elle se place plutôt en fin de journée, comme un moment de conclusion de plusieurs simulations. Le geste d'encouragement est parfois très bref, en conclusion d'une situation de simulation, pour soutenir l'engagement des stagiaires à tester l'outil vécu en simulation en situation de travail réel. C'est ce que nous présentons dans la première situation détaillée. Le geste peut être plus développé, comme nous le détaillerons lors de la deuxième situation, qui marque la fin de la formation au collège Pasteur.

Situation n°1 : Encouragement après le jeu de rôle « Recherche de solutions, élèves »

La situation se place après un long jeu de rôle sur une recherche de solutions avec une classe, où la formatrice guide un des participants, Fabrice, dans le suivi des étapes de la recherche de solutions, indiquées sur une feuille distribuée à tous. Tous les autres participants

jouaient les élèves d'une classe. Après le jeu de rôle, l'observation réflexive, la conceptualisation, la formatrice encourage les participants en leur proposant de s'engager à tester une recherche de solutions comme celle qu'ils viennent de vivre avec une de leurs classes.



Verbatim de la vidéo

Donc ce que je vous propose, c'est de vous la laisser... Ton affirmé. Laisse un temps de silence, montre la feuille qu'elle a à la main. **Vous pouvez la plastifier... Et surtout vous pouvez l'ESSAYER !** Voix très dynamique, avec le sourire. Les participants froncent les sourcils et regardent avec attention le tableau avec les étapes de la recherche de solutions.

Parce qu'on va se revoir au mois de mai... Et ce que je trouverais intéressant, si chacun d'entre vous... Énonciation ralentie, appuie sur les mots. Fait un mouvement avec sa main comme pour désigner chaque professeur. **Et après vous me direz si vous êtes d'accord, il n'y a pas d'obligation...** Voix rapide, pour atténuer la phrase précédente, regard vers le sol, main marquant une limite à ses propos précédents. **C'est d'en faire une petite... Recherche de solution. Euh... Sur n'importe quel sujet ! Et puis suivre la méthodologie... Au moins une fois... Pour pouvoir remonter... Quels sont les freins... Voix rapide, un peu hésitante.** Fait le mouvement des deux mains de faire revenir quelque chose vers elle. **Qu'est-ce qui fonctionne... Qu'est-ce qui ne fonctionne pas... Et voir si vous avez envie de la pérenniser ou pas... Voix ferme et dynamique,** regard vers tous les participants. **Cette approche-là.** Montre la feuille.

Est-ce que vous seriez partants ?... Est-ce qu'il y en a qui n'ont pas du tout envie et qui préfèrent s'investir sur autre chose ?... Laisse un long silence, regarde tout le monde en se tournant légèrement de part et d'autre du cercle. **Vous me le diriez, honnêtement ?... Ouais ?... Donc on a une unanimité... Wouah, super ! L'unanimité !** Grand sourire. *Ton enjoué, légèrement moqueur,* retourne à son bureau poser la feuille. Passe ensuite à une nouvelle mise en situation.

L'intention de la formatrice est de soutenir l'engagement des participants au-delà du temps de la formation, jusqu'à leurs pratiques de classe. Elle fixe ainsi une date limite pour tester dans leurs classes et revenir lors de la troisième journée avec leur retour d'expérience sur la recherche de solutions en situation réelle de travail. Elle a une ambition mesurée pour cette action de soutien à l'engagement : elle a déjà éprouvé les limites des formations de trois jours, dans lesquelles les participants peuvent avoir des prises de conscience mais n'essaient pas ensuite tous les outils vécus en simulation. Elle explique lors de son entretien : « c'est la difficulté et la limite d'un 'trois jours'. Parce que tu vois, en atelier parents, tu as sept semaines. Donc tu fais sept recherches de solutions. Donc tu vois quand même un groupe progresser, se l'approprier. Là ils en ont qu'une sur un trois jours, c'est difficile d'en faire plus ». Elle souhaite donc simplement lancer une dynamique, proposer des tests même si elle sait qu'en ayant vécu une seule simulation sur l'outil « recherche de solutions », les stagiaires ne sont pas tous à même de le reproduire dans leurs classes.

Son geste d'encouragement a des effets illocutoires et perlocutoires contrastés sur les stagiaires. L'attention des participants est renforcée quand elle énonce l'idée que chacun teste dans sa pratique l'outil proposé. Ils se tournent tous vers le tableau des étapes de la recherche de solution, le relisent, écoutent attentivement la formatrice... Mais ils ne prennent pas de notes, et peu d'enthousiasme se dégage après la proposition de la formatrice. Il n'y a pas vraiment de réponse quand elle formule sa première demande de tester en classe. D'où son insistance, à laquelle tout le monde répond cette fois par l'affirmative. Mais elle-même semble un peu dubitative sur l'engagement pris par les stagiaires...

Les analyses des entretiens montrent en effet que le geste d'encouragement n'est pas suffisant pour faire passer à l'acte la majorité des professeurs. Certains disent leur envie de tester, mais plutôt l'an prochain, en début d'année. D'autres ont tout de même testé cet outil comme demandé par la formatrice. Ainsi, Sylvain explique : « J'ai refait la recherche de solutions, avec les 3^{èmes}. Donc ça je l'ai fait... Enfin, ce n'est pas vraiment une recherche de solutions... Je les ai laissés libres pour réfléchir à comment s'organiser pour réviser pour le brevet. Voilà. Il restait encore un mois... Donc 'est-ce que vous avez des idées pour vous organiser, et tout ça... ?' Donc ils avaient plein d'idées ! Donc on a retenu le fait de mettre une boîte dans la classe et faire tirer... Ils préparaient des petites questions, et ensuite on faisait un tirage au sort pendant deux minutes en début de cours. Ah oui, en fait c'était une recherche de solutions ! Avec des choses mises en place ». Les professeurs qui disent avoir testé l'outil proposé sont ceux qui sont les plus expérimentés et qui ont participé de manière active aux simulations, comme Sylvain, Fabrice ou Benjamin.

Le geste professionnel d'encouragement se reconnaît à son pluri-adressage, la formatrice montre son ouverture aux différents types de réponses possibles, aux différents types d'investissement. Elle fait attention à atténuer ses paroles quand elles lui semblent trop catégoriques : « Et ce que je trouverais intéressant, si chacun d'entre vous... Et après vous me direz si vous êtes d'accord, il n'y a pas d'obligation... ». Elle modère donc ses paroles pour qu'elles n'apparaissent pas comme des ordres, mais bien plutôt comme un encouragement à agir : « Est-ce que vous seriez partants ?... Est-ce qu'il y en a qui n'ont pas du tout envie et qui préfèrent s'investir sur autre chose ? ... ». Elle accueille la réaction peu enthousiaste des participants avec légèreté : elle rit, elle prend un ton de voix légèrement moqueur devant un accord unanime à laquelle elle ne semble pas trop croire.



L'amplitude est variée, avec une alternance entre des paroles fermes, dynamiques et moments plus flottants, où elle veut montrer qu'elle laisse la main aux stagiaires, à leurs réactions. Son corps est parlant, il permet d'atténuer ses paroles et de montrer qu'elle souhaite juste encourager les stagiaires, non leur donner des ordres. Elle sourit beaucoup, montre la feuille, capte le regard d'un maximum de stagiaires.



Elle appuie néanmoins sa demande grâce à des temps de silence assez longs, où elle regarde tout le monde de manière circulaire, les deux mains jointes, en attente.



Elle prend aussi le temps de reformuler sa demande, de la préciser : « C'est d'en faire une petite... Recherche de solution. Euh... Sur n'importe quel sujet ! Et puis suivre la méthodologie... Au moins une fois... Pour pouvoir remonter... Quels sont les freins... Qu'est-ce qui fonctionne... Qu'est-ce qui ne fonctionne pas... Et voir si vous avez envie de la pérenniser ou pas... Cette approche-là... ». Quand elle précise ainsi sa pensée, elle regarde vers le bas,

laisse traîner la fin de ses phrases, ne se montre pas injonctive mais simplement soutenante, en suggérant des manières et des raisons de tester son outil.



Son geste d'encouragement reste néanmoins rapide, il montre que la formatrice veut encourager les participants mais sans y passer trop de temps non plus, elle sait qu'elle a une troisième journée encore de formation, et que les enseignants testent rarement des outils entre le deuxième et le troisième jour. Elle ne souhaite pas perdre trop de temps à soutenir leur engagement après la journée de formation, elle préfère leur faire vivre davantage de simulations pour permettre en premier lieu des prises de conscience sur la relation pédagogique. Elle prend plus de temps aux gestes d'encouragement le dernier jour de la formation, nous allons en détailler un maintenant.

Situation n°2 : Encouragement en fin de formation, « le vase et les trois gestes de conclusion »

La situation choisie est une activité emblématique des formations Discipline positive, décrite dans le livret du formateur sous l'appellation « le vase », que la formatrice continue avec ce qu'elle nomme « les trois gestes de conclusion ». Ces deux exercices sont animés en fin de formation, dans l'objectif de soutenir l'engagement une fois la formation terminée.

Sophie : **Ouais mais qu'est-ce que vous faites, CONCRETEMENT ?** Laisse un silence, regarde en souriant le groupe, son stylo à la main, prête à écrire.

Une participante : **Râler...**

Sophie : **RALER !** Décolle un post-it, le colle sur le côté du vase, écrit à sa place 'râler'. **Ouais, quoi d'autre ?...** *Voix dynamique, ton informel*

Evelyne : **Se défoncer physiquement !**

Sophie : **Ouais... Donc le sport ?... Activités physiques qui bougent.**

Une participante : **La musique !**

Sophie décolle les post-it, écrit vite... Brouhaha, plusieurs idées fusent.

Sophie : **Je sens qu'il va falloir que j'accélère ! Donc j'ai entendu le chocolat... Bien sûr ! Je viens d'en manger ! Et j'ai entendu aussi... La musique...**

[3 mn d'idées, très diverses, qui viennent de tous les participants, relance elle-même quand il y a un silence]

Sophie : **Moi c'est le silence.**

Une participante : **Contempler, la nature...**

Une participante : **Acheter ! Rires**

Sophie : **Acheter... En consommation boulimique ! Rires**

Une participante : **Caresser des tissus...**

Une participante : **Pleurer...**

Sophie : **Personne ne fait une petite sieste ?...**

Les participants : **Si !!!**

Une participante : **Chanter à pleins poumons**

Une participante : **Regarder la mer !**

Une participante : **Fermer les yeux !**

Sophie finit de tout noter dans le vase, en reprenant à haute voix les mots des participants.

Sophie : **Donc c'est vos DEVOIRS...** Pointe les stagiaires avec son stylo, *voix ferme et bienveillante...* **C'est vos DEVOIRS pour les semaines qui restent de cette année scolaire... C'est de faire votre vase... A VOUS. Faites-le avec votre FAMILLE, faites-le avec des AMIS, faites-le dans vos classes... Pour prendre le temps de se faire du bien. Et d'aller piocher dans le vase... Au moins une chose par semaine... Une ou deux fois par semaine... Un rendez-vous avec vous-même pour vous faire du bien. C'est noté dans les agendas ça ?!...** Grand sourire en regardant tout le monde. **Prendre soin de soi !!! Alors on va terminer par trois gestes qu'on va faire en cercle, ensemble !** *Voix très dynamique, entraînant.* Grand mouvement des deux bras pour mettre tout le monde debout et les emmener au fond de la salle, où il y a davantage d'espace libre.

Tout le monde se met en cercle debout.

Sophie : Alors le premier geste, c'est de croiser les mains... Regardez, vous avez mis un pouce naturellement par-dessus... Et là, on va inverser, on va mettre l'autre par-dessus. Prenez quelques secondes pour ressentir ce que ça vous fait... ça fait un peu bizarre hein ? Bah là ça va vous faire pareil dans vos classes. Vous allez changer vos habitudes, et ça va vous faire un peu bizarre, ça ne sera pas naturel au début. Et c'est normal quand on change une habitude. Deuxième geste ! Elle mime : elle plie les bras, paumes d'abord vers le bas, puis vers le haut, comme pour porter un plateau. Puis elle lève les épaules, très lentement. Quelques rires, concentration des stagiaires. Elle accélère le mouvement, ce qui donne à la fin un haussement d'épaules avec un mouvement des mains comme pour dire 'oui je sais, je n'y arrive pas'. **Hé oui !!! Parce que c'est ok de ne pas y arriver tout de suite. On essaie, on fait de notre mieux, parfois on se plante, et on réessaie, c'est ok.** Grands rires des stagiaires. **Et maintenant, troisième et dernier geste. Vous vous tournez d'un quart de tour...** Elle se tourne, chacun se tourne, et se trouve avec le dos d'un participant devant lui. **Et là...** Elle tapote l'épaule de la personne devant elle. **Et là, vous lui dites, 'ça va aller, tu peux le faire, tu vas y arriver !'** Chacun le fait en riant, puis la formatrice arrête le geste, s'écarte du cercle, rire général, applaudissement des participants.

C'est la fin de la formation, chacun retourne récupérer ses affaires, certains vont parler à la formatrice.

L'intention de la formatrice ici est de terminer par un grand geste d'encouragement qui soutient fortement les stagiaires. Elle veut finir la formation sur un moment marquant vécu par tous les participants, pour souder l'équipe et l'inciter à continuer la réflexion sur la relation pédagogique et à passer à l'action dans les classes. Les messages qu'elle souhaite faire passer dans ce geste d'encouragement sont de plusieurs ordres. D'abord celui de prendre soin de soi pour parvenir à modifier des pratiques professionnelles ancrées. Ensuite de reconnaître que cela ne sera pas être naturel au début, que changer des habitudes prend du temps. Et enfin que de la bienveillance d'abord envers soi et également envers son entourage professionnel peut aider à y arriver.

La réception du geste chez les participants montre beaucoup de rires, et une grande satisfaction qui se dégage du groupe, de la bonne humeur. Les effets perlocutoires semblent être ceux visés par la formatrice : les stagiaires paraissent sortir motivés de la formation, avec l'envie de travailler en collectif. Dans les entretiens, plusieurs participants disent leur envie de tester, d'aller plus loin, et leur satisfaction aussi d'avoir vécu une formation qui les soude davantage avec leurs collègues. Corinne apprécie ainsi « la formation dans l'établissement, avec tout le monde », Aurélien, conseiller principal d'éducation, a particulièrement aimé ces moments qui lui ont fait découvrir ses collègues enseignants, qui ont rendu ensuite les relations plus fluides, plus efficaces entre la vie scolaire et l'équipe enseignante.

Le geste professionnel d'encouragement est ici long et riche. La formatrice montre son sens de l'altérité en prenant beaucoup d'idées de tous les participants pendant l'exercice du vase. Elle passe du temps pour recueillir un maximum de suggestions qui viennent du groupe, les note toutes.



Elle encourage tout le monde à parler, elle accueille la parole avec bienveillance, il y a beaucoup de sourires, des regards attentifs vers le public, elle veille à installer une ambiance chaleureuse pour ce dernier moment destiné à soutenir l'engagement.





Son geste d'encouragement a une grande amplitude. Elle scande les paroles importantes pour elle, avec un rythme qui pourrait être qualifié d'hypnotique : « Donc c'est vos DEVOIRS... C'est vos DEVOIRS pour les semaines qui restent de cette année scolaire... C'est de faire votre vase... A VOUS. Faites-le avec votre FAMILLE, faites-le avec des AMIS, faites-le dans vos classes... ». Dans son entretien, Nadine déclare ainsi : « En fait ce n'est pas de l'hypnose mais... Elle nous soulève un peu ! Quelque part... C'est impressionnant ! ». La formatrice appuie le rythme de ses paroles avec sa main et le stylo qui pointe les stagiaires.



Après les sourires et les regards bienveillants, elle enchaîne sur un vaste mouvement d'entraînement, de ses deux bras, en s'exclamant : « Alors on va terminer par trois gestes qu'on va faire en cercle, ensemble ! ». Ainsi elle sécurise le groupe en faisant vivre les « trois gestes

de conclusion » à tous : il n’y a pas d’exposition, tout le monde fait les gestes, et rit de soi-même ensemble.



Il s’agit du moment opportun pour produire ce geste d’encouragement original et un peu risqué en formation d’enseignants, qui sont habitués à des modalités plus classiques d’animation. A la fin de la formation, la formatrice a acquis globalement l’adhésion du groupe, elle les a amenés à vivre de nombreux moments de simulation dans un climat de sécurisation. Une confiance s’est donc instaurée, ce qui explique que tous la suivent dans ses mouvements volontairement étranges, comme celui où elle plie les bras, paumes d’abord vers le bas, puis vers le haut, comme pour porter un plateau, et ensuite elle lève les épaules, très lentement puis en accélérant. Elle arrive alors à un simple haussement d’épaules avec les mains ouvertes, et le fait d’avoir décomposé le mouvement déclenche la surprise puis le rire chez les participants. Elle parvient ainsi à emporter tous les participants dans un moment particulier de conclusion, qui vise à marquer les esprits pour créer un élan collectif afin de soutenir l’engagement dans le temps.

1.4.3. Synthèse de la phase d’expérimentation

La dernière phase de l’apprentissage expérientiel, celle de l’expérimentation comprend deux actions pendant la formation : la projection vers des possibilités et le soutien à l’engagement. Les gestes professionnels de questionnement projectif et d’encouragement

permettent d'inciter les participants à transformer leurs pratiques relationnelles enseignantes. Ces gestes sont assez discrets, réalisés à bas bruit pendant les formations courtes qui ont été le terrain d'observation.

Voilà le schéma qui récapitule la phase d'expérimentation :

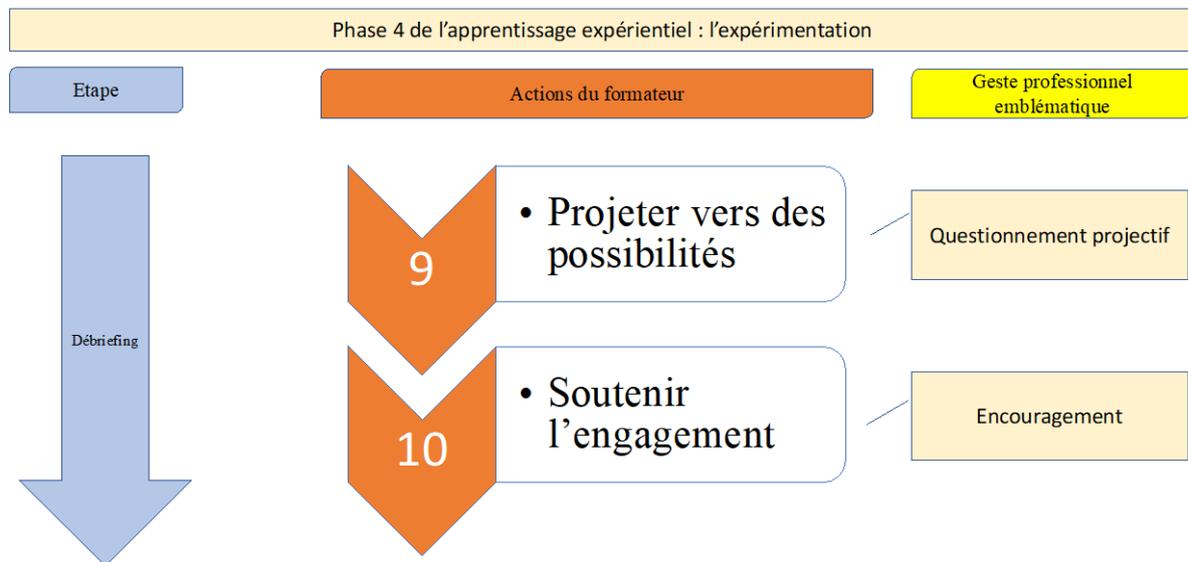


Figure 10 : Actions et gestes professionnels du formateur pendant la phase d'expérimentation

1.5. Synthèse générale de l'agir professionnel du formateur lors de l'animation de simulation

La modélisation de l'agir professionnel du formateur durant les simulations a pu ainsi être schématisée, avec dix actions majeures réalisées pendant les quatre phases de l'apprentissage expérientiel et des gestes professionnels emblématiques de l'animation de simulation. A chaque phase de l'apprentissage expérientiel correspond donc des actions spécifiques du formateur.

L'agir professionnel du formateur en situation de simulation s'incarne particulièrement dans la phase d'expérientiation, où se déroulent les étapes du briefing et de la simulation en

elle-même. Les gestes professionnels d'incitation, de cadrage, d'enrôlement et de soutien permettent de la mener à bien, en sécurisant les stagiaires et en les engageant dans la simulation.

La deuxième phase, celle de l'observation réflexive, semble la plus difficile à mettre en œuvre et demande des gestes professionnels fins aux formateurs, en particulier ceux du questionnement empathique et de reprise de la parole des participants.

Les deux autres phases de l'apprentissage expérientiel, la conceptualisation et l'expérimentation, plus couramment maîtrisées par les formateurs, exigent aussi des gestes professionnels ajustés pour produire des apprentissages chez les participants. Gestes de présentation et d'explicitation du savoir dans la phase de conceptualisation, et gestes de questionnement projectif et d'encouragement dans la dernière phase d'expérimentation sont là pour soutenir l'engagement des stagiaires à transformer leur activité enseignante.

Ainsi, le formateur souhaite que les participants se construisent des ressources expérientielles durant le temps de la formation, grâce aux simulations qu'il anime. L'engagement dans l'activité de simulation provoquerait des transformations professionnelles, en particulier du fait des émotions ressenties pendant la phase d'expérientiation. Nous allons tenter maintenant d'inférer d'éventuelles transformations des pratiques relationnelles enseignantes à partir des données issues des observations des formations et des entretiens d'autoconfrontation des enseignants.

2. Résultats : simulation et transformations des pratiques relationnelles enseignantes

La simulation est utilisée en formation car elle serait une possibilité de transformation des pratiques professionnelles par et dans l'action. Nous présentons ici quelques résultats issus des données très riches des entretiens d'autoconfrontation de la formatrice et des enseignants participants aux formations étudiées, sans prétention à l'exhaustivité sur ce thème du lien entre formation par la simulation et transformation de l'activité professionnelle.

2.1. La simulation du point de vue du formateur : un moyen de provoquer des émotions pour engager des transformations

Du point de vue du formateur, la simulation est utilisée en formation comme un moyen de susciter un changement en provoquant des émotions. L'hypothèse d'apprentissage est que ce sont les émotions qui permettent de transformer l'activité professionnelle. Dans son entretien d'autoconfrontation, la formatrice conceptualise les étapes de la transformation de cette activité professionnelle. Elle insiste également sur sa principale intention : celle d'attirer l'attention des participants sur leurs émotions, avant d'en susciter de manière volontaire en faisant vivre des jeux de rôle et de les faire conscientiser ensuite.

2.1.1. Les trois étapes de la transformation de l'activité professionnelle dans les représentations de la formatrice

A plusieurs reprises pendant l'entretien, la formatrice revient sur les étapes de la transformation de l'activité professionnelle grâce aux formations utilisant la simulation. Ces étapes sont conceptualisées dans les formations de formateurs « Discipline positive » qu'elle a suivies et qu'elle anime elle-même désormais.

Les étapes de transformation que peuvent vivre les participants à partir d'une formation sont : « awareness », acceptance and action », selon les termes utilisés dans les formations de formateurs « Discipline positive » que reprend la formatrice. Elle ne les traduit pas mais les explique pendant son entretien. La première étape visée par les formations utilisant les simulations est celle de « l'awareness », que nous traduisons par « prise de conscience ». La deuxième étape, c'est celle de « l'acceptance », un terme plus difficile à traduire. Nous proposons, plutôt que le terme « d'acceptation » celui « d'adoption » d'une nouvelle pratique, d'expérimentation dans son quotidien professionnel d'un nouvel outil. Et enfin la dernière étape, celle de « l'action », pourrait être traduite par le terme « d'intégration », quand le nouvel outil devient naturel d'utilisation, incorporé dans la pratique.

La formatrice en donne un exemple tiré de son expérience personnelle. Elle explique :

'Awareness, acceptance and action', ce n'est pas tout à la même vitesse, tu vois ce que je veux dire ? C'est-à-dire que peut-être **je vais avoir un coup d'awareness** sur l'importance de connecter à son corps. Tu vois, j'écoute une conférence et tout à coup, je me dis 'mais c'est tellement en lien !', ça vient juste cliquer avec mon expérience... Et le pas que je suis prête à faire. Ou le manque sur lequel j'étais. Et puis **ensuite je vais agir**. Je vais me dire 'bah tiens, le truc de MBSR [Une formation sur la méditation pour réduire le stress] que je veux faire depuis... Hé bien je vais le faire !' Mais ça va être sur un truc. Et donc **mon 'acceptance', elle ne sera pas sur tout**. Et puis je vais me dire '**tous les jours**, je vais me mettre à faire une méditation Insight timer [une application de méditation]'. Et je ne le fais pas toujours. Tu vois ? C'est-à-dire qu'il va y avoir plusieurs vitesses à l'intérieur-même de ça.

Il y a donc des étapes dans la transformation, qui arrivent à des moments décalés, sur un aspect précis ou au contraire sur une posture globale. L'étape la plus importante pour la formatrice est la première, celle de la prise de conscience, car elle conditionne l'existence des étapes suivantes. Cependant, elle ne permet pas d'aboutir à des transformations. Elle le précise ainsi :

Tu ne peux pas avoir de changement de posture si tu n'as pas l'awareness, comme en thérapie. C'est-à-dire que si tu n'as pas identifié ce sur quoi tu veux travailler, ton problème, il n'y a pas de raison que ça change, tu vois. Et par contre elle est parfaitement insuffisante s'il n'y a pas le fait de 'ok c'est comme ça, maintenant qu'est-ce que j'en fais !?!'.

La formatrice ne pense pas que l'analyse suffise pour transformer. Elle déclare préférer le « pragmatisme américain de la Discipline positive, où on est dans le 'on fait comment' et on ne marine pas dans ce qui m'agace », qui est selon elle un des problèmes de l'analyse de pratiques réflexive, modalité fréquemment utilisée dans la formation des enseignants français. Elle insiste sur le fait que la simulation permet de travailler à l'adoption et à l'incorporation de nouvelles pratiques, sans en rester à l'analyse.

Ainsi, pour elle, la simulation permet de travailler les trois étapes, avec des temps visant davantage la prise de conscience, d'autres l'adoption de nouvelles pratiques, et des moments d'entraînement permettant de travailler à l'intégration dans le quotidien de nouveaux gestes professionnels ajustés au contexte. Mais elle précise que dans les formations suivies dans cette recherche, elle ne vise pas d'aller jusqu'à l'intégration :

Et c'est la difficulté et la limite d'un 'trois jours'. [...] L'idéal c'est quand tu es 'on staff', moi j'étais 'on staff' pendant six ans [elle travaillait en tant que psychologue pour le lycée français de New York]. Tous les mercredis, mon bureau était ouvert, c'était un espace de recherche de solutions. Tout le monde pouvait en faire une, n'importe quel mercredi sur n'importe quel sujet, et quand c'est vivant comme ça c'est hyper aidant ! Parce qu'ils attrapent plein de trucs ! Là, sur trois jours, tu travailles 'awareness' et 'acceptance' aussi, c'est sûr ! Et l'entraînement, en perlé tu le fais un petit peu. Mais idéalement, il faudrait pouvoir avoir des temps de suivi de deux heures ou trois heures, trois fois, après les actions de formation.

La formatrice défend ainsi l'idée de pratiquer des jeux de rôle de manière régulière pour permettre l'intégration de nouvelles pratiques dans le quotidien du travail. Selon elle, le plus efficace est que le professeur arrive avec son problème professionnel du moment dans un espace de formation prévu sur le lieu de travail pour s'entraîner avec la formatrice afin de trouver des possibilités d'action nouvelles à tester en classe.

Ce n'est pas les conditions de travail dans les établissements étudiés ici. Ainsi, la prise de conscience et l'adoption de nouvelles pratiques sont les principaux objectifs ciblés par la formatrice dans les collèges suivis.

2.1.2. Provoquer des émotions pour susciter des transformations professionnelles

Dans les différentes phases de l'apprentissage expérientiel, l'intention principale est de susciter des émotions et de les utiliser ensuite pour que les participants en tirent des ressources expérientielles. Ainsi, dans l'animation des simulations, les gestes professionnels sont particulièrement importants lors de l'expérientiation et de l'observation réflexive. A travers ses gestes, la formatrice souhaite que les participants fassent attention aux émotions ressenties pendant les mises en situation et les jeux de rôle, afin qu'ils puissent les conscientiser et les exprimer lors de la phase d'observation réflexive. Pour elle, ce sont ces émotions ressenties et conscientisées qui amèneront des transformations.

Elle sait les différences de développement professionnel entre les enseignants, et elle est consciente qu'il peut y avoir des malentendus sur les savoirs relationnels qu'elle souhaite leur transmettre. Elle dit que son objectif est que tous repartent en ayant appris des éléments nouveaux, et qu'elle espère des transformations sur une temporalité plus longue que celle de la formation.

Tu les rencontres là où ils sont. Et elle n'était pas du tout là où lui se trouve, ou les autres... [en pointant des participants sur la vidéo] Non mais c'est une des difficultés d'accepter, pour le formateur ! Qu'elle, elle va juste prendre ça. Ou lui... ... Bien sûr, j'aimerais bien que tous percutent... Mais ils ne vont pas percuter à la même vitesse, sur les mêmes choses...

Il s'agit alors d'accepter les différences de développement professionnel, particulièrement marquées dans les formations dans les établissements, où les équipes enseignantes sont constituées de professeurs d'expériences variées.

En effet, l'intention de la formatrice de provoquer des émotions chez les participants pour amener des transformations professionnelles est atteinte de différentes manières selon les enseignants, avec des signes d'apprentissage plus ou moins présents.

2.2. Émotions des participants lors des simulations et transformations de leurs pratiques relationnelles enseignantes

Les effets de la simulation sur les participants en termes d'apprentissage/transformation peuvent être inférés à partir des observations des formations et des entretiens d'autoconfrontation des professeurs. Ces données permettent d'identifier quatre types d'effets des simulations. Selon les enseignants, les émotions sont plus ou moins conscientisées. Elles provoquent parfois une transformation des activités face aux élèves, parfois une transformation dans l'empathie ressentie vis-à-vis des élèves. Il y a des cas où aucune transformation n'est identifiable. Enfin, il arrive que les émotions liées au contexte de la formation parasitent les moments de simulation. Ces différents effets semblent être liés au niveau de développement professionnel des professeurs participants.

2.2.1. Des émotions ressenties, conscientisées qui provoquent une transformation des activités

Chez les professeurs les plus expérimentés de notre panel, les simulations ont pu provoquer des transformations de leurs pratiques relationnelles enseignantes. Ces enseignants se décrivent comme épanouis dans leur travail, investis dans la vie du collège, avec une relation pédagogique globalement de qualité avec les élèves. Leurs transformations d'activité ont souvent porté sur une prise en compte de l'importance des formulations utilisées pour motiver les élèves, une utilisation plus limitée des ordres, et une pratique davantage coopérative des décisions concernant le climat de classe, en intégrant les élèves dans une réflexion commune.

2.2.1.1. Des émotions majoritairement désagréables pendant les simulations

Ces professeurs ont participé activement aux moments de simulation de la formation, en tenant des rôles principaux lors des mises en situation et des jeux de rôles proposés. Dans les émotions ressenties lors des simulations, ils précisent tous que leurs émotions étaient

majoritairement désagréables, plus ou moins intenses selon s'ils étaient seuls devant tout le groupe ou qu'ils étaient plusieurs à participer. Les émotions négatives étaient en particulier présentes dans les premières parties des jeux de rôle, quand la formatrice leur fait vivre des pratiques relationnelles usuelles dans les collèges (donner des ordres et des conseils). Dans les données d'observation, ils grimacent, font mine de reculer ou de fuir, poussent des exclamations choquées.

Lors de la phase d'observation réflexive qui suit le jeu de rôle, ils s'expriment longuement et précisément quand la formatrice leur demande d'identifier les émotions ressenties.

Ainsi, des professeurs expérimentés notent combien ils étaient mal à l'aise en jeu de rôle. C'est le cas de Benjamin, professeur d'EPS depuis une dizaine d'années, qui explique dans son entretien d'autoconfrontation :

Vidéo : jeu de rôle « Ordres/Questions impliquantes »

Benjamin joue le rôle d'un des huit professeurs qui doivent lire chacun une première phrase avec un ordre, un conseil pour un élève, et dans un deuxième temps, une deuxième phrase avec la même idée rédigée sous forme de question davantage impliquante pour l'élève. Sur la vidéo, il est souriant, il rit souvent.

Benjamin : **Là, je suis très mal à l'aise !!!** Ah oui, complètement !!! Je me rappelle vraiment avoir regardé **en me disant « Merde, c'est moi qui commence ! »**, et de ne pas avoir du tout... **En me disant « Très mauvais acteur ! », de ne pas avoir du tout pris le bon ton ! Vraiment à côté de la plaque total !!! Je me suis dit « Aïe aïe aïe... » J'étais mauvais !!!**

Chercheuse : Parce que tu n'incarnais pas le prof que tu voulais ?...

B : Oui, pas du tout ! Pas du tout !!! Et quand c'est sorti de ma voix, ah vraiment...

C : Parce que ce que tu voulais faire, c'était quoi ?...

B : La phrase, c'était « mets-toi au travail ». Hé bien, je voulais beaucoup plus ferme ! Et là en y croyant pas vraiment... **Ah là là, je me souviens vraiment de ce moment-là...**

C : Et toi, ton intention, c'est de faire ?...

B : Et en plus, je regarde mon papier, alors qu'il y a trois mots !!! **La honte là !!! Et après, quand je ne suis pas à l'aise, je me tiens un peu le coude...** Je m'en rends compte ! En me disant « oh là là... »

Vidéo

B : **Donc pas super à l'aise là...**

Ces professeurs notent l'utilité de pouvoir verbaliser ses émotions ensuite, pendant la phase d'observation réflexive :

Benjamin : Et j'avais bien aimé... **Le fait de pouvoir à chaque fois parler comme ça...** ça je trouve ça super, parce que ce n'est pas quelque chose dont on a l'habitude ! [...] **Le côté 'qu'est-ce que tu as ressenti'... C'est très utile, on n'a pas l'habitude de parler de son ressenti !**

Ils sont à l'aise pour exprimer les émotions ressenties lors du jeu de rôle devant leurs collègues, avec qui ils s'entendent globalement bien. Le fait de ressentir des émotions désagréables, de les verbaliser ensuite est vu comme utile car permettant de vivre des activités transférables dans leur contexte de travail en classe et mieux comprendre les savoirs relationnels proposés dans la formation :

Benjamin : Le fait de faire des exercices concrets, en étant dans un rôle, et puis dans un autre... Hé bien **c'est là qu'on fait le lien en fait !**

De manière générale, ces professeurs ressentent fortement les émotions en jeu de rôle, ils arrivent à s'immerger complètement dans les rôles qu'ils jouent, élèves ou professeurs. Ils perçoivent les différences de formulation et comprennent l'intention de la formatrice, avant de réutiliser les savoirs vécus en situation professionnelle. Ainsi, Aurélien explique comment il a vécu un jeu de rôle en tant qu'élève portant sur la formulation des questions, et qu'il réutilise ces nouvelles formulations dans les entretiens qu'il mène avec les élèves :

Vidéo : jeu de rôle en binôme « Questions en pourquoi et en comment »

Aurélien : Alors là, j'étais l'élève qui avait triché, et Emilie c'était le professeur. **Bah là je me suis vraiment mis dans le rôle !** Je me suis fait prendre et je n'ai ABSOLUMENT pas envie de me faire punir ! Donc je nie, je nie, je nie !!! J'étais plus comme ça ! Et je me rappelle que dans cette première phase, je ne me souviens plus trop la deuxième... Mais je me rappelle que la première, malgré ses questions, ça ne me faisait rien ! J'ai nié jusqu'au bout !

Vidéo : débriefing, deuxième partie du jeu de rôle, questions en « qu'est-ce que », « comment »

A : Euh... ça ne s'est pas passé du tout comme la première fois. Parce que la première fois, on ment et après on se fait avoir... On reste quand même dans la justification... Alors que celle-ci, j'ai eu le

sentiment... Je ne sais pas comment dire... Mais que...Elle ne me voulait pas de mal. Qu'elle s'intéressait plus à mes... « Pourquoi tu as voulu faire ça ? » ... Du coup elle s'intéressait vraiment au fond du problème, et que son objectif ce n'était pas « mais si tu as triché ! Dis-moi que tu as triché ! », c'était plus ce qu'il y avait autour. Et du coup, **je trouve que la manière dont c'était formulé, ça engageait beaucoup plus à une discussion finalement, qu'à se justifier soi-même en tant qu'élève.**

C : Toi, ça t'a fait changer d'attitude en tant qu'élève ? [Dans le jeu de rôle]

A : Oui ! En fait, j'avais envie de m'expliquer ! J'avais beaucoup plus envie de lui dire... Bah, je ne sais pas, « hier, il s'est passé un truc à la maison, je n'ai absolument pas eu le temps... Du coup j'étais en panique... » Alors que la première c'était « Bah non !!! Je n'ai pas triché !!! » **Oui, oui, il y avait une nette différence entre la première et la deuxième... [...] Je fais ça en entretien maintenant, moi, j'essaie... Mon objectif, c'est qu'il y ait un échange avec l'élève.**

2.2.1.2. Des émotions qui amènent des transformations de l'activité enseignante

Ces émotions ressenties et conscientisées provoquent des transformations de leur activité enseignante. Ainsi, Benjamin s'exclame :

Benjamin : Globalement **j'ai trouvé la formation super bien ! Moi j'étais ravi !** J'avais participé à la formation « classe bien-être », il y a deux ans. En fait, l'an dernier, il y a eu à nouveau cette formation-là, ouverte à l'ensemble des collègues. Alors qu'il y a deux ans, c'était juste pour ceux de la classe. Ça m'avait servi personnellement, mais j'avais du mal après à réinvestir en classe, avec les élèves. C'était une classe difficile, je ne me sentais pas non plus suffisamment à l'aise... J'avais fait, j'avais essayé, mais je restais sur des choses qui me mettaient moi en sécurité, sur lesquelles j'étais à l'aise. Je n'avais pas trop tenté de chose... Et là, je me disais en reprenant cette formation-là, que j'allais peut-être avoir la même... Le même ressenti... D'avoir des billes et de ne pas les réutiliser... Et en fait pas du tout !!! Ah ouais !!! **Là, j'ai eu plein de billes, ça m'a conforté dans des choses que je faisais déjà, et en même temps, je me suis lancé tout de suite, en essayant des choses dès le lendemain.** Même la semaine dernière... **J'ai testé vraiment immédiatement !**

La satisfaction qu'il ressent après la formation semble due au fait que les modalités de simulation n'ont pas seulement portées sur la gestion du stress, la régulation émotionnelle en général, mais surtout sur les problématiques professionnelles des professeurs en situation

d'intervention avec leurs élèves. En effet, la remarque faite par plusieurs enseignants ayant participé à une formation antérieure, liée au projet de création d'une classe « bien-être » dans le collège, est qu'ils n'avaient pas réussi à changer leurs pratiques en classe suite à cette formation. La formation leur avait amené des outils pour réguler leur stress et leurs émotions en général, mais les activités proposées étaient trop loin de celles qu'ils pouvaient faire vivre aux élèves en classe pour être réinvesties dans leur situation de travail. Dans la formation suivie ici, au contraire, le réinvestissement a été possible, en particulier pour les mises en situation qui pouvaient être animées avec des élèves sans être modifiées de façon majeure.

Ainsi, plusieurs professeurs expliquent qu'ils ont tout de suite testé des mises en situation vécues en formation avec leurs classes. Aurélien, le conseiller principal d'éducation, a participé dans la semaine qui suivait la formation à plusieurs situations de classe qui réutilisaient des exercices de la formation.

Vidéo : mise en situation « Les gommettes »

Aurélien : **On l'a fait ça ! En olympisme ! Avec les élèves !**

Chercheuse : alors, comment ça a marché ?

A : Pfiou, **c'était trop cool !!! Ils ont fait exactement la même chose que nous !!!** Parce qu'en fait, moi quand je l'avais fait, je n'avais RIEN compris de ce qui se passait ! [...] Benjamin et Salim, ils ont expliqué exactement la même chose, « vous allez fermer les yeux... Machin... », **ils ont fait la même consigne, et c'était TROP marrant. Parce que les élèves ils ont exactement fait comme nous !** Soit il y en a, direct, ils ont ouvert les yeux, ils ont chopé les autres et ils formés les groupes, et puis d'autres qui étaient comme moi, qui ne comprenaient pas ce qui se passait ! **Et ça marche super bien ! Ah oui ça c'est top !!!**

Benjamin décrit aussi ce qu'il a mis en place comme nouvelles pratiques relationnelles avec ses élèves, orientées en particulier vers davantage de régulation émotionnelle, de coopération et de prises de décision en collectif.

Vidéo : mise en situation « La ligne d'énergie »

Benjamin : **La ligne d'énergie je ne connaissais pas. Et je l'ai fait vendredi en vie de classe.** En début d'heure de vie de classe. **Avant de faire autre chose que l'on a vu aussi en stage.** Justement pour voir où se situent les élèves, voir sur qui on peut s'appuyer... [...] Donc on a réinvesti, vraiment c'est super.

Certains professeurs notent une transformation de leurs pratiques relationnelles parentales. Fabrice, coordinateur des professeurs d'EPS du collège, très investi dans son métier, a beaucoup apprécié les moments de simulations de la formation :

Fabrice : Faire les jeux de rôle, ça m'a permis de l'expérimenter, de le faire vraiment. Pour tout dire, **je l'ai réutilisé à la maison, avec mes enfants.**

Il explique qu'il avait un conflit avec son fils adolescent, et que le soir-même de la formation, il s'est servi des techniques communicationnelles testées en simulation, en particulier les modalités de questionnement sans jugement. Face au succès qu'il a rencontré avec son fils pour résoudre leur problème, il a décidé d'utiliser ces techniques communicationnelles en classe, en particulier dans son rôle de professeur principal.

Salim, également professeur d'EPS, a été très marqué par les simulations vécues en tant que collégien lors de la formation, en particulier une simulation portant sur la différence entre recevoir des compliments et des encouragements :

Vidéo : jeu de rôle « Compliments/encouragements »

Salim : **Je trouvais que c'était bien, cette activité, parce que moi je l'ai vécue et j'avais un super... Enfin j'avais vraiment SENTI la différence entre compliments et encouragements, ça m'avait MARQUE, et même dans ma façon de m'exprimer maintenant avec ma fille, avec ma grande fille, hé bien j'essaie de modifier ça. (...) Quand j'ai vécu le jeu de rôle, je me suis dit 'il faut vraiment que je sois vigilant dans la façon dont on parle aux gamins'. (...) J'étais content d'avoir été volontaire sur cette activité ! J'avais joué le collégien qui recevait les compliments et les encouragements. Et j'avais VRAIMENT moi intérieurement, senti la différence entre les encouragements et les compliments. Vraiment je l'avais SENTI !**

Ici, le professeur est très marqué par les émotions ressenties lors du jeu de rôle, qui l'amènent à une prise de conscience de l'importance des formulations utilisées par les adultes, parents et enseignants, pour agir sur la motivation des enfants. Cette prise de conscience le conduit à modifier sa manière de s'adresser à sa fille. Cette utilisation des outils langagiers appris en formation en premier lieu sur ses enfants avant de les tester avec des élèves est fréquente dans les entretiens avec les professeurs.

2.2.1.3. Une analyse réflexive des modalités de simulation utilisées

Ces professeurs expérimentés arrivent à prévoir ce qu'ils vont vivre en formation, à inférer les intentions générales de la formatrice, et ils se posent parfois des questions sur l'animation des simulations. Ainsi, Benjamin explique que dès le début de la formation, il s'est douté de l'alternance entre expérientiation et observation réflexive :

Vidéo : mise en situation « Les neurones-miroirs »

Benjamin : Je me suis dit... Voilà, **il va y avoir plein de petites situations comme ça, où il va falloir être attentif...** Arriver à se recentrer... **Il va sans doute y avoir des petits pièges, des petits trucs... Donc voilà... Le fait d'être en cercle...**

C : Là tu penses que son intention, à elle, c'est quoi ?... Sur cet exercice-là ?...

B : C'est de nous faire comprendre qu'on agit aussi par imitation. Qu'on n'est pas forcément connecté ensemble, au même moment, sur la consigne, donc voilà, bien être clair dans la consigne, aussi varier les modes de présentation...

Ils ont suffisamment de recul pour comprendre les manières d'animer de la formatrice, et de critiquer certaines modalités de simulation qu'ils trouvent un peu trop simplistes, en particulier le fait que les propositions vécues lors de la première simulation sont souvent celles à éviter en classe, et les deuxièmes celles qui sont préférables. Aurélien le souligne :

Vidéo : mise en situation « Ordres à la formule négative et affirmative »

Aurélien : En fait, **je trouve qu'il y a toujours une sorte d'ordre. On te montre en premier ce qui n'est pas terrible.** Pour finalement, trouver une différence avec la deuxième phase on te dit : « c'est ça qu'il faut faire ». Et peut-être que des fois, il faudrait inverser. **Pour voir si vraiment il s'agit d'un truc de fond,** genre « compliments/encouragements c'est différent », ou si elle avait changé l'ordre des étiquettes, on aurait perçu la même chose... Parce que du coup, c'est souvent comme ça !!! Du coup, **c'est rythmé comme ça, donc du coup tu sais très bien que... Normalement la deuxième, c'est mieux.** Parce que c'est toujours rythmé comme ça, donc c'est sûr...

Benjamin le relève également :

Vidéo : mise en situation « Ordres à la formule négative et affirmative »

Benjamin : **Je me rappelle avoir posé la question, par rapport à la suite, si on avait inversé l'ordre des exercices... Est-ce que j'aurais eu la même sensation ?** Voilà, on venait à peine de se lever qu'on avait déjà des choses qu'on n'avait pas le droit de faire en fait ! Et je m'étais demandé si c'était parce qu'on venait juste de se lever et qu'on n'était pas encore bien dans l'activité, ou si c'était vraiment lié aux consignes...

Les professeurs ont aussi noté la différence entre regarder un de leurs collègues jouer le rôle d'un professeur pendant la formation et tenter un exercice semblable eux-mêmes devant leurs classes. Ils ont pris conscience que le fait de vivre en tant qu'acteur une simulation et non seulement en tant que spectateur permet de réinvestir plus facilement en situation réelle de travail. Être spectateur ne permet pas de ressentir finement les gestes nécessaires à l'animation en classe, d'anticiper et de gérer en contexte les difficultés de la situation.

Benjamin le souligne quand il voit son collègue Fabrice jouer un professeur qui anime une recherche de solution en classe pendant un jeu de rôle :

Vidéo : jeu de rôle « Recherche de solution avec une classe »

Benjamin : Alors là je me suis dit qu'il galérait Fabrice !!! Qu'il avait VACHEMENT de mal ! **Et je me suis dit... Que j'aurais peut-être fait mieux... C'est con mais... En même temps... On l'a fait le lendemain, avec ma classe, avec Aurélien du coup... On avait prévu une heure de vie de classe tous les deux, et on s'est dit « Bah on va se lancer, on va faire une recherche de solution, on a suivi**

la feuille... » Et ça a été très difficile. Ça a été dur. J'ai trouvé que c'était super de le faire à deux. Qu'en tant que débutant, ce n'est pas assez fluide pour le faire tout seul... Et que voilà, on avance. En même temps, on s'est rendu compte que c'était très très court, en fait, une heure... Même pas une heure de classe, le temps d'expliquer, on a fait la ligne d'énergie, après on leur a fait... Et puis je me suis dit qu'il était beaucoup plus à l'aise que moi, parce qu'il avait l'habitude de le faire pour gérer les conflits, pour essayer de faire les médiations, alors que **moi, ouais... Ce n'était pas naturel. Alors que sur le coup, en voyant Fabrice faire, je m'étais dit que finalement, c'était facile !!! Alors qu'en fait pas du tout !**

Au final, ces professeurs comprennent la visée principale de la formation : améliorer la capacité empathique des enseignants, en se mettant à la place des élèves pendant les simulations, avec une attention particulière aux émotions ressenties à cette place particulière d'élèves. Aurélien le dit ainsi :

Aurélien : Cela reflète beaucoup ce qui se passe en cours. Et je trouve que **c'est toujours bien, dans plein de situations, d'arriver à redevenir élève.** Parce qu'en fait, on est toujours... C'est nous qui transmettons. On va dire... C'est assez descendant comme relation. Du coup, les journées de formation comme ça, d'être à la place, de redevenir les apprenants, je trouve ça trop bien ! Moi j'espère à chaque fois... Je voudrais être au plus proche des élèves ! **Parce que je me dis « vu comment j'étais en formation sur le trombone la semaine dernière... » !**

C'est le cas également du chef d'établissement, Christian, qui participe à la formation :

Vidéo : jeu de rôle « Ordres/Questions impliquantes »

Christian : Pour moi, dans cette activité-là... on est vraiment sur... par le ressenti, la prise de conscience. **Je ressens, et du coup je suis dans l'empathie** parce que **je pense qu'à chaque fois que je ressens, je me dis « tiens, quand je parle comme ça à un élève, il ressent quoi ? »** donc... du coup je pense que quand on... ça crée la connexion entre soi et l'élève, ou soi et ses enfants puisque je pense que chacun met un peu en parallèle avec sa vie perso... **Du coup ces mises en situation où on est dans le ressenti, je pense que ça crée la connexion à l'autre en fait.** Je pense que le ressenti... On sait que les ressentis ils s'inscrivent quand même ! Donc je pense que quand on va être face à un élève et qu'on va émettre un ordre qui aurait pu ne pas être un ordre parce que ce n'était pas la sécurité, qui était en danger enfin voilà, je pense qu'il doit y avoir **un petit truc dans le corps** qui rappelle qu'on peut faire autrement en fait.

En tout cas, moi qui l'ai vécu en formation à la fois en tant que stagiaire mais **aussi pour avoir utilisé quelques éléments comme ça de la formation**, moi je sais que quand je m'éloigne de ces pratiques-là, je le ressens en fait. **Il y a quelque chose qui éveille ma conscience** autre que « il y a un protocole, un processus, tu t'en es éloigné. » Ça vient plus toucher dans les valeurs qui sont renforcées par le vécu.

De nombreux enseignants notent cette amélioration de leur capacité empathique grâce aux simulations, qui ne mène pas forcément à transformer leur activité professionnelle mais qui semble enclencher un changement de posture dans la relation pédagogique.

2.2.2. Des émotions ressenties, conscientisées qui provoquent une transformation de la capacité empathique des enseignants

Chez d'autres professeurs, également expérimentés, davantage concentrés sur leur matière et moins investis dans la vie du collège, les simulations ont amené une compréhension nouvelle des comportements des élèves en classe. Ces professeurs décrivent leur relation pédagogique avec les élèves comme globalement de qualité, mais avec de petits conflits récurrents et une tension interne entre la bienveillance qu'ils voudraient mettre en œuvre en classe et des pratiques de maintien du calme qu'ils utilisent mais qu'ils trouvent trop coercitives ou peu efficaces.

2.2.2.1. Des émotions très intenses, souvent désagréables pendant les simulations

Ces enseignants ont également participé de manière active aux simulations, en prenant des rôles principaux, d'enseignants et d'élèves. Les émotions éprouvées lors des jeux de rôle sont aussi majoritairement désagréables, de manière très intense parfois. Ainsi, Evelyne, professeur d'histoire-géographie depuis quinze ans, joue le rôle d'une collégienne de 6^{ème} dans une simulation où les professeurs lui donnent soit des conseils, soit lui posent des questions, en lisant simplement une phrase distribuée par la formatrice. Ce jeu de rôle semble loin de la réalité et peu exposant pour elle, mais ses émotions sont néanmoins très intenses. Sur la vidéo, on la

voit sur ses gardes, elle semble irritée, elle soupire, elle mime la fuite. Dans son entretien, elle explique :

Vidéo : jeu de rôle « Ordres/Questions impliquantes »

Evelyne : **Ça m'a déstabilisée, ça m'a... un peu démoralisée !** Bon, autant le dire... Ça fait résonance sur des choses... De moi en tant qu'élève... Je me suis remémorée ça... [...] Là, **ça m'a mise dans des émotions de honte... des émotions très négatives ! Donc ce jeu de rôle, je l'ai très mal vécu !**

Sur la phase d'observation réflexive, elle précise ce qu'elle ressent quand la formatrice lui demande de décrire ses émotions vécues lors du jeu de rôle :

Evelyne : C'est ambivalent. **Ça me met encore plus... A expliquer face aux autres !!! Je n'ai peut-être pas envie d'aller jusque-là !** Mais bon, j'ai joué le jeu jusqu'au bout... **En même temps, ça m'a semblé nécessaire. Je pense qu'il fallait ce temps-là. Pour que je comprenne ce que j'avais vécu.**

Evelyne note l'utilité pour elle de verbaliser les émotions ressenties, pour les identifier précisément. Elle insiste sur le fait qu'elle est très satisfaite d'avoir participé à ce jeu de rôle malgré les émotions négatives ressenties. Ces émotions ressenties, conscientisées, l'amènent à une compréhension plus empathique des élèves :

Evelyne : **Maintenant, je comprends la réaction de certains élèves !** J'ai trouvé intéressant tout l'aspect expérience avec les retours sur soi qui amène à voir nous-mêmes ce qu'on apprend et **à se projeter sur les élèves.** Le côté **'ah oui, quand je dis ça !... Ah ouais je comprends ! Une forme d'empathie.**

Le même type de réaction émotionnelle pendant les jeux de rôle se retrouve par exemple chez Sylvain, professeur de mathématiques, en poste depuis quinze ans, tuteur d'une enseignante stagiaire dans le collège. Il apprécie les jeux de rôle, les trouve très instructifs, mais a été surpris des émotions fortes plutôt désagréables qu'il a ressenties quand il a joué le rôle d'un professeur. Il n'a pas ensuite souhaité renouveler l'expérience, restant spectateur dans la suite de la formation :

Vidéo : jeu de rôle « La grille d'identification des besoins de l'élève »

Dans ce jeu de rôle assez exposant, Sylvain joue le rôle du professeur, et la formatrice celui d'un élève qui a différents types de réaction. Ils jouent tous les deux devant tout le groupe. Sylvain était volontaire pour ce jeu de rôle, très partant pour essayer.

Sylvain : Là, je m'en souviens bien ! J'avais dit que c'était très compliqué de se mettre dans les cases de la grille d'identification des besoins... Et c'est pour ça qu'elle avait enchaîné sur cette situation-là... **J'étais partant, j'étais confiant, je me suis dit 'On va le faire' ! Mais c'est très déstabilisant en fait !** D'abord parce que le contexte n'est pas tout à fait le même qu'en classe avec les élèves. C'est après le jeu de rôle qu'on ressent... Qu'on arrive à se mettre dans les cases de la grille.

Vidéo : il reprend son rôle de professeur pour un deuxième type de comportement d'élève

S : Là **je suis moins confiant que la première fois !!!**

Vidéo : jeu de rôle « Les punitions »

S : **Là, je n'ai pas envie de rejouer !!! J'en avais là !!!** [Geste d'en avoir assez, d'en avoir par-dessus la tête] Et j'aime bien être spectateur, on voit bien la réaction des personnes, c'est vraiment parlant, on voit bien...

2.2.2.2. Des émotions qui amènent une transformation de la capacité empathique

Ces professeurs insistent sur le fait que vivre les simulations a amené une transformation de leur capacité empathique : ils pensent parvenir à mieux identifier les émotions de leurs élèves, à mieux comprendre leurs réactions et leurs comportements en général en classe. Gisèle, prof d'histoire-géographie, depuis vingt ans dans le collège, trouve qu'elle a retrouvé une sensibilité à ce que peuvent vivre les élèves en classe :

Gisèle : J'ai mis des mots sur une attitude à avoir avec les élèves, à généraliser. Effectivement, **on comprend comment les élèves ressentent ce qu'on dit... Il y a des phrases, ça coupe les pattes !**

Immédiatement après la fin de la formation, elle a acheté les livres conseillés, pour mettre en pratique en classe les nouveaux outils langagiers qu'elle souhaite utiliser.

Sylvain, qui reconnaît une relation pédagogique plutôt stricte et distante avec ses classes, insiste sur cette révélation que fut pour lui le fait de se mettre à la place des élèves, de chercher à ressentir leurs émotions, ou au moins à les inférer :

Sylvain : Toutes les activités qu'elle nous fait faire, ça nous met vraiment dans les situations ! C'est vraiment intéressant. Et ce jeu de rôle-là ! **C'est intéressant de se mettre à la place de l'élève ! On ne se met jamais à la place de l'élève ! Je n'y aurais pas pensé !!! Se mettre à la place de l'élève, réfléchir à ce qu'il ressent... Le jeu de rôle est vraiment utile pour chercher pourquoi l'élève fait ça... Le plus utile, c'est vraiment de se mettre à la place de l'élève !**

Ici, c'est vraiment la prise de conscience de ce que peut vivre un élève qui l'a transformé. Il se projette sur l'année suivante, quand il aura eu le temps de « formaliser les choses » :

Sylvain : Je compte mettre en place des choses **l'année prochaine**, avec les 4^{èmes} et les 3^{èmes}. Sur l'heure de vie de classe. L'année prochaine, je pense réutiliser des activités... Je vais mettre en place des choses dès le début de l'année.

Renforcer la capacité empathique des professeurs est une des intentions de la formatrice dans ces formations sur la relation pédagogique, il semble qu'elle y parvienne pour certains professeurs.

2.2.2.3. Une réflexion peu présente sur les modalités de formation utilisées

Ces enseignants apprécient globalement la formation, son aspect expérientiel avec les simulations vécues. Ils semblent très immergés dans les situations simulées, sans avoir de recul sur l'animation de la formatrice, ou même ses intentions en termes d'apprentissage.

Il n'y a pas dans les entretiens d'autoconfrontation de remarques sur la manière d'animer de la formatrice. L'utilisation des jeux de rôle n'est pas discutée, avec ses biais éventuels, les

avantages et inconvénients d'être acteurs ou spectateurs, les ressemblances ou les différences avec les situations réelles de travail. Il ressort simplement que la formation leur apparaît comme « concrète », avec une alternance d'apports théoriques et de mises en situation qui est perçue comme agréable du point de vue de l'ergonomie de la journée, permettant de ne pas s'ennuyer, et de mieux comprendre certains apports théoriques grâce à leur mise en jeu.

2.2.3. Des émotions ressenties, parfois conscientisées qui ne provoquent pas les transformations visées

Pour d'autres professeurs, les simulations semblent provoquer peu d'apprentissages déclarés, ou pas ceux attendus. Des malentendus apparaissent dans l'interprétation des jeux de rôle, avec des écarts importants entre l'intention d'apprentissage de la formatrice et ce qu'en ont retenu certains enseignants. C'est le cas de deux types de professeurs : des professeurs débutants, qui comprennent mal le but des simulations proposées, et des professeurs plus expérimentés, parfois en poste depuis une vingtaine d'années, qui se décrivent comme ayant des classes difficiles à gérer, et beaucoup de problèmes relationnels avec leurs élèves.

2.2.3.1. Une formation très appréciée, des émotions peu identifiées

Ainsi, Nadine, une professeure que le chef d'établissement nous avait désigné comme en grande difficulté professionnelle, enseignante depuis une quinzaine d'années, vit les simulations de manière très différente des professeurs que nous avons déjà évoqués. Pendant les simulations, elle se tient à l'écart, ne se propose pas pour participer aux jeux de rôle, ne prend part qu'aux mises en situation où tout le groupe participe. La formatrice l'avait rapidement repérée, dès la première simulation (sans savoir que le chef d'établissement la trouvait en difficulté professionnelle), et dans son entretien d'autoconfrontation, elle nous dit :

Sophie : Tu as vu comment elle se tient, elle, derrière ? [Pointant Nadine, assise en retrait] Je les repère tout de suite ! Je me dis... un *body langage* fermé.

Lors de la phase d'observation réflexive, l'enseignante parle peu, et souvent en décalage avec les émotions exprimées par la majorité des enseignants.

Au début de son entretien, Nadine dit avoir beaucoup apprécié la formation, et qu'elle espère pouvoir mettre en place quelques changements dans ses classes :

Nadine : On apprend pas mal de choses, et dès qu'on repart on se dit 'ah il faudrait peut-être que j'essaie ça... Que je mette ça en place...' Ce n'est pas toujours le cas ! **Quand on a une formation, souvent on a pris des notes, on a dit 'ah oui c'est bien' mais en fait on ne le fait PAS ! On ne le fait PAS !** Alors que là, j'ai l'impression qu'il y a des petites choses que je vais tenter avec certaines classes qui posent problème. **On peut vraiment... Oui on peut au moins essayer quoi ! Au moins essayer !**

Il semble donc avoir un effet de soutien à l'engagement d'une enseignante qui par ailleurs nous dit trouver le métier très difficile et usant. Une autre enseignante, Karen, professeur d'espagnol d'expérience, formatrice à l'INSPE pour préparer au concours interne d'espagnol, participe à quelques jeux de rôle et sinon reste plutôt spectatrice, prenant part aux moments d'observation réflexive mais le plus souvent à rebours des questions de la formatrice, avec des remarques très éloignées des sujets traités. Dans son entretien d'autoconfrontation, les malentendus sont extrêmement nombreux sur les savoirs relationnels que la formatrice souhaitait transmettre. Mais elle dit avoir beaucoup apprécié la formation, et même avoir réutilisé des outils en tant que professeur et mère de famille :

Chercheuse : Toi, globalement, tu en as pensé quoi, de la formation ?... Comment tu as vécu ces journées ?...

Karen : J'ai trouvé **ce moment-là très riche et très intéressant**, ça changeait des formations classiques... Parce que je suis formatrice aussi hein ! Disciplinaire !

C : Ah, d'accord, en langues ? En anglais ?

K : Non, en espagnol ! **Je l'ai trouvée enrichissante cette formation, et... inspirante.**

C : Inspirante, en tant que prof ou en tant que formatrice ?

K : Hé bien peut-être les deux... **Et même en tant que mère !!!**

C : Ah oui, c'est vrai qu'il y a ça aussi...

K : **Oui je m'en suis inspirée !!! Donc vraiment enrichissante comme formation.**

C : Et là, tu as testé des trucs en tant que mère, que prof ?...

K : Les deux ! **Tout le temps ! J'ai testé, j'ai testé ! Le lendemain je crois que j'ai testé !**

C : Et c'est quoi qui t'a le plus parlé, comme ça, dès le lendemain ?...

K : Euh... Le « J'ai besoin de » et le « Si j'étais à votre place » [*non identifiés dans les simulations observées*]. Je l'ai fait avec les élèves. Je l'ai fait aussi avec élèves et parents. La recherche de solutions. Avec le « J'ai besoin de ». En fait j'ai un peu modulé. Et ça a bien marché aussi. Les questions de curiosité aussi... L'encouragement je le faisais déjà, donc je prends conscience de l'impact sur les élèves... Voilà... Et j'aimerais bien adapter la recherche de solution en groupe... Mais l'adapter à ma pédagogie... A la recherche de solutions pour mieux apprendre... Faire quelque chose de propre à ma discipline...

Dans le cas de ces professeurs, les émotions ne sont pas identifiées, et d'ailleurs toutes les questions de la formatrice sur le « ressenti » sont peu comprises. Dans les réponses aux questions de l'entretien sur les émotions ressenties lors des simulations, les enseignants disent juste se sentir « bien, détendus », ou ne pas comprennent pas la question posée et parlent des problématiques professionnelles traitées dans les jeux de rôle. Il y aurait peut-être un lien entre cette coupure émotionnelle et les malentendus importants sur les savoirs relationnels visibles dans les entretiens.

2.2.3.2. Des malentendus importants sur les objectifs des simulations

Même si la formation est appréciée par ces professeurs, la suite des entretiens montre que les simulations vécues n'amènent pas les apprentissages attendus. Les malentendus sont fréquents sur les points d'apprentissage que la formatrice souhaite apporter.

Par exemple, Nadine participe à un jeu de rôle où elle joue une professeure. Elle doit d'abord poser des questions qui commencent par « pourquoi » à un élève. Un débriefing est ensuite mené, elle identifie que ce type de questionnement l'a mise mal à l'aise, qu'elle a ressenti des émotions plutôt désagréables. Ensuite, elle doit poser des questions commençant par « comment », qui lui semblent permettre une meilleure communication avec l'élève. Elle identifie des émotions plus agréables pour elle à ce moment-là. La formatrice synthétise ensuite les points d'apprentissage de manière très explicite. Lors de l'entretien, on voit que l'enseignante ne comprend pas la visée du jeu de rôle proposé, elle pense qu'il porte sur la situation de triche, et non sur la modalité de questionnement quand un professeur dialogue avec un élève. Elle développe ainsi :

Vidéo : jeu de rôle en binôme « Questions en pourquoi / comment »

C : Donc là, tu avais compris son intention quand elle avait donné cette consigne, de poser des questions en « Pourquoi » ?...

Nadine : **Je me suis rendue compte maintenant, et cette semaine j'ai encore fait la même ERREUR ! Je ne lui ai pas demandé « Pourquoi » !!!** Je lui ai juste dit en fin d'heure « Tu me rends ta copie et ton antisèche ». Mais je ne lui ai pas demandé « Pourquoi ? ». En fait, il part tellement vite cet élève... [Elle parle en fait d'un élève qui a triché dans son cours dans la semaine] On n'a pas le temps de lui demander quoique ce soit... C'est un coup de sirocco ! Donc il a pris la porte direct, et je n'ai même pas eu le temps de lui demander ! Mais j'ai prévu de lui demander hein ! Parce qu'il a quand même des résultats assez, plus de correct, et je n'ai pas compris pourquoi il avait recours à l'antisèche... Et un autre élève l'a fait vendredi dernier... Alors qu'il n'y avait pas besoin ! Et en plus, on ne peut pas la rater ! On la voyait bien ! Il l'avait cachée dans la couverture en plastique de son cahier d'anglais ! Alors je ne lui ai pas demandé « Pourquoi », parce ce sont des élèves qui ont des très bons résultats, et je ne vois pas POURQUOI ils ont recours à l'antisèche. Ils sont tellement vexés quand on leur dit ça, que ça clôt le débat. Il n'y a pas de débat possible. Ils sont pris la main dans le sac ! En fait, d'eux-mêmes, ils ne m'ont pas donné un argument parce qu'ils ont dû se dire « Qu'est-ce que je pourrais lui dire, qu'elle puisse me croire ?... » Et en fait, ils doivent se dire « Bah la prochaine fois je ne recommencerais même pas parce que ce n'est pas la peine, ça ne marchera pas, elle le verra tout de suite, c'est fichu. Par contre, moi je me suis posée la question « Pourquoi », en connaissant les résultats qu'ils peuvent avoir ! Donc j'ai laissé passer du temps, j'attends la prochaine évaluation, là par contre s'ils recommencent, je vais rentrer dans le questionnement. Par contre, s'ils ne recommencent pas, je leur demanderai autrement, mais **je leur demanderai quand même pourquoi, cette fois-ci, ils avaient triché.** Pour quelle raison.

Vidéo : deuxième partie du jeu de rôle, poser des questions ouvertes, en « qu'est-ce que » ou en « comment »

N : Donc là, j'avais posé la question « **Depuis combien de temps ça dure la triche ?** ». Elle ne l'a pas vue arriver !!! Ça sous-entendait que je SAVAIS qu'elle [la collègue jouant l'élève qui triche] trichait ! C'est ça qui l'a DESTABILISÉE ! Alors qu'elle ne perd jamais son aplomb hein !

C : Et là, ce jeu de rôle, tu penses qu'elle la choisit pourquoi ?... Tu penses que c'est quoi ses intentions ?...

N : Sur la triche ?

C : Enfin sur ce jeu de rôle-là, avec les questions en « Pourquoi » ou en « comment » ... Tu penses que c'est quoi son intention ?...

N : Effectivement. **Parfois on a des doutes sur certains élèves. Qu'ils puissent tricher ou pas. Mais ce n'est pas avéré. Il n'y a pas de preuves tangibles. [...]** Elle [La formatrice] veut qu'on dise aux élèves que même si on n'a rien dit, on a vu ! Et que tôt ou tard...

Le fait d'identifier des émotions désagréables quand elle est questionnée d'une certaine façon, et des émotions agréables quand elle est questionnée d'une autre façon n'amène pas la conclusion que le deuxième type de questionnement serait plutôt à privilégier. L'enseignante reste sur ses problématiques professionnelles du moment de l'entretien, autour de la triche de certains élèves dans sa classe.

Dans un autre jeu de rôle, Nadine reçoit un compliment en tant qu'élève. La formatrice voulait ici inciter les professeurs à utiliser plutôt des encouragements que des compliments avec leurs élèves. Nadine nous dit qu'elle n'a pas aimé recevoir un compliment, elle identifie une émotion plutôt négative : « quand elle me donne son compliment, ça me met mal à l'aise, ça ne donne rien... ». Nadine a trouvé que recevoir un compliment en tant qu'élève était inefficace et même désagréable pour elle. Néanmoins, elle explique juste après qu'elle continue à donner des compliments aux élèves, qu'elle le fait même davantage qu'avant.

D'autres exemples de malentendus apparaissent dans les entretiens. Ainsi, Karen comprend les points d'apprentissage de la formatrice de manière très différente de l'intention de la formatrice. Elle pense souvent qu'il y a « un piège » à déjouer lors des simulations, et que certains y arrivent, elle-même en particulier, et d'autres non :

Vidéo : mise en situation « Les neurones-miroirs »

Karen : Là je suis cachée là ! Et je ne l'ai pas fait !

C : Tu ne l'as pas fait ?...

K : Non je veux dire je n'ai pas été piégée ! Non mais je ne sais pas s'il y avait un piège hein...

C : Elle n'a pas fait ce qu'elle a dit...

K : Moi je n'ai pas fait ce qu'elle a fait !

C : Peut-être parce que tu la voyais mal ?...

K : Ah non ! Je la voyais bien ! Oui je suis là ! Et là j'ai les dents dehors car je suis trop contente !

J'ai réussi à déjouer le piège !!! [rires]

C : Tu es étonnée que tout le monde n'ait pas fait la même chose que toi ?...

K : Non. Ça ne m'étonne pas.

C : A ton avis, elle voulait vous faire sentir quoi, sur ce type d'exercice ?...

K : Pour moi, qu'on n'avait pas la même perception des choses en fait. Voilà. Qu'il y en a un qui à l'instinct, aurait cette espèce de mimétisme... Instinctivement... Et d'autres qui étaient plus basés

sur l'écoute, ou la cohérence de la parole, le pouvoir de la parole... Et donc pour moi, je voyais ça comme ça... C'est peut-être méchant à dire, mais ceux qui imitent, pour moi, ne pouvaient pas avoir le profil de meneurs. Enfin je ne sais pas comment... C'est un peu comme des moutons, qui suivent... Ce qu'ils voient... Sans discernement... Quant à savoir qu'est-ce qu'il y a le plus de puissance, le geste ou la parole ?...

C : Et toi tu tirais des liens avec tes élèves ou pas du tout, c'était plutôt le côté personnel ?...

K : Non... Je me suis dit que tous les élèves n'avaient pas la même perception des signes... Et je me suis dit qu'il y a autant d'individus que... Que chacun perçoit les choses différemment... Donc c'est sûr qu'il y a une prise de conscience à ce niveau-là... Donc si c'est déjà flagrant au niveau des adultes, à plus forte raison au niveau des élèves ! C'est pour ça qu'il faudrait réexpliquer, reformuler peut-être... Pour être sûre qu'au moins... Et moi je le fais régulièrement. Je reformule, j'adapte, je fais de la différenciation.

Ici, le savoir que souhaite transmettre la formatrice est celui de la puissance de l'apprentissage par imitation chez l'être humain, et la fait que le professeur doit être modèle du comportement qu'il souhaite voir en classe chez les élèves, plutôt que de faire des discours moralisateurs sur le respect de la discipline en classe. Karen ne comprend pas l'exercice ainsi, mais pense que l'objectif est de montrer que tout le monde ne fonctionne pas de manière identique. Elle explique même que pour elle, ceux qui suivent le mouvement de la formatrice plutôt que la parole sont des « moutons sans discernement ». Pendant tout son entretien, les jugements de valeur sont très fréquents, entre ceux qui « réussissent » selon elle les jeux de rôle et ceux qui échouent.

Chez Nadine également, il y a des jugements de valeur fréquents sur les collègues en situation de jeu de rôle, avec des émotions plutôt agréables en tant que spectatrice quand elle voit un de ses collègues qui est pour elle en réussite dans le travail, sans difficulté relationnelle avec ses classes, se trouver un peu en difficulté lors d'un jeu de rôle. Elle explique d'ailleurs le déroulé plutôt positif du jeu de rôle par le fait d'une retenue des professeurs quand ils jouent les élèves et par le choix du thème du jeu de rôle, et non par les gestes professionnels employés par Fabrice, l'enseignant qui jouait le rôle du professeur. Elle n'identifie pas du tout l'intention de la formatrice dans ce jeu de rôle, ni l'aspect d'entraînement qu'il a pour Fabrice :

Vidéo : jeu de rôle « Recherche de solutions avec une classe »

Nadine : C'était TRES drôle ! J'ai trouvé ça... Très drôle ! [rit] **Car Fabrice est quelqu'un de très...** [fait le geste d'être très droite]... **très sûr de lui... A 150% !!!** Et là, il s'est retrouvé en position en face de nous... C'était assez déconcertant hein ! Il cherchait... 'Alors bon, là, le 2...' [mime le geste de lire en mettant ses lunettes]. Il ne savait plus !!! [rit franchement]. 'Bon, non, oui... Ah, oui, non, ah, vous n'êtes pas d'accord' !!! [mime l'action de noter au tableau]. **Oui, il a été déstabilisé !** Oui ! Parce que dans leur matière, en sport, ils ont des moyens... Pas de pression mais un peu... Que nous on n'a pas !!! Et du coup, ils en jouent, ils ne se rendent pas compte ! Un cours traditionnel, avec une matière générale, ils sont assis, et si jamais ils n'ont pas envie bah ils n'ont pas envie. S'ils ne sont pas d'accord, bah ils ne sont pas d'accord ! Ils vont le faire sentir quoi ! **Et je trouve qu'on a été GENTIL avec lui, hein !** On jouait les élèves... On était très gentil dans ce qu'on nous demandait... Si on avait pris des VRAIS élèves... [rires] **Les collègues, il y avait une retenue...** Il y avait une retenue... On aurait gardé Fabrice en prof... Et on aurait fait venir... Peut-être pas tous, mais quelques élèves... prendre la place des profs, ça aurait pris une tournure TOTALEMENT différente... ça c'est sûr, c'est certain. **Je pense que c'était le sujet qu'on avait choisi, peut-être.** Ce n'était pas un sujet épineux, équivoque... Qui va toucher à l'individualité. C'est un sujet global, qui va toucher une classe dans sa globalité. Un peu neutre. Les devoirs, c'est neutre. **Mais on aurait pris autre chose...** Je ne sais pas... **On est resté sur la retenue. On est resté cool hein ! On n'a pas osé jouer les élèves ! Mais on aurait pu...**

Ainsi les objectifs des jeux de rôle ne sont souvent pas compris, avec cette idée de piège à déjouer qui occupe beaucoup l'esprit de ces professeurs. Karen souhaite ainsi jouer différemment que ce qui est attendu selon elle, mais sans comprendre le point d'apprentissage visé par la formatrice. La proposition d'impliquer davantage les élèves dans les solutions à trouver pour traiter leurs problèmes lui semble de toute façon irréaliste :

Vidéo : jeu de rôle « Ordres / Questions impliquantes »

K : Même ça, hein, quand j'ai reçu mon papier par rapport à la grammaire, je m'en souviens encore, **j'essaie quand même d'être bienveillante, parce qu'il n'y a pas de ponctuation, donc je peux encore garder mon... ma liberté !** Donc **j'ai quand même essayé de jouer le jeu de la bienveillance, malgré tout. Même si Evelyne [la professeur qui jouait l'élève] ne l'a pas perçu comme ça ! Comme quoi hein !** Peut-être qu'en m'entendant... Je ne me rends pas compte...

Vidéo

K : J'ai essayé de me museler ! Parce que si c'était vraiment sur le ton « méchante », vraiment sec, j'aurais fait vraiment sèchement !!! « Fais attention à l'orthographe » ... [...]

C : Et par rapport à ce que tu fais en cours ?... Tu as trouvé des liens ?...

K : J'ai l'impression qu'on est débordé par le temps ! Qu'on ne prend pas le temps de poser ces questions-là ! **Parce qu'il faut gérer la discipline, faire ça... Et bientôt on sera des classes à 30, ce n'est pas évident !**

Ces professeurs avouent souvent ne pas comprendre l'utilité de la simulation, en plus de ne pas avoir saisi l'intention de la formatrice en termes d'apprentissage. Par exemple, Karen dit avoir vécu plusieurs fois la mise en situation de la ligne d'énergie en tant que stagiaire, mais sans en voir l'intérêt :

Vidéo : mise en situation « La ligne d'énergie »

C : Ça, toi tu l'as vécu comment ce moment-là ?

K : Alors. Alors j'étais HABITUEE ! Parce que dans les formations on le faisait déjà, et généralement je suis toujours au même niveau !

C : Ah, vraiment celle-là ?

K : Oui, exactement la même !

C : Dans les formations disciplinaires ?

K : Oui on le fait. **Mais moi je n'ai jamais appliqué par contre. Ni avec les élèves ni avec les stagiaires.**

C : Et tu apprécies ou ?...

K : Euh... Peut-être que... Oui... **ça permet de se déplacer... De se réveiller...** Moi c'est comme ça que je le ressens, parce que moi à chaque fois que je fais cet exercice, **je suis toujours au même endroit. Toujours au milieu. Toujours la juste mesure j'ai l'impression !**

L'objectif de cette mise en situation est vu ici comme celui de « réveiller » les stagiaires, quand la formatrice souhaite attirer leur attention sur les émotions et sensations ressenties à ce moment-là, et les leur faire exprimer. On voit dans l'extrait de l'entretien que Karen pense plutôt qu'il y a une bonne place à avoir dans cette ligne, donc que la situation est encore vécue par elle comme une évaluation des stagiaires.

Dans un autre exemple, Karen s'interroge sur l'intérêt et le but d'une mise en situation qu'elle a vécu à l'opposé du groupe :

Vidéo : mise en situation « Consignes à la forme négative et à la forme affirmative »

C : Toi, tu t'es sentie comment dans la 1^{ère} partie de l'exercice ?...

K : A l'aise ! Parce que finalement, ses phrases n'avaient pas d'impact sur moi ! « Ne regardez personne », mes yeux étaient déjà par terre ! « Ne restez pas les bras ballants », mes bras étaient déjà pliés en fait ! Donc ça ne changeait rien ! Donc je n'ai pas senti d'entrave comme certains !

C : Tu as été étonnée du débriefing, ceux qui ont dit « gêne », « frustration » ?...

K : Oui ! Moi je ne l'ai pas ressenti comme ça ! Moi je me suis sentie plus libre dans la première partie que dans l'autre, oui !

Vidéo : 2^{ème} partie de la mise en situation

K : Je me suis sentie plus ridicule dans la deuxième partie. Alors que dans la première, ça n'avait pas d'impact sur mes gestes... Parce que c'était déjà le cas.

Vidéo : débriefing, des stagiaires disent que c'est plus fluide.

K : Oui c'est paradoxal...

C : Toi tu n'as pas ressenti ce que certains collègues ont ressenti là-dessus ?...

Vidéo : débriefing : il y a plus d'aisance quand il n'y a pas de négation

C : Donc toi là, tu le ressens différemment ?...

K : Oui parce que c'est l'injonction. C'est l'injonction de m'imposer. Alors qu'avec la négation, on avait plus de marge de manœuvre. Alors qu'avec l'injonction on n'avait moins de liberté. Et moi il me faut de la liberté.

C : Là tu penses qu'elle, son intention, c'était quoi ?...

K : C'était très intéressant, certes, mais j'avoue qu'après coup... Oui ça m'a interrogé, je m'en souviens, quel est l'intérêt d'un tel exercice, la communication, la perception des choses à travers la communication ?... Chacun son ressenti ?...

Ici, il semble que l'identification par les professeurs de leurs propres émotions pose problème : ils pensent souvent qu'il y a une bonne façon de jouer la simulation, sans percevoir que la principale intention du jeu de rôle est de les amener à comprendre le rôle d'indices que peuvent tenir leurs émotions pour les guider dans leurs pratiques relationnelles.

Ils sont ainsi souvent en décalage avec leurs collègues pendant les mises en situation, et ne comprennent par l'objectif de la situation. Nadine reconnaît ici ne pas avoir du tout compris pourquoi la formatrice leur avait fait vivre une situation dont le point d'apprentissage a semblé très clair à d'autres enseignants :

Vidéo : mise en situation « Les neurones-miroirs »

N : Là, je l'ai mis sur le menton ! Et c'est en voyant les autres, qui ne l'ont pas du tout mis sur le menton... Je me suis dit 'Pourquoi je l'ai mis sur le menton et que personne ne l'a fait !'. J'avoue je me suis posée la question quoi !!! **Là j'étais perplexe, parce que je n'ai pas DU TOUT compris. Pourquoi tous mes collègues, qui avaient l'air pourtant hyper-connectés, ont tous été à côté du menton !**

C : Donc tu es plutôt étonnée...

N : Et en plus, je me dis... Même la formatrice ne l'a pas mis sur le menton !!! Donc je me suis dit 'je n'aurais peut-être pas dû écouter ce qu'elle a dit de faire... Et pourtant je l'ai écoutée mot pour mot... Alors peut-être que les collègues ont regardé ce qu'elle faisait et qu'ils ont fait ce qu'elle faisait ?...

C : Mais toi, en fait, tu ne peux peut-être pas bien la voir en fait, placée là...

N : Bah non ! Donc je l'ai mis sur le menton, disciplinée !

C : Et après alors, quand elle a expliqué ?... Parce que toi tu n'avais pas vécu la même expérience que les autres ?... Tu as compris ce qu'elle voulait dire ?...

N : Bah justement là non... **J'étais plutôt perplexe !** Hormis le fait... Elle voulait peut-être soulever le fait que le professeur est actif ?... Alors effectivement, il y a les élèves qui vont écouter... Et ceux qui vont regarder... Moi j'ai écouté... Et les collègues l'ont regardé... Pour moi j'ai vu ça comme ça...

C : Et à ton avis, cette activité, c'est dans quelle intention qu'elle l'a fait ?...

N : **Euh... Pffff... Peut-être pour voir si on était vraiment connecté avec elle ? Vraiment... Si on allait vraiment OBEIR à ce qu'elle allait nous dire de faire ou si on allait faire ce qu'on voulait ?...** Je pense ! Après il y a des problèmes de repérage spatio-temporels... Même des collègues hein ! Moi je le vois en cours... Je leur dit 'regardez à gauche', ils regardent à droite ! Donc... **Mais enfin j'avoue que cet exercice-là m'a laissé TOTALEMENT perplexe ! TOTALEMENT perplexe ! Pour moi, rien ! Pour moi rien ! Franchement, en toute honnêteté !**

Il apparaît alors ici que le fait de vivre des simulations n'aide pas à engager des apprentissages effectifs pour les professeurs identifiés plutôt en difficulté avec leurs classes par le chef d'établissement. La coupure émotionnelle qu'ils semblent connaître paraît limiter leurs possibilités de transformation professionnelle.

Les malentendus présents chez les professeurs débutants semblent relever d'une autre logique émotionnelle, tenant davantage à la peur très forte qu'ils ressentent lors des moments de simulations.

2.2.4. Des émotions qui parasitent les apprentissages visés

Le cas des professeurs en début de carrière est particulier dans nos résultats. S'ils sont, à l'image des autres enseignants, très satisfaits de la formation et de ses modalités expérientielles, ils ressentent des émotions assez intenses de peur au début des simulations. En effet, ils craignent d'être exposés face à leurs collègues, et de ne pas avoir l'air de « vrais professeurs » quand ils jouent un rôle. Ils sont donc très angoissés par le fait de devoir participer et ainsi de s'exposer. Des stratégies de calcul leur occupent l'esprit sans lien avec les apprentissages visés.

2.2.4.1. Une crainte très forte de l'exposition face aux autres professeurs

En premier lieu, les professeurs débutants expliquent tous avoir beaucoup apprécié la formation, l'avoir trouvée très concrète grâce à ses modalités expérientielles, répondant à leurs attentes car leur apportant des réponses sur des problématiques de relation pédagogique qu'ils avaient au quotidien. Tous disent qu'ils aimeraient avoir des formations de ce type en formation initiale à l'Inspé. Ils réinvestissent dans leurs classes certaines propositions vécues pendant les simulations. Ainsi, Elizabeth, professeur d'anglais en début de carrière, explique sa satisfaction vis-à-vis de la formation :

Elizabeth : Alors moi, j'ai beaucoup aimé. **Il y a beaucoup de choses intéressantes dans le sens où on peut les réutiliser de suite en classe.** Sans avoir forcément besoin de se former soi-même !

C : La formation a suffi ?... Il y a des choses que tu as réutilisé ?...

E : Bah **par exemple la recherche de solutions, avec le guide qu'on avait eu, hé bien je l'ai refaite la semaine suivante !** Des choses comme ça... L'histoire des gommettes ! Ou chacun devait retrouver ses couleurs... Ca, par exemple, ils l'ont fait les collègues, pour les Jeux olympiques et **je sais que moi je le ferai, pour la classe que j'aurai l'année prochaine, des 6èmes dont je serai le professeur principal.** Il y beaucoup de choses...

Ces professeurs débutants cherchent à participer à des jeux de rôle peu exposants, et à le faire assez rapidement pour « être tranquille ensuite », nous explique Elizabeth :

Vidéo : jeu de rôle « Les punitions »

Elizabeth : **Alors là, j'ai pensé à participer !!! Aller, j'étais tentée : « il faudra bien que je le fasse... »**. **Bon là en fait je ne l'ai pas fait... Mais bon, il y a un moment... On se dit « peut-être qu'après ça, je suis tranquille ! » Un peu comme les élèves ! : « On ne pourra pas dire que je ne l'ai pas fait ! »**

C : Et justement, dans ce côté, tu apprécies dans la façon d'animer de la formatrice, qu'elle n'impose pas de participer ?...

E : Pour moi c'est très bien, parce que du coup **on sait qu'on ne va pas se retrouver dans une situation... pénible**. Alors qu'il y a des formations académiques où j'ai pu me sentir mal à l'aise parce qu'on était obligé en fait, de se mettre en situation, et que ce n'était pas forcément...

C : Ce que tu avais envie de faire ?

E : Oui voilà. Et puis **elle est... Rassurante. On sent que ce n'est pas « Aller, il faut faire ! »**. **Ce n'est pas agressif !** Alors qu'il y a des personnes, elles peuvent être... « Aller, il FAUT quelqu'un, aller, toi et toi ! ». **Et elle explique. On sait ce qui est attendu.**

Chloé, professeur-stagiaire en histoire-géographie, fait part de sa crainte des activités qui l'exposent face au groupe et de sa stratégie pour participer à des simulations peu exposantes :

Vidéo : jeu de rôle « Ordres / Questions impliquantes »

Chloé : **Au moins dans ce jeu de rôles, je connaissais ce qui allait se passer**. Lire deux types de phrases. C'est pour ça que j'ai participé aussi ! Parce que **même si c'est mes collègues, c'est un GROUPE quand même ! Un bon GROS groupe... Donc je ne suis pas très à l'aise sur ça**. Le fait que je savais déjà quel type d'exercice c'était, ça m'a mise plus en confiance sur ce qui allait se passer en fait. J'avais juste à lire deux phrases !!!

Vidéo

Chloé : **Oh là là, moi j'avais peur de bafouiller !!! Déjà ! Mais vraiment ! J'avais peur de bafouiller, de ne pas savoir...** Là du coup, je suis un peu impatiente, je fais plein de choses avec mes mains ! Je n'ai pas confiance !

La timidité de participer à un jeu de rôle est donc très présente, alors qu'aucun des professeurs plus expérimentés n'en n'avait fait cas. Le jeu de rôle est considéré comme une activité très angoissante, que les enseignants débutants vont essayer d'éviter le plus possible, comme nous l'explique Elizabeth :

Vidéo : mise en situation « Les gommettes »

Elizabeth : Moi **je suis très angoissée avec les jeux de rôle !!!** Pourtant j'en fais aux élèves hein ! Et j'essaie de les reconforter, de leur dire que ce n'est pas... **Mais moi dans cette position ça me gêne énormément ! Face aux autres...Et ne pas savoir ce qu'on va me demander, à l'avance...** On aurait eu les consignes avant... Voilà, ça ne m'aurait pas dérangé, mais voilà, être dans l'inconnu... **Et d'être face aux collègues, ce n'est pas forcément évident.** Même si on est une équipe où tout le monde s'entend relativement bien...

C : Tu préfères quand tu peux rester observatrice comme ça...

E : Oui ! Je ne suis pas très courageuse de ce point de vue-là...

La peur d'être jugé par les autres professeurs est présente, avec la crainte de se retrouver seul à jouer face à tout le monde. Le fait que ce soit une formation d'établissement, sur le lieu de travail quotidien, avec des collègues connus, amplifie cette crainte de l'exposition. Elizabeth l'explique :

Vidéo : jeu de rôle « Les punitions »

Elizabeth dit avoir hésité à participer à ce jeu de rôle, mais qu'elle s'est finalement ravisée et qu'elle est restée spectatrice.

Elizabeth : Mais bon, **je pense que quelque part, il y a toujours le regard des collègues !!! Ils sont... Enfin ils sont TRES nombreux ! Moi ça ne me plaît pas...**

C : Et ça, si tu étais en formation académique, où tu ne connais pas les collègues, ça changerait ?

E : Ah oui je pense ! Ça changerait ! Parce que **comme je ne connaîtrai personne, en fait je m'en fiche !** (rires)

C : Oui, parce que les formations d'établissement, c'est très différent des formations académiques...

E : Oui, **où on ne voit plus les personnes après !**

C : Oui, avec des avantages et des inconvénients...

E : **C'est vrai que là [le jeu de rôle sur la vidéo], sur l'académie, ça ne m'aurait pas posé de problème. Mais enfin je trouve que c'est contradictoire quand même. [En montrant ses collègues**

sur la vidéo] Parce que je les connais bien, je suis sensée être à l'aise !!! Et je suis à l'aise avec eux !

Par contre, ces enseignants apprécient que les autres professeurs se prêtent au jeu de rôle, et ils trouvent cela très utile, et ils n'imaginent pas que cela puisse être impressionnant et désagréables pour leurs collègues expérimentés. Elizabeth l'exprime ainsi :

Vidéo : jeu de rôle « La grille d'identification des besoins »

Dans ce jeu de rôle, un professeur, Sylvain, est devant toute l'équipe pour jouer un jeu de rôle avec la formatrice qui joue un élève.

C : Là, par exemple, c'est le genre de situation où toi, tu n'aimes pas...

E : Ah non ! **Être toute seule, face à tout le monde...** Et puis surtout, on ne sait qu'elle va être sa réaction [à la formatrice qui joue le rôle de l'élève], donc **comment on doit réagir, est-ce que les collègues vont juger ?...** Ce n'est pas évident !!!

Vidéo

C : Cette situation est un peu inconfortable pour celui qui joue le prof... Et tu penses que c'est quand même utile de le jouer ?...

E : Ah oui !!! Parce que moi il y a des situations, où je n'aurais pas pensé... Si, ça m'avait fait revenir un ou deux cas que moi j'avais eu, auquel je ne pensais pas, et en la voyant jouer, je me suis dit « ah oui, peut-être qu'à ce moment-là, il avait besoin qu'on s'occupe de lui » ...

C : Donc il faut quand même des profs qui jouent... [en montrant Sylvain]

E : **Oui !!! Il faut !!! De toute manière, ça rend intéressante... La formation ! Il faut varier ! Par rapport à l'apport... Il fallait le faire ce jeu de rôle ! C'est vrai que c'est beaucoup plus parlant !**

Vidéo

C : Ce jeu de rôle est relativement long...

E : ah mais moi sur le coup je n'ai pas trouvé ça long du tout !!! **Tous les jeux de rôle, toutes les activités qu'elle nous a fait faire, je ne les ai pas trouvées longues !**

C : Oui, le timing... C'est un timing assez court de jeux de rôle... Mais ce jeu de rôle-là est assez long ! D'ailleurs je vais demander à Sylvain comment il l'a vécu...

E : **Après, je ne pense pas qu'il l'a mal vécu !**

Quand la formatrice propose des mises en situation qui concerne tout le groupe, ils s'appuient sur leurs collègues en observant leurs réactions, voire en les copiant, même si ce n'est pas du tout l'objectif de l'exercice proposé. Dans l'exemple ci-dessous, Chloé explique

qu'elle se laisse porter par le groupe en allant vers l'endroit où se dirige la majorité des professeurs, alors même que la mise en situation propose de se positionner sur une « ligne d'énergie » en fonction de ses sensations et et de ses émotions personnelles :

Vidéo : mise en situation « La ligne d'énergie »

Chloé : Et la ligne d'énergie... Ce que je vois... **Ce n'est pas spécialement du mimétisme, mais je regarde pas mal les collègues. Et c'est vrai que j'essaie de me MOTIVER en fait, en voyant que certains vont plus vers le centre que vers l'extérieur où c'est en gros « patraque etc ».** Parce que j'aurais tendance à aller du côté patraque !!! Automatiquement. Du coup c'est du genre « Aller ! Il y a toujours des vacances ! »

Ces professeurs préfèrent alors être dans la position de spectateurs, qu'ils trouvent aussi très enrichissante pour leur compréhension des savoirs relationnels visés par la formatrice. Ainsi, Elizabeth explique les avantages du rôle de spectatrice qu'elle a le plus souvent :

Vidéo : mise en situation « Les gommettes »

C : Toi finalement, le fait d'être en spectatrice ?...

Elizabeth : Du coup, **je ne pense pas que si j'avais été dans l'action, j'aurais compris** ce que Benjamin était en train de faire !

C : Ah oui, tu l'aurais peut-être moins vu ?...

E : **Alors que là, c'était vraiment frappant !** Et je me suis dit « mais c'est génial », parce qu'en fait, la coopération, ça marche ! Enfin il faut interagir ! Tout seul ce n'est pas possible !

[...]

E : **Nous, on a pu voir tout le monde !** On a vu qui était perdu et qui ne l'était pas... **Là aussi, une sensation de confort quand on est là [montre les observateurs],** parce que nous on sait, quelle couleur, voilà, alors qu'eux, ils se demandent ce qu'ils doivent faire ! **Je n'aurais pas aimé me retrouver dans cette position-là** [celle d'Émilie, qui est isolée dans la mise en situation], et je pense qu'Émilie, elle ne l'a pas forcément bien vécue !!! Après, ça dépend des tempéraments...

2.2.4.2. De fortes incompréhensions dans les simulations

Les entretiens montrent des incompréhensions dans les mises en situation, où les enseignants débutants cherchent à s'appuyer sur les autres collègues. Chloé explique ainsi :

Vidéo : mise en situation « Les neurones-miroirs »

Chloé : Sa consigne elle est... J'ai écouté sa consigne et en la voyant mettre sa main à un endroit particulier, **je me suis dit « Mais qu'est-ce qu'elle nous fait !? », en gros « Pourquoi elle s'est trompée elle-même !? », donc moi j'ai tout de suite cherché le regard des autres, à voir ce que les autres faisaient, à voir s'ils suivaient en fait ce qu'elle faisait, ou s'ils mettaient leur main ailleurs...** Du mimétisme et en même temps pas tout à fait, parce que je me suis quand même questionnée sur « qu'est-ce qu'elle essaie de transmettre », parce que... **En fait elle a mis sa main au mauvais endroit !!!** Donc je ne pouvais pas... J'ai eu confiance en ce qu'elle faisait, mais en même temps pas tout à fait !

Le sens des mises en situation leur échappe le plus souvent, même à la fin de la phase de conceptualisation de la formatrice. Ces professeurs aimeraient que la formatrice soit plus claire, ou prenne davantage de temps pour expliquer le savoir qu'elle souhaite transmettre. Chloé s'exclame :

Chloé : Moi, il y a certaines choses, sur la formation, où je ne dois pas avoir assez de recul, du coup **je n'ai pas spécialement vu l'intérêt !** Par exemple, pour le cas des neurones-miroirs, **j'aurais bien aimé avoir un peu plus d'explications pour certaines activités ! J'aurais aimé savoir l'intérêt... Qu'elle-même nous dise pourquoi elle avait fait ça !** Qu'elle justifie sa... Parce que moi je suis une personne qui justifie énormément, dans la vie courante en général hein, pas forcément avec les élèves, genre « c'est le programme, je n'ai pas choisi etc » mais là je n'avais pas forcément le recul genre pour avoir un petit tic de « Ah oui ! » et pour pouvoir repenser après... Qu'elle ajoute le rôle de l'enseignant dans ce cas-là, qu'elle amène une petite connaissance pour que les élèves réfléchissent après coup...

Il y a des confusions sur le savoir relationnel visé, par exemple sur le questionnement en « pourquoi » et en « comment ». Ce jeu de rôle, comme dans le cas des professeurs en

difficulté, amène des confusions, sans doute parce qu'il est joué en binôme, et non devant tout le groupe. Il y a une confusion entre le thème de la situation de classe jouée en jeu de rôle (la triche) et l'objectif du jeu de rôle (choisir un type de questionnement efficace, plutôt en « comment » qu'en « pourquoi » qui amène la justification ou l'agression), et également une confusion avec le point précédent, qui portait sur les consignes. On le voit par exemple chez Chloé :

Vidéo : Jeu de rôle en binôme « Questions en pourquoi / comment »

C : Là, tu penses qu'elle vous a fait vivre le jeu de rôle pourquoi ?...

Chloé : Bah pareil, **c'est la même chose de ce qui avait été dit avant, avec les choix de consignes, ordres ou alors faire réfléchir l'élève ! En fait c'est la même chose !** Ce que tu peux choisir comme question... Et en fonction de l'élève en plus, tu peux avoir la réponse que tu attends... En fait... Et en fonction du choix des consignes, tu peux amener les élèves à faire... A dire quelque chose... **Et qu'en fin de compte, ça ne tient à pas grand-chose...**

C : Et toi ce que tu en retiens pour le questionnement, là ?... Sur ce type de question, tu en retiens quoi ?...

Chloé : Bah que les consignes... Ce n'est pas une bonne consigne en fait, en fonction de ce que tu choisis, tu peux... Bah là typiquement, je corrige mes contrôles, il y en a qui n'ont pas compris la consigne que j'ai notée, alors que pour moi elle était plutôt évidente en fait ! Donc en fonction du choix de la consigne, on peut être amené à dériver, à amener l'élève là où on le souhaite, ou à le perdre complètement en fait...

C : Donc là tu penses que c'est ça qu'elle veut vous faire travailler, ce côté « formulation des questions » ?

Chloé : Oui, **et prendre des pincettes avec certains types d'élèves... Aussi ! Parce que si on rentre dans du frontal avec un élève « Pourquoi tu as triché ?! », avec souvent un air et un ton accusateur, l'élève va se braquer en fait ! Alors que d'autres qui sont un peu plus peureux...** Si on leur dit « Alors qu'est-ce qui s'est passé ?... », ils ne vont pas spécialement nous donner l'information qu'on attend... Parce que ce sont de bons élèves, soucieux... Je pense que ce qui est mis en avant, c'est en fonction du choix de consigne orale, l'élève ne pas réagir de la même manière... Et que nous-mêmes...

C : Et toi alors, tu utiliserais quoi ?...

Chloé : « Pourquoi tu as triché » ! Et déjà je lui fais la remarque pendant le contrôle ! Déjà je constate : « maintenant je t'ai vu, tu arrêtes ! » S'il me dit que non, je lui dis « tu viendras me voir à la fin de l'heure ! »

Les exemples sont nombreux de confusions sur l'objectif de la simulation. Par exemple, le jeu de rôle où il s'agit de lire des phrases : certaines sont des injonctions, des ordres, et

d'autres, sur le même thème, sont des questions. Il s'agit là encore de tester les différents effets des ordres ou des questions sur les élèves. Chloé ne cible pas le but de l'exercice, elle ne comprend pas le savoir visé, pensant que comme quelques phrases portaient sur l'orthographe ou le soin, c'était ces thèmes qui étaient l'objet de ce jeu de rôle :

Vidéo : jeu de rôle « Ordres / Questions impliquantes »

Chloé : **Il y a certaines phrases, je ne les dirais pas. Et d'autres où je suis intransigeante !** Karen a eu l'orthographe, là-dessus je suis un peu intransigeante. Là « soigne davantage ton écriture », après repérage de certains élèves, j'aurais tendance à dire « L'écriture... » **parce que c'est un peu compliqué de les relire**, après sur d'autres trucs j'aurais plutôt tendance à dire...

Vidéo

C : Il y a des moments où tu as plus besoin de donner un ordre, et des moments où tu en as moins besoin ?...

Chloé : **Non mais les fautes d'orthographe, sur les copies, je les relève hein, mais je ne suis pas professeur de français !** Donc forcément, je ne vais pas évaluer ça !

Il y a des malentendus sur le sens des mises en situation proposées. Dans la mise en situation sur l'utilisation de la forme affirmative ou négative, à la différence des professeurs plus expérimentés qui ont déjà compris que la formatrice leur fait vivre souvent deux situations opposées, les enseignants débutants pensent plutôt qu'il y a un ordre chronologique, par exemple pour cette mise en situation, d'abord formuler un ordre avec une forme négative, et ensuite formuler le même ordre avec une forme affirmative. Chloé explique ainsi le jeu de rôle :

Vidéo : mise en situation « Consignes à la forme négative et à la forme affirmative »

Chloé : **Dans la 1^{ère} partie, il y a la négation déjà. Donc c'est vraiment quelque chose qu'il ne faut ABSOLUMENT pas faire**, tout ce qui est l'opposé de ce que je suis en train de faire maintenant, en fait. Si on dit à un élève « Ne te balance pas », il ne faut pas qu'il se balance. Quand on met la conviction... C'est déjà un peu plus dans le « il ne faut PAS faire ça », alors que juste un verbe, une injonction, c'est véritablement l'interdiction TOTALE, il n'y a pas de ½ mesure en fait... « Ne te balance pas », c'est que tu étais déjà en train de te balancer, alors tu arrêtes. Mais « ta chaise », ou « arrête », c'est un moment où... **Enfin, je le vois avec certains élèves, c'est je l'ai déjà dit une 1^{ère} fois, et progressivement, je commence à m'agacer quoi ! Donc en fait, elle montre le degré...** Les ordres qu'on peut donner aux élèves dans certains types de circonstances... C'est plus progressif en

fait... Enfin moi je l'ai vu comme ça. **La 1^{ère} série, c'était une 1^{ère} fois, « ne te balance pas... » et puis après c'était plutôt « Arrête, je t'ai déjà prévenu ! ».**

Parfois, les enseignants ont des souvenirs de ce qu'ils avaient conclu de la simulation vécue, mais sans se rappeler les savoirs relationnels proposés. Ainsi, Elizabeth a beaucoup apprécié le jeu de rôle pour montrer la différence entre recevoir un encouragement et recevoir un compliment, mais elle ne se souvient plus quelle formulation elle avait préféré en la trouvant plus efficace que l'autre :

Vidéo : jeu de rôle « Compliments/Encouragements »

Elizabeth parle du jeu de rôle animé par le chef d'établissement (le même que celui qu'elle vit de nouveau lors de la formation) à l'occasion d'une réunion sur le sujet des appréciations sur les bulletins scolaires.

Elizabeth : Bah je pense que le chef avait sélectionné les étiquettes, donc du coup c'était très parlant, parce qu'il avait choisi vraiment... Je pense qu'il voulait que ce soit flagrant. Il avait sélectionné... Ce n'était pas des étiquettes au hasard... **Et du coup, là moi j'avais bien ressenti la différence.**

C : Entre compliments et encouragements ?

E : **Ouais ! On sentait bien ..** Salim [le professeur qui jouait l'élève] il était super, car il avait bien réussi à verbaliser ses émotions par rapport à ça. **On ressentait bien que pour l'un... Euh c'était... Euh, je vais me tromper...**

C : Elle [la formatrice, Sophie, pendant la formation] commence par les compliments... « Tu es super » ...

E : **Ouais, je ne me rappelle plus... Enfin il y avait une partie où on sentait que c'était éphémère, et une autre on se sentait bien, on se disait « voilà c'est moi qui ai fourni les efforts, qui ai fait ce que je pouvais pour faire de mon mieux » ... Enfin voilà, ce n'était pas la même sensation...**

Ici, Elizabeth a vécu deux fois le même jeu de rôle, avec la phase de conceptualisation ensuite, menée la première fois par son chef d'établissement lors d'une réunion, et la deuxième fois par la formatrice, mais ne se souvient plus des formulations conseillées, même si elle les avait trouvées très justes et efficaces. Des temps d'entraînement qui seraient venus lors de la phase d'expérimentation auraient sans doute pu aider à la stabilisation des apprentissages.

Néanmoins, des effets sur la prise de conscience des pratiques relationnelles en classe peuvent être remarqués. En particulier quand il s'agit de sujets de préoccupation très prégnants pour ces enseignants, comme celui des punitions. Elizabeth nous explique ainsi comment un jeu de rôle sur les punitions et leurs alternatives, auquel elle assiste en spectatrice, la fait prendre conscience que la manière de traiter les élèves peut avoir une influence sur son climat de classe :

Vidéo : jeu de rôle « Les punitions »

C : Là, sur la punition, ça rejoignait des choses que tu avais déjà réfléchies, sur quoi faire ?...

E : Ouais, **mais c'est compliqué parce qu'autant là, on se dit « On pourrait faire ci, on pourrait faire ça », mais en situation réelle... Il y a tellement de facteurs qui rentrent en compte... Il suffit qu'on soit fatigué, ou qu'il y ait eu un pépin juste avant avec un autre élève...** Et on se rend compte que ça peut déclencher une situation qui va dégénérer, alors qu'il aurait juste fallu dire « bonjour », enfin j'exagère mais c'est...

C : Tu veux dire qu'en situation réelle, il y a des réflexes qui reviennent ?... Des réponses automatiques ?...

E : Non, pas des réponses automatiques, parce que je pense qu'on n'a pas de réponses automatiques face aux élèves, voilà. **Mais en fait il faut prendre en compte, bah le facteur chaleur [il fait très chaud le jour de l'entretien], le facteur énervement, des élèves, de nous... Et puis il y a des jours on n'y arrive pas, à gérer nos propres émotions...** Donc c'est difficile du coup de faire attention aux émotions de l'autre... Alors, là, typiquement [elle montre la vidéo, où une punition est donnée par un prof en jeu de rôle], moi ça m'arrive quand ils m'énervent ! Avec telle classe, parce qu'elle m'énervé !

C : Et là, en te reconnaissant un peu là, dans ce petit jeu de rôle, est-ce que tu te dis... Enfin, tu t'es dit quoi ?...

E : Je me suis dit... Hé bien que je dois faire plus attention, déjà. Euh, et que je réfléchisse... **Il faut vraiment que je réfléchisse à ma façon de faire, sur certains points.** Après, ça permet de se remettre en question, de revenir sur des situations qui ont pu être problématiques, ou pas d'ailleurs, mais moi ça m'a permis de réfléchir sur des situations que j'avais vécues et de... Et puis je me dis du coup « ah je n'aurais pas dû faire comme ça, peut-être qu'avec cet élève-là c'est plutôt telle solution qui aurait fonctionné... **Vraiment moi ça m'a permis de me remettre en question, de réfléchir sur plein de situations qui me sont arrivées** et de me dire qu'en fait, oui, on aurait pu désamorcer tout de suite, on aurait pu mettre en avant...**Et du coup, après j'ai fait attention !!! Du coup, quand les élèves arrivent en retard, maintenant, j'essaie vraiment de... De les accueillir calmement. Et fermement.** Enfin en essayant le mélange « fermeté et bienveillance », enfin de trouver un équilibre, en fonction évidemment de la situation, car il y a des situations où il faut être ferme ! Maintenant je fais vraiment attention ! A

des choses auxquelles je ne faisais pas attention avant ! **Je ne m'étais jamais forcément dit que ça pouvait avoir un impact ! Même si c'est logique. Mais consciemment, je n'y avais pas réfléchi.**

2.2.4.3. Une lecture de la formation décalée, comme une situation de classe

Les enseignants en début de carrière sont dans le flux d'expérience très fort de leurs premières années d'enseignement, et ils n'arrivent pas à en sortir pour réfléchir aux objectifs de la formation étudiée, sur la relation pédagogique. Pendant les entretiens d'autoconfrontation, ils ramènent la réflexion à leur situation actuelle : les copies qu'ils sont en train de corriger, les incidents qui se sont passés durant la semaine, le programme à finir en fin d'année.

Quand ils parlent de la formation vécue, ils critiquent assez souvent l'animation de la formatrice : ils trouvent qu'elle perd le contrôle du groupe dès que les professeurs prennent la parole et posent des questions. Ils se voient comme des élèves dans une classe, et non comme des professionnels en formation continue, échangeant dans un cadre plus souple que la classe, entre professionnels. Souvent, ils emploient le terme d'élèves quand ils se décrivent eux-mêmes dans les situations de formation.

Le sujet traité par le jeu de rôle n'est pas ce qui retient l'attention de ces enseignants débutants, qui souhaitent davantage voir leurs collègues en action. Ainsi, Barbara, professeur-stagiaire de mathématiques veut surtout regarder son collègue de la même discipline, Sylvain pendant les jeux de rôle car c'est un enseignant réputé pour le calme de ses classes. Elle veut « voir comment il fait cours », alors même que ce n'est pas la consigne du jeu de rôle dont elle parle.

Au contraire des enseignants plus expérimentés qui sont très satisfaits que la formation se déroule dans l'établissement entre collègues, les professeurs débutants disent qu'ils aimeraient avoir ce type de formation avec des simulations, en formation initiale, dans les instituts de formation, entre eux, plutôt que dans l'établissement où ils font leur stage, ou en académique, avec des professeurs qu'ils ne connaissent pas et avec qui ils ne travaillent pas au quotidien.

La crainte ressentie pendant une grande partie des moments de simulation semble donc leur rendre inaccessibles les points d'apprentissage visés, ils parviennent rarement à entrer dans les simulations et à percevoir les émotions déclenchées à dessein pendant les jeux de rôle. Parfois, les émotions vécues en formation, quand elles sont trop intensément désagréables et non liées à la simulation, peuvent ainsi bloquer l'apprentissage.

Ainsi, l'agir professionnel du formateur permet aux participants de vivre dans un climat de sécurité des émotions parfois intenses, et souvent désagréables pendant les simulations. Ces émotions ont pour objectif de transformer certaines de leurs pratiques relationnelles. Les signes d'une telle transformation sont différents selon le niveau de développement professionnel des professeurs, mais ils semblent néanmoins présents, à divers degrés. Des études complémentaires permettraient d'approfondir ce lien entre simulations vécues en formation et transformations professionnelles.

3. Discussion

L'objet de notre étude était de décrire et modéliser l'agir et les gestes professionnels du formateur lors de formations aux compétences relationnelles enseignantes basée sur une logique expérientielle, où sont utilisées des simulations.

Dans cette partie, nous discutons les résultats obtenus au regard du cadrage conceptuel et théorique de la recherche. La discussion portera d'abord sur le lien entre logique expérientielle et développement des compétences relationnelles enseignantes. Ensuite, l'usage de la simulation sera discuté, à la fois dans ses objectifs et ses effets éventuels. Enfin, l'animation des simulations avec les gestes professionnels du formateur en intervention sera abordée en ouvrant des perspectives en termes de formation de formateurs.

3.1. Logique expérientielle et développement des compétences relationnelles enseignantes

3.1.1. Expliciter et formaliser les savoirs relationnels pour lever les malentendus en formation

La synthèse sur la relation pédagogique qui ouvre notre travail montre que le thème des compétences relationnelles est un champ de compétences professionnelles récent, qui pose problème à de nombreux professeurs en exercice au collège. Les normes professionnelles des enseignants sur la relation pédagogique recherchée avec les élèves sont en train d'évoluer, sans que cette évolution n'ait été encore bien circonscrite, encore moins théorisée et travaillée de manière systématique en formation de formateurs.

Les compétences professionnelles liées à la qualité de la relation pédagogique ont été formalisées dans le référentiel de compétences du métier d'enseignant. Mais elles sont encore peu identifiées par les professeurs. En effet, au cours des entretiens menés dans cette recherche, les enseignants n'en parlent que peu, ou pas, et ils explicitent rarement ce que la formation leur a apporté dans le développement de leurs compétences relationnelles.

Ainsi, lorsque le référentiel des compétences de 2013 évoque les « principes éthiques et de responsabilité qui fondent l'exemplarité » du professeur, et que ce thème de l'exemplarité est repris lors la première mise en situation proposée dans les formations suivies, les professeurs interrogés en entretien n'ont pas été marqués par cette idée, et n'ont pas fait le lien avec cette notion d'exemplarité qui apparaît en premier lieu dans le référentiel de compétences.

De même, le référentiel demande à l'enseignant de « tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative », d'accompagner au mieux les élèves en prenant en compte leur diversité et en installant « une relation de confiance et de bienveillance » en classe. Enfin, il leur est recommandé de « recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013). On reconnaît ici les thèmes traités dans les formations étudiées, avec les mêmes termes utilisés, comme « relation de confiance », « bienveillance », « comportements inappropriés » et l'idée d'intervention efficace. Pourtant les professeurs participant aux formations étudiées identifient très peu les compétences travaillées, et ils ne les relient pas à des savoirs existants sur le sujet.

Nos résultats montrent que les compétences relationnelles restent encore du domaine de l'invisible tant il y a peu de définitions claires fournies dans les prescriptions à leur sujet. Ce faisant, cela n'aide pas les formateurs à construire une signification partagée des compétences visées. Les contenus liés aux compétences relationnelles sont souvent placés sous l'intitulé « compétences professionnelles » en formation initiale. Il y a ainsi un flou sur les savoirs relationnels sur lesquels peuvent s'appuyer les formations destinées aux enseignants.

Il y aurait donc un intérêt à continuer à formaliser les savoirs liés à la relation pédagogique, pour permettre des phases d'institutionnalisation plus performantes en formation. Une perspective est de s'appuyer sur les travaux qui tentent de définir les savoirs de la relation pédagogique, dans différents champs théoriques, psychologie de l'éducation et philosophie de l'éducation en particulier (Lambooy et al., 2021; Prairat, 2017; Shankland & Tessier, 2018; Virat, 2019).

Enfin, nos résultats montrent des malentendus sur la conceptualisation des savoirs proposés par les formateurs chez certains enseignants peu familiarisés à ces thèmes. L'action d'institutionnalisation par le formateur permet la mise en évidence et la légitimation collective des savoirs appris (ou censés avoir été appris) au cours des situations. Ce processus semble

nécessaire car ce qui est nouveau en situation (par exemple, les nouvelles manières de faire auxquelles les stagiaires ont peut-être recouru) ne prend pas automatiquement le statut de nouveau savoir (Reuter et al., 2013). Cela nous semble particulièrement le cas pour les savoirs relationnels, dont les définitions données par les recherches et les prescriptions ne sont pas encore diffusées à grande échelle en France (Lambooy et al., 2021).

La relation pédagogique, en tant que relation professionnelle, pourrait bénéficier d'une plus grande diffusion du thème des compétences relationnelles auprès des enseignants. La crainte de techniciser la relation semble sous-tendre la faible présence de ce thème en formation initiale comme continue des enseignants en France (Cadière & Chaliès, 2018; Chaliès, 2016; Shankland & Tessier, 2018; Virat, 2014, 2019). L'influence encore forte d'une approche psychanalytique de la relation pédagogique explique sans doute le maintien de l'analyse de pratiques réflexive comme modalité de formation sur la relation pédagogique. Dans cette modalité, les savoirs liés à la relation ne sont pas explicités et les compétences relationnelles ne sont pas travaillées en tant que telles. A l'heure actuelle, ces savoirs relationnels sont davantage accessibles, et il paraît maintenant possible que les professeurs développent leurs compétences sociales de communication, d'empathie, de gestion des conflits et leurs compétences émotionnelles de régulation du stress et des émotions pour améliorer la relation pédagogique qu'ils ont avec leurs élèves.

Pour autant, la seule conceptualisation des savoirs relationnels ne suffit pas à développer les compétences relationnelles chez les enseignants. Nos résultats montrent la congruence entre le développement de ces compétences et des modalités expérientielles en formation.

3.1.2. L'expérience vécue, une modalité centrale pour le développement des compétences relationnelles

Nos résultats montrent que la logique expérientielle est particulièrement appropriée au travail des compétences relationnelles : l'appropriation d'outils de communication et de régulation émotionnelle est favorisée par des modalités d'apprentissage expérientiel. L'apprentissage expérientiel en formation suit le principe de faire vivre aux participants, dans l'espace et le temps de la formation, des situations similaires à des situations de leur travail, où ils ressentent dans leur corps des gestes et des émotions semblables à ceux qu'ils pourraient éprouver au travail. Il s'agit donc d'un type d'apprentissage différent de celui produit par

d'autres modalités de formation. La différence se situe dans l'utilisation du corps, dans les gestes effectués et les émotions ressenties par les participants. Les modalités de formation des enseignants basées sur la présentation magistrale des savoirs, l'immersion par des vidéos, l'analyse réflexive de pratiques, la conception de séances de cours, ou encore l'entretien de tutorat après les séances de cours n'amènent pas les participants à avoir des gestes et des émotions semblables à ceux qu'ils ont pendant leur intervention auprès des élèves. Ici se situe la principale originalité de l'apprentissage expérientiel en formation, qui semble être adapté au développement des compétences relationnelles.

La manière de développer des compétences relationnelles peut être rapprochée de celle promue par la littérature en psychologie de la santé pour amener des changements de comportement en santé (pour une synthèse, Tessier, 2019). Il y a en particulier des connaissances sur l'implémentation de nouvelles habitudes dans le champ des activités physiques qui éclairent nos résultats. Les acteurs sont souvent en accord avec les recommandations, ils ont même souvent l'intention de les mettre en œuvre mais peinent à passer à l'action et à implémenter de nouvelles habitudes. Si ce n'est pas le cas, la première étape dans l'acquisition de nouvelles compétences, celle de la prise de conscience peut être vécue grâce à une présentation magistrale des savoirs, sous la forme d'une conférence ou d'une lecture. Les travaux en psychologie de la santé montrent que cette première étape ne suffit pas à amener un changement de comportement. Il faut ensuite vivre des temps de préparation et d'entraînement qui visent l'adoption de nouvelles pratiques. Cette deuxième étape n'est pas non plus suffisante pour maintenir les nouveaux comportements, il faut également des temps de réactivation, par des retours réflexifs sur les expérimentations tentées et de nouveau des entraînements qui permettent l'intégration dans le quotidien de manière durable de nouvelles pratiques.

Ces étapes de prise de conscience, de préparation et d'entraînement se retrouvent dans la littérature scientifique qui traite du développement professionnel enseignant (Amathieu & Chaliès, 2014; Cadière & Chaliès, 2018; Desimone, 2009; Guskey, 2002; Su & Reeve, 2011). Les modalités expérientielles permettent de faire vivre ces trois étapes, elles ont donc un potentiel intéressant en formation d'enseignants, à côté d'autres modalités plus courantes de formation.

3.1.3. L'apprentissage expérientiel et la simulation : une approche à fort potentiel en formation des enseignants

La centration pendant la formation des professeurs en France sur d'un côté l'apport magistral de connaissances, que ce soit sur les savoirs à enseigner ou sur les savoirs pour enseigner, et de l'autre sur l'analyse réflexive des pratiques a mis l'accent sur des modes d'apprentissage éloignés de l'apprentissage expérientiel. Celui-ci, de l'ordre du sensible, a été longtemps laissé de côté. Actuellement, le potentiel transformatif de la réflexivité détachée des contingences de l'activité est remis en cause (Flandin, 2015), et l'intérêt pour une logique plus expérientielle durant le temps de la formation se développe.

Comme nous l'avons exposé dans notre cadrage théorique, une modalité d'apprentissage expérientiel adaptée au développement des compétences relationnelles est la simulation, c'est pour cela que nous avons centré notre recherche sur cette modalité peu investiguée en formation des enseignants.

Les raisons d'utiliser la simulation en formation des enseignants peuvent s'inspirer des motivations pour l'utilisation de la simulation dans les industries à risque, bien abordée par la littérature scientifique en didactique professionnelle et en ergonomie (Flandin et al., 2018; Ketelaars & Flandin, 2021; Pastré, 2005). La simulation est d'abord utilisée pour des impératifs de sécurité, quand il n'est pas possible de provoquer la situation pour former les professionnels (Pastré prend ainsi l'exemple des centrales nucléaires). Dans le contexte de l'enseignement, il s'agit d'une nécessité éthique d'assurer la sécurité psychologique des élèves. Éthiquement, il est préférable de ne pas tester de nouvelles modalités relationnelles en premier sur des élèves, en situation réelle de classe. Tout comme l'apprentissage de la médecine impose de ne jamais pratiquer un geste la première fois sur un patient (Oriot et al., 2013; Oriot & Alinier, 2019), les gestes de la relation pédagogique gagnent sans doute à être d'abord testés en simulation avant que d'être utilisés en classe. C'est un point rarement soulevé dans la formation des enseignants, où les modalités incitent davantage à tester en classe et à réaliser ensuite une analyse réflexive a posteriori. Il nous semble que la simulation apporte la possibilité de tester en formation des comportements plus ou moins efficaces, sans les imposer aux élèves dans ce premier temps.

La simulation permet également de travailler sur des situations complexes ou rares, sans attendre qu'elles arrivent sur le lieu de travail. En formation des enseignants, elle permet de travailler sur les comportements inappropriés d'élèves, très souvent redoutés par les professeurs, en particulier débutants, sans attendre que le comportement ait lieu en situation professionnelle. Les enseignants peuvent ainsi s'entraîner à maîtriser plusieurs réponses possibles, ce qui diminue leur anxiété et rend leur action en contexte plus pertinente, car ils puisent dans un répertoire de possibilités plus large que celui qu'ils auraient par leur expérience personnelle.

Enfin, la simulation répond à un enjeu économique. D'autres dispositifs de formation des enseignants sont intéressants, mais très coûteux en temps et en ressources humaines. Les recherches en sciences de l'éducation pointent le potentiel transformatif de modalités de formation issues de l'adaptation d'outils de recherche, comme l'entretien d'autoconfrontation, l'entretien d'explicitation ou encore l'instruction au sosie (Mouchet, 2018 ; Ria & Coste, 2015). Ces modalités se déroulent le plus fréquemment sur un mode tutoral, un formateur (ou tuteur) et un enseignant, et elles demandent un temps long souvent peu réaliste dans le contexte actuel du travail enseignant.

La formation par la simulation répond aussi à un certain nombre de critères proposés par la recherche pour un développement professionnel efficace. Ces critères conseillent une formation continue au plus près du lieu de travail et des préoccupations professionnelles des enseignants, traitant du travail réel et non seulement du prescrit. Ils conseillent aussi une formation continue orientée vers les solutions et leur essai en classe et non seulement sur l'analyse des problèmes et leurs causes (Clarke & Hollingsworth, 2002; Guskey, 2002; Ria & Coste, 2016). Les formations expérientielles étudiées ici suivent ces recommandations : elles ont lieu sur le lieu de travail des enseignants, elles commencent par l'expression et la prise en compte de leurs problèmes professionnels, en accordant ensuite peu de temps à leur analyse et à leurs causes. La simulation est utilisée dans une approche orientée vers les solutions, et dans l'objectif d'amener les enseignants à tester en classe les outils vécus pendant les simulations.

3.1.4. La question des effets des simulations sur la transformation de l'activité enseignante

3.1.4.1. La difficulté d'établir un lien entre modalités de formation et transformation des pratiques enseignantes

La question des « effets » d'un dispositif de formation est fréquemment posée, et la recherche sur la formation des enseignants y répond peu, par crainte d'une conception simplificatrice, causaliste, reliant trop rapidement un effet à une cause (Ria & Coste, 2015, p. 220-221). De plus, le faible nombre de recherches sur l'agir des formateurs produit aussi une invisibilité de la qualité de l'animation de formation dans les effets sur la transformation des

pratiques. Les travaux portent parfois sur les effets d'une formation sans que « l'effet-formateur » ne soit pris en compte (Santelmann, 2020; Yennek & Galinou, 2020).

Une partie de nos résultats tente très modestement d'étudier cette question, en se penchant sur les effets des simulations sur la transformation de l'activité des enseignants. Le parti-pris méthodologique est d'accorder une certaine confiance à la parole des acteurs. Les entretiens d'autoconfrontation ont ainsi porté - pour une petite partie - sur les effets déclarés par les enseignants de la formation sur leurs pratiques relationnelles. Les professeurs étant ici considérés comme des professionnels, capables d'identifier les effets d'une formation sur leur activité. Mais les transformations recherchées concernent le temps long, elles sont rarement directement observables, elles ont lieu le plus souvent à bas bruit. Sur le thème de la relation pédagogique, les enseignants utilisent peu d'outils de mesure qui leur permettraient d'évaluer si la relation avec leurs élèves s'est améliorée. C'est davantage en psychologie de l'éducation que des travaux cherchent à évaluer les effets de formations liées à la relation pédagogique grâce à des observations de classe et à des échelles de mesure du climat motivationnel en classe et de la satisfaction professionnelle des enseignants (Tessier, 2006; Tessier et al., 2020), mais sans mesure de « l'effet-formateur ». Les synthèses réalisées dans la recherche en éducation médicale pointent l'efficacité des simulations sur l'amélioration des connaissances et des comportements (Granry & Moll, 2012), mais elles ne portent pas spécifiquement sur le développement des compétences relationnelles, ni de fait sur les compétences des enseignants. Nous tentons de proposer ici une courte synthèse des effets inférables de l'utilisation des simulations sur la transformation de l'activité enseignante.

Notons tout d'abord les différences de préoccupations et de vécus des simulations selon le niveau de développement professionnel des enseignants. Dans nos résultats, les professeurs débutants ont souvent été parasités dans leurs apprentissages, en premier lieu par la crainte du regard de leurs collègues pendant les moments de jeux de rôle. Cela entre en concordance avec d'autres résultats de recherche sur l'usage du jeu dramatique en formation initiale (J. Guérin & Archieri, 2012), où les auteurs concluent que la très forte anxiété ressentie par certains participants empêche la construction de connaissances qui permettrait l'amélioration de leur pratique enseignante. Les enseignants débutants voient également dans les jeux de rôle l'occasion de découvrir leurs collègues dans l'exercice de leur métier, comme si la situation construite par le formateur à des fins de formations était totalement comparable avec une situation réelle de classe. Ils ne sont pas focalisés sur le point d'apprentissage visé par la situation simulée, mais sur l'idée d'observer leurs collègues jouer le rôle de professeurs. Les

objectifs de prise de conscience et d'entraînement visés par la simulation ne semblent pas atteints pour eux.

Des malentendus sur les savoirs relationnels à transmettre sont aussi visibles dans les résultats, avec les enseignants en difficulté sur la relation pédagogique. Plus le professeur paraît avoir une faible maîtrise des compétences relationnelles, plus il y a des malentendus et des incompréhensions par rapport aux propositions du formateur. Nous pouvons alors penser que l'effet sur les pratiques enseignantes est faible dans ces cas. Néanmoins, un effet général semble se dégager, celui de l'amélioration des capacités empathiques des enseignants.

3.1.4.2. Des effets sur la capacité empathique des enseignants

Dans les compétences sociales dont le développement est visé dans les formations étudiées, l'empathie a une place prépondérante, et le renforcement de la capacité empathique des professeurs est une des intentions fortes de ces formations. L'empathie implique de pouvoir se situer aussi exactement que possible dans le référentiel de l'autre sans perdre pour autant son propre référentiel (Rogers, 2001). L'empathie est la capacité à se représenter ce que ressent ou pense l'autre tout en le distinguant de ce que l'on ressent ou pense soi-même. Les effets de la simulation en formation sur le développement de la compétence d'empathie ont été étudiés dans plusieurs thèses de médecine, en ciblant la pratique du théâtre-forum en formation initiale des médecins (Goideau-Sevrain, 2018; Saint Cricq, 2017). Le théâtre-forum est une forme de simulation où les spectateurs sont invités à intervenir en remplaçant les comédiens, afin de proposer des solutions alternatives à une première scène se terminant de manière catastrophique. La revue de littérature effectuée pour ces thèses, ainsi que leurs résultats vont dans le sens d'une augmentation des scores d'empathie après les formations utilisant le théâtre-forum. Une des explications avancées est l'implication du système neuronal miroir humain. Lorsqu'une personne observe une autre personne effectuant un acte, le système de neurones miroirs est activé dans le cerveau de l'observateur et contribue à la compréhension empathique de la personne observée (Decety, 2010). Dans les résultats, le développement des capacités empathiques était plus fort pour les personnes ayant été actrices du théâtre-forum que celles qui étaient restées spectatrices. Néanmoins, tous les participants voyaient leurs capacités empathiques se développer.

Ces résultats issus de recherches en médecine concordent avec les quelques recherches existantes en sciences de l'éducation et de la formation sur l'utilisation des jeux de rôle en formation. Ainsi, les résultats d'une recherche sur l'utilisation de jeux de rôle auprès d'étudiants de master concluent qu'il permet d'améliorer les capacités empathiques (Oudart & Leclercq, 2017). Les travaux d'Omar Zanna sur l'amélioration de la capacité empathique des adolescents grâce à des mises en situation et des jeux de rôle mettant l'accent sur le corps et les ressentis corporels vont aussi dans ce sens (Zanna, 2010, 2015; Zanna & Jarry, 2019). La simulation permettrait l'appropriation corporelle et cognitive du référentiel d'une autre personne et une meilleure compréhension de ce que vit et pense l'autre, entraînant ainsi un décentrement propice à l'analyse plus objective des situations.

Nous avons pu souligner cela dans nos résultats, où les professeurs insistent sur le fait que vivre les simulations a amené une transformation de leur capacité empathique. Ils pensent parvenir à mieux identifier les émotions de leurs élèves, à mieux comprendre leurs réactions et leurs comportements en général en classe. La prise de conscience grâce à la simulation de ce que peut vivre un élève peut ainsi transformer les réactions de l'enseignant de retour en classe, en particulier pour les professeurs qui se reconnaissent peu dans les élèves qu'ils ont en face d'eux. Ainsi, nos résultats montrent des différences entre les professeurs. Pour ceux qui disent se souvenir de leurs comportements inappropriés en tant qu'élèves, les simulations n'amènent pas d'effet de prise de conscience de ce que peuvent vivre les élèves, car ils en étaient déjà conscients. Pour ceux qui expliquent ne pas se reconnaître dans les comportements d'élèves, ne pas les comprendre, vivre des simulations, que ce soit en tant qu'élève ou que professeur amène des effets de prise de conscience importants.

3.1.4.3. Des effets sur le développement des compétences sociales et émotionnelles des enseignants

Des effets sur le développement des compétences relationnelles peuvent être avancés. Les modalités expérientielles semblent permettre le travail sur les compétences. Être compétent demande d'agir avec affordance face aux exigences du contexte, sans réponse stéréotypée, en mobilisant avec pertinence des ressources internes et externes (Le Boterf, 2018). L'apprentissage expérientiel en formation permet un entraînement à cet agir compétent, en offrant l'occasion de tester des actions, à partir de situations des plus décontextualisées aux plus

proches du contexte. Selon nos résultats, ces entraînements mènent à un apprentissage (Barbier & Thievenaz, 2013) chez certains professeurs, qui transforment leur activité de manière volontaire et qui en apprécient le résultat.

Les transformations d'activité des professeurs ont principalement porté sur l'utilisation de nouveaux outils langagiers, une prise en compte de l'importance des formulations utilisées pour motiver les élèves, une utilisation plus limitée des ordres, et une pratique davantage coopérative des décisions concernant le climat de classe, en intégrant les élèves dans une réflexion commune. Une transformation des pratiques relationnelles parentales est également à noter, comme une première étape à l'issue de la formation, avant le changement de pratiques en classe avec les élèves. Les professeurs qui indiquent une transformation de leur activité sont ceux qui ont participé activement aux moments de simulation de la formation, en tenant des rôles principaux lors des mises en situation et des jeux de rôles proposés.

Ces conclusions concordent avec celles de travaux portant sur l'utilisation de simulations et l'amélioration des compétences relationnelles des enfants. En effet, des recherches ont été menées sur le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants grâce au jeu sociodramatique (pour une synthèse, Richard et al., 2019). Elles concluent que les jeux sociodramatiques de « faire semblant » ont des effets importants en termes de développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants. Elles marquent aussi que la simulation est un contexte privilégié pour que l'enfant expérimente dans un cadre sécurisant des émotions complexes et des situations sociales compliquées, sans devoir recevoir les conséquences du monde réel (Vygotsky, 1978, cité par Hoffmann & Russ, 2016). C'est tout à fait ce qui est recherché par les formateurs quand ils utilisent des modalités expérientielles : permettre l'expérimentation dans un contexte sécurisant, avec une prise de risque limitée pour l'enseignant et des émotions suscitées par la situation simulée qui servent de moyens à la transformation de l'activité.

3.2. Simulation, émotions et transformation de l'activité

3.2.1. Simulation et cycle de l'apprentissage expérientiel

3.2.1.1. Les catégories de simulation

L'apprentissage expérientiel en formation repose sur la mise en jeu de situations similaires à des situations de travail. Pour travailler les compétences relationnelles, les formateurs mettent en œuvre différents types de simulations. Toutefois les termes utilisés méritent d'être précisés. Rappelons ici que nous sommes dans le contexte de la simulation humaine, non instrumentée par le numérique, qui n'implique que des personnes dans son déroulement (Chamberland & Provost, 1996; Fauquet-Alekhine & Pehuet, 2016). Les simulations décrites dans nos résultats et dans la littérature sont les mises en situation et les jeux de rôle (Dupuy-Maribas et al., 2016; Faulx & Danse, 2015; Oriot & Alinier, 2019). Nous en proposons ici une catégorisation rapide.

La mise en situation désigne une simulation où les participants ne jouent pas un rôle spécifique, et dans laquelle le formateur mène lui-même la simulation. L'observation réflexive au début du débriefing porte alors sur les émotions ressenties par les participants. Dans les formations observées pour cette recherche, les mises en situation sont nombreuses, dans lesquelles le formateur se place en animateur de la situation, et demande aux participants de suivre ses consignes en étant attentifs aux émotions éprouvées.

Le jeu de rôle désigne une simulation où des rôles sont attribués aux participants. Le jeu peut être plus ou moins écrit, avec seulement la description de fonctions professionnelles et du cadre de l'action jusqu'à des personnages très définis dans des fiches descriptives (Boutros & Proust, 2007). Dans les formations suivies, les jeux de rôle étaient plus ou moins décontextualisés, soit avec des scénarios apportés par le formateur, voire des phrases écrites à lire, soit avec des situations proposées par les participants. Dans ce cas, le plus proche du contexte, le participant qui souhaite traiter d'une situation-problème qui lui est arrivée joue le rôle de l'élève et un autre participant prend son rôle de professeur.

Le théâtre-forum appartient à la catégorie des jeux de rôle, avec des particularités qui en font sa grande richesse en formation, mais aussi ses limites. En formation des enseignants, il est proposé quand les organismes de formation initiale ou continue disposent de formateurs formés à cette modalité. Il n'est pas animé sous sa forme classique, avec des troupes de comédiens de théâtre-forum qui jouent des scènes déjà écrites et qui invitent les spectateurs à intervenir pour modifier leur fin. Il est utilisé dans une forme plus artisanale, avec un formateur qui demande aux participants de jouer leurs propres scénettes à partir de scénarios de leur choix sur des situations-problèmes liées à la relation pédagogique. Les autres participants spectateurs sont ensuite invités à intervenir pour proposer des pistes de solution. Dans la plupart des cas, il est utilisé sans apport conceptuel de la part du formateur, ce qui en fait sa limite pour travailler les compétences relationnelles. En effet, l'apport en amont de savoirs relationnels, d'outils de

communication et de régulation des conflits est conseillé quand les participants n'ont pas les ressources personnelles suffisantes avant de jouer, afin d'éviter un sentiment d'impuissance et une perte de temps quand le groupe réinvente des outils de communication déjà existants et éprouvés (Tixier, 2010). C'est une des raisons qui explique notre choix de nous tourner vers des formations utilisant des mises en situation et des jeux de rôle et non du théâtre-forum. En effet, ces formations mettent en œuvre toutes les étapes du cycle d'apprentissage expérientiel, ce que ne fait pas le théâtre-forum utilisé en formation des enseignants.

3.2.1.2. L'utilité de la théorie du cycle de l'apprentissage expérientiel

Un des objectifs de notre travail était d'utiliser le cycle de l'apprentissage expérientiel défini par Kolb (Kolb, 2015) pour chercher à proposer une description fine des étapes d'une simulation porteuse d'apprentissage.

Les différentes étapes d'un dispositif de simulation ont été décrites pour la simulation en santé (Dupuy-Maribas et al., 2016 ; Oriot & Alinier, 2019 ; Policard, 2018) et dans différents écrits professionnels à destination des formateurs (Bernard, 2017 ; Boutros & Proust, 2007). Ils décrivent trois étapes. La première étape est celle du briefing, informationnel et préparatoire. Ensuite vient la situation simulée elle-même. La troisième étape, le débriefing, est décrite comme indispensable et centrale. Le schéma ci-dessous les résume (Oriot & Alinier, 2019).

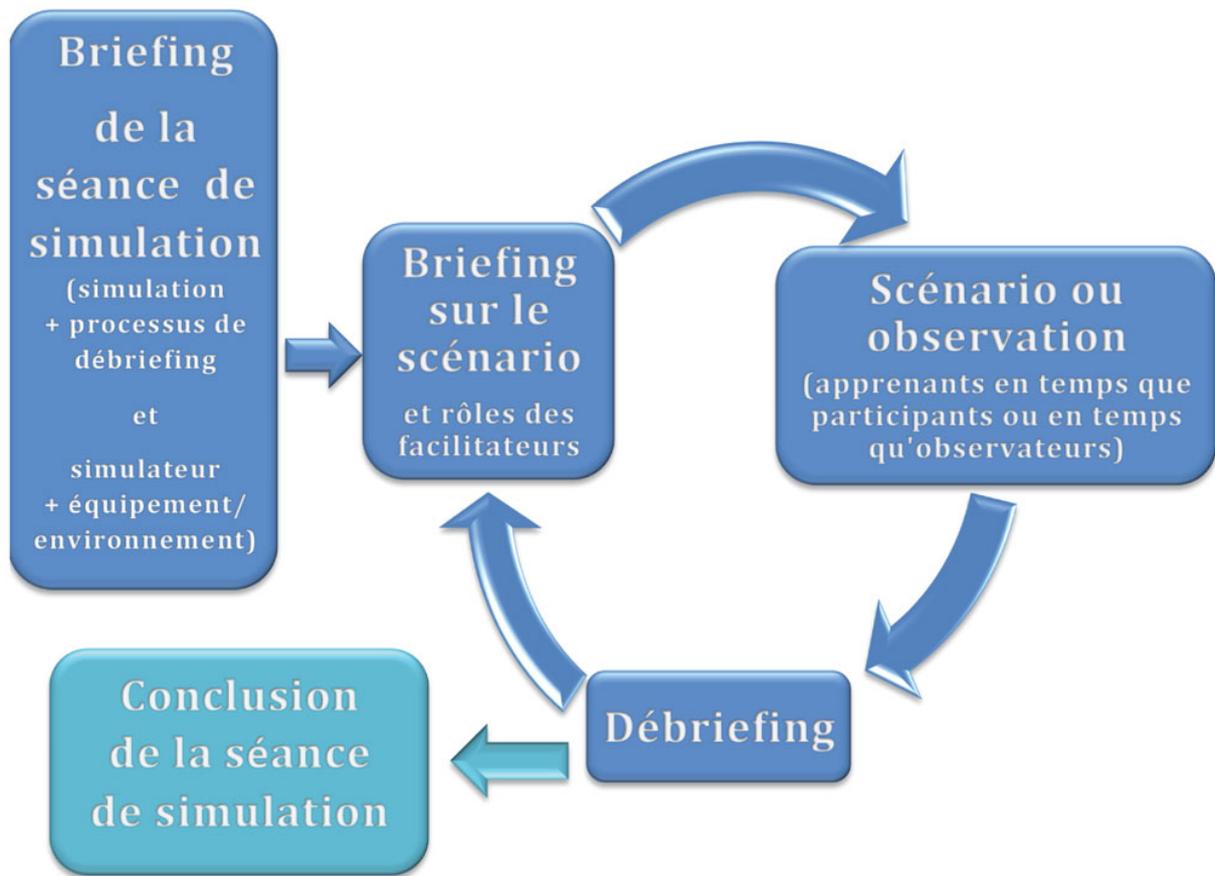


Figure 11 : Le déroulement général d'une session de simulation

Source : Denis Oriot et Guillaume Alinier (Oriot & Alinier, 2019)

Nous avons mis en regard ces étapes décrites dans la littérature sur la simulation et le cycle de l'apprentissage expérientiel. Il nous semble que le cycle proposé par Kolb permet de décrire plus précisément les actions du formateur et le vécu des participants. Nous proposons donc un découpage différent, qui a l'avantage de permettre une analyse plus précise de l'étape centrale du débriefing. Le schéma ci-dessous met en regard les deux descriptions des phases d'une simulation.

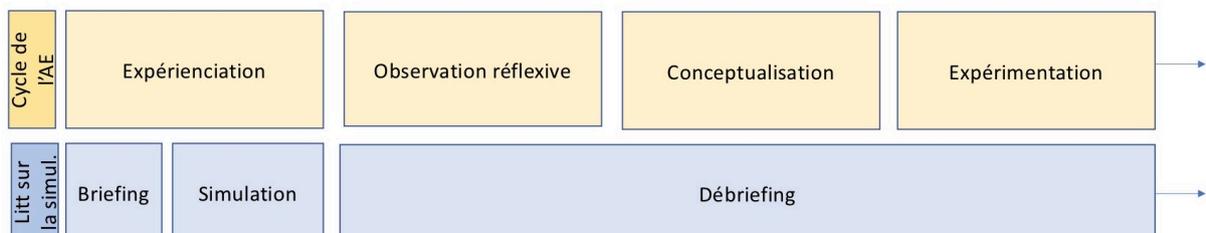


Figure 12 : Les différentes phases d'une session de simulation

En haut les phases de l'apprentissage expérientiel, en bas les étapes proposées dans la littérature sur la simulation.

Le briefing et la simulation sont dans la phase d'expérimentation. Le débriefing est divisé en trois phases, l'observation réflexive d'abord, la conceptualisation après et enfin l'expérimentation. Ces phases permettent de mieux décrire l'animation d'une simulation et de commencer la réflexion sur les critères possibles de son efficacité. Nous allons détailler les éléments de différence et de consensus par rapport aux étapes proposées dans la littérature sur la simulation.

3.2.1.3. L'agir du formateur dans les phases d'animation des simulations

Première phase : l'expérimentation

Nos résultats ont permis de dégager quatre actions dans la phase d'expérimentation, qui correspondent donc au briefing et à la simulation dans la littérature sur la simulation. Les deux premières actions correspondent à l'étape du briefing. Dans la littérature sur la simulation, la première partie du briefing, parfois appelée « pré-briefing » porte sur la pédagogie par simulation, l'expression des craintes des participants et les réponses du formateur. La deuxième partie présente l'environnement de la simulation, et la troisième partie le scénario. Il est bien noté que ces éléments préparatoires sont cruciaux pour que les apprenants soient prêts pour l'étape du débriefing (Oriot & Alinier, 2019, p. 8-9).

A partir de nos résultats, nous proposons deux actions pour décrire cette étape : le recentrage sur le corps et la sécurisation des stagiaires. Le recentrage sur le corps, action originale par rapport à celles pratiquées dans la simulation médicale, répond au besoin d'expliquer aux participants l'importance d'être attentif à ses émotions et ses sensations corporelles pendant le moment simulé. Plutôt que de passer par une explication orale, l'idée est de faire vivre aux participants une activité de recentrage sur le corps. Cela correspond aux propositions de Kolb, qui conseille l'exercice de la pleine conscience pour détacher l'expérimentation de ses biais habituels de jugement. En tant que pratique délibérée d'apprentissage pour ressentir l'activité de manière profonde, la pleine conscience permet d'accorder le plus d'attention possible à la dimension corporelle et émotionnelle de l'expérience vécue. Les recherches sur la pleine conscience (ou présence attentive selon les auteurs) appuient cette idée, et dans l'apprentissage expérientiel, c'est une des pistes explorées actuellement pour amener le participant à se centrer sur ses émotions et ses sensations pendant qu'il vit

l'expérientiation (Gendron, 2015; Jennings et al., 2019; Lamboy et al., 2021). Il s'agit d'attirer l'attention des participants sur l'objectif de conscientiser l'intuition, ce que certains auteurs appellent « l'insight » et la perception ressenties pendant la situation simulée (Barbier, 2017; Bourgeois, 2014; Tixier, 2010). La deuxième action, la sécurisation des participants, correspond aux trois parties du briefing décrites plus haut : elle permet de rassurer les stagiaires sur les modalités de la situation simulée et de leur fournir de manière explicite toutes les informations nécessaires. L'idée ici est que l'expérientiation « pure » (selon le terme de Kolb, qui s'inspire des réflexions de Dewey, Kolb, 2015) ne suffit pas à produire un apprentissage, car les actions réalisées pendant ce moment sont pour leur grande majorité produites sans autorégulation, de manière automatique. Il faut que les participants comprennent pendant cette étape du briefing que l'intérêt de la simulation est de produire une perturbation, une déstabilisation de manière volontaire, pour leur faire prendre conscience de leurs automatismes. L'expérientiation devrait ainsi permettre de développer les deux facettes de la réflexivité définis par Donald Schön (Schon, 1994). Pendant la formation, l'expérientiation permet la « réflexion sur l'action », *reflection-on-action* lors la phase d'observation réflexive. Et elle devrait servir à faciliter ensuite la « réflexion dans l'action », *reflection-in-action*, de retour dans l'activité professionnelle. L'action de sécurisation sert ainsi à prévenir les participants qu'une des visées de la simulation est que leurs connaissances soient perturbées dans ou après l'expérientiation vécue pour les faire sortir de leurs automatismes de réponses.

Ensuite commence le moment de la situation simulée. Nous proposons deux actions du formateur pour cette étape : l'engagement des participants et l'observation active voire participante du formateur. L'engagement des participants correspond au moment où le formateur lance la simulation, quand les participants prennent leur rôle d'acteurs ou de spectateurs de la scène simulée. L'enjeu n'est pas le même pour le formateur si le fait de participer à une simulation est obligatoire (tous les participants doivent passer dans les rôles par exemple) ou volontaire. Dans le deuxième cas, le formateur devra user de gestes d'enrôlement pour obtenir des volontaires pour jouer la situation proposée.

La deuxième action, l'observation active du formateur, permet de répondre à un des problèmes de la simulation : la grande exposition des acteurs face aux spectateurs. Ce problème est particulièrement présent en formation continue, quand les participants sont déjà des professionnels en activité. Il l'est encore davantage dans les formations comme celles étudiées dans cette recherche, qui se déroulent sur le lieu de travail, entre pairs, avec des collègues que les participants retrouveront après la formation. La simulation peut être très mal vécue si les

participants sont exposés au regard de leurs pairs dans une situation dans laquelle ils sont en difficulté (Dupuy-Maribas et al., 2016 ; Oriot & Alinier, 2019 ; Policard, 2018). L'observation active voire participante du formateur permet de limiter ce risque : le formateur peut intervenir dans la situation simulée, soit pour apporter de l'aide soit pour recadrer des acteurs qui joueraient des réactions exacerbées et peu réalistes (le cas est fréquent sur le thème de la gestion de classe, où les acteurs peuvent jouer des comportements d'élèves très exacerbés). Il gère aussi le temps de la simulation, l'arrêtant quand il estime qu'il a suffisamment d'éléments pour conduire une phase d'observation réflexive pertinente.

Deuxième phase : l'observation réflexive

La phase d'observation réflexive correspond au début du débriefing. Nos résultats ont permis de dégager deux actions, le recueil des émotions et la reprise des remarques. Dans la littérature, le terme utilisé est « réactions ». Il nous semble avoir une sous-estimation dans la littérature sur la simulation, en particulier médicale, de l'importance de la phase d'observation réflexive. Une place est accordée dans les différents modes de débriefing au recueil des émotions, mais dans l'objectif semble être moins de les « évacuer », que de les prendre en compte, avant de passer à l'analyse (Oriot & Alinier, 2019, p. 59). Certains modes de débriefing conseillent même de ne pas faire de recueil des émotions et de passer tout de suite à l'analyse, considérant cette étape de « réactions » comme « culturelle » et inutile (Jaye et al., 2015). La plupart des auteurs conseillent tout de même de laisser une place à l'expression des réactions émotionnelles, mais, en tant que concession, tout en gardant comme priorité d'arriver plus rapidement à faire se concentrer les participants sur l'analyse « rationnelle » de la situation simulée.

Il nous semble au contraire que la place des émotions est centrale dans le processus d'apprentissage expérientiel : ce sont les émotions qui font changer, qui amènent des transformations (Pham Quang, 2018). Le formateur cherche donc à les susciter, et ensuite à les faire être conscientisées, verbalisées, et partagées dans le groupe dans cette étape de recueil. La littérature rejoint nos analyses quant à l'importance du type de questionnement utilisé, que nous qualifions de questionnement empathique. Il ne doit pas suggérer, induire des réponses (Oriot & Alinier, 2019, p. 61). L'attitude propice à ce moment est celle du non-jugement, chez le formateur comme chez les participants.

C'est ici qu'il y a sans doute une limite dans la description de l'agir du formateur proposé dans les livres sur l'animation des simulations. En effet, il est ensuite conseillé aux formateurs de demander aux participants le « pourquoi » des émotions, leur cause, ce qui amène

ces derniers à se justifier, sentant jugés par le formateur quand il emploie ce type de questionnement. La confusion dans l'étape du débriefing entre recueil des émotions et apport de savoirs peut aussi produire des effets négatifs chez les participants. L'intérêt de séparer clairement ces étapes est de laisser toute sa place à l'observation réflexive : le formateur se concentre sur le questionnement empathique et sur la reprise des remarques sans chercher à formaliser le savoir à ce moment-là.

Troisième phase : la conceptualisation

La formalisation du savoir peut alors se placer lors de la phase de conceptualisation. Nous l'avons séparée en deux actions, celle d'institutionnaliser le savoir et celle de le contextualiser. La littérature sur la simulation parle « d'analyse » et de « résumé » pour cette étape, ou surtout de « débriefing », montrant le mélange entre l'observation réflexive et la conceptualisation. Il y a de nombreux écrits sur les modalités de « débriefing » en tant que formalisation du savoir après l'expérimentation (pour une synthèse, Oriot & Alinier, 2019, p. 67-81).

Les travaux décrivent avec précision différentes techniques de « débriefing », en particulier trois qui s'opposent : le débriefing par jugement, le débriefing par non-jugement et le débriefing par bon jugement. Le débriefing avec jugement est souvent pratiqué, avec des limites très fortes. Les analyses des entretiens menés pour cette recherche concordent avec la littérature : quand les participants se sentent jugés par le formateur au moment où il apporte des éléments de savoirs, ils enclenchent des mécanismes de défense qui entravent leur apprentissage. Le débriefing par jugement peut aussi avoir un impact négatif sur la participation ultérieure à des séances de simulation. C'est ce qui ressort des entretiens avec les professeurs : quand ils ont eu une mauvaise expérience avec les jeux de rôle en se sentant jugés par le formateur qui montrait leurs erreurs, ils ne souhaitent plus vivre cette modalité en formation. Des travaux insistent sur cet impact émotionnel qui peut durer plusieurs années, affecter des choix de carrière et empêcher tout nouvel apprentissage dans le domaine concerné (Boud & Falchikov, 2007).

Les deux autres types de débriefing proposés cherchent à éviter ces problèmes. Le débriefing par non-jugement ressemble plutôt à du jugement positif. Il s'agit de délivrer des appréciations positives (« c'est super ! », « ça s'est bien passé ! ») avant et après l'apport de savoirs qui peut souligner un déficit de performance, souvent sous la forme interrogative (« Ne pensez-vous pas que vous auriez pu faire plutôt comme ceci... ? »). Il s'agit de la stratégie du « *Guess WAIT* » (*what am I thinking*, devinez ce que je pense), où le formateur ne formule pas

clairement les savoirs à tirer de l'expérimentation. Il pose donc des questions dont il connaît les réponses, pour faire deviner ce qui aurait été l'action appropriée (Oriot & Alinier, 2019, p. 70-71). Cela retire de l'authenticité à la discussion, et les compliments émis avant et après ces interrogations placent les participants dans la posture du débriefing avec jugement, avec des réactions de défense possible.

La proposition de débriefing par bon jugement souligne le besoin de comprendre l'intention des actions avant de les faire changer. Elle explore donc les intentions des participants, avant d'apporter une synthèse des pistes de solutions, et des exemples de remobilisation dans d'autres contextes (Oriot & Alinier, 2019, p. 71-85). Ce débriefing par bon jugement est complété par une étape de résumé, dans laquelle le formateur institutionnalise le savoir, le plus souvent sous la forme d'une fiche écrite qui récapitule les principales idées et fournit des références bibliographiques. Cette modalité de conceptualisation ressemble à celle observée dans les formations étudiées, avec une étape d'institutionnalisation et une de contextualisation du savoir.

Il nous semblerait utile de continuer la réflexion sur la place à accorder à cette phase de conceptualisation dans les formations qui utilisent la simulation. En effet, nos résultats montrent que quand cette phase n'est pas bien identifiée par les participants, les savoirs restent peu lisibles. Dans le cas des savoirs liés à la relation pédagogique, c'est particulièrement problématique car ils sont peu diffusés par ailleurs. Les formateurs étant concentrés sur le principe majeur des simulations, faire vivre des mises en situation et des jeux de rôle aux participants, ils veulent passer le moins de temps possible sur la phase de conceptualisation, au détriment de la transmission de savoirs qui permettrait peut-être d'asseoir plus solidement la dernière phase de l'apprentissage expérientiel, celle de l'expérimentation.

Quatrième phase : l'expérimentation

Dans l'apprentissage expérientiel en formation, la dernière phase, celle de l'expérimentation, est commencée grâce à des actions qui aident les participants à imaginer la transformation de leur activité dans leur contexte professionnel. Deux actions ont été dégagées à partir de nos résultats, celle de la projection vers des possibilités et celle de soutenir l'engagement. Elles sont décrites dans la littérature sur la simulation dans l'étape de « conclusion » ou de « clôture ».

Il y est conseillé que le formateur ait une posture enthousiaste et encourageante, qu'il remercie les participants et qu'il rappelle la confidentialité du débriefing (Oriot & Alinier, 2019, p. 86-87). Cela nous semble assez rapide par rapport aux recommandations liés à l'efficacité

des formations. L'action de projeter les participants dans leurs actions futures pendant la formation y semble un élément fondamental pour qu'ils expérimentent de nouvelles pratiques de retour dans leur contexte de travail (Desimone, 2009 ; Guskey, 2002 ; Mons et al., 2021 ; Su & Reeve, 2011). Le rappel de la confidentialité du débriefing amène des confusions dans le message de conclusion, qui est dû à l'indistinction des phases d'observation réflexive et de conceptualisation dans l'étape du débriefing. Ce qui est confidentiel dans la modalité de simulation, c'est l'expérimentation et l'observation réflexive. Par contre, la phase de conceptualisation est bien au contraire diffusable, car il s'agit alors de savoirs constitués, transmis par le formateur, qui n'ont pas vocation à rester secrets.

Pour être plus proche des recommandations de la recherche sur l'impact des formations, nos résultats nous amènent à nous tourner plutôt vers des travaux menés sur l'implémentation de nouvelles pratiques, en particulier l'approche centrée solutions (Shankland & Durand, 2020). Dans nos résultats, le formateur, en utilisant un questionnement projectif, amène les participants à imaginer et visualiser des occasions de mobilisation des compétences relationnelles traitées par la formation. Il soutient aussi l'engagement grâce à des encouragements qui visent à susciter des émotions agréables chez les participants pour les inciter à la transformation de leurs pratiques.

3.2.2. La simulation pour provoquer des émotions, sans recherche de réalisme à pleine échelle

Le formateur qui anime des simulations sur la relation pédagogique a pour objectif de provoquer des émotions pour engager une transformation de l'activité de l'enseignant. Ce travail à partir des émotions vécues pendant la formation est une particularité de cette modalité. Les situations de simulation cherchent à susciter des émotions similaires à celles ressenties dans le monde professionnel réel. Pour cela, nos résultats et les autres travaux de recherche montrent que les simulations doivent rechercher un réalisme mesuré.

Les simulations sur le thème de la relation pédagogique ont besoin d'un degré de distance/proximité mesuré avec les situations réelles de travail (Faulx & Danse, 2015, p. 236-237). Elles doivent être assez analogues aux réalités des participants pour stimuler des rapprochements et assez éloignées pour que s'expérimentent de nouveaux comportements. Si

elles sont trop éloignées, il y a une difficulté d'identification des processus qui peuvent être transférés vers des contextes réels de travail. Si au contraire la situation simulée est trop proche de la situation de référence, cela génère des blocages liés à des écarts même minimes à la réalité quand elle est bien connue des participants.

Dans les formations étudiées dans cette recherche, il y a un réalisme mesuré des situations : si les situations de références sont celles des enseignants, il n'y a pas d'effort de reconstitution du contexte physique du travail. Cela rejoint les conclusions de travaux qui soulignent l'efficacité des simulateurs à faible fidélité, où le participant peut apporter dans son activité en situation de simulation des éléments issus de ses représentations et de son expérience de la situation de référence (Flandin & Ketelaars, 2021; Rogalski, 1997). De même, d'autres travaux en ergonomie soulignent l'utilité d'une fidélité mesurée aux situations réelles de travail, qui autorise les erreurs, qui permet de suspendre les conséquences de l'action, de varier les paramètres, de produire des situations exceptionnelles... (Horcik, 2012; Horcik & Durand, 2011). Comme le soulignent David Oget et Jacques Audran, « il ne s'agit pas ici de rejouer le réel à l'identique mais plutôt d'évoquer 'quelque chose qui aille de travers pour qu'il existe quelque chose à raconter'. La simulation entrera alors en synergie avec l'inattendu comme instrument favorisant l'étonnement. Cette approche interroge la recherche de réalisme qu'évoque le plus souvent à l'heure actuelle la notion de simulation » (Oget & Audran, 2016, p. 80). Ce n'est donc pas le réalisme de la situation qui est le plus important, mais bien que la situation de simulation provoque des émotions qui seront le support des apprentissages.

L'intention d'utiliser les émotions dans le processus d'apprentissage fait tout l'originalité et la fécondité de la simulation. En effet, en formation, le processus d'apprentissage est surtout abordé sous l'angle cognitif, en laissant de côté ses dimensions affectives et corporelles (Bourgeois, 2014). Il y a rarement de prise en compte des émotions, à part sous l'angle de la motivation pour l'apprentissage, ou comme une perturbation de l'apprentissage, en particulier quand les émotions sont désagréables. Alors que les émotions, en déclenchant un processus de modification des intentions, peuvent jouer un rôle constructif dans l'apprentissage (Pham Quang, 2015, p. 240). C'est en particulier le cas dans les formations liées aux relations humaines comme celles que nous avons choisi d'étudier. La modalité de la simulation offre l'originalité de provoquer des émotions pendant les situations simulées, plutôt que d'utiliser les émotions déjà vécues en situation de travail.

Il y a plusieurs intérêts à provoquer ainsi des émotions dans un cadre de formation, plutôt que de chercher à utiliser celles réellement vécues en situation de travail. Tout d'abord,

nous avons déjà évoqué la nécessité éthique de ne pas tester de nouvelles modalités relationnelles en premier sur des élèves, en situation réelle de classe. L'objectif de mettre en empathie les professeurs vis-à-vis des élèves en leur faisant jouer des rôles d'élèves est aussi impossible à faire en situation d'intervention réelle dans une classe.

Ensuite, les émotions provoquées par la simulation semblent moins intenses et moins durables qu'en situation professionnelle réelle et elles portent donc moins à conséquence pour le participant qui les ressent. La construction des simulations liées à la relation pédagogique par le formateur peut ainsi prendre en compte dans ses objectifs la reconnaissance et l'habituation à certaines émotions pour les enseignants. Cela permet à ces derniers de pouvoir agir sur leurs émotions en situation de classe, en les reconnaissant et en les gérant plus efficacement.

Enfin, les émotions sont plus facilement accessibles à la conscience juste après avoir été vécues, surtout quand le formateur crée les conditions de l'attention à celles-ci, avant l'expérimentation et pendant la phase d'observation réflexive. Dans les dispositifs de formation fondés sur le récit a posteriori de situations de classe, les émotions ressenties en situation de travail peuvent avoir été peu conscientisées ou oubliées.

Le cas des professeurs débutants est particulier dans nos résultats. Les émotions intenses qui les traversent pendant la formation, souvent de l'ordre de la peur, semblent les empêcher de comprendre les points d'apprentissage visés. Ils restent focalisés sur la situation de formation d'établissement, qui les expose au regard de leurs collègues plus expérimentés. Lors des entretiens, ils expriment souvent leur intérêt pour la pratique de la simulation, mais dans les instituts de formation initiale, entre pairs débutants. Cela rejoint les constatations faites dans d'autres travaux sur la simulation.

Ainsi, certaines émotions, en particulier la peur, sont susceptibles d'augmenter la charge cognitive et de devenir un obstacle à l'apprentissage. Les effets de l'engagement émotionnel sur l'apprentissage sont encore mal connus (Bourgeois, 2014). Peu de recherches portent sur l'impact des émotions éprouvées pendant la simulation sur l'apprentissage, mais les chercheurs notent une certitude résultant des observations de simulation dans le domaine de la santé en particulier : les émotions éprouvées sont réelles et peuvent être très désagréables à vivre. René Amalberti précise que cette dimension émotionnelle peut servir à l'acquisition de compétences, mais que sa gradation doit être particulièrement contrôlée, et appliquée avec discernement (Fauquet-Alekhine et al., 2011). Le travail de Long Pham Quang sur les émotions et l'apprentissage concorde avec nos résultats sur les émotions désagréables vécues pendant les simulations. Les participants soulignent qu'ils ont la majeure partie du temps ressenti des

émotions très désagréables pendant les jeux de rôle, mais qu'ils les ont trouvées très utiles pour mieux progresser dans le développement de leurs compétences relationnelles. Par ailleurs, les moments avant et après les situations simulées permettaient d'équilibrer en vivant des émotions agréables entre participants, comme pendant les moments d'encouragement que proposait la formatrice. Nous pourrions alors avancer l'idée que vivre des émotions désagréables pendant la situation simulée n'entrave pas l'apprentissage si le formateur accorde une grande attention à susciter des émotions agréables avant et après la situation simulée.

Le formateur porte ainsi une responsabilité particulière dans la création et le maintien d'un cadre « psychologiquement sécuritaire » pendant la simulation (Policard, 2018, p. 44). Il y a donc une importance cruciale de l'animation des simulations par le formateur et des gestes professionnels qu'il utilise pour protéger les participants et les amener à des transformations de leur activité professionnelle.

3.3. Gestes professionnels du formateur et animation de simulations

3.3.1. L'utilité de la notion de geste professionnel

3.3.1.1. Le geste professionnel pour approcher la communication multimodale pendant l'intervention

Dans la perspective qui est la nôtre dans cette recherche, en rester aux actions du formateur pendant les différentes phases de l'animation ne suffisait pas pour comprendre ce qui se passe pendant les simulations, pour envisager finement la communication pendant l'intervention. Nous souhaitons participer au travail de formalisation des savoirs d'actions (Barbier et al., 2004) des formateurs. Pour cela, nous avons eu besoin d'une conception multimodale de la communication, en étudiant à la fois le langage mais aussi les mouvements du corps et du visage, les expressions faciales et le ton employé. Nous nous sommes placés dans une perspective interactionniste, qui élargit l'étude des interactions au caractère multimodal des processus par lesquels se co-construit la signification des interactions (Vinatier et al., 2018, p. 11). Nous rejoignons ainsi les résultats de Dominique Forest, dans sa thèse sur la proxémie dans les interactions didactiques, où il rappelle que la communication kinesthésique

et paralinguistique (l'amplitude du mouvement, la hauteur de la voix, la longueur d'une pause, la tension d'un muscle...) permet de rendre intelligibles des comportements tout autant sinon plus que le seul langage verbal (Forest, 2006).

L'étude des interactions a donc été élargie à leurs dimensions multimodales. La description des actions du formateur englobe ainsi paroles et gestes, ton de la voix et expressions du visage pour rendre compte de la communication verbale et non verbale qu'il utilise pour animer les situations de simulation.

Pour approcher cette communication multimodale, le terme de geste professionnel est utilisé pour désigner ensemble une parole et un mouvement du corps adressés, porteurs de valeurs en acte, inscrits dans une situation (Jorro, 2018). Il permet de décliner chaque action du formateur à grain plus fin et de rendre compte de l'interaction avec les participants. En effet, les gestes sont interprétables par les acteurs de l'interaction comme par les observateurs extérieurs (Gebauer & Wulf, 2004 ; Jorro, 2016). L'efficacité des gestes professionnels est perceptible par les différents acteurs et observateurs, ils témoignent d'une expertise et d'une éthique professionnelle reconnues.

Le geste professionnel peut être décrit de manière opératoire par le langage, la tonalité discursive, les mouvements visibles des mains, du corps, le regard et les expressions du visage, et de manière symbolique par les significations attribuées par l'auteur du geste lui-même, par les destinataires et par l'observateur externe qui peut les inférer en voyant les effets du geste sur l'auteur et sur les destinataires. Dans cette dimension symbolique, le geste professionnel peut être lu grâce à des critères qui permettent d'en apprécier l'effet en regard des intentions de l'auteur. Nous avons retenu trois critères finement intriqués proposés par Anne Jorro (Jorro, 2016; Jorro et al., 2018). Le pluri-adressage du geste démontre sa puissance communicationnelle en touchant son destinataire mais également les destinataires indirects. Le sens du *kaïros*, du moment opportun, met en valeur la perception du moment approprié pour réaliser le geste en contexte. L'amplitude permet de prendre en compte le degré d'engagement de l'acteur par l'intensité de son geste.

Nous avons bâti notre méthodologie sur cette définition du geste professionnel, dans une approche compréhensive destinée à éclairer l'agir des formateurs en situation de simulation.

3.3.1.2. Une approche méthodologique compréhensive du geste professionnel

Notre approche méthodologique est compréhensive, avec une visée praxéologique et une attitude d'enquête sur ce qui constitue la professionnalité dans les gestes d'un formateur. Nous voulions dégager dans un enchaînement d'actes des gestes qui influencent favorablement ou défavorablement le déroulé de l'action, qui témoignent d'une expertise et d'une éthique en contexte.

Le geste professionnel est paradoxalement invisible : sa réussite le fait se fondre dans la situation, ou être recouvert par le terme vague de charisme, qui limite la réflexion en postulant l'existence d'éléments inexplicables, voire surnaturels (Rivolier, 2009). Il fallait donc une méthodologie particulière pour le découvrir et le décrire. Dans la perspective interactionniste qui était la nôtre, il y avait également le principe de recueillir la parole des enseignants participant aux formations, destinataires des gestes du formateur, en rejoignant Laurent Fillietaz quand il insiste sur la nécessité de travailler la question de la part des 'usagers' dans la formation aux métiers de la relation (Fillietaz, 2018)

Les entretiens d'autoconfrontation des participants à la formation ne révèlent la perception des gestes professionnels qu'en inférant à partir de certaines de leurs paroles. Les stagiaires, dans leurs entretiens d'autoconfrontation, sont concentrés sur les apprentissages qu'ils ont réalisés en matière de pratiques relationnelles. Cela montre en creux que les gestes professionnels ont permis ce qui est l'intention première du formateur, un apprentissage expérientiel par la simulation. Les participants soulignent de manière globale la qualité de l'animation du formateur, sans percevoir précisément les gestes professionnels nécessaires à cette qualité de la formation.

Nous avons lors cherché à combiner les outils de recueil des comportements, des préoccupations et des interprétations des différents acteurs en présence. Le dispositif de recherche a bien évidemment des limites, en particulier parce qu'il est axé sur l'analyse fine des ressources filmiques et d'observation de formations animées par un même formateur. Il n'y a donc pas de dispositif comparatif entre des traces d'activité de différents formateurs. Néanmoins, la fiabilité des résultats repose sur la combinaison des données, avec les films des journées de formation, mais également l'observation de plusieurs formations afin de dégager des actions typiques dans l'animation, et des entretiens d'autoconfrontation de la formation filmée, avec les participants et avec la formatrice. L'entretien d'autoconfrontation de la formatrice permet alors d'accéder à ses intentions, afin de pouvoir proposer ensuite une analyse symbolique de ses gestes professionnels (Jorro, 2018). Les entretiens d'autoconfrontation des participants permettent d'accéder à leurs préoccupations, leurs émotions pendant les simulations, à leurs interprétations des gestes de la formatrice et aux transformations de leur

activité qu'ils ont identifiées. Le choix du terrain de recherche, avec des enseignants dont le niveau de développement professionnel est très varié, permet d'avoir un panel relativement représentatif du métier et de ses problématiques professionnelles.

Le dispositif permet d'imaginer de nouvelles pistes de recherche, en particulier avec des entretiens d'alloconfrontation d'autres formateurs pour valider auprès d'eux les actions dégagées de l'observation des ressources filmiques. C'est ce que nous avons commencé à faire, ce qui nous a permis de vérifier empiriquement si les actions et les gestes identifiés étaient reconnus par les formateurs. Nous n'avons pas pu traiter toutes les données recueillies dans ces entretiens d'alloconfrontation, mais c'est une perspective que nous souhaiterions développer.

Le dispositif choisi, malgré ses limites, permet d'étudier la qualité de l'improvisation en contexte. La notion de geste professionnel permet de mettre en lumière l'intuition du formateur qui prélève des indices dans la situation pour ajuster ses gestes au contexte précis de la formation. Nous sommes en effet dans le cadre de contextes de formation très mouvants, où le formateur doit faire face à de multiples perturbations et imprévus. Il ne connaît pas les participants, qui eux se connaissent et travaillent quotidiennement ensemble, ne reste avec eux que trois journées filées dans l'année. Il ne peut pas prévoir les interactions qui se passeront pendant ces journées. Les réactions des participants face aux simulations liées à la relation pédagogiques seront différentes selon leurs histoires personnelles et professionnelles. Face à ces incertitudes fortes, le formateur doit pouvoir être concentré sur le moment présent et les ajustements qu'il exige.

Il met donc en œuvre des compétences interactionnelles (Filliettaz, 2019) qui ont de plus la particularité de servir d'exemples aux compétences relationnelles qui sont l'objet de la formation. La professionnalité du formateur est donc centrale dans la réussite des formations sur la relation pédagogique : il doit certes faire preuve d'expertise, comme pour tout sujet de formation, mais aussi et surtout d'une éthique en acte, qui montrer la congruence entre ses gestes et les compétences relationnelles qu'il entend développer chez les enseignants qui participent à la formation. Le choix d'une formatrice reconnue pour sa professionnalité a ainsi guidé cette recherche à visée praxéologique : l'objectif assumé était de modéliser un agir professionnel reconnu comme expert et d'une grande qualité éthique, afin de fournir des éléments robustes pour nourrir des formations de formateurs.

3.3.2. Des perspectives de recherche stimulantes

Dans le type de formations étudiées, les incertitudes liées au contexte sont fortes, le contenu peu connu au préalable des participants, et les formateurs qui les animent sont généralement peu formés. Dans ce contexte en émergence, il nous semble que nos résultats peuvent contribuer à la formalisation des gestes de métier et de l’agir du formateur en situation de simulation. Ils peuvent également contribuer à l’élaboration de critères de professionnalité des gestes du formateur, permettant d’alimenter la réflexion sur la qualité et l’impact des formations sur la transformation des pratiques enseignantes.

3.3.2.1. La formalisation de l’agir du formateur

Nous sommes dans un contexte de professionnalisation des formateurs en émergence, où les travaux de recherche portant sur l’activité des formateurs d’enseignants sont peu nombreux quand il ne s’agit pas de l’accompagnement individuel de professeurs novices. La reconnaissance de la fonction de formateur est encore récente dans l’Éducation nationale, en particulier dans le second degré, et les modalités de formation maîtrisées par les formateurs sont peu variées, avec des formations de formateurs faiblement développées.

Nos travaux entendent participer à la formalisation de l’agir du formateur. D’abord sur les gestes de métier du formateur qui intervient avec des groupes, afin de contribuer à la réflexion sur l’animation des groupes (Faulx & Danse, 2015a, 2015b ; Visscher, 2001). Il nous semble en effet que la modélisation proposée dans nos résultats des actions et des gestes du formateur dans certaines phases de l’apprentissage expérientiel aurait aussi une pertinence plus large pour l’animation d’autres modalités de formation. Ainsi, la phase d’observation réflexive est une étape présente dans toutes les modalités basées sur l’expérience professionnelle des participants, depuis la conférence interactive qui en appelle aux souvenirs des spectateurs jusqu’aux modalités fondée sur le récit des pratiques ou sur l’analyse de traces d’activité. Les phases de conceptualisation et d’expérimentation se retrouvent dans la majeure partie des situations de formation.

Il y a donc un intérêt à continuer la recherche sur les gestes de métier du formateur, et de communiquer sur les résultats pour permettre la transmission de ces gestes de métier en

formation de formateur. Ce qui relève du genre dans le métier de formateur est à construire, pour formaliser une mémoire des règles collectives (Clot & Faïta, 2000) aujourd'hui peu présente.

Pour le cas spécifique de la simulation, nous avons vu le fort potentiel de cette modalité, mais aussi la qualité d'animation par le formateur qu'elle demande, avec une attention plus grande que pour d'autres modalités à la sécurité psychologique des participants, tant les émotions ressenties lors des jeux de rôle peuvent être fortes et désagréables. Les acteurs peuvent se sentir exposés aux yeux des participants, ils peuvent également se sentir jugés dans la pertinence de leurs actes professionnels par le formateur. Néanmoins, ces émotions vécues en formation semblent avoir un impact intéressant sur la transformation de l'activité professionnelle, en termes de prise de conscience et d'adoption de nouvelles pratiques.

L'utilisation des simulations en formation des enseignants est encore ponctuelle et peu connue, alors qu'elle est développée dans d'autres domaines professionnels. Mais quelque soit le domaine professionnel, les travaux de recherche restent limités sur l'animation des simulations, ils sont pour le moment davantage focalisés sur la conception de dispositifs de simulation (Audran, 2016 ; Flandin et al., 2018b).

De manière plus générale, avec le développement de dispositifs numériques de formation ces dernières années, l'intérêt pour l'agir du formateur en présentiel avait diminué. Cependant, les réflexions sur l'hybridation des formations, en distanciel via l'outil numérique, et en présentiel à certains moments, (Amadiou & Tricot, 2020), amorcent peut-être un regain d'intérêt envers la formation des formateurs. La formation en présentiel, avec une relation pédagogique incarnée par un formateur semble être utile sur le thème des compétences relationnelles et plus largement sur le thème des compétences psychosociales. Ces thèmes nécessitent des activités de prise de conscience et d'entraînement réalisées en groupe et utilisant les interactions physiques avec la médiation d'un formateur. Pour le moment, la qualité de l'animation n'est pas explorée dans ce qui fait la réussite ou non des dispositifs de formation sur les compétences psychosociales. Les recherches qui portent dessus sont issues majoritairement du champ de la psychologie, et enquêtent pour le moment sur les effets de ces formations sur les participants, sans prendre en compte l'effet-formateur.

Ainsi la recherche sur ce thème est à ses débuts, et ouvre un champ de possibilités extrêmement stimulant. Enquêter sur ce qui fait la réussite des formations de groupe, enquêter sur l'agir des formateurs, déconstruire la notion de charisme en analysant les composantes des gestes professionnels des formateurs est une perspective vaste et passionnante.

3.3.2.2. Critères de professionnalité et « réussite » de la formation : quelle place pour l'efficacité du geste ?

Il y a un double intérêt de pouvoir se positionner sur l'efficacité des gestes professionnels. Un intérêt pour la recherche d'abord. La réflexion sur des critères de professionnalité observables permet d'avancer dans l'enquête sur la compréhension de ce qui concourt à la réussite d'une formation. Les critères que nous avons proposés en nous appuyant sur le travail d'Anne Jorro (Jorro, 2018) nous ont servi pour décrire l'aspect opératoire et aussi symbolique des gestes. Ces critères permettent de mettre en regard les gestes et leurs effets illocutoires et perlocutoires dans une lecture interactionniste qui fait dialoguer les intentions du formateur et les interprétations des participants. Étudier le sens de l'altérité, le sens du *kaïros*, l'amplitude d'un geste permet de mieux en comprendre sa portée et son efficacité.

Il y a là aussi un intérêt pour la formation de formateurs. Pouvoir se positionner sur la question de l'efficacité d'un geste est utile pour les formateurs. En disposant de critères de professionnalité, les formateurs peuvent lire leur activité de manière plus explicite et chercher à l'améliorer. Ainsi, des formations de formateur pourraient à la fois transmettre les gestes de métier, et à la fois proposer une réflexion à partir des critères des gestes professionnels. En effet, il semble bien que le travail du formateur fasse partie de ces métiers « intrinsèquement situés [...] dont le savoir-faire pratique n'est ni entièrement formalisable, ni essentiellement réductible à des règles » (Crawford, 2016, p. 189). Les règles visibles dans les gestes de métier sont utiles et nécessaires pour partager un répertoire commun efficace. Les gestes professionnels vont plus loin : ils permettent d'apprécier le caractère situé du type d'action mise en œuvre dans un contexte singulier (Crawford, 2016, p. 191). Ils sont une réponse inédite dans une situation particulière, ils ne sont pas reproductibles mais ils sont observables. Leur efficacité peut être étudiée pour mieux comprendre la réussite ou non de l'action menée et développer les compétences liées à cette action.

Dans le domaine plus précis de la simulation, la formation de formateurs gagnerait à utiliser des critères de professionnalité pour les gestes de l'animation des jeux de rôle. Gilles Chamberland et Guy Provost, dans leur livre *Jeu, simulation et jeu de rôle*, décrivent ainsi l'animation efficace : « étymologiquement, animer signifie donner une âme. L'animateur est donc celui qui donne vie au jeu de rôle ou à la simulation. Pour ce faire, il doit communiquer son enthousiasme et s'assurer le concours des participants. Une bonne animation commence donc par un certain sentiment d'excitation que vit l'animateur et qu'il voudra contagieuse. Pour

arriver à transmettre cet état d'esprit et à le canaliser pour le bon déroulement de l'activité, l'animateur doit cependant trouver le juste équilibre sur plusieurs plans » (Chamberland & Provost, 1996, p. 134). Susciter des émotions, les canaliser, les faire verbaliser pour mener vers des transformations : ce travail d'équilibriste nécessite une amplitude, un sens du kâïros et un sens de l'altérité aiguisés par l'observation attentive des interactions et rompus à l'utilisation des opportunités de la situation. Décrire ce travail lève un coin du voile sur l'action située du formateur, sans rien n'enlever au caractère profondément singulier de chaque situation.

Conclusion

Notre démarche est fondée sur la volonté de comprendre comment se déroule l’agir des formateurs utilisant la simulation lors de formations aux compétences relationnelles enseignantes et quelles transformations professionnelles peuvent-elles induire chez les professeurs qui y participent.

Pour cela, nous avons choisi d’entreprendre cette recherche selon une approche compréhensive et descriptive des gestes des formateurs lors des simulations et des émotions inférables chez les participants. Le champ empirique choisi est celui de formations sur la relation pédagogique ayant lieu en équipe d’enseignants, sur leur lieu de travail.

Dans un premier temps, nous rappellerons les grandes lignes de la démarche poursuivie, depuis l’état des lieux des tensions actuelles sur les pratiques relationnelles enseignantes et les formations qui leur sont liées, jusqu’au cadrage théorique qui nous a permis de préciser notre objet de recherche et nos questionnements. Nous présenterons ensuite les principaux apports de connaissances et les limites de notre travail sur l’agir professionnel des formateurs animant des simulations sur les pratiques relationnelles enseignantes, et nous ouvrirons quelques perspectives de recherche qui nous semblent stimulantes sur le sujet.

Synthèse de la démarche de recherche

L’objet de notre recherche venait d’une interrogation qui se plaçait à la croisée de plusieurs sujets liés à la formation des enseignants.

Au collège, dans les grandes aires urbaines comme la région parisienne où se situe le terrain de recherche, la relation pédagogique est perçue par une partie des professeurs comme peu satisfaisante, source de tensions dans les situations de classe, voire de souffrance professionnelle (Marsollier & Jellab, 2018; Tessier et al., 2020). La relation pédagogique et les compétences qu’elle réclame sont très peu travaillées en formation initiale. Les professeurs sont amenés à se fonder sur leur expérience personnelle pour leurs pratiques relationnelles en classe, s’inspirant souvent de pratiques éducatives qu’ils ont connues ou qui sont usuelles dans les établissements. Ces pratiques relationnelles sont orientées vers le maintien du calme en classe au moyen de punitions, en particulier des exclusions de cours, et d’une communication distante utilisant principalement la vexation et les pressions verbales (Debarbieux, 2018; Merle, 2005).

Mais les normes professionnelles sur la relation pédagogique évoluent fortement depuis le début du XXI^{ème} siècle. D’une norme de relation entre professeur et élèves froide et distante au XX^{ème} siècle (Prost, 2004), est maintenant promue une relation pédagogique proche et

soutenante, en lien avec les changements de modèles éducatifs parentaux. Les recherches actuelles et les prescriptions pointent la nécessité d'améliorer la qualité de la relation pédagogique (Shankland & Tessier, 2018; Virat, 2019). Les professeurs n'ont pas ou peu été formés aux compétences particulières que ce type de relation demande. Ils se trouvent face à des comportements d'élèves devant lesquels la plupart d'entre eux pensent être impuissants. Il existe cependant des outils de communication et de régulation émotionnelle qui permettent d'améliorer les pratiques relationnelles, et des formations qui les transmettent.

Ainsi, des formations en équipe enseignante, sur le lieu de travail, sont développées pour répondre à ces prescriptions institutionnelles et aux problèmes professionnels liés à la relation pédagogique. Certaines de ces formations proposent des dispositifs de simulation de situations de classe qui se voient reconnaître une efficacité dans l'amélioration des pratiques relationnelles par les différents acteurs, cadres qui commandent les formations et enseignants qui y participent. Les formateurs utilisent des mises en situation, des jeux de rôle, donc des simulations qui, si elles sont entrées dans les pratiques de formation dans les domaines de la santé, du management et de la gestion de crise (Flandin et al., 2018; Oriot & Alinier, 2019), sont peu documentées par la recherche sur la formation des enseignants. L'activité des formateurs qui animent les simulations et les effets de celles-ci en termes de transformations des activités et des acteurs sont peu étudiés.

Pour circonscrire notre objet de recherche, nous avons eu besoin de connaissances théoriques sur la logique expérientielle dans le processus d'apprentissage, et plus précisément sur l'usage de la simulation dans la perspective d'un apprentissage expérientiel. Un point sur les concepts liés à l'agir et aux gestes professionnels nous a aussi été indispensable pour lire les actions et les gestes des formateurs grâce à des critères de professionnalité.

En effet, les formateurs qui animent les dispositifs de simulation visent l'objectif d'un apprentissage expérientiel pour les formés. L'apprentissage expérientiel en formation est le fait de vivre, dans l'espace et le temps de la formation, des situations proches de situations de travail, où le formé ressent dans son corps des gestes et des émotions semblables à ceux qu'il pourrait effectuer et éprouver au travail, et le fait d'en tirer des ressources expérientielles. Les formateurs qui choisissent l'apprentissage expérientiel en formation créent des situations d'apprentissage où le corps fait partie de la situation de manière intentionnelle.

Ce vécu éprouvé est une première étape de l'apprentissage expérientiel théorisé par David Kolb (2015) sur lequel nous nous sommes appuyés pour décrire les actions des formateurs. Pour Kolb, le cycle d'apprentissage expérientiel repose sur quatre phases :

l'expérientiation, l'observation réflexive, la conceptualisation et l'expérimentation. L'expérientiation, terme proposé par Daniel Faulx et Cédric Danse (2015), désigne la mise en situation qui se transforme en expérience au fur et à mesure des trois autres phases de l'apprentissage expérientiel. Pour faire vivre pendant la formation toutes les phases de l'apprentissage expérientiel aux formés, et en particulier la première, celle de l'expérientiation, les formateurs utilisent des dispositifs de simulation.

Ces simulations proposées en formation sont des situations fictives, construites par le formateur, dans lesquelles les participants se mettent en action en jouant un rôle proche de celui qu'ils doivent tenir en situation de travail. Les définitions et les réflexions sur la simulation en tant que dispositif pédagogique que nous avons utilisées viennent de la littérature sur la simulation en santé et sur la didactique professionnelle (Pastré 2005). La simulation, en tant que « méthode pédagogique qui consiste à projeter l'apprenant dans une situation qui reproduit la réalité » (Dupuy-Maribas et al., 2016), permet de faire vivre aux formés une situation de travail reproduite artificiellement, à des fins de prise de conscience, d'observation, d'explication, et d'entraînement (Audran, 2016).

Les recherches soulignent la nécessaire qualité des gestes des formateurs pendant l'animation des situations de simulation (Granry & Moll, 2012). En effet, la préoccupation liée à la sécurité psychologique des participants aux simulations est forte dans la mesure où la simulation donne à voir le professionnel en activité. Si un climat de confiance n'est pas établi par le formateur, les transformations visées par la formation pourraient ne pas aboutir. L'étude de l'agir du formateur et de ses gestes professionnels aide alors à définir les conditions d'un apprentissage sécurisé pendant les simulations.

Les gestes professionnels du formateur sont encore peu interrogés par la recherche, et dans le champ de la formation des enseignants, ils puisent dans un genre professionnel encore non stabilisé (Jorro, 2016). Dans la perspective interactionniste que nous avons adoptée, les interactions relèvent d'une co-construction des acteurs en présence : le formateur ajuste son agir à la situation de formation et aux comportements des participants (Vinatier & Fillettaz, 2018). L'étude des interactions est ici élargie à leurs dimensions multimodales. La description des actions du formateur englobe ainsi paroles et gestes, ton de la voix et expressions du visage pour rendre compte de la communication verbale et non verbale qu'il utilise pour animer les situations de simulation. Dans le courant phénoménologique, le corps est étudié comme vecteur de relations sociales, les gestes sont perceptibles et interprétables par les acteurs de l'interaction et par les observateurs extérieurs (Jorro 2016). Le geste, compris comme un mouvement du

corps adressé, désigne un déplacement avec une dimension ostensible de communication (Gebauer & Wulf, 2004; Leplat, 2013).

L'agir professionnel du formateur, c'est-à-dire l'ensemble des actions qu'il produit avec une intention de transformation ainsi qu'une efficacité perceptible par les différents acteurs et observateurs, témoigne d'une expertise et d'une éthique professionnelle reconnues. Chaque action se décline à un grain plus fin en paroles et en gestes professionnels. Nous avons choisi d'utiliser le terme de geste professionnel pour désigner ensemble une parole et un mouvement du corps adressés, porteurs de valeurs en acte, inscrits dans une situation (Jorro, 2018).

Le geste professionnel peut être décrit de manière opératoire par le langage, la tonalité discursive, les mouvements visibles des mains, du corps, le regard et les expressions du visage, et de manière symbolique par les significations attribuées par l'auteur du geste lui-même, par les destinataires et par l'observateur externe qui peut les inférer en voyant les effets du geste sur l'auteur et sur les destinataires. Dans cette dimension, le geste professionnel peut être lu grâce à des critères qui permettent d'en apprécier l'effet en regard des intentions de l'auteur. Plusieurs critères finement intriqués sont proposés par Anne Jorro (2016, 2018). Le pluri-adressage du geste démontre une puissance communicationnelle en touchant son destinataire mais également les destinataires indirects. Le sens du *kaïros*, du moment opportun, met en valeur la perception du moment approprié pour réaliser le geste en contexte. L'amplitude permet de prendre en compte le degré d'engagement de l'acteur par l'intensité de son geste.

Grâce à ce cadrage théorique, nous avons eu les éléments nécessaires pour préciser notre questionnement sur l'agir des formateurs utilisant la simulation lors de formations aux compétences relationnelles enseignantes et sur les transformations professionnelles qu'elles peuvent induire chez les professeurs participants. Notre problématique s'est alors articulée autour de trois thèmes de questionnement qui ont ensuite amené à la construction de notre méthodologie.

Un premier questionnement portait sur les actions et les gestes typiques du formateur dans l'animation de simulations, afin d'enrichir les connaissances sur l'activité du formateur et sur l'usage de la simulation en formation des enseignants. Nous nous sommes demandés quelles actions produit le formateur pour animer des simulations sur les pratiques relationnelles enseignantes ? Quels sont ses gestes typiques, quels sont ceux qui peuvent être considérés comme emblématiques de l'animation des simulations ?

Nous souhaitons ensuite approfondir la question de la professionnalité de l'agir et des gestes du formateur : quels gestes peuvent être qualifiés de professionnels, c'est-à-dire à la fois

experts et éthiques ? Nous devons alors chercher les intentions du formateur quand il réalise ses gestes, mais aussi les effets visibles sur les participants aux simulations, et leurs interprétations des gestes du formateur.

Enfin, un dernier questionnement cherchait à étudier l'engagement dans l'activité de simulation et les transformations professionnelles qui en résultaient chez les participants. Dans quelle mesure la simulation de situations de classe permet-elle de déclencher des émotions qui engagent un apprentissage, c'est-à-dire une transformation des activités reconnue et valorisée par les enseignants en formation ? Quelles intentions le formateur a-t-il en termes de transformations professionnelles des enseignants ? Quels effets peuvent être inférés de l'expérience des simulations sur les transformations professionnelles ?

Cette enquête sur les gestes professionnels du formateur en situation de simulation a supposé une combinaison d'approches (Jorro, 2018), avec un recours à un dispositif filmique, des transcriptions de gestes, des entretiens d'autoconfrontation des différents acteurs de la situation, la formatrice et les enseignants participants à la formation ainsi que des entretiens d'alloconfrontation avec d'autres formateurs expérimentés. La méthodologie de recherche prend donc appui sur plusieurs types de données, recueillies à différentes étapes de l'enquête.

L'analyse des données s'est déroulée en deux temps. Tout d'abord, une description opératoire des données d'observation des sessions de simulation a été produite, afin de repérer les régularités dans l'activité de la formatrice, qui témoignent de la typicalité de certaines actions. Les observations ont été complétées par les analyses provenant de différents points de vue : la chercheuse, la formatrice, les stagiaires, les autres formateurs pour repérer les similitudes dans les analyses. L'aspect opératoire de l'agir du formateur et de ses gestes en situation de simulation a pu ainsi être modélisé. Une grille a été construite pour décrire les actions et à grain plus fin les gestes, avec leurs composantes (langage, tonalité discursive, regard et expression du visage, mouvement des mains, du buste, des jambes). Ce premier temps de l'analyse a permis de définir les actions du formateur en situation de simulation.

Dans un deuxième temps, les données recueillies dans les entretiens d'autoconfrontation de la formatrice et des stagiaires ont été analysées dans une description intrinsèque des sessions de simulation. Cela a permis d'accéder aux aspects symboliques de l'agir professionnel : les intentions de la formatrice pendant les différentes phases de l'animation des simulations, les significations et les effets sur les stagiaires des gestes qu'elle utilise. Pour accéder au sens de l'agir pour le formateur, à la réception symbolique du geste chez les destinataires, une grille des critères de professionnalité du geste a été utilisée. Le pluri-adressage, le sens du *kaïros*, et

l'amplitude du geste ont permis l'identification de gestes professionnels emblématiques de l'animation de simulation. Les effets en termes de transformation de l'activité enseignante ont été également abordés, sous l'angle du lien entre émotions éprouvées lors des simulations et amorces de prises de conscience et de changements dans les pratiques relationnelles enseignantes.

Apports, limites et perspectives de la recherche

Cette recherche sur l'analyse de l'activité du formateur en animation de simulation partait du constat de l'existence de formations sur la relation pédagogique qui semblaient répondre à des besoins prégnants des professeurs sur la question, mais sur lesquelles aucune recherche ne portait. Dans cette perspective, nos résultats permettent d'apporter des éléments tout d'abord sur l'intérêt de la modalité de simulation, dans une logique expérientielle, pour traiter du thème de la relation pédagogique, afin d'accompagner le changement culturel vers une éducation sans violence. Ensuite, le sujet délicat du lien éventuel entre expérience vécue en formation, émotions et transformations professionnelles a été étudié. Enfin, les actions et les gestes typiques du formateur animant des simulations, ainsi que l'efficacité de certains gestes professionnels emblématiques ont pu être traités, avec des perspectives de recherche riches sur ces trois thèmes de réflexion.

La relation pédagogique est une relation professionnelle, qui pourrait bénéficier sans trop de débat d'un plus grand professionnalisme des enseignants. Développer les compétences sociales de communication, d'empathie, de gestion des conflits et les compétences émotionnelles de régulation du stress et des émotions semble pouvoir être utile aux professeurs pour améliorer la relation pédagogique qu'ils ont avec leurs élèves. Les recherches qui pointent les effets négatifs de la violence éducative ordinaire sur les enfants proposent aussi des principes et des outils alternatifs pour éduquer les enfants sans violence. Le travail de formalisation des compétences psychosociales est maintenant très avancé. Des programmes existent à destination des élèves, sous forme d'ateliers, d'activités à pratiquer en classe, pour tous les âges. Mais nos résultats montrent que les savoirs liés à la relation pédagogique sont encore invisibles pour les professeurs, et non suffisamment formalisés pour leurs formateurs. Ces derniers semblent éprouver des difficultés dans l'institutionnalisation de ces savoirs relationnels, aux définitions

encore peu connues et dans un contexte où la formulation explicite de savoirs en formation est souvent perçue comme peu utile ou trop impositive.

Des perspectives de recherche en sciences de l'éducation pourraient être celles d'affiner davantage les savoirs relationnels nécessaires aux professeurs, de les conceptualiser et de les formaliser en prenant en compte le contexte éducatif français pour les rendre accessibles aux formateurs et aux enseignants.

Pour développer les compétences relationnelles enseignantes, les modalités expérientielles en formation permettent d'allier des moments de conceptualisation des savoirs avec des moments d'expérientiation, d'observation réflexive et d'expérimentation. Dans ce contexte, le dispositif de simulation apparaît un outil de professionnalisation pertinent sur la relation pédagogique. La simulation est perçue comme permettant d'être pendant la formation au plus près du travail réel, des situations de classe que les professeurs gèrent au quotidien. Elle offre l'occasion aux enseignants de travailler leurs compétences relationnelles en les perfectionnant durant la formation : l'appropriation d'outils de communication et de régulation émotionnelle est favorisée par l'apprentissage expérientiel. Les professeurs peuvent tester de nouvelles actions dans un contexte sécurisé. Nos résultats montrent que certains les utilisent ensuite en classe, ils adoptent en particulier des outils langagiers en prenant en compte l'importance des formulations utilisées dans la motivation des élèves, ils limitent les ordres au profit de pratiques plus collaboratives, permettant aux élèves d'être davantage acteurs du climat de classe. Les dispositifs de simulation permettent ainsi la prise de conscience et l'entraînement qui peuvent amener à l'adoption et à l'intégration de nouvelles pratiques professionnelles. Nos résultats rejoignent ici à la fois les connaissances sur le développement professionnel enseignant mais aussi celles sur les changements de comportements en santé.

Le lien entre les courants de recherche en psychologie de la santé et ceux qui traitent de la formation des enseignants est une piste qui nous paraît prometteuse pour étudier plus avant l'impact des formations sur la transformation des pratiques professionnelles.

La simulation peut ainsi contribuer à des transformations professionnelles en utilisant principalement l'action et non le discours, avec une attention nouvelle portée aux émotions éprouvées et à leur régulation. Les émotions nous intéressaient dans leur rapport au processus d'apprentissage auquel il nous semble qu'elles contribuent significativement. Assez classiquement, elles viennent parasiter les apprentissages quand elles sont de l'ordre de l'anxiété, comme dans le cas des professeurs débutants angoissés par le regard de leurs

collègues sur leurs pratiques, même simulées. De manière plus originale, les émotions désagréables très souvent ressenties lors des jeux de rôle semblent concourir au processus d'apprentissage : les professeurs leur reconnaissent une grande utilité. Elles aident à la prise de conscience et à l'amélioration de la capacité empathique des enseignants quand elles permettent de mieux comprendre ce que peut ressentir un élève en classe. Elles accompagnent l'entraînement à de nouvelles pratiques relationnelles : ressentir des émotions désagréables dans une situation simulée permet de mieux les réguler en situation réelle de travail, en les ayant déjà expérimentées de manière moins intense, « pour de faux », lors de jeux de rôle. Se produit alors une habitude qui concourt à rendre moins fortes les émotions éprouvées face aux élèves en situation de travail. Cet aspect d'habitude serait très intéressant à approfondir dans le cas des professeurs débutants, qui ressentent des émotions particulièrement intenses en classe et donc souvent difficiles à réguler.

Il n'y a pas besoin pour cela d'un réalisme trop poussé, d'une reconstitution précise de situations de travail. Au contraire, un certain décalage permet l'expérimentation de nouveaux comportements et une centration sur les réactions et les émotions ressenties, sans blocage lié à des écarts avec la réalité professionnelle. La simulation permet surtout de rendre accessible l'identification des émotions, sans le délai temporel inhérent au récit de situations professionnelles passées. Elle évite aussi de repousser les phases de test et d'entraînement à la situation réelle de travail, comme c'est souvent le cas dans d'autres modalités de formation, ce qui peut poser des problèmes éthiques vis-à-vis des élèves.

De manière plus générale, l'impact de la nature et de l'intensité des émotions générées lors d'une séance de simulation sur l'apprentissage est quasiment inexploré en matière de recherche. Ainsi, l'étude des émotions éprouvées en situation de simulation en regard des gestes professionnels du formateur gagnerait à être approfondie pour encore mieux connaître ce qui permet un apprentissage effectif en formation.

Les gestes professionnels du formateur sont centraux pour maîtriser des situations de simulation avec des ressorts émotionnels qui sont recherchés, voulus pour le processus d'apprentissage, mais également intenses et souvent désagréables. L'analyse de l'activité a permis d'apporter des éléments de réponse sur ces gestes professionnels qui permettent la création et le maintien d'un cadre sécurisant pendant la formation. Des gestes professionnels emblématiques du formateur pendant l'animation de simulations ont pu être ainsi identifiés. Ils sont d'abord tournés vers l'intention de susciter des émotions chez les participants. Ont été repérés des gestes d'incitation, de cadrage, d'enrôlement et de soutien pour engager de manière

sécurisée les participants dans les simulations et leur faire vivre des émotions utiles pour travailler les compétences relationnelles. Ensuite, pour faire conscientiser, verbaliser et partager ces émotions, des gestes fins de questionnement empathique et de reprise de la parole ont été dégagés : ils permettent à chacun de s'exprimer sans crainte d'être jugé ou invalidé dans ses paroles. Ensuite, l'objectif est de transmettre des savoirs formalisés, grâce à des gestes de présentation et d'explicitation du savoir. Enfin, pour projeter les participants dans la transformation active de leurs pratiques professionnelles, des gestes de questionnement projectif et d'encouragement sont utilisés, permettant ainsi de soutenir l'engagement de tous.

Les résultats montrent ainsi que former aux pratiques relationnelles par la simulation mobilise un agir professionnel signifiant pour les enseignants, impliquant une congruence entre les gestes du formateur et les transformations visées.

Cette étude contribue par là même à mieux connaître les ressorts de "l'effet-formateur" dans la réussite d'une formation, en dépassant la réponse simpliste du charisme qui ne fait progresser personne et en décourage beaucoup. Le développement intense de la formation en distanciel via le numérique ces dernières années et ses effets limités en termes d'apprentissage amène un regain d'intérêt pour la présence incarnée, physique d'un formateur et de participants.

La perspective de développer la recherche sur les gestes professionnels du formateur pendant les simulations est très stimulante. Elle permettrait d'apporter des pistes de réponses face aux risques psychologiques encourus par les participants, en particulier quand les formations portent sur les compétences relationnelles. La méthodologie proposée dans le cadre de cette recherche nous semble également pertinente à poursuivre, y compris dans d'autres contextes professionnels. La combinaison de captations vidéo de la situation de travail, d'entretiens d'autoconfrontation des différents acteurs de la situation, et d'entretiens d'alloconfrontation d'autres professionnels non présents lors de la situation observée amène à des résultats originaux pour approfondir ce qui fait la professionnalité des actions au travail.

Mieux connaître et pouvoir transmettre ce qui constitue le « travail bien fait » (Clot, 2013, 2015), source de satisfaction personnelle et de reconnaissance sociale (Crawford, 2016) est un champ d'étude encore ouvert et passionnant à parcourir, en particulier sur les métiers de la relation.

Bibliographie

- Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, 39-49.
- Albarello, L. (2015). *Expérience, activité, apprentissage*. Presses Universitaires de France.
- Algan, Y. (2018). *Confiance, coopération et autonomie : Pour une école du XXIème siècle*. CAE, conseil d'analyse économique.
- Algan, Y., Cahuc, P., & Shleifer, A. (2011). *Teaching practices and social capital*. Centre for Economic Policy Research.
- Alinier, G. (2007). A typology of educationally focused medical simulation tools. *MEDICAL TEACHER*, 29(8), 243-250.
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2020). *Apprendre avec le numérique*. Retz.
- Amathieu, J., & Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 211-238.
- Ancelin Schützenberger, A. (2003). *Le psychodrame*. Payot.
- Ancelin Schützenberger, A. (2017). *La langue secrète du corps*. Payot.
- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (2019). *La dynamique des groupes restreints*. Presses Universitaires de France.
- Arborio, A.-M. (2015). *L'observation directe*. Armand Colin.
- Arnab, S., Dunwell, I., & Debattista, K. (2013). *Serious games for healthcare : Applications and implications*. IGI Global.
- Audran, J. (2016). Se former par la simulation, une pratique qui joue avec la réalité. *Recherche & formation*, 82(2), 9-16.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Le Seuil.
- Ayed, C. B. (2016). Les acteurs locaux aux prises avec l'injonction paradoxale de la mixité sociale à l'école. *Espaces et sociétés*, n° 166(3), 15-30.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : Vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
- Barbier, J.-M. (2011a). Introduction. In *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 1-17). Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2011b). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2017). EXPERIENCE / activité / apprentissage / RECHERCHE distinctions et

- articulations. *Forum*, n° 151(2), 90-99.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (Éds.). (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M., & Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. L'Harmattan.
- Baron, G.-L., & Depover, C. (2019). *Les effets du numérique sur l'éducation : Regards sur une saga contemporaine*. Presses universitaires du Septentrion.
- Barrère, A. (2017). *Au coeur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Bautier, É. (2017). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte.
- Béguin, P., & Weill-Fassina, A. (1997). *Simulation en ergonomie : Connaître agir interagir*. Octarès.
- Bernard, L. (2017). *Guide pratique de formation par la simulation ; on n'a jamais appris à faire du vélo dans un livre*. VA press.
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. De Boeck.
- Bézille, H., Courtois, B., & Collectif. (2006). *Penser la relation Expérience-Formation*. Chronique Sociale.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Education.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Richard, M. (2014). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Presses de l'Université de Laval.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., & Trognon, A. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Observer, interviewer, questionner*. Dunod.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2017). *L'entretien*. Armand Colin.
- Blin, J.-F. (2004). *Classes difficiles : Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Delagrave.
- Boniwell, I., Osin, E. N., & Martinez, C. (2016). Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-Being Lessons. *The Journal of Positive Psychology*, 11(1), 85-98.
- Boniwell, I., & Reynaud, L. (2018). *Peps ! Parcours d'éducation positive et scientifique*. Leduc.
- Bonnemain, A., & Clot, Y. (2017). Clinique de l'activité : Les affects dans l'autoconfrontation. In *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*. Dunod.

- Borch-Jacobsen, M., & Shamdasani, S. (2006). *Le dossier Freud : Enquête sur l'histoire de la psychanalyse*. Les Empêcheurs de penser en rond.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education : Learning for the longer term*. Routledge.
- Bourgeois, É. (2013). *Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey*. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É. (2014). Les figures de l'apprentissage au travail. Au-delà de la réflexivité. In *Apprendre dans l'entreprise* (p. 147-165). Presses Universitaires de France.
- Boutros, F., & Proust, F. (2007). *Jeux de rôle pour les formateurs*. Eyrolles.
- Bucheton, D. (2014). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Bucheton, D., & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck Université.
- Cadière, P., & Chaliès, S. (2018). Gestion de classe : Quelles pistes pour former les enseignants novices ? *Carrefours de l'éducation*, 46(2), 221-239.
- Caro, P., Rouault, R., Cassan, D., & Hérim, R. (2010). *Atlas des fractures scolaires en France : Une école à plusieurs vitesses*. Éd. Autrement.
- Carré, P., & Caspar, P. (2019). *Traité des sciences et des techniques de la formation*.
- Chaliès, S. (2016). Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants. In *Apprendre à enseigner* (p. 221-233). Presses Universitaires de France.
- Chamberland, G., & Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Presses de l'Université du Québec.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9-50.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : Pour une troisième voie. In *Manières de penser, manières d'agir en éducation*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2013). L'aspiration au travail bien fait. *Le journal de l'école de Paris du management*, 99(1), 23-28.
- Clot, Y. (2015). *Le travail à coeur : Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

- Courau, S. (2006). *Jeux et jeux de rôle en formation*. ESF.
- Courtois, B., & Pineau, G. (1995). *La Formation expérientielle des adultes*. Documentation française.
- Courtois, B., & Pineau, G. (2014). Formation expérientielle et intelligence en action. *Education permanente, 198*.
- Covid et formation à distance. La continuité de l'activité de formation à distance dans un contexte de crise du coronavirus*. (2020). DARES-RCO.
- Crawford, M. B. (2016). *Éloge du carburateur : Essai sur le sens et la valeur du travail*. La Découverte.
- Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : Quelles pistes pour la formation des enseignants ? *Recherche formation, n° 81(1)*, 9-21.
- De Visscher, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Presses Universitaires de France.
- Debarbieux, É. (Éd.). (2018). *L'impasse de la punition à l'école : Des solutions alternatives en classe*. Armand Colin.
- Decety, J. (2010). Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie. *Revue de neuropsychologie, Volume 2(2)*, 133-144.
- Desbiolles Pierre, Ronzeau Monique, & Marsollier Christophe. (s. d.). *Rapport sur le suivi de la mise en place des ESPE au cours de l'année 2014-2015 (IGEN-IGAENR)*. Consulté 6 août 2019, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/cid95171/rapport-sur-le-suivi-de-la-mise-en-place-des-espe-au-cours-de-l-annee-2014-2015-igen-igaenr.html>
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development : Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher, 38(3)*, 181-199.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et Education ; Expérience et Education*. Armand Colin.
- Doudin, P.-A., & Curchod-Ruedi, D. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Dubet, F., & Merle, P. (Éds.). (2016). *Réformer le collège*. PUF.
- Dupuy-Maribas, C., Prissette, S., & Jaffrelot, M. (2016). *Formation par la simulation et soins infirmiers : Méthodes, organisations, applications pratiques*. Lamarre.
- Durand, M., Hauw, D., & Poizat, G. (2015). *L'apprentissage des techniques corporelles*. Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- Duvillard, J. (2014). « L'introspection gestuée » *La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement*. Lyon 1.

- Duvillard, J. (2016). *Ces gestes qui parlent : L'analyse de la pratique enseignante*. ESF éditeur.
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Presses Universitaires de France.
- Étienne, R. (2015). Développement, crise et refondation de la formation continue en France. In *A qui profite la formation continue des enseignants ?* De Boeck.
- Fabula, É. de recherche. (s. d.). *Colloque* [Text]. Corinne François-Denève. Consulté 14 août 2019, à l'adresse https://www.fabula.org/actualites/colloque-humour-et-enseignement_46706.php
- Faïta, D. (2017). Le dialogue en autoconfrontation au service de l'analyse des activités de travail. In *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 121-138). PUF.
- Falzon, P. (2001). *Les activités cognitives au travail*. CNAM/MEDIAS.
- Falzon, P. (2014). *Ergonomie*. Presses Universitaires de France.
- Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* De Boeck Supérieur.
- Fauquet-Alekhine, P. (2011). *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation*. Octarès.
- Fauquet-Alekhine, P., & Pehuet, N. (2016). *Simulation training: Fundamentals and applications : improving professional practice through simulation training*. Springer.
- Filliettaz, L. (2018). Le rôle des usagers dans la formation aux métiers de services à l'aune des interactions tutorales. *Formation Emploi, 141*, 45.
- Filliettaz, L. (2019). La compétence interactionnelle : Un instrument de développement pour penser la formation des adultes. *Education permanente, 220/221*, 185.
- Fize, M., & Cipriani-Crauste, M. (2007). *Le bonheur d'être adolescent*. ERES.
- Flandin, S. (2015). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome : Contribution à un programme de recherche technologique en formation*.
- Flandin, S., & Ketelaars, E. (2021). *D'un idéal de haute-fidélité à une simulation « suffisamment bonne » : L'exemple de la préparation à une gestion de crise de sécurité civile*. SELF, Paris, colloque SELF. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03114732>
- Flandin, S., Poizat, G., & Durand, M. (2018). Improving resilience in high-risk organizations : Principles for the design of innovative training situations. *Development and Learning in Organizations, 32*. <https://doi.org/10.1108/dlo-03-2017-0027>
- Flandin, S., Poizat, G., & Perinet, R. (2019). Contribuer à la sécurité industrielle « par le facteur humain » : Un regard pour aider à (re)penser la formation. *Regards sur la sécurité industrielle, 1*.
- François-Denève, C., & Collectif. (2017). *La chaire est triste*. L'Harmattan.

- Friedrich, J., & Baudouin, J.-M. (Éds.). (2010). *Théories de l'action et éducation*. De Bœck Supérieur.
- Gaudin, C. (2014). *Analyse d'activités de formation exploitant le visionnage de vidéos et de leurs effets sur l'activité professionnelle d'enseignants novices : Une étude de cas en éducation physique et sportive*. Toulouse.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (2004). *Jeux, rituels, gestes : Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Anthropos.
- Gelin, D., Rayou, P., & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant : Parcours et formation*. Armand Colin.
- Gendlin, E. T. (2006). *FOCUSING - Au centre de soi*. Editions de l'Homme.
- Gendron, B. (2015). *Mindful management & capital émotionnel : L'humain au coeur d'une performance et d'une économie bienveillantes*.
- Goffman, E. (1922-1982). (1974). *Les rites d'interaction*. Maison de Minuit.
- Goideau-Sevrain, M. (2018). *Impact du théâtre-forum sur le développement de l'empathie en deuxième cycle des études médicales* [Thèse d'exercice]. Université d'Angers.
- Gordon, T., Burch, N., & Lalanne, J. (2016). *Enseignants efficaces : Enseigner et être soi-même*. Les Éditions de l'Homme.
- Granry, J.-C., & Moll, M.-C. (2012). *État de l'art (national et international) en matière de pratiques de simulation dans le domaine de la santé*. HAS, Haute Autorité de Santé.
- Gueguen, C. (2019). *Heureux d'apprendre à l'école*. Pocket.
- Guérin, J., & Archieri, C. (2012). Pratique du jeu dramatique et construction de l'expérience. *Recherche formation*, n° 70(2), 75-90.
- Guérin, V. (2013). *A quoi sert l'autorité ? : S'affirmer, respecter, coopérer* (5e édition). Chronique Sociale.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8, 381-391.
- Health, W. H. O. D. of M. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*.
- Hoffmann, J. D., & Russ, S. W. (2016). Fostering Pretend Play Skills and Creativity in Elementary School Girls : A Group Play Intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 114-125.
- Horcik, Z. (2012). Chapitre 8. Apprendre et travailler dans les environnements simulés. In *Apprendre au travail* (p. 129-139). Presses Universitaires de France. <https://www-cairn->

info.proxybib-pp.cnam.fr/apprendre-au-travail--9782130588948-page-129.htm

Horcik, Z., & Durand, M. (2011). Une démarche d'ergonomie de la formation. *Activités*, 08(2).

Hughes, E. C. (1963). *Le regard sociologique : Essais choisis*. Ecole des hautes études en sciences sociales.

Ifé. (2015, mars 26). *Colloque : Former les enseignants dans les établissements scolaires : Vers une nouvelle aire de professionnalisation ?* <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr>.

Inspection générale. (2018). *La formation continue des enseignants du second degré : De la formation continue au développement professionnel et personnel*. <https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-des-enseignants-du-second-degre-de-la-formation-continue-au-developpement-9707>

Jacq, C., & Ria, L. (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : Vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants. *Administration Education*, N° 161(1), 111-118.

Jaffrelot, M., & Pelaccia, T. (2016). La simulation en santé : Principes, outils, impacts et implications pour la formation des enseignants. *Recherche formation*, n° 82(2), 17-30.

Jaye, P., Thomas, L., & Reedy, G. (2015). 'The Diamond' : A structure for simulation debrief. *The Clinical Teacher*, 12(3), 171-175.

Jeammet, P. (2015). *Adolescents d'aujourd'hui : Ils vont bien, merci : et si nous leur faisons confiance ?* Bayard.

Jennings, P. A., Favre, M., Shankland, R., Strub, L., & Taylor, G. (2019). *L'école en pleine conscience : Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire*.

Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 38.

Jorro, A. (2018). *Les gestes professionnels comme arts de faire : Éducation, formation, médiation culturelle*. Septentrion.

Jorro, A., & Collectif. (2013). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.

Jorro, A., & Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches & éducations*, HS.

Jorro, A., Dangouloff, N., & Collectif. (2018). *Les gestes professionnels comme arts de faire, Éducation, formation, médiation culturelle*. Septentrion.

Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : Quelle reconnaissance ?*

De Boeck Supérieur.

Jorro, A., Merhan, F., & Collectif. (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 9-20). De Boeck Supérieur.

Karp, M., Moreno, Z. T., & Sprague, K. (2005). *The handbook of psychodrama : Illustrated by Ken Sprague with original drawings from psychodrama sessions*. Routledge.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Armand Colin.

Koechlin, B., Lajoux, J.-D., & Terrenoire, J.-P. (1982). *Anthropologie de la gestuelle, anthropologie de l'image*. Centre national de la recherche scientifique.

Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : Apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique, Tome LIII(4)*, 67-82.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson.

Kress, G. (2014). *Multimodal teaching and learning : The rhetorics of the science classroom*. Bloomsbury.

Lachaux, J.-P. (2020). *L'attention, ça s'apprend ! A la découverte du programme ATOLE*. Canopé.

Lambooy, B., Shankland, R., & Williamson, M.-O. (2021). *Les compétences psychosociales : Manuel de développement*. Dunod.

Lancry, A. (2009). *L'ergonomie*. Presses Universitaires de France.

Lancry, A. (2016). Analyse du travail. In *Psychologie du travail et des organisations* (p. 35-40). Dunod.

Lantheaume, F., & Hérou, C. (2015). *La souffrance des enseignants*. Presses Universitaires de France.

LaSala, T., McVittie, J., & Smitha, S. (2015). *Discipline positive dans l'établissement et dans la classe : Guide des activités à mener avec les élèves*. Editions du Toucan.

Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence : Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Eyrolles.

Le Bras, H., & Todd, E. (2015). *Le mystère français*. Points.

Leblanc, S., & Sève, C. (2012). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche et formation*, 70, 47-60.

Legendre, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation—3e édition*. Guérin.

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. De Boeck.

Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Presses Universitaires de

France.

Leplat, J. (2013). Les gestes dans l'activité en situation de travail. Aperçu de quelques problèmes d'analyse. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 15-1.

Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation*. Cnesco-Cnam.

Lussi Borer, V. D. de la publication, & Ria, L. D. de la publication. (2016). *Apprendre à enseigner*. Presses universitaires de France.

Malet, D., & Benchekroun, T.-H. (2016). Simuler les activités pour développer les pratiques professionnelles : Le cas de la formation à la manutention des patients. *Activités*, 13(13-1).

Malet, R., & Condette, S. (2021). *De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*. Cnesco-Cnam.

Mandeville, L. (2004). *Apprendre autrement. Pourquoi et comment*. Presses universitaires du Québec.

Marsollier, C. (2012). *Investir la relation pédagogique : Repères pour l'éthique de l'enseignant*. Chronique sociale.

Marsollier, C. (Éd.). (2016). *L'éthique relationnelle : Une boussole pour l'enseignant*. Canopé.

Marsollier, C., & Jellab, A. (Éds.). (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école : Plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*. Berger-Levrault.

Mathey-Pierre, C., & Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot « Professionnalité ». *Recherche & formation*, 19(1), 137-148.

Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : Comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. Cnesco-Cnam.

Maurel, C. (2001). *Éducation populaire et travail de la culture : Éléments d'une théorie de la praxis*. L'Harmattan.

Mayen, P. (2015). Le corps et les techniques corporelles au travail et en formation. In *L'apprentissage des techniques corporelles* (p. 237-248). Presses Universitaires de France.

McCaughey CS & Traynor MK. (2010). The role of simulation in nurse education. *Nurse Education Today*, 30(8), 827-832.

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind : What Gestures Reveal about Thought*. University of Chicago Press.

Merle, P. (2005). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?* Presses universitaires de France.

- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Meyer, C., Borch-Jacobsen, M., & Cottraux, J. (2005). *Le livre noir de la psychanalyse*. Les Arènes.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). *Schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale—2019-2022*. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo35/MENH1927275C.htm>
- Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *JERG Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540.
- Mons, N., Chesné, J.-F., & Piedfer-Quêne, L. (2021). *Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ? Dossier de synthèse*. Cnesco-Cnam.
- Montagne, Y.-F. (2015). Carte blanche à Michel Fize. *Staps*, n° 108(2), 21-30.
- Moreau, D. (2009). L'expérience éthique des enseignants débutants. À la recherche de structures de confiance. *Recherche & formation*, 60(1), 75-86.
- Moreno, J.-L. (2007). *Psychothérapie de groupe et psychodrame : Introduction théorique et clinique à la socianalyse*. Presses universitaires de France.
- Mouchet, A. (2018). *L'expérience subjective en recherche et en formation*. Septentrion.
- Mucchielli, R. (2016). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. ESF.
- Mucchielli, R. (2019). *La dynamique des groupes : Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes*. ESF.
- Nehring WM & Lashley FR. (2004). Current use and opinions regarding human patient simulators in nursing education : An international survey. *Nursing Education Perspectives*, 25(5).
- Nelsen, J., Lott, L., Glenn, S., Sabaté, B., Martin, A., Bacqué, C., Acquaviva, M.-J., & Corazza, L. (2019). *La discipline positive dans la classe*. Marabout.
- Obin Jean-Pierre, Langlois Gilles, Watrelot Philippe, Auduc Jean-Louis, & Phelippeau Gérard. (2015). *Le recrutement et la formation des personnels de l'Éducation nationale*. Terra Nova.
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Editions OCDE.
- Oget, D., & Audran, J. (2016). Simulation. *Recherche & formation*, 82(2), 75-84.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1, 71-109.
- Oriot, D., & Alinier, G. (2019). *La simulation en santé, le débriefing clés en mains*. Elsevier Masson.

- Oriot, D., Boureau-Voultoury, A., Ghazali, A., Brèque, C., & Scépi, M. (2013). Intérêt de la simulation en pédiatrie. *Archives de Pédiatrie*, 20(6), 667-672.
- Oudart, A.-C., & Leclercq, G. (2017). Le jeu de rôle comme dispositif de co-développement professionnel. In *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 131-146). De Boeck.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paquay, L., Altet, M., Perrenoud, P., Étienne, R., & Desjardins, J. (2017). *Travail réel des enseignants et formation : Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* De Boeck.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action. *Education permanente*, 139, 13-36.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation : De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Octarès.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In *Expérience, activité, apprentissage* (p. 93-110). Presses Universitaires de France.
- Patin, B. (2005). Le jeu de rôles : Pratique de formation pour un public d'adultes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 67-68(3)*, 163-178.
- Pelaccia, T. (2013). Une nouvelle initiative de la SIFEM : des ressources pour s'orienter dans le dédale de la recherche en éducation médicale. *Pédagogie médicale*, 14 (1), 5-7.
- Pelaccia, T., & Dory, V. (2011). *La recherche en éducation médicale : État des lieux, perspectives et rôle de la Société internationale francophone d'éducation médicale (SIFEM)*. E D P Sciences. <http://hdl.handle.net/2078.1/106850>
- Pfeiffer, J. W., & Jones, J. E. (1972). *The Annual handbook for group facilitators*. University Associates Publishers.
- Pham Quang, L. (2015). *Émotions et apprentissage en situation tutorale au travail : Le cas d'agents de soin mortuaire* [These de doctorat]. Paris, CNAM.
- Pham Quang, L. (2018). *Emotions et apprentissages*. L'Harmattan.
- Policard, F. (2018). *Formateurs en soins infirmiers et simulation clinique : Profils et manifestations de l'engagement dans l'activité* [These de doctorat]. Paris 10.
- Pons Lelardeux, C., Panzoli, D., Alvarez, J., Michel, G., & Lagarrigue, P. (2012). *Serious Game, Simulateur, Serious play : État de l'art pour la formation en santé*. SEGAMED, Nice.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante : Valeurs et bonnes pratiques*. Presses Universitaires de France.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact : Vertu et compétence de l'enseignant*. ESF.
- Prost, A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV*,

depuis 1930. Perrin.

Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Éditions du Seuil.

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, (2013).

Réforme de la scolarité obligatoire—Prévention du décrochage scolaire dans la classe—Éduscol. (s. d.). <https://eduscol.education.fr/cid130811/prevention-du-decrochage-scolaire-dans-la-classe.html>

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Institutionnalisation. *Hors collection, 3e éd.*, 119-122.

Ria, L., & Coste, S. (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle, 1*. De Boeck.

Ria, L., & Coste, S. (2016). *Former les enseignants au XXIe siècle, 2, professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. De Boeck.

Richard, S., Gay, P., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, É. (2019). Évaluation d'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants de cinq ans : Étude exploratoire. *L'annee psychologique, Vol. 119(3)*, 291-332.

Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action : Essai d'herméneutique, II*. Seuil.

Rivolier, A. (2009). Le charisme : Entre magie et communication. *Le Telemaque, n° 35(1)*, 15-22.

Rogalski, J. (1997). Simulations : Fonctionnalités ? Validités ? Approche sur le cas de la gestion d'environnements dynamiques ouverts. In *La simulation en ergonomie : Connaître, agir et interagir* (p. 55-75). Octarès éditions.

Rogers, C. R. (2001). *L'approche centrée sur la personne*. Éditions Randin.

Roussel, V. (2011). *100 questions-réponses pour éduquer à la non-violence : Coordination pour l'éducation à la non-violence et à la paix*. Chronique Sociale.

Saint Cricq, E. (2017). *Le théâtre-forum dans l'apprentissage de la relation—Communication en santé en deuxième cycle des études médicales*.

Samurçay, R., & Pastré, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Octarès.

Santelmann, P. (2020). L'introuvable qualité en formation. *Education permanente*.

Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Le Seuil.

Schon, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. London

Routledge.

Schwartz, O. (2012). *Le monde privé des ouvriers : Hommes et femmes du Nord*. Presses Universitaires de France.

Searle, J. R. (2009). *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage*. Hermann.

Seguy, J.-Y. (2014). Les syndicats face à la réforme de la formation des enseignants. *Administration Education*, N° 144(4), 137-142.

Sensevy, G. (2006). *L'action didactique. Éléments de théorisation*. Schweiz Academic Press.

Sensevy, G. (2014). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

Shankland, R., & André, C. (2020). *Ces liens qui nous font vivre : Éloge de l'interdépendance*. Odile Jacob.

Shankland, R., & Durand, J.-P. (2020). L'approche centrée solution. In *Mettre en œuvre un programme de psychologie positive* (p. 26-41). Dunod.

Shankland, R., & Tessier, D. (2018). La bienveillance : Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 29.

Siegel, D. J. (2018). *Le cerveau de votre ado : Comment il se transforme de 12 à 24 ans*. Les Arènes.

Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188.

Tellier, M., & Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*. Maison des langues.

Tessier, D. (2006). *Le climat motivationnel en éducation physique et sportive : Étude des antécédents des comportements contrôlants de l'enseignant et formation au soutien des besoins psychologiques des élèves*.

Tessier, D., Imbert, B., & Shankland, R. (2020). Promouvoir la motivation et le bien-être des enseignants et des élèves : Le programme ProMoBe. In *Le bien-être en enseignement, tensions entre espoirs et déceptions*. Presses de l'Université du Québec.

Theulier, D. (2019). La construction d'un plan académique de formation : Développement professionnel, formations de proximité et adossement à la recherche. *Administration Education*, N° 161(1), 105-109.

Tixier, G. (2010). *Le théâtre-forum apprendre à réguler les conflits*. Chronique sociale.

Tochon, F. (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.
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Ophrys.
- Van Rillaer, J. (1980). *Les Illusions de la psychanalyse*. P. Mardaga.
- Vermersch, P. (2007). Approches des effets perlocutoires. *Expliciter*, 71, 1-23.
- Villeneuve, J.-L., & Collectif (Éds.). (2011). *La formation initiale des enseignants en Europe : Convergences, divergences, évolutions : actes du colloque, Lycée Edgar Quinet, Paris, mercredi 16 juin 2010*. Le Manuscrit.
- Vinatier, I. (2013). Interactions verbales. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 181-184). De Boeck Supérieur.
- Vinatier, I., & Altet, M. (Éds.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I., & Filiettaz, L. (2018). *L'analyse des interactions dans le travail : Outil de formation professionnelle et de recherche*. Raisons et passions.
- Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : Effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants* [Thèse de doctorat]. Université Paul Valéry.
- Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves : Psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.
- Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (Éds.). (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Harmattan.
- Yennek, N., & Galinou, F. (2020). *Qualité et efficacité de la formation : Vers une réconciliation des paradigmes ?* 223, 71-80.
- Zanna, O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Dunod.
- Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe : Des jeux pour éduquer à l'empathie*.
- Zanna, O., & Jarry, B. (2019). *Cultiver l'empathie à l'école*. Dunod.
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118.
- Zeitler, A., Guérin, J., & Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 9-14.

Natacha DANGOULOFF

Former les professeurs à la relation pédagogique par la simulation L’agir professionnel des formateurs

Résumé

La recherche étudie les gestes professionnels des formateurs d’enseignants, lors de formations sur la relation pédagogique. Des formations d’équipes enseignantes développées pour répondre aux prescriptions et aux problèmes professionnels liés aux relations professeur-élèves. La recherche décrit l’activité de formateurs experts et leurs gestes professionnels pendant des simulations : mises en situation et jeux de rôle. Les concepts d’apprentissage expérientiel (Kolb, 2015), de simulation (Pastré, 2005 ; Audran, 2016) et de gestes professionnels (Jorro, 2018) sont mobilisés. La méthodologie prend appui sur des observations et des captations vidéo de journées de formation. Des entretiens d’autoconfrontation ont été menés avec le formateur et les enseignants participants. Des apprentissages peuvent être identifiés chez les enseignants quand le dispositif de formation leur offre la possibilité de conscientiser les émotions ressenties en situation simulée et de les rapprocher de celles vécues en situation professionnelle, par eux-mêmes et par les élèves.

Mots-clés : simulation ; jeu de rôle ; formation continue ; relation pédagogique ; gestes professionnels

Résumé en anglais

The research studies the professional gestures performed by teacher trainers when conducting in-service sessions with a focus on pedagogical relation. Those training sessions are offered to teams of teachers working in the same school. Those sessions are a response to local education authorities’ requirements and to professional problems encountered by teachers when dealing with relationship with pupils in the classroom. The research describes the activity of expert trainers and their gestures during simulations: role play and real-life professional situation scenario. The concepts of experiential learning (Kolb, 2015), simulation (Pastre, 2005; Audran, 2016) and professional gesture (Jorro, 2018) are used. The research materials are field observations and video recordings of training sessions. Interviews based on traces of work have then been conducted with both trainer and participating teachers. Learnings can be identified in teachers if the training protocol allows them to raise their awareness about the emotions they experience during the simulation and to compare them to those they experiment for real in the classroom, for both teachers and pupils.

Key-words: simulation ; role play ; vocational training ; educational relationship ; professional gestures