

Colloque international : *Prise de conscience dans la situation d'enseignement : corps, gestes, paroles*,
Créteil, 25 et 26 mai 2016

COLLOQUE INTERNATIONAL

Prise de conscience dans la situation d'enseignement : corps, gestes et paroles

25 & 26 MAI 2016 - UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL (UPEC)

Mail des mèches - Rue Poète et Sellier - 94000 Créteil - M⁸ Créteil Université



ACTES DU COLLOQUE

[Site web du colloque sur le site du LIRTES](#)



Techniques et
Enjeux du
Corps



COMITÉ D'ORGANISATION/ORGANIZING COMMITTEE

PRÉSIDENTE/PRESIDENT

Emmanuelle MAITRE de PEMBROKE, MCF, LIRTES – Université de Paris Est Créteil

MEMBRES/MEMBERS

Aden Joelle (PU, Laboratoire IMAGER – UPEC/ESPE)
Andrieu Bernard (PU, Université Paris-Descartes, ESPE de Paris - Laboratoire TEC EA 3625)
Barry Valérie (MCF, Laboratoire LIRTES – UPEC/ESPE)
Bordes Pascal, (MCF, Université Paris-Descartes, ESPE de Paris - Laboratoire TEC EA 3625)
Bourdié Annie (Docteur, Laboratoire LIRTES – UPEC/SESS)
Brewer Stephen (PU, Laboratoire IMAGER – UPEC/ESPE)
Eschenauer Sandrine (Doctorante, Laboratoire IMAGER - UPEC)
JEGO Tifenn (laboratoire LIRTES – UPEC)
Lefevre Emmanuel (Docteur, ESPE de Paris)
Montandon Frédérique (MCF, Laboratoire LIRTES – UPEC/SESS)
Vidal Laura (Doctorante, Laboratoire LIRTES – UPEC/ESPE)

COMITÉ SCIENTIFIQUE/SCIENTIFIC COMMITTEE

PRÉSIDENT/PRESIDENT

Bernard ANDRIEU, Directeur du laboratoire TEC – Université Paris Descartes

MEMBRES/MEMBERS

Aden Joelle (PU, UPEC/ESPE de Créteil)
Alin Christian (PU, Université de Lyon)
Andrieu Bernard (PU, Université Paris-Descartes, ESPE de Paris)
Barry Valérie (MCF, UPEC/ESPE de Créteil)
Borde Pascal (MCF, Université Paris-Descartes, ESPE de Paris)
Brewer Stephen (PU, UPEC/ESPE de Créteil)
Brière Fabienne (MCF HDR, UPEC/SESS STAPS)
Champseix Elisabeth (MCF, UPEC)
Couchot- Schiex Sigolène (MCF, UPEC/ESPE de Créteil)
Da Nobrega Petrucia (Université Natal/Brésil)
Giron Céline (MCF, ESPE de Paris)
Haneton Sylvain (Université Paris-Descartes, ESPE de Paris)
Haroka Okui (Université de Kyoto, Japon)
Joncheray Hélène (Université Paris-Descartes, ESPE de Paris)
Jourdan Isabelle (MCF, Université Toulouse 2, ESPE de Toulouse)
Lapaire Jean Remi (PU, Université Bordeaux Montaigne)
Maitre de Pembroke Emmanuelle (MCF, UPEC/ESPE de Créteil)
Marin Brigitte (PU, UPEC - ESPE de Créteil)
Montandon Frédérique (MCF, UPEC)
Mouchet Alain (MCF HDR, UPEC/SESS STAPS)
Picardo Enrica (Professeur, Université de Toronto, Canada, Laboratoires CERLL (Canada) et CREN du Mans)
Puozzo Isabelle (Professeur, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)
Renaud Philippe (MCF, Université Paris-Descartes, ESPE de Paris)
Schaedlich Birgit (Professeur à l'Université de Göttingen, Allemagne)
Soulaine Stéphane (MCF, Université de Montpellier, ESPE Languedoc Roussillon)
Scherb André (MCF, Université de Rennes, ESPE de Rennes)
Teneze Ludovic (MCF Université Paris-Descartes, ESPE de Paris)
Voise Anne Marie (MCF, UPEC/ESPE de Créteil)
Vors Olivier (MCF, Université Aix Marseille, ESPE d'Aix-Marseille)
Zanna Omar (MCF HDR, Université du Maine)

PRISE DE CONSCIENCE DANS LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT : CORPS, GESTES, PAROLES

MAITRE de PEMBROKE Emmanuelle, ANDRIEU Bernard et ADEN Joelle

Avec le déploiement de la didactique professionnelle, le thème des gestes professionnels est très largement étudié depuis quelques années.

Ce colloque adopte un point de vue innovant dans la mesure où l'approche phénoménologique permet un éclairage micro, contextualisé et partant de l'expérience vécue. La professionnalité est abordée du point de vue des compétences incorporées. Or, ces compétences tacites sont une mine de ressources pour la formation des enseignants.

La phénoménologie permet donc de documenter les thématiques de cognition incorporée, d'attention, de prise de conscience, de liens entre action et langages, ce qui enrichit les questions et approches de la réflexivité dans le cours de son action.

Les gestes professionnels enseignants s'inscrivent dans une telle complexité qu'il est intéressant de les considérer dans une perspective énaïve selon laquelle le sens émerge in situ. En d'autres termes, l'enseignant fait sans cesse face à de l'inédit, de l'imprévisibilité et doit ajuster son geste et sa parole. Cet ajustement mobilise des savoirs tacites, incorporés parfois perçus comme intuitifs qu'il convient d'interroger et de documenter.

Le corps n'est pas seulement un média de communication, il incarne par ses gestes, postures et attitudes, une façon d'exister dans un contexte professionnel. Ses différents modes d'expression, voulus ou non, conscients ou non, sont toujours dialogiques. Fondamentalement culturel, véhicule de sens, d'émotions, de croyances et de valeurs, le geste permet de transmettre des dimensions de soi qui constituent nos identités et de co-construire nos relations avec l'Autre. Il permet aussi d'établir des liens entre les élèves et les savoirs favorisant la construction des connaissances, tout comme il permet de poser et de maintenir des règles d'un contrat de classe.

Le langage corporel est tissé, articulé de façon indissociable avec le langage verbal. Les sémiologies se complètent, s'enchâssent ou se superposent. La qualité de congruence est ce qui est le plus perçu par les élèves. Mais le sens n'est jamais totalement lisible ni pour celui qui émet des signes, ni pour celui qui les reçoit. Un espace de signification se co-construit dans la classe. Evoluant dans un lieu clos et codifié, les relations sont également marquées par les dimensions proxémiques : occupation de l'espace, accentuation ou réduction des distances au risque d'empiéter sur l'intimité de l'autre, direction et qualité du regard. Ces éléments extrêmement signifiants (corps, distance, voix) sont de l'ordre du micro perceptible et passent souvent en deçà de nos seuils de perception, tout autant pour celui qui agit que pour celui qui reçoit le geste. De l'ordre de la routine de sens, ils font partie de l'inconscient phénoménologique. Ils ont cependant un impact fort et constituent l'essentiel du message.

Le fait que ces gestes soient posés et émergent dans l'instant de la relation interroge les différentes dimensions du concept d'émergence. D'une part, celle d'instantanéité du geste qui

fait qu'une partie de ce corps vivant nous échappe. Il émerge dans le vécu quotidien et dans l'acte professionnel et peut nous faire perdre le contrôle non seulement de nos gestes mais aussi de nos émotions. Le corps inconscient et involontaire qui communique spontanément son activité est lisible pour autrui sans que nous ayons conscience des effets produits. D'autre part, celle de l'immédiateté des choix justes à incarner.

L'enseignant fait constamment face à des situations dynamiques et inédites, ce qui constitue la complexité de son métier. Comment s'évalue cette justesse dans le vécu de l'action ? Dans quelles mesures les modalités d'expression sont-elles imprégnées des codes et schèmes culturellement construits ? Et dans quelles mesures émergent-elles de la situation créant du sens neuf ? Comment l'enseignant intègre-t-il ces savoir-faire implicites qui jouent un rôle important dans l'établissement de la relation pédagogique ? Comment en prend-il conscience dans l'instant de l'action ou lors de moments d'analyse de pratique ? Comment peut-il communiquer ce savoir-faire lors d'échanges entre professionnels ? Comment se passe cette formation à la réflexivité dans d'autres pays que la France ?

L'objet de ce colloque est d'interroger les dimensions incorporées et implicites de la pratique enseignante qui émergent dans la classe, ce qui soulève différentes questions qui seront abordées sous les thématiques suivantes :

Des questions méthodologiques : comment interroger ces aspects émergents ? Comment documenter, mettre en mots les dimensions incorporées ? Comment accéder aux niveaux micros et aux savoir tacites qui sont les signes d'une expérience et d'une professionnalité ?

La question du sens : La distance, l'engagement du corps dans l'espace, la direction des regards, l'expression du visage, la qualité du toucher, l'inflexion de la voix, la tenue vestimentaire, les postures : les dimensions non verbales sont toujours dialogiques. Ces expressions sont la face extérieure et lisible de signifiés et de valeurs incorporées. Or, le lien de signification n'est pas forcément partagé. Comment documenter et éclaircir ce lien sémiologique pour clarifier un contrat de classe ? Comment permettre l'accès au sens et aux valeurs qui échappent à soi-même et aux autres ? Comment l'explicitier et le partager au sein d'un groupe ? Quel est l'impact du contexte culturel pour la compréhension ? Comment sont formés les enseignants dans différents contextes culturels ?

La question de la prise de conscience et de la réflexivité dans l'instant du geste. Quelles approches favorisent la prise de conscience de ses gestes ? Quels rôles jouent la rencontre, le retour d'autrui dans cet accès au sens ? Quels outils favorisent le retour réflexif sur son action ? Le langage et la mise en mot sont-ils indispensables pour cette conscience du geste ? Est-il possible d'être réflexif dans l'instant de l'émergence du geste ? Comment les personnes qui accompagnent l'entrée dans le métier favorisent-elles les prises de conscience ? Quelles sont les différences selon les contextes culturels ?

La gestion du stress et des émotions : comment l'enseignant subit-il, canalise-t-il ou utilise-t-il les émotions, les affects, les gestes involontaires : manifestations de notre corps vivant dans le corps vécu de la classe ? Comment crée-t-il un climat écologique, apaisant et propice aux apprentissages ? Comment favorise-t-il l'écoute dans ses différentes dimensions ?

La question de l'articulation du langage verbal et non verbal ? Comment s'articulent le langage verbal et le langage non verbal dans la classe ? Selon quelles modalités émergentes se substituent-ils ou se superposent-ils ? Comment l'enseignant évalue-t-il dans l'instant si l'adoption de l'un ou de l'autre convient aux élèves ? La verbalisation est-elle nécessaire à la prise de conscience de son geste ?

- ADEN, J., (2014). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Le Vécu corporel dans la pratique d'une langue*. Langages, n° 192, 101-110.
- ADEN, J., (2014). Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues. *Langues en mouvement*. J. Aden & A. Arleo (Eds.), Les cahiers du CRINI, Université de Nantes, Septembre 2014. En ligne : <http://www.crimi.univ-nantes.fr/1403000125802/0/fichepagelibre/&RH=1402999468883>.
- ADEN J., (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes*. Paris : ELA n°167, 267-284. En ligne <http://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-267.htm>
- ALIN C., (2011). *La Geste Formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris, L'Harmattan.
- ANDRIEU B. (dir), (2001). *Le corps enseignant*, Actes du colloque de Nancy – IUFM de Lorraine, 15 – 16 mai 2001. Paris, éd. Interuniversitaires.
- ANDRIEU B. (dir), (2003). *Corps, peau, silences dans l'enseignement*. Paris, CNDP, Actes et rapports.
- ANDRIEU B., BUREL N., PAINTENDRE A. (2014) eds., *Enseigner par corps*, Paris, L'harmattan.
- ANDRIEU B., (2014). *Donner le vertige. Les arts immersifs*. Montréal, éd. Liber, Préface J.-F. Chassaye.
- BERTRAND R., (2008). *Enseignants, vous avez un corps. Vos élèves aussi*. Paris, éd. Amalthée.
- BION F., COUTAREL F., FIARD J., MARDON C., RÉCOPÉ M., RIA L. (2010). « Le corps des enseignants d'EPS », *Diversité*, n° 160, p. 36-41.
- BUCHETON D. (dir), (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès Éditions.
- BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe. *Education et didactique*, n°3/3, 29-48.
- CALBRIS, G. & PORCHER, L. (1989). *Gestes et communication*. Paris : Hatier.
- BUREL N., (2013). « Vers une compétence émotionnelle énoncée : L'expérience du toucher du point de vie de l'enseignants d'EPS envisagée comme acte de coping », dans B. ANDRIEU, G. RICHARD, J. Morlot eds., *L'expérience corporelle*, AFRAPS, p. 37-52.
- FAINGOLD, N. (1996). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles, in L. PAQUAY et al., *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- FAINGOLD, N. (2001). De moment en moment, le décryptage du sens. *Expliciter*, 42, 40-47.
- FAINGOLD, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse de pratique. *Recherches et formation*, 51, 89-104.
- GALLAGHER, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford : Oxford University Press.
- GAL-PETIFAU N., (2013). « Intervention éducative, gestes professionnels et expérience corporelle des enseignants d'EPS : présentation d'un programme de recherche en anthropologie cognitive », dans B. ANDRIEU, G. RICHARD, J. MORLOT eds., *L'expérience corporelle*, AFRAPS, p. 53-63.

Colloque international : *Prise de conscience dans la situation d'enseignement : corps, gestes, paroles*, Créteil, 25 et 26 mai 2016

- HALL, E.T. (1966, trad. 1984). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- HERICORD, A (2006). L'éthique institutionnalisée. Qui est le maître du maître ? *La Revue française du service social*, 220, 29-34.
- HUSSERL, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- JOURDAN, I. (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : une démarche clinique de formation. *Recherche & Educations* n°12.
- JORRO, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En Question* n°19, 1-19.
- JORRO, A. (2005). *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations*. Actes du congrès AIRDF, Québec.
- KAMMOUN M. et AMADE-ESCOT C., (2005). « La gestualité de l'enseignant d'EPS : Modalités et fonctionnalités didactiques selon l'expertise gymnique », Communication orale présentée lors de la biennale de l'ARIS. Louvain-La-Neuve, 20-22 Janvier 2005.
- MAITRE DE PEMBROKE, E. (2013). Activités de production orale et émotions : gérer la complexité dans l'instant de l'échange. Langage et émotions. *Revue de Linguistique et Didactique des Langues*, n°48.
- MAITRE DE PEMBROKE, E. (2014). Analyser les gestes professionnels des enseignants. In A. Mouchet, *L'entretien d'explicitation, usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- MAITRE de PEMBROKE, E. (2014). «Écologie des interactions», in B. Andrieu et O. Sirost, *L'écologie corporelle, Revue Sociétés*, 3-125, 35-45.
- MAITRE DE PEMBROKE, E. (2015). Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. *Recherche et Educations* n°13.
- MOUCHET, A., VERMERSCH, P., & BOUTHIER, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo. *Savoirs*, 27, 85-108.
- MOUCHET, A. (2014). *L'entretien d'explicitation, usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- PUJADE-RENAUD C., (1974). *Expression corporelle. Langage du silence*, Paris, E.S.F.
- PUJADE-RENAUD C., (1976). *Voies non verbales de la relation pédagogique*, Paris, E.S.F.
- PUJADE-RENAUD C., (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe et le Corps de l'élève dans la classe*, Paris, E.S.F.
- RIA L., (2013). « Expérience fictionnelles et apprentissages en vidéo formation : le cas des enseignants débutants », dans B. Andrieu, G. Richard, J. Morlot éd., *L'expérience corporelle*, AFRAPS, p. 75.
- ROCHE L., GAL-PETITFAUX N., (2013). « Former les enseignants par les dispositifs audio-visuels : une immersion sensorielle au service du développement professionnels », dans B. Andrieu, G. Richard, J. Morlot éd., *L'expérience corporelle*, AFRAPS, p. 76.
- RONCIN C., (1995). *Bien vivre dans la classe*, Paris, P.U.F.
- SEBIRE A., PIEROTTI C. éd., (2013). *Pratiques corporelles de bien-être. Mieux apprendre à l'école. Mieux gérer sa classe*, Paris, Revue EP&S.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : éditions Logiques
- VARELA, F.; THOMPSON, J.; EVAN, T. & ROSCH, E. (1993). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- TROCME FABRE, H. (1987). *J'apprends donc je suis*. Paris : Editions d'organisation.
- VARELA, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- VERMERSCH, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
- VERMERSCH P., (2000). Conscience directe et conscience réfléchie. *Intellectica*, 31, 269-311.
- VERMERSCH P., (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente* n° 160, p. 71-80.
- VORS O., GAL-PETIT-FAUX N., (2013). « Immersion des enseignants d'EPS dans la classe », dans B. ANDRIEU, G. RICHARD, J. MORLOT éd., *L'expérience corporelle*, AFRAPS, p. 77-80.
- ZANNA, O (2015). *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*. Paris : P.U.R.

CONFERENCES PLENIERES

MERCREDI 25 MAI 2016

MATIN

Bernard ANDRIEU

Sentir son corps vivant : une écologie de l'intercorporéité dans la classe

Présentation de l'auteur

Bernard Andrieu, philosophe, est Professeur des Universités en STAPS à l'université Paris Descartes, Directeur de l'EA 3625 TEC "Techniques et Enjeux du Corps". Il coordonne le GDRI 836 CNRS Bodyecology. Dernier ouvrage paru : *Sentir son corps vivant Emersiologie 1*, Paris Vrin, juin 2016.

Résumé de la conférence

L'émersiologie du corps capacitaire ne cherche pas à combler l'écart et la discontinuité entre le corps vivant et le corps vécu. Non seulement parce qu'ontologiquement la conscience est en retard sur son corps vivant par l'avance adaptative de nos systèmes intéroceptifs et extéroceptifs. Mais aussi en raison de l'écologisation dynamique du corps vivant dans l'intercorporéité qui répond plus rapidement que notre conscience aux nécessités de l'action motrice. En prêtant une attention au vivant, extérieur, le cosmos et la nature et intérieur notre bios et les sensations internes, les sciences du vécu viennent renouveler leur méthode depuis 1990 en intégrant l'écologie corporelle comme un mode d'accueil et de connaissance de la présence du monde et du présent.

Emmanuelle MAITRE de PEMBROKE

L'écoute sensible : accompagner à la prise de conscience du geste et de la parole

Présentation de l'auteur

Emmanuelle Maître de Pembroke est maître de conférence en sciences de l'éducation et sciences du langage au laboratoire LIRTES (Université Paris Est Créteil). Ses travaux de recherche et ses formations à l'ESPE de Créteil portent sur l'acquisition de gestes professionnels et sur l'accompagnement à l'entrée dans le métier. Elle anime des groupes de réflexion sur ces thématiques, engageant des formateurs, conseillers pédagogiques et inspecteurs.

Résumé de la conférence

Acquérir des savoir-faire professionnels ne relève pas de savoirs théorisés. Les gestes réussis sont incorporés et cette mémoire du corps rend leur mobilisation naturelle et appropriée aux situations. Ces gestes véhiculent du sens et expriment les valeurs accordées à l'élève et à la relation pédagogique. Présence, intuition, charisme, capacité à s'ajuster aux élèves sont des signes d'expertise professionnelle. Aborder ce sujet si essentiel en termes de climat de classe est difficile car ces savoirs incorporés, ainsi que leur contenu de sens, passent souvent en deçà de notre conscience. Cette conférence présente deux recherches documentant ces micro-composantes du geste. L'une a été menée auprès d'enseignants, l'autre auprès de conseillers pédagogiques. Les résultats éclairent les questions de posture, d'ajustement, de qualité relationnelle. Des traits particuliers se dégagent de « l'écoute sensible », articulant verbal et non verbal, mobilisant une palette de sensorialités, tissée de finesse perceptive et de congruence. Nous verrons les retours de ces travaux sur des contenus de formation.

MERCREDI 25 MAI 2016

APRES – MIDI

Anne JORRO

Postures et gestes professionnels en contexte sensible

Présentation de l'auteur

Anne Jorro est Professeur des Universités en sciences de l'éducation au Conservatoire National des Arts et Métiers. Elle dirige le centre de recherche sur la formation. Ses travaux concernent le développement professionnel des acteurs. Elle a publié en 2014 le dictionnaire des concepts de la professionnalisation chez De Boeck. Ses travaux portent sur les problématiques de l'engagement professionnel, de la reconnaissance professionnelle, de la professionnalité émergente. Elle conduit actuellement des recherches sur les gestes professionnels dans le champ de la médiation culturelle après avoir travaillé sur les gestes professionnels des enseignants.

Résumé de la conférence

L'activité professionnelle de l'enseignant en contexte sensible mobilise des savoirs tacites qui relèvent pour une part de la mobilisation de postures et de gestes professionnels, pour une autre part des significations accordées à l'expérience d'enseignement. Dans notre intervention, nous souhaitons éclairer la question de la place de l'enseignant dans la classe, sa façon d'agir en tension et d'interagir avec des élèves peu captifs de la forme scolaire ou ayant un rapport instrumental aux savoirs. Comment s'y prennent deux enseignants en situation d'enseignement disciplinaire et quelles réflexions suggèrent leurs pratiques pour la recherche. L'approche par les postures et les gestes professionnels constitue une voie d'analyse qui sera présentée et questionnée.

JEUDI 26 MAI 2016

MATIN

Catherine GUEGUEN

Repenser l'éducation à la lumière des neurosciences affectives et sociales

Présentation de l'auteur

Catherine Gueguen est pédiatre à l'Institut hospitalier franco-britannique. Elle est spécialisée dans le soutien à la parentalité, formée en haptonomie et en communication non violente. Elle anime des groupes de travail pour les médecins, psychologues, éducateurs sur l'aide à apporter aux parents.

Résumé de la conférence

Les relations que l'enfant vit ont une influence extrêmement importante pour son devenir. Durant ses premières années de vie le cerveau de l'enfant est particulièrement fragile, immature et malléable expliquant les véritables tempêtes émotionnelles qui peuvent le submerger. Il n'est pas capable de réguler ses émotions et de s'apaiser seul. L'ambiance dans

lequel l'enfant est élevé, à la maison, à l'extérieur, ses expériences relationnelles remanient son cerveau en permanence, et jouent un rôle essentiel sur le développement de ses aptitudes affectives et intellectuelles. Quand les adultes comprennent la fragilité émotionnelle de l'enfant et sont soutenant, aimants, bienveillants, ils aident son cerveau à mûrir et très progressivement l'enfant réglera mieux ses émotions. A l'inverse, une attitude dure, rigide, des humiliations verbales, physiques, tout ce qui fait peur, stressent l'enfant, freinent le développement global de son cerveau intellectuel et affectif et peuvent entraîner des troubles du comportement : anxiété, agressivité, dépression.

Joëlle ADEN

Apprendre c'est énoncer le monde

Présentation de l'auteur

Joëlle Aden est Professeur des Universités en sciences du langage à l'Université Paris-Est Créteil. Elle est membre du laboratoire IMAGER (EA3958) et enseigne à l'ESPE de l'académie de Créteil la méthodologie de la recherche et la didactique des langues et du plurilinguisme. Dans ses travaux sur l'éducation aux langues et par les langues, elle explore le paradigme de l'énonciation de Varela en s'appuyant notamment sur l'expérience artistique et esthétique, principalement le théâtre.

Résumé de la conférence

Pourquoi interroger aujourd'hui le rôle des gestes associés à la parole dans la pratique enseignante ? Parce que les avancées des neurosciences, de la psychologie cognitive, de la biologie, de la philosophie, de la linguistique, nous invitent à redéfinir l'acte d'apprendre dans une nouvelle matrice conceptuelle transdisciplinaire.

« C'est l'action conjointe du corps et du cerveau dans un milieu et dans une culture donnée qui détermine les formes symboliques du savoir » nous rappelle Francisco Varela, c'est à dire que tout ce que nous concevons mentalement s'organise à partir du couplage de nos actions et nos perceptions dans le monde et « tout ce à quoi on donne le nom d'objet – une table, des chaises, des gens, des visages, etc. – est entièrement dépendant de cette constante prise sensorimotrice » (idem). Parallèlement, nous savons qu'« aucune cloison ne sépare nos émotions de nos raisonnements, de nos idées, de notre imagination, de nos ordres moteurs, de nos sensations, de nos peurs » (Trocmé-Fabre). Ainsi, nous énonçons notre connaissance du monde dans nos relations au monde, aux autres et à soi-même en langageant. Nous verrons que le langage est une matrice complexe comprenant des mécanismes invisibles d'accordage, de résonance, de mimétisme et d'empathie qui permettent l'émergence des langues. Il n'est plus possible d'ignorer les fondements biologiques de la connaissance et le changement de paradigme que cela implique dans notre compréhension de l'acte d'enseignement.

LES COMMUNICATIONS

MERCREDI 25 mai 2016

11H45-12H45

**THEME : NOUVELLES APPROCHES POUR LA
FORMATION**

**Planifier et/ou réguler dans l'instant :
Un dilemme pour les enseignants débutants ?
MOUCHET Alain¹ & CANDY Laure²**

¹Université Paris Est, Département STAPS, Laboratoire LIRTES (EA 7313)

²Université d'Evry, doctorante au LIRTES (EA 7313)

Introduction

La rénovation récente du système de formation des enseignants en France, est caractérisée à la fois par des modifications structurelles, des nouvelles attentes institutionnelles sur les compétences des professeurs, et des modifications des concours de recrutement. La construction de la pré-professionnalité, constitue une préoccupation centrale, pour accélérer l'élaboration des savoirs d'expérience et favoriser une entrée progressive dans le métier. Nous constatons notamment l'importance d'une dynamique à construire, entre l'organisation préalable de l'enseignement et l'adaptation en situation. Ainsi, la décision régulatrice est entendue comme l'activité de l'enseignant lorsqu'il observe, analyse et régule la motricité d'un ou plusieurs élèves à des fins d'apprentissage.

Cependant, cette adaptation *in situ* qui est nécessaire pour gérer l'imprévisibilité partielle et la complexité, constitue une difficulté manifeste pour les professeurs débutants. Elle entraîne un sentiment d'inconfort important, sous forme de dilemmes liés au caractère contradictoire de leurs préoccupations en classe (Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001). Ces décisions régulatrices sont également associées à l'immédiateté et à la saisie d'opportunités lors de l'acte d'enseignement. Par conséquent, l'enjeu scientifique concerne la compréhension de ces moments cruciaux, qui semblent momentanément non conscients au moment où ils émergent. Nous considérons en effet que les décisions régulatrices constituent des gestes d'ajustement (Bucheton, 2009), difficiles à documenter en raison de leur dimension implicite et incorporée. Notre objectif est alors de comprendre l'expérience vécue en situation par les enseignants stagiaires, afin d'identifier cette dynamique entre la planification préalable et la régulation *in situ*. Comment la décision régulatrice émerge-t-elle dans l'instant présent avec des indices significatifs, tout en prenant source dans un arrière-plan décisionnel (Mouchet, 2014), relatif à la préparation de la leçon et aux expériences passées ?

Cadre théorique

Pour caractériser et comprendre l'agir décisionnel en situation, nous mobilisons un éclairage psychophénoménologique, en valorisant le point de vue en première personne, c'est-à-dire ce qui apparaît au sujet de son activité en situation passée, singulière et spécifiée (Vermersch, 2012). Nous souhaitons documenter les aspects procéduraux de l'action vécue, comme l'attention expérientielle et les décisions émergentes (Mouchet, 2014).

De plus, le paradigme de l'énaction (Varela, 1996) souligne la construction personnelle de la situation, par couplage asymétrique entre l'individu qui agit et l'environnement. Sans exclure pour autant le rôle des expériences passées et des connaissances acquises en formation initiale (FI), ce paradigme semble pertinent pour étudier les décisions adaptatives, en envisageant la dimension incarnée de la cognition.

Méthodologie

Nous effectuons des études de cas avec des enseignants stagiaires d'EPS, lors de trois leçons dans des Activités Physiques Sportives et Artistiques (ASPSA) différentes, afin de prendre en

compte l'influence de la spécialisation. Momentanément ici, nous nous focalisons sur deux sujets, avec qui il s'agit du premier entretien d'explicitation sur les trois qui auront lieu :

- Pauline, non spécialiste en 1/2 fond, avec une classe de 4ème, lors de la 2è leçon ;
- Gaëtan : spécialiste en musculation, avec une classe de terminale bac professionnel, lors de la 4è leçon.

Nous présentons ici des données issues d'un entretien d'explicitation sur les moments importants choisis par l'interviewé dans les situations retenues par le chercheur.

Résultats

Nous repérons deux modes différents d'expression de cette dynamique entre l'arrière-plan décisionnel et les décisions émergentes.

Pour Pauline, c'est une logique d'application de stratégies préalables qui prime. Cette logique est basée sur sa représentation de profils d'élèves en termes d'attitudes générales et de quelques indices comportementaux dans l'APSA, appris en FI, ici sur les élèves les plus proches qui passent devant elles (vitesse, longueur des foulées, regard devant). De plus le déroulement temporel perçu à travers son chronomètre, scande le rythme et le moment de ses interventions pour respecter la conformité au déroulement temporel prévu dans sa préparation de leçon.

L'anticipation des événements et les *a priori* sur ses élèves constituent donc des ressources nécessaires, sans pour autant formaliser les scénarii possibles dans la préparation écrite de la leçon, mais en les gardant dans sa conscience en acte. Ses interventions émergent au regard de l'identification d'un moment attendu, sans autre alternative envisagée. Son activité décisionnelle régulatrice est pilotée par sa planification de leçon, pour animer la séance, faire acte de présence et maintenir l'engagement des élèves.

Pour Gaëtan, l'observation d'indices discriminants sur l'organisation posturale des élèves, avec conformité vis-à-vis des attentes initiales sur les formes corporelles adéquates (position de chaise contre le mur, postures de gainage, alignement segmentaire...), lui laisse penser que « le contrat est validé ou pas ». C'est cette conformité ou ces écarts à la norme sur les savoirs à acquérir, qui entraînent la décision de ne pas intervenir ou au contraire de faire des décisions régulatrices. Ses décisions sont basées sur l'identification de la réussite ou l'échec des élèves, au regard du contrat préalablement expliqué. Les dilemmes concernent plutôt ici le choix des élèves qui ont le plus besoin de lui.

Discussion

Actuellement, nous pouvons juste pointer des pistes de discussion.

Les décisions concernent davantage les savoirs à acquérir ou le bon déroulement de la leçon prévue. Si dans les deux cas, les enseignants utilisent des critères préalablement définis qui constituent des filtres d'analyse, l'étude confirme que la bonne connaissance de l'APSA est un atout important pour optimiser les décisions à des fins d'apprentissage.

De plus, les enseignants vivent cette dynamique entre prévision et adaptation comme un dilemme de nature différente. Certains éprouvent une difficulté à prendre le temps d'être attentifs aux comportements des élèves et centrent prioritairement leur attention sur la gestion du groupe classe, lors de moments qu'ils considèrent comme signifiants pour cela, pour faire respecter le déroulement prévu. D'autres enseignants au contraire se détachent des prévisions pour centrer leur attention sur les besoins d'apprentissage saisis dans l'instant.

L'analyse approfondie d'un plus grand nombre d'études de cas nous permettra d'élargir la réflexion à l'intérêt de l'entretien d'explicitation pour décrire les gestes d'ajustement et favoriser la prise de conscience comme ressource en formation initiale et continue.

Bibliographie

- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Mouchet, A. (2014). Comprendre l'activité en situation : articuler les actes et leur mise en mots », *Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Éducation*, Université Paris Est, non publiée.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Sciences et Motricité*, 42, 47-58.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

Corps et voix de l'enseignant : une formation pour une mise en Je de soi
JOURDAN Isabelle

Université Toulouse 2 Jean Jaurès – laboratoire UMR EFTS (MA 122),

« Le mouvement ne ment jamais. C'est en effet un baromètre indiquant l'état de la « météo de l'âme » à quiconque est capable de le lire ». Martha Graham.

Aborder la question du corps, de la voix dans l'enseignement nous invite, dans le cadre de cette communication, à réfléchir sur la prise en compte de ces derniers dans le champ de la formation initiale. Comme chacun sait aujourd'hui, il n'est plus possible de penser la transmission des savoirs indépendamment de la personne qui les transmet, une personne en présence et en voix (Jourdan, 2014). Ces savoirs enseignés sont portés par une personne, par une voix, dans un espace classe où l'évènementiel imprévisible peut vite déborder et les affects et les émotions prendre le devant de la scène.

Enseigner : rencontre et présence

De la salle des professeurs à la classe, le cheminement dans le couloir, la traversée de la cour de récréation, le temps de se penser enseignant, d'aller à la rencontre des élèves, les accueillir, être l'hôte. Car enseigner c'est avant tout une rencontre : un aller de l'un vers l'autre pour « se trouver en présence de quelqu'un »¹. Comment être soi dans ce temps de l'accueil des élèves ? Comment avoir cette disponibilité, cette curiosité de l'autre, comment se préparer à l'imprévisible de tout rencontre ? Cifali nous affirme qu'on ne peut rencontrer l'autre « qu'à travers une présence, une authenticité » (Cifali, 1996, p. 121).

La présence, c'est une ouverture d'emblée à l'altérité, c'est être attentif à l'autre dans l'instant même de l'entrée en classe. Ainsi l'enjeu de cette présence est d'offrir à l'autre une place, c'est lui permettre d'avoir un bord sur lequel se tenir, se reposer, être en confiance pour ainsi entrer dans les apprentissages. Deux enveloppes psychiques pour signifier cette présence, ce bord à l'autre : l'enveloppe corporelle et l'enveloppe sonore, deux contenants psychiques primaires (Blanchard-Laville, 2001).

Claude Pujade-Renaud émet l'hypothèse que l'enseignant dans la classe se met en scène et s'exhibe dans un idéal de maîtrise à enjeu narcissique. « Comment tenir toute une vie à enseigner sans prendre pour le moins plaisir à se montrer ainsi aux autres ? »² Ainsi l'enseignant vit sa corporéité et donne de sa personne dans une forme de « théâtralisation symbolique » pour capter l'attention, pour séduire. (Pujade-Renaud, 1983). Dans le même sens, Mireille Cifali évoque cette « séduction obligée » pour amener l'élève là où le maître désire qu'il aille. Ainsi, l'espace classe devient une scène stratégique où le corps, le regard, la parole de l'enseignant vont être des éléments à part entière de ce qui s'y vit, dans cette rencontre intersubjective dont l'enjeu est le savoir, à transmettre pour l'enseignant, à apprendre pour les élèves.

Mais l'intentionnalité du corps telle qu'en parle Merleau-Ponty s'articule à cette particularité qu'a le corps d'être à la fois sensible et sentant : il est vu et il voit, il est touché et il touche. Il y a toujours un double engendrement sans évidemment un rapport de causalité de l'un à l'autre, le senti et le sentant adviennent simultanément. (Merleau-Ponty, 1964 : 180-181).

¹ Rey. A. 2000. Dictionnaire historique de la langue française. Ed Robert : Paris.

² Obin, J.-P., « Le corps enseignant ». Les cahiers pédagogiques n° 497, pp 16 – 18. 2012.

Former à la présence ?

Comme le proposait Jacques Lévine : « se former à la relation c'est aller à la rencontre de l'autre et s'enrichir de sa différence (...) découvrir en nous ce en quoi nous lui ressemblons par-delà les différences (...) cheminer vers soi, s'ouvrir à un changement de regard » (Lévine, 2001 : 12). Ces temps de formation « corps et voix dans la relation pédagogique » proposées dans le cadre de la formation initiale aux professeurs stagiaires en Master 2 MEEF en alternance, sont à penser comme des temps de rencontres où tous les sens sont en éveil : éprouver son corps et sa voix car « toujours le sujet pulse derrière le personnage que l'on joue par-devers soi » (ibid. : 13). Pour reprendre la citation de Cifali, il s'agit alors de retrouver son authenticité d'être, se décontaminer pour aller à la rencontre de soi pour se dégager des significations préétablies, codées et normées. Authenticité d'être : l'enjeu est ici fondamental car sinon cela laisserait à penser que le statut de corps enseignant viendrait surdéterminer les postures du corps de l'enseignant comme une sorte de mise en scène du statut où l'enseignant fonctionnerait dans le spéculaire au risque de ne rencontrer que du vide.

Ainsi, j'ai pensé et élaboré ces temps de formation comme étant une formation de l'expérience, une mise en mouvement de soi dans un rapport à soi réflexif, un lieu d'existence personnelle, à vrai dire toujours inter-personnelle : le lieu du sujet, là où le sujet est à devenir lui-même. Les stagiaires sont mis en « je » dans des saynètes afin de travailler sur cette gestuelle professionnelle pour que, au fur et à mesure, le corps avec son regard, avec sa voix, devienne le point central de toute relation éducative, une mise en scène signifiante à destination d'autrui et de soi-même. Penser le corps et la voix comme des outils de compréhension de ce qui se vit en classe en y intégrant la part d'inconscient qui nous gouverne, ce qui nous échappe. Le langage et la mise en mot sont-ils indispensables pour cette conscience du geste ? À cette question posée dans l'appel à communication du colloque, ma réponse est oui, dix fois oui. Les temps de formation ne peuvent que mettre en articulation le faire – le voir – le dire dans des va-et-vient permanents (Jourdan 2014). L'enjeu est ainsi d'outiller et de penser la technique de base qui se subjective dans un être soi authentique, de permettre à l'enseignant stagiaire de prendre l'outil à sa main, de le façonner pour être soi-même. Cela pose donc la question du modèle : sourire ? Bras décroisés ? La main posée sur la table de l'élève ? ... Que signifient tous ces gestes s'ils ne sont pas ceux d'un sujet ? Car si avoir les bras croisés signifie la fermeture comme on l'entend souvent dire, que penser alors de Monsieur Propre de la réclame « Monsieur Propre toujours propre que l'on peut s'y voir dedans » ?

Conclusion

Méfions-nous d'une gestuelle par trop codifiée ! Car la rencontre, cette disponibilité offerte à l'autre est, à la façon de François Jullien, cette possibilité de garder son attention diffuse et non focalisée, c'est-à-dire non régie par quelque intentionnalité pour accueillir constamment toute sollicitation apparue. Ne penser qu'à la posture (qui fige), c'est prendre le risque d'une imposture c'est-à-dire une posture où je peux me tromper moi-même, me défendre, et ne pas être avec.

Bibliographie

- Blanchard-Laville, C. (2001) Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris : PUF
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck. pp 119-136.
- Jourdan, I. (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : une démarche clinique de formation. *Recherches & éducations*, 12. 105-116
- Lévine, J. (2001). JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse. Paris : ESF
- Merleau-Ponty, M. (1976). Phénoménologie de la perception. Paris : Gallimard.
- Pujade-Renaud, C. (1983). Le corps de l'enseignant dans la classe. Paris : ESF.

MERCREDI 25 mai 2016

11H45-12H45

**THEME : PRATIQUES SENSIBLES ET ARTISTIQUES DANS
LA CLASSE**

A la recherche de l'arsis et thesis : les sens cachés de la gestique musicale. **VENDRAMINI Cécile**

Université de Bretagne Occidentale - Laboratoire CREAD

Introduction

La maîtrise de la formation des enseignants du premier degré (2010) a entraîné une évaluation de toutes les disciplines enseignées à l'école primaire, y compris les disciplines artistiques. L'une des compétences demandées à un professeur des écoles est de « mener » un chant dans sa classe, ce qui sous-entend la maîtrise d'un certain nombre de gestes de base appartenant à la professionnalité du « chef de chœur ». Comment amener le futur professeur à adopter cette posture si particulière où l'oreille, le regard, les gestes et mimiques expressives conditionnent le résultat sonore collectif ? L'évaluation formative de cette gestique a été organisée dans un ESPE par tous les formateurs d'éducation musicale depuis trois ans (2012-2015), sous la forme de prestations obligatoires de cinq minutes de direction entre pairs. Un état des lieux des résultats obtenus sur l'un site de formation (320 étudiants évalués) a permis de lister une typologie de gestes récurrents chez ces non-professionnels de la direction musicale. En 2015, une observation plus fine de six étudiants de première année dirigeant les prestations instrumentales (percussions) d'élèves d'école primaire a été effectuée dans le cadre d'une formation optionnelle. En plus des gestes didactiques propres à la transmission du message musical, les observations ont porté sur toute la dimension « posturo-mimo-gestuelle » (Tellier, 2015). Comment l'étudiant novice transmet-il ou, au contraire, parasite-t-il la dimension esthétique de la réalisation musicale recherchée ? Dans quelle mesure peut-on voir ici ce que certains appellent la construction d'un « *milieu-corps* » ou d'un « *milieu-soi* » (Batellier, Forest, 2013) dans cette situation de meneur de chant amateur ? Cette analyse nous intéresse tant dans les cas d'arythmie (incapacité à tenir une pulsation régulière et à percevoir un rythme pour le restituer) que dans les essais de libre *soundpainting*, avec des gestes de direction inventés par l'étudiant lui-même. Certes, les résultats sonores, immédiats, du groupe dirigé devraient constituer pour l'étudiant observé la trace première de ce qu'il a voulu faire, mais nous verrons que ce n'est pas toujours le cas.

Cadre théorique

Cette étude s'est appuyée sur les travaux de Marion Tellier pour ce qui concerne les typologies de la gestuelle (2015) et sur les études plus spécifiques concernant le « geste musicien » (Sénart, 1995). Nous nous sommes inspirés également des travaux récents en didactique, et notamment les recherches sur le « milieu » propre à l'apprentissage musical par imitation directe (Batézat-Battelier, Forest, 2013).

Méthodologie

Un état des lieux des typologies les plus récurrentes rencontrées dans le cadre d'une formation à la gestique musicale a été effectué en dépouillant 320 fiches d'évaluation des compétences à acquérir dans le domaine de la direction, sur trois cohortes différentes, de 2012 à 2015. Six cas de transposition didactique des savoirs acquis en direction musicale ont été filmés en 2015 (étudiants professeurs des écoles se dirigeant d'abord entre pairs, puis dirigeant des élèves d'école primaire, de CE1 et CE2). Les gestes de direction de ces étudiants novices ont été annotés à partir de la typologie de dimensions gestuelles rapportée par Marion Tellier (2015, 175).

Résultats

Les fiches d'évaluation formative de ces cinq minutes de direction chorale comprenaient six items : l'expressivité et la qualité de la voix du meneur de chant ; la précision de son modèle ; la qualité de sa gestique (départ, maintien du tempo, arrêts) ; la capacité à transposer un chant ; la réactivité par rapport aux réponses du groupe, et enfin (sorte de « bonus » très éclairant pour le formateur) la « prise de risque » observée pour rendre le résultat le plus musical possible. Les résultats montrent que ces étudiants de première année obtiennent les meilleurs scores dans leur faculté à être réactifs par rapport aux réponses du groupe, ce qui dénote déjà une compétence non négligeable en direction (ça ne « sonne » pas). La régulation (« pourquoi ce résultat sonore ? ») est en majorité incertaine, en raison de la maladresse des gestes, des problèmes d'arythmie, d'instabilité vocale et surtout, facteur non évalué, mais implicite, du degré de finesse de l'oreille musicale des étudiants. Finalement, ce qui magnifie ou entrave la vision du meneur de chant, est bien la capacité à croire ou « faire croire », via gestes et mimiques, à une idée musicale intérieure, qu'il est impossible de vérifier, mais qui stimule fortement le groupe.

Une observation plus fine de six étudiants de première année a été menée dans le cadre d'une option facultative permettant de diriger une classe de CE2, non plus en chant, mais en situation de petit groupe instrumental. Les typologies de dimensions gestuelles rapportées par Marion Tellier (2015) dans le domaine des langues ont été transposées ici pour le champ de la direction musicale de la façon suivante: *déictique* (désignation des solistes) ; *iconique* (gestes d'accélération, de ralentissement) ; *métaphorique* (demande de production de paysages sonores) ; *battement* (*arsis* et *thesis*) ; *butterworth* (recherche de désignation d'éléments musicaux notionnels) ; *interactif* (improvisation, superpositions) ; *avorté* (faux départs). L'analyse des gestes de direction des six meneurs montre que la priorité est donnée aux gestes *déictiques* et *interactifs*. Si l'on reprend les outils d'analyse proposés par Pascale Batézat-Batellier dans le cadre de l'apprentissage instrumental par imitation (2012), on observe que le milieu construit par quatre des étudiants observés est faible, la capacité d'invention que ceux-ci avaient entre pairs (ce que l'on pourrait appeler le « milieu-soi », l'inventivité du jeu instrumental, l'expressivité des nuances) est tétanisée par les problèmes de gestion du groupe d'élèves. Un étudiant multiplie les gestes *avortés* et les signes extra-communicatifs (moues) provoquant l'impatience des élèves. Deux étudiantes maîtrisent pleinement la tâche, « donnant à croire » à l'intériorité de leurs idées musicales, stimulant l'imaginaire par des gestes métaphoriques et allant même jusqu'à inventer des gestes de type « soundpainting » pour entraîner les élèves dans leur recherche de plus en plus contrastée de nuances.

Quelques éléments de conclusion

La gestique musicale est propre à chaque individu, elle est la messagère de signes qui s'adressent à la fois à la compréhension, à l'oreille, à la sensibilité des chanteurs ou instrumentistes. Les professeurs des écoles sont formés à une gestique de base, à minima ressentir et faire passer l'*arsis* et *thesis* (sensation du temps fort et temps faible). Nous avons tenté ici de mesurer comment ils réactivent cette formation qui leur demande de « donner corps » à une idée musicale intérieure, celle-ci restant impossible à vérifier.

Bibliographie

- Batézat-Batellier, P & Forest, D. (2013). Apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école : une approche didactique. *Education et Didactique* (7) 3. p.79-96.
- Senart, J-F. (1988). *Le geste musicien, Essai sur l'art de diriger la musique et les musiciens* (chanteurs et instrumentistes). A cœur joie : Lyon.
- Tellier, M. & Cadet, L. (2015). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Maison des langues.

La présence, un élément de culture professionnelle à construire :

Le cas du théâtre forum

LEFEVRE Lisa¹

GIORDANO Liliane²

MARSAULT Christelle³

¹PRCE, ESPE, Université de Strasbourg - Laboratoire EA 1342)

²PRAG, ESPE, Université de Strasbourg

³MCU, ESPE, Université de Strasbourg - Laboratoire EA 1342

A ce jour, la présence de l'enseignant est peu abordée en formation. Pourtant, cette mise en scène corporelle de l'enseignant produit d'incontestables effets (Boizumault & Cogerino, 2012) dont la prise de conscience semble être une étape importante de sa formation. Intervenant pour améliorer la communication verbale et non verbale de l'enseignant, la formation se réalise en général à partir de différents éléments à travailler : la distance, l'engagement du corps dans l'espace, la direction des regards, l'expression du visage, l'inflexion de la voix ou les postures. Ainsi conçue, le métier d'enseignant se présente comme une mise en scène de soi où l'enseignant doit apprendre à jouer son rôle en travaillant différents éléments tels une scène de théâtre. Mais l'identification de ces différents éléments et leur prise de conscience dans l'acte d'enseignement suffisent-elles à mieux gérer la relation éducative ? Autrement dit, être en représentation suffit-il à être présent dans la situation ? En effet, ces différentes dimensions ne représentent que la part visible de l'extérieur de valeurs incorporées permettant de donner du sens aux situations et de réguler finalement les relations sociales. Le travail sur ces éléments ne doit pas seulement se construire à partir des effets sur l'environnement, mais doit tenir compte des règles formulées ou implicites qui opèrent au sein de la culture professionnelle.

A partir de situations partagées en théâtre forum (Boal, 1977), la présence de l'enseignant est travaillée non à partir de la description du rôle du « bon enseignant », mais de situations jouées par différents acteurs faisant dialoguer expérience vécue et systèmes de valeurs. La pratique du théâtre forum questionne sa présence en action et l'invite à se positionner dans la situation au moment où elle a cours. Elle permet de clarifier son rôle d'enseignant à partir des interactions avec les autres partenaires éducatifs en vivant la situation à partir des points de vue des différents protagonistes (enseignants, personnels de direction, élèves, parents, AESH). Ce dispositif propose un processus de formation original en plusieurs étapes. La première situation permet aux différents membres du groupe de rendre compte d'une situation vécue dans laquelle la présence d'un enseignant ne leur a pas paru satisfaisante ou au contraire dans laquelle l'enseignant a joué, au regard de cette personne, pleinement son rôle. La première discussion du collectif permet de comprendre à partir d'un ressenti d'insatisfaction ou de pleine satisfaction ce qui pose problème dans la situation vécue. Le groupe choisit alors de rejouer une des scènes. Les rôles des différents protagonistes sont distribués, en respectant l'histoire telle qu'elle a été racontée. A la fin de cette deuxième situation, les différents acteurs expriment leur ressenti de la situation tel qu'ils l'ont vécu. Le formateur organise la discussion autour du ressenti des acteurs en interaction avec les observateurs de la scène. Le débat est animé par le formateur et porte sur les éléments à prendre en compte dans la situation afin de proposer d'autres scénarios possibles permettant de clore la situation de façon plus satisfaisante. Une troisième situation permet de rejouer la scène en modifiant, à tout moment, le déroulé de l'histoire par une intervention in situ à la place d'un des protagonistes.

Par la mise en tension entre le ressenti de tous les acteurs et l'analyse des observateurs, le théâtre forum permet de développer la présence effective de l'enseignant en situation. Celle-ci

émerge de l'interaction entre les acteurs de la situation et le contexte évolutif. Mais il prend sens à partir d'une vision normative de ce que doit être le rôle de l'enseignant sans pour autant se réaliser de manière prescriptive. La présence émerge du contexte en s'appuyant sur un décryptage de la situation. Celui-ci se réalise à partir d'un système de valeurs qui se construit avec l'expérience. Lors de ces expériences relationnelles, l'enseignant convoque des cadres normatifs communs lui permettant de ressentir la situation comme conforme ou non avec le rôle de l'enseignant. Cette morale de l'action est construite par les différents acteurs (Becker, 85) situant l'action selon une norme collective. Cette dernière relève d'une culture commune préalable qui contribue à la réflexivité de l'action de l'enseignant. Celle-ci prend appui sur un ressenti qu'il apprend à décoder et à apprivoiser. L'engagement de l'enseignant dans le dispositif permet d'affiner la conscience d'être soi en situation à partir d'une grille de significations construites par l'expérience.

L'analyse de ce dispositif permet de rendre compte de la façon dont cette prise de conscience de ce qu'est « être enseignant » se met en place. En s'appuyant sur une méthodologie des focus-group (Hamel, 1999), notre étude repose sur une analyse de contenus thématiques des discours des protagonistes de trois groupes-classes. Elle s'appuie sur une analyse quantitative et qualitative des éléments de discours utilisés au cours des 3 situations proposées.

Les résultats mettent en évidence trois registres de sens qui émergent de la définition de ce que doit être un enseignant et à l'aune desquelles la situation est perçue comme satisfaisante ou non. Le premier registre met en évidence le besoin de cadrage de l'action sans enfermer ou limiter celle-ci. Le deuxième registre souligne la nécessaire transformation des comportements sans imposition. Le dernier registre rend compte d'une sollicitation indispensable pour changer tout en protégeant. Ces trois registres définissent un système de valeurs organisant le ressenti sans que l'enseignant en ait obligatoirement conscience. Notre étude met également en évidence des points d'appuis différents de la présence à partir de l'usage de certains leviers (espace, regard) comme ressources privilégiées pour accomplir l'action. Enfin, le fait de rejouer les scènes permettent d'affiner la grille de lecture de la situation révélant une précision de l'usage, un enchaînement mais surtout un maillage des leviers mobilisés dans la situation (Piette, 2009).

En conclusion, notre étude montre que la présence n'est pas seulement une prise de conscience de son attitude, mais un état de conscience produisant une disponibilité pour comprendre ce qui se joue dans les interactions professionnelles. Celle-ci se réalise grâce à l'expérience des réactions des partenaires du jeu. Cette compétence professionnelle ne relève pas tant d'une mise en scène posturale qu'une présence qui s'appuie sur une grille de valeurs clarifiée en situation.

Bibliographie

- Becker, H. (1985). *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Boal, A. (1977). *Le théâtre de l'opprimé*. Paris : Maspero.
- Boizumault, M., & COGERINO G. (2012), « La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant » *STAPS*, 4, 98.
- Hamel, J. (1999). « Le renouveau de la méthode du focus group. Développement récent et nouvelles perspectives épistémologiques ». *Cahiers internationaux de psychologie sociale*. 41, 84-92.
- Piette, A. (2009). *L'acte d'exister. Une phénoménographie de la présence*, Marchienne-au-Pont : Socrate Éditions Promarex.

MERCREDI 25 mai 2016

11H45-12H45

**THEME : ARTICULATION DES DIMENSIONS VERBALES
ET NON VERBALES**

**Analyses de gestes pédagogiques en FLS/FL1 et de discours d'apprenants sur les gestes
pédagogiques. Regards croisés.**
AZAOUI Brahim

Université Aix Marseille – laboratoire parole et langage – CNRS UMR 7309

Depuis plusieurs années la question de l'agir professoral, entendu comme les actions verbales et non verbales réalisées par un enseignant dans l'exercice de ses fonctions pédagogiques, alimente la réflexion de nombreux didacticiens des langues. Si les actions verbales sont aujourd'hui bien documentées, la dimension non verbale des enseignants de langues reste encore peu étudiée (Lapaire, 2014 ; Tellier & Cadet, 2014 ; Azaoui, 2015). Les travaux en psychologie cognitive ont montré comment gestes et parole pouvaient être considérés comme émanant d'un même processus cognitif (McNeill, 1992). Notre communication s'adosse aux travaux menés dans ce cadre théorique et s'intégrera donc dans l'axe traitant de la question de l'articulation du langage verbal et non verbal.

Partant de ce constat, l'analyse de la relation entretenue entre ces deux modes de communication nous permet de comprendre l'implication des ressources pédagogiques déployées par l'enseignant dans l'instant de sa pratique. Nous prendrons pour exemple des interactions didactiques menées par une même enseignante de collègue qui intervient à la fois auprès d'élèves français de sixième pour enseigner le français langue première et d'élèves allophones en unité pédagogique pour élèves allophones pour dispenser des cours de français langue seconde.

Concernant ces publics, les attentes scolaires diffèrent certes sur le plan des objectifs pédagogiques visés mais pas nécessairement en matière de norme scolaire, cette question étant constitutive du métier d'élève quelles que soient les compétences linguistiques. Aussi, nous nous sommes intéressé plus spécifiquement à analyser, dans une approche multimodale, comment une même enseignante co-construisait les normes linguistiques et interactionnelles avec ses élèves.

L'étude s'est effectuée à partir d'un double corpus vidéo d'interactions de classe, collectées dans une approche écologique, mais également d'entretiens hétéroscopiques avec des élèves de l'enseignante participante. Nous avons d'abord suivi cette enseignante de collègue sur une année scolaire les vendredis matins. Au total, plus de 20h d'interactions didactiques ont été filmées, parmi lesquelles 3h ont été transcrites et annotées intégralement à l'aide du logiciel multimodal ELAN. Ce support permettait de traiter la pratique professorale dans sa réalisation mimo-gestuelle et verbale. Notre schéma d'annotation multimodale considérait différentes typologies fonctionnelles et dimensionnelles : mimiques faciales (froncements de sourcils, sourires, orientation du regard...), gestes coverbaux et emblèmes, et fonctions pédagogiques (évaluateur, animateur, informateur). Les interactions verbales ont été étudiées en nous appuyant sur les outils proposés l'analyse du discours en interaction qui invite à métisser plusieurs approches théoriques (notamment l'analyse du discours, l'analyse conversationnelle et la microsociologie).

Durant les entretiens hétéroscopiques menés avec des élèves allophones et francophones, ces derniers ont pu observer et commenter des extraits de cours auxquels ils avaient participé. Ce dispositif a permis de recueillir leur perception et réception des gestes pédagogiques produits par leur enseignante. L'articulation des analyses des interactions didactiques filmés et des entretiens hétéroscopiques a permis de proposer une double perspective, émique et étique, des actions professorales. Dans le cadre de cette communication, j'envisagerai donc une réflexion à la fois didactique et acquisitionnelle. D'une part, nous montrerons comment l'analyse de

L'articulation du langage verbal et non verbal offre l'opportunité d'étudier la complémentarité de ces modes de communication, et en particulier comment ils servent conjointement – et certainement à l'insu de l'enseignante dans la mesure où ces actions sont pour l'essentiel inconscientes - le propos de l'enseignante dans le feu de l'action. Nous verrons en particulier comme la mimo-gestuelle accompagne les commentaires métalinguistiques émis pour reprendre les interventions grammaticalement erronés de certains élèves. Nous observons parfois un véritable ballet qui laisse percevoir parfois par anticipation l'intention correctrice de l'enseignante. D'autre part, l'analyse des discours d'apprenants de cette enseignante permettra de discuter de l'intérêt de la mimo-gestuelle pour les apprentissages grammaticaux. Selon les élèves, leur niveau et maturité, ou selon leur maîtrise de la langue (francophone/allophone), nos résultats montrent l'ambivalence des gestes pédagogiques, entre aide et obstacle à la compréhension du discours pédagogique. Les élèves francophones s'interrogent parfois sur la pertinence de certains gestes et sur les motivations derrière leur réalisation. Ils soulignent une certaine surgestualisation potentiellement contreproductive en FL1, que l'on peut mettre en lien avec une possible interférence avec les pratiques pédagogiques en FLS, dans la mesure où ce contexte requiert souvent que l'enseignante théâtralise les explications pour faciliter la compréhension ou la mémorisation des messages de l'enseignante. Les élèves allophones envisagent d'ailleurs uniquement les gestes dans cette perspective-ci, comme un support à la compréhension.

A un autre niveau, cela nous interroge sur la formation initiale et continue auprès des enseignants pour les accompagner dans une prise de conscience de leur pratique mimo-gestuelle et de la réception qu'en ont leurs apprenants (Azaoui, 2016).

Bibliographie

- Azaoui, B. (2015). Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales. Le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative. *Revue RDLC*, vol. 12, no. 2. 2015, p. 225-254.
- Azaoui, B. (2016, à paraître). Mise en abyme des interactions didactiques. Quel intérêt pour la compréhension de l'agir professoral ? *Revue RDLC*.
- Lapaire, J.-R. (2014). *A corps perdu ou le mystère de la désincarnation des langues*, E-CRINI, tome 6.
- McNeill, D. (1992). *Hands and mind : what gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- Tellier, M. & Cadet, L. (dir.). (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maison des Langues.

**Émergence de gestes intégrés pour l'apprentissage du français L1 dans le cadre de
l'enseignement de l'anglais L2 : transfert fait par l'enseignant.
MAGNAT Emilie**

Université de Picardie Jules Verne, Amiens - Laboratoire CERCLL-LESCLAP

Encore aujourd'hui, la difficulté principale dans l'enseignement d'une langue étrangère pour la plupart des professeurs des écoles concerne la phonologie. Les phonèmes sont au combien importants pour la compréhension comme pour l'expression. Cependant, leurs caractères abstrait et éphémère en font des éléments de langage difficiles à développer chez les élèves pour des enseignants non-spécialistes de la langue cible qui doivent alors développer des stratégies d'enseignement pour pallier leurs limites. C'est dans ce cadre-là que l'enseignant peut « utiliser[r] son corps et sa voix comme outils de travail [...] en tant que stratégie de transmission » (Tellier & Cadet, 2004 : 7). À l'instar de Colletta (2004 : 15), nous considérons l'enseignant comme « un être multimodal » avec une interaction entre ses paroles et ses gestes. Cependant, il n'est pas nécessairement conscient du fait qu'il utilise son corps pour appuyer son enseignement et favoriser l'apprentissage. Nous considérons ici le corps comme un objet didactique.

La présente communication prend appui sur une étude concernant le développement phonémique en anglais L2, étude menée dans deux classes de CE1 en France. Les deux enseignantes ayant participé à cette étude ont été camarades de classe à l'école puis à l'école normale supérieure. Elles ont donc appris à lire et écrire avec la même méthode et été formées à leur métier de la même manière. Cette similitude a permis de contrôler au mieux la variable enseignante dans la recherche qui portait initialement sur l'effet éventuel de l'utilisation d'un tableau blanc interactif par rapport à l'utilisation d'un vidéoprojecteur pour réaliser des activités de conscience phonologique en anglais L2. Les deux classes ont travaillé pendant un an avec le même manuel d'enseignement et fait le même travail explicite pour le développement de la conscience phonologique pendant 10 semaines. Les données recueillies comprenaient un pré-test et un posttest du niveau de conscience phonémique des élèves, les observations des séances, un entretien d'auto-confrontation avec chaque enseignante, une discussion avec les deux ainsi qu'un entretien avec les élèves en classe entière. Aucune indication n'avait été donnée aux enseignantes concernant la posture à adopter, les gestes à faire ou les remarques à formuler lors des séances. Cela relevait de la liberté de chaque enseignante et a été l'un des aspects noté dans la grille d'observation des séances. Il s'agissait alors de savoir si, avec les mêmes activités mais des instruments numériques différents, les enseignants avaient des façons différentes d'utiliser leur corps et leur voix pour favoriser le travail. Nous souhaitons contrôler cette variable « geste » dans les régressions linéaires pour savoir si elles permettent d'expliquer le niveau atteint par les élèves après le travail explicite sur les phonèmes anglais.

L'analyse des données indiquent que les deux enseignantes ont recourt à des gestes très similaires pour guider les élèves dans la réalisation des phonèmes anglais et qu'il n'y a, sur ce point, pas de différence significative entre les classes sur le niveau atteint par les élèves en conscience phonémique. Les enseignantes indiquent toutes les deux que les gestes leur permettent de limiter leur utilisation du métalangage. Les observations de séances ont permis d'identifier des gestes pouvant être considérés comme classiques tels que les mains qui s'écartent ou qui se resserrent pour indiquer un phonème court ou long. Ces gestes sont assez courants dans l'enseignement de l'anglais L2. En revanche, ce qui est davantage intéressant relève des gestes utilisés pour guider les apprenants dans la réalisation des consonnes

anglaises. Une longue discussion lors de l'entretien d'auto-confrontation a permis d'identifier des gestes de type Borel-Maisonny qu'elles avaient toutes deux utilisés par le passé en tant qu'apprenantes de français L1, c'est-à-dire intégrés, et qu'elles auraient transférés à l'enseignement de l'anglais L2. Ces résultats nous amènent, d'une part, à réfléchir à l'émergence dans la pratique de gestes pédagogiques basés sur des connaissances théoriques et des expériences antérieures et, d'autre part, à proposer des pistes pour un travail sur la prise de conscience de la multimodalité au sein de la formation initiale et continue des enseignants.

Pour comprendre nos résultats, nous proposerons dans un premier temps un tour d'horizon des méthodes ou approches qui s'appuient sur l'utilisation du corps et des gestes pour l'enseignement-apprentissage des langues. Il s'agira de voir en quoi la gestuelle permet de transmettre l'information souhaitée en limitant l'utilisation du métalangage qui peut ralentir le processus d'enseignement-apprentissage. À partir des recherches menées en ergonomie cognitive, nous expliquerons en quoi il est pertinent d'adapter la méthode Borel-Maisonny initialement prévue pour la remédiation en français L1 pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais L2 dans le contexte scolaire français. Nous préciserons enfin les implications pour la formation initiale et continue des professeurs des écoles qui sont en charge de l'enseignement-apprentissage de la L1 comme d'une langue étrangère ou régionale en milieu scolaire. Il s'agira de donner des pistes pour guider les enseignants vers une utilisation raisonnée de la gestuelle.

La présente proposition de communication apportera des éléments de réponses dans 2 axes du colloque. Il s'agit, tout d'abord, d'une contribution par rapport aux questions relatives à la prise de conscience et la réflexivité de l'enseignant lorsqu'il utilise les gestes dans son activité d'enseignement. Par ailleurs, sur le plan méthodologique, il s'agira d'expliquer :

- l'importance d'adopter une méthodologie de recherche mixte (données qualitatives et quantitatives et sources de données recoupées) ;
- l'importance des termes employés dans l'entretien d'auto-confrontation pour appréhender le niveau de prise de conscience de l'utilisation des gestes.

Bibliographie

- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: corps, langage et cognition*. Editions Mardaga.
- Colletta, J.-M. (2009). *Le geste de pointage au service des acquisitions méta-phonologiques*. Presented at the Atelier, IVème Congrès des Amériques. Syndicat des Orthophonistes de la Guadeloupe, 22, 23 et 24 octobre 2009.
- Herry-Bénit, N. (2011). *Didactique de la phonétique anglaise*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Kellerman, S. (1992). 'I See What You Mean': The Role of Kinesic Behaviour in Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 13(3), 239-258.
- Tellier, M., & Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant théorie et pratique*. Paris: Editions Maison des langues.

MERCREDI 25 mai 2016

APRES-MIDI

**THEME : ARTICULATION DES DIMENSIONS VERBALES
ET NON VERBALES**

**Deux approches méthodologiques pour étudier la gestuelle dans l'explication lexicale en
langue étrangère.
TELLIER Marion**

Aix Marseille Université, Laboratoire Parole et Langage, CNRS

Cette communication présente des dispositifs méthodologiques pour recueillir et annoter des corpus vidéo afin d'étudier la gestuelle produite avec une intention pédagogique dans une interaction exolingue. L'analyse du lien geste - parole qui en découle s'inscrit dans une approche multimodale de la parole et envisage le geste coverbal et la parole comme faisant partie d'un même système (McNeill, 1992). Le geste produit avec une intention pédagogique, qu'il soit produit dans une interaction exolingue ou dans une salle de classe (on parle alors de *geste pédagogique* en sens de Tellier, 2008) est caractérisé par un degré d'iconicité fort, un degré de conscientisation élevé, un degré de visibilité plus marqué et une synchronisation spécifique, ce qui le distingue partiellement du geste coverbal produit dans une communication dite ordinaire. Pour analyser la production gestuelle d'un enseignant de langue, on peut avoir recours à deux types de données: le *corpus écologique* et le *corpus semi-contrôlé*. Dans cette communication, nous nous interrogerons sur les apports des deux types de corpus et sur le rapprochement possible des résultats obtenus avec les deux approches.

Les frontières du corpus

Le recueil de corpus dit *écologique* vise à observer une situation naturelle et authentique. Dans le contexte d'acquisition d'une langue étrangère, Pallotti (2002 : 166) définit les données écologiques de la façon suivante : « c'est-à-dire qu'elles ont été recueillies en prenant soin de préserver au mieux les conditions naturelles de leur production ; en d'autres termes, le chercheur a choisi d'influer le moins possible sur la production de ces données. » Bien entendu, recueillir ce type de données présente quelques difficultés méthodologiques qui rappellent le célèbre *paradoxe de l'observateur* de Labov. En effet, à partir du moment où l'on entre dans une classe avec un enregistreur, une caméra ou seulement notre identité de chercheur, le naturel perd sans doute un peu de sa pureté, il faut l'accepter et valoriser la richesse des données recueillies. Le corpus écologique produit des données denses et multimodales (aspects verbaux, prosodiques, kinésiques, etc.). En outre, la qualité sonore et vidéo des enregistrements est rarement optimale ce qui peut gêner la transcription et l'annotation. Par exemple, pour la gestuelle, il arrive fréquemment que le geste soit produit hors champ ce qui complique la segmentation (trouver le début et la fin du geste) et tout simplement sa visibilité (Azaoui, 2014).

Le corpus *semicontrôlé*, quant à lui, permet au chercheur de déterminer les conditions de production, les consignes, le lieu et le moment de passation. On peut donc concevoir des consignes en fonction de ce que l'on cherche précisément et des hypothèses formulées. En outre, la démarche auprès des participants est différente, il faut trouver des volontaires, les faire se déplacer sur le lieu de passation à un horaire précis dans des conditions strictes. Cela est donc plus contraint pour l'expérimentateur comme pour les participants. Cependant, ce type de données permet d'analyser la variation inter et intra-individuelle. En ce qui concerne la gestuelle, rares sont les études qui ont analysé la gestuelle d'une même personne dans différents contextes (*i.e.* avec différents interlocuteurs, différentes dispositions spatiales, etc.). C'est l'objectif du corpus GTT (*Gestures in Teacher Talk*) : étudier la production de gestes par de futurs enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) et comparer cette production gestuelle lorsque l'interlocuteur est un natif de la langue *vs* lorsqu'il est un apprenant de la

langue (*i.e.* un non natif). Ce dispositif permet à la fois une comparaison interindividuelle (comment différents futurs enseignants gestualisent) et intra-individuelle (comment un même individu adapte sa gestuelle en fonction de son interlocuteur). Pour qu'une telle comparaison soit possible, il faut donc enregistrer un même locuteur (futur enseignant de FLE) dans la même situation interactive mais avec deux interlocuteurs différents (un natif et un non natif). La situation interactive choisie était une tâche d'explication lexicale réalisée avec les deux partenaires successivement. Les résultats quantitatifs montrent que les futurs enseignants de cette étude produisent significativement des gestes plus illustratifs, plus amples et plus longs en durée lorsqu'ils s'adressent à des non natifs qu'à des natifs (Tellier & Stam, 2012).

Comparer l'écologique et le semi-contrôlé, est-ce possible?

Il apparaît clairement que ce qui se joue au niveau de la classe langue est différent de ce qui peut se passer dans un dialogue exolingue semi-contrôlé. La multiplicité des interactants, les prises de parole parfois simultanées, les objectifs pédagogiques poursuivis par l'enseignant, font de ce dernier un chef d'orchestre usant de toutes les modalités à sa disposition. Cependant, l'annotation fine des corpus à l'aide de schémas d'annotation détaillés et d'un logiciel dédié à l'annotation multimodale (comme le logiciel Elan) permet de mettre au jour de nombreux points communs dans la production du geste et de la parole avec une intention pédagogique et en contexte exolingue.

Dans cette communication, nous présenterons différents exemples issus des deux types de corpus. Nous montrerons que dans les deux cas, les gestes sont utilisés pour *renforcer l'accès au sens* (geste redondant avec la parole au niveau sémantique), pour *éliciter la parole du non natif* (geste se substituant à la parole) et pour *désambigüiser certains termes* (geste complétant la parole en apportant des informations différentes).

Nous présenterons également des cas où les modalités co-construisent le sens du message, notamment en nous focalisant sur un usage des gestes produits dans les pauses du discours tout à fait spécifique à une situation à forte intentionnalité pédagogique. Ainsi par exemple, une enseignante qui explique ce qu'est une *bavette* en boucherie dit qu'elle est composée de « tranches fines » et produit un geste pour illustrer « fines » qui commence avant que cet adjectif ne soit produit (pendant une pause silencieuse) et se termine après l'émission de ce mot. Les pauses permettent à l'apprenant de bien segmenter la phrase en isolant le terme important (fines) tandis que le geste introduit le concept pour en faciliter la compréhension et le suit pour marquer le mot. Cet usage du geste dans les pauses est visible tant dans le corpus écologique que dans le semi-contrôlé.

Bibliographie

- Azaoui, B. (2014). Segmenter les gestes à partir d'un film de classe. In M. Tellier & L. Cadet (Eds.) *Le corps et la voix de l'enseignant: mise en contexte théorique et pratique* (pp. 177-180). Paris: Éditions Maison des Langues.
- Mc Neill, D. (1992). *Hand and Mind : What gestures reveal about thought*. Chicago : The University of Chicago Press.
- PALLOTTI, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 16, 165-197.
- Tellier, M. & Stam, G. (2012). Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action. In Rivière, V. (2012). *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (pp. 357-374). Paris : Riveneuve éditions.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In Chnane-Davin, F. & Cuq, J.P. (Eds) *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle*. *Le Français dans le monde, recherche et application*, 44, 40-50.

Educating the kineflective practitioner. From bodily displays to choreographic enactments of abstractions in the linguistics classroom.

LAPAIRE JEAN REMI

UNIVERSITE BORDEAUX 3 – LABORATOIRE CLIMAS EA4196

Kineflection (Lapaire 2016) denotes the process whereby the moving human body engages in visible acts of conceptualization by using the rich semiotic resources of gesture. Ideas are given « shape » (Arnheim 1969) through « conceptual action » (Streeck 2009), *bodily displays* of meaning are produced that give *sensory reality* and « palpability » (Talmy 2000) to otherwise intangible meanings.

Kineflection is by no means exceptional. It is present in everyday communicative behaviour. All speakers show a keen sense of kineflection when they need to present, define or explain some point or argument in the course of a discussion. But the *patterned moves* that “help them think” (Goldin-Meadow 2003) remain largely unconscious. Our working hypothesis is that the inbuilt mechanisms of conceptual action may be brought to consciousness and put to use in order to *empower* teachers and students in *instructional settings*. As this is done, new enhanced strategies of *conceptualization* may be developed that align bodily actions with conceptual actions, while reflection is “orchestrated to a choreography of the human body” (Asher 1972). In principle, the strategies should make sense to learners because “the enactment of knowledge and concepts through the activities of our bodies” (Lindgren & Jonson-Glenberg, 2013) is part of our human nature (Jousse 1976). Yet, developing embodied, enactive forms of understanding in the classroom remains a challenging task, as we propose to show.

We first establish the reality of « gestures of the abstract » (McNeill 1992, 2005) and mechanisms of « gestural conceptualization » (Streeck 2009, Calbris 2011), on the basis of various corpus studies. We then look at ways in which « choreographic thinking » (Forsythe 2013) may be specifically staged in the theoretical linguistics classroom. The results of 3 experiments, set up in naturalistic conditions at a French university, are briefly reported and analyzed: « construing time » (cognitive grammar and semantics) with undergraduate English majors, « forming nouns » (lexicology and syntax) and « the traffic rules of verbal interaction » (pragmatics) with graduate students in education. Factors influencing learner interest and motivation, conceptualization and recall strategies, are identified. The experiments reveal that results are likely to vary according to the nature and intensity of bodily involvement; the discrepancies between the “smart moves” (Hannaford 2005) designed to facilitate understanding and authentic co-speech gesticulation; the interplay between emotion and rationalization.



Figure 1 – Enacting concept-formation.

Developing variations in space

Selected references

- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Asher, J. (1972). Children's First Language as a Model for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, Vol. 56, No. 3, 133-139.
- Calbris, G. (2011). *Elements of Meaning in Gesture*. Amsterdam: John Benjamins.
- Forsythe, William. (2013). *Choreographic Objects*. <http://www.williamforsythe.de/essay.html>
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*, Cambridge Mass.: The Belknap Press.
- Hannaford, C. (2005). *Smart moves. Why learning is not all in your head*. Salt Lake City : Great River Books.
- Jousse, M. (1976). *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard
- Lindgren, R. & Johnson-Glenberg, M. Embodied by Embodiment : Six Precepts of Research on Embodied Learning and Mixed Reality. *Educational Researcher*, Vol. 42 N°8, 445-452.
- Lapaire, J. R., (2016). From ontological metaphor to semiotic make-believe: giving shape and substance to fictive objects of conception with the globe gesture. *Signo*. vol. 41, n° 70- 2016
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Streeck, J. (2009). *Gesturecraft. The manu-facture of meaning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics, Volume 1*, Cambridge, Mass.: the MIT Press.

Le rôle de l'expérience esthétique dans les apprentissages : corps et langages
ESCHENAUER Sandrine

Université Paris Est - Laboratoire IMAGER EA 3958, ED Cultures et Sociétés

« *Für diese Dinge braucht es Wahrnehmung
Und solche Wahrnehmung ist Geist*³ »
Aristoteles, *Nikomachische Ethik* VI 12, 1143b 5

Si le rôle de la perception, des émotions et d'un point de vue plus holistique, de la corporéité dans les processus cognitifs semblait évident à Aristote, un glissement s'est produit, en particulier depuis l'introduction de la pensée cartésienne, dont l'école a bien du mal à se défaire. Aujourd'hui encore, émotions et cognition sont présentées comme distinctes – les apprentissages sont considérés comme des processus cognitifs (sous-entendu : mentaux) et les émotions ne trouvent pas leur place dans les textes officiels, malgré leur rôle fondamental avéré par les neurosciences depuis plus de vingt ans (Trocmé-Fabre, 1987 ; Damasio, 1995 ; Blanc, 2004). Dans le nouveau « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » qui entrera en vigueur à la rentrée 2016⁴, la corporéité fait certes son apparition (p. 4), mais elle semble réservée aux enseignements sportifs ou artistiques et ni les émotions, ni les processus intellectuels ne lui sont associées dans d'autres formes de « langages », comme par exemple celui des langues vivantes. L'émergence des sciences cognitives (Varela, Damasio) comme celle des sciences performatives (Fischer-Lichte; Schechner ; Sting) permettent cependant une prise de conscience du rôle fondamental du corps (émotions, gestes, voix, mouvements, espace, sensorialité ET processus intellectuels) dans la situation de classe, ainsi que du lien entre tous les langages.

Dans notre communication, nous présenterons plus particulièrement l'impact de la corporéité au travers d'une étude consacrée aux enseignement-apprentissages « performatifs » (Schewe, 2011) de Langues Vivantes. La recherche qualitative et longitudinale AiLES (Arts in Language Education for an Empathic Society) que je souhaite exposer a été menée sur les quatre années de collège d'une classe bilingue, en zone sensible de la région parisienne. Elle vise à montrer comment la pratique théâtrale facilite et potentialise la fluidité langagière en tant que mouvement corporel, culturel et langagier qui passe par toutes les formes de perception et d'expression : sensorielles, kinesthésiques, émotionnelles, esthétiques, linguistiques. Passant par cette fluidité complexe du langage qu'ils expérimentent au travers de la résonance kinesthésique et émotionnelle avant de développer leur propre créativité langagière, conscientisée, les élèves puisent dans leurs répertoires non verbaux, verbaux et co-verbaux (Lapaire, 2014). Ils co-produisent le sens dans l'action conjointe (Aden, 2012 ; Aden & Eschenauer, 2014) en translangageant (Aden, 2012 ; Eschenauer, 2014). Au cœur de l'échange et de la communication se trouve donc, au-delà de la langue à apprendre, l'émergence du langage humain, *Vivant*.

Après avoir posé le cadre de l'étude et de cette « pédagogie éactive » (Aden, 2012 d'après Varela, 1993), nous présenterons quelques résultats d'analyse de corpus qui mettent en évidence le rôle central de l'expérience esthétique (Baumgarten, 1750 ; Welsch, 2010 ; Couchot, 2012) pour (se) comprendre et (s')exprimer en langues. Nous verrons que la prise de conscience des élèves (apprentissages) et des enseignants se réalise dans l'espace « hors

³ « C'est donc de la perception qu'il faut pour tous ces cas [individuels];
et cette perception constitue l'esprit ou l'entendement »

⁴ Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015

cadres » nécessaire à l'émergence du sens (sensoriel, directionnel, sémantique), où la créativité artistique et langagière des élèves peut être potentialisée. « Ceci n'est pas une charte pour les dilettants, mais un appel au courage professionnel⁵ » (Welsch, 2010 : 217).

Bibliographie

Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues, *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3/167, 267-284.

Damasio, A. (1995) : *L'erreur de Descartes*, Paris : Odile Jacob.

Eschenauer, S. (2014) : « Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance », in *Langages en Mouvements*, Revue du E-CRINI n°6, Université de Nantes, ISSN 1760-4753

Schewe, M. (2011) : « Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur », in *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*, A. Küppers, T. Schmidt & M. Walter, Diesterweg, pp. 20 – 31

Trocme-Fabre, H. (1987): *J'apprends, donc je suis*, Paris, Éditions d'organisation

Varela, F., Thompson, E., Rosch, E., (1993) : *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris, Seuil.

Welsch, W. (2010) : *Ästhetisches Denken*, Stuttgart, Reclam.

⁵ [Je traduis] « *Das ist kein Freibrief für Dilettanten, sondern ein Aufruf zu professionellem Mut*⁵ »

Holistic interaction – comparing body awareness between actors and teachers

TOIVANEN Tapio
KAASINEN Miia

Department of teacher education, Faculty of behavioral sciences, University of Helsinki,
FINLAND

Background

Teaching includes the complex relationships between the teacher's understanding of content (subject knowledge), the pedagogical actions (relation to students, group management) and the actual teaching actions (interaction, instructions, directions, teaching methods and lesson structure). In the research project "Challenge of the empty space" undertaken at Helsinki University Department of Teacher Education in Finland we have noticed, that the challenges of pedagogical interaction are related to teacher's nonverbal communication, presence and use of the body and space in an educational situation (Toivanen, Mikkola & Ruismäki 2012). The teacher's presence and multimodal behaviour play an important role in teaching but when the teacher concentrates in teaching situation, his or her own bodily state may be the farthest thing from his or her awareness (cf. Zarrilli 2004). The lack of teaching experience makes it even more difficult. Strict adherence to the lesson plan can lead to lack of presence and spontaneity in creating pedagogical interaction with pupils and the teacher does not interact responsively to the pupil's proposals but ignores, interprets, or dominates the activity (Toivanen et al. 2012).

Problem Statement and Research Questions

The aim of this paper is to present some aspects of the practical, theory based training program, which we have developed to teach holistic interaction to professional teachers and teacher students.

Our research questions are:

- 1) What are the connections in the work of actors and teachers in the field of body awareness?
- 2) What are the theatre based tools to teach the body awareness?
- 3) Is it possible to use consciously those practiced body messages in teaching-studying-learning situations ?

Comparing body awareness between actors and teachers

Teaching is not acting even if all teaching is performance related. The teacher takes on professional role of a teacher which is not necessary the same with his or her more private persona. With professional "role playing", created by controlling one's voice and other gestures, the teacher makes himself or herself more confident and extrovert. In our previous article (Toivanen & Kaasinen 2013) we compared the work of actors and teachers. We noticed that voice, gestures, facial expressions, body posture and use of space may together be understood as a holistic interaction (in teacher's work) and psychophysical actions (in actor's work). Teaching is also 'improvisational' work with tension between structure (goals, content knowledge, emotional support, classroom management) and freedom (ability to react to students' group actions and needs). In teaching the balance shifts toward a greater degree of structure and a lower degree of improvisation.

In acting 'psycho-physical' means that the actor should have an idea why he or she is acting in a certain way on the stage. The aim of psycho-physical exercises is to establish a connection between the actor's inner intentions and his or her physical actions. (Stanislavski

2008.) In our opinion the teacher as well should be aware about his or her inner intensions and also be able to express them through physical actions while teaching.

Adult experiential learning and the theatre based training program

Our aim in the theatre based training program is to produce experiential learning through the 'crack' situations. Adult experiential learning is the re-construction process. Although this personal experiential knowing is very true for us, it's still quite holistic, insufficient, inaccurate and tacit. Through the second-order-experience the learner can receive the crack into his or her personal knowing. Through this new experience familiar becomes problematic; the crack violates the usual way of thinking. The experiential learning is the more revolutionary, the more it touches the hard core of personal knowing (Malinen 2000). In our body awareness training program we try to increase teachers' body awareness and their willingness and readiness for holistic interaction. In addition we try to develop their emotional supporting skills, behavioral management skills and instructional supporting skills as follows:

- Emotional supporting skills (positive learning atmosphere, sensitivity, regard for students perspective) - awareness of the others (collaboration and empathy); in the communication of verbal and nonverbal ideas
Theatre based practices: improvisation, mask theatre and clowning
- Behavioural management skills (classroom organization) the understanding of pupil's behaviour, motivation and diversity in educational situations – holistic interaction
Theatre based practices: drama techniques, improvisation (status expression), masks and miming.
- Instructional supporting skills (subject management) - clarity of instructions and questions, educational dialogue, feedback, flexibility and creativity

Theatre based practices: subject knowledge and didactics of teaching (simulation) and improvisation (listening, yes and –principle) and actors work (goals, obstacles, tactics and expectations).

Preliminary data collection was carried out in 2014–2016. Two groups of teacher students (N=36) and one group of qualified teachers (N=16) took part in basic studies of drama education (25 ECTS credits). Holistic interaction skills were studied especially in the course of theatre education (7 ECTS credits, in all 48–63 hours of group lessons). After the course all three groups answered the question: *Did you learn something about you own corporeality and interaction? Reflect the issue from personal and professional point of view.* Qualified teachers also answered the question: *Are you able to describe the professional situation in which you have used those holistic interaction skills?*

All respondents felt that they have learnt something new about teacher–student interaction and about the importance of the interaction during the teaching situation. They mentioned they have been paying a close attention to their own supplementary communication. All the qualified teachers (N=16) described concrete situations where they have used “new holistic interaction” skills consciously. The answers of this preliminary study will help us to develop the theatre based training program further.

References

- Malinen, A. (2000). *Towards the Essence of Adult Experiential Learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön.* Jyväskylä: SoPhi.
- Stanislavski, K. (2008). *An Actor's Work. A Student's Diary.* Translated and edited by Jean Benedetti. London & New York: Routledge.
- Toivanen, T., Mikkola, K. & Ruismäki, H. (2012). The challenge of an empty space: pedagogical and multimodal interaction in drama lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2082–2091.

Colloque international : *Prise de conscience dans la situation d'enseignement : corps, gestes, paroles*, Créteil, 25 et 26 mai 2016

Toivanen, T & Kaasinen, M. (2013). Comparing body awareness between actors and drama teachers. *Peer-Reviewed Crcs*, 1, 4–9.

Zarrilli, P. B. (2004). Toward a Phenomenological Model of the Actor's Embodied Modes of Experience. *Theatre Journal*, 56(4). 653-666.

MERCREDI 25 mai 2016

APRES MIDI

**THEME : DIMENSIONS INCORPOREES DE
L'APPRENTISSAGE**

Prise de conscience de la place du corps dans l'enseignement du premier degré **BOUTRAIS Magali**

Université de Cergy-Pontoise - Laboratoire Ecole Mutations Apprentissage

Dans notre recherche sur la construction du « je » professionnel des professeurs d'école débutants (Ferrero-Boutrais, 2015), nous avons mis en évidence l'importance de la place du corps dans l'acte d'enseigner. En effet, si l'acte d'enseigner est basé en partie sur le langage du professeur à destination de ses élèves, il n'en demeure pas moins que le corps physique de l'enseignant est une autre base de cet acte.

Nous précisons, dans un premier temps, ce que l'on entend par la place du corps de l'enseignant. Dans un deuxième temps, nous exposerons les différentes façons d'aborder cette question, en distinguant, à partir d'études récentes le « corps perçu » du « corps percevant » de l'enseignant. Enfin, nous présenterons les enjeux, pour les futurs enseignants, d'une formation à la place du corps dans l'acte d'enseigner.

De quoi parle-t-on quand on s'intéresse au « corps de l'enseignant dans la classe » (Pujade-Renaud, 1981), à la « corporéité de l'activité enseignante » (Jorro, 2004) ? Comme le souligne Moulin (2004), il existe une « communication non verbale du maître dans les pratiques de classe ». Cette communication non verbale, conscientisée ou non par l'enseignant, comprend ses déplacements (l'utilisation de l'espace), ses attitudes ou postures corporelles, sa « gestualité » à distance ou de contact (le toucher), son regard et ses mimiques (expressions faciales) (Moulin, 2004). Mais des éléments sonores font aussi partie de cette communication non verbale (le ton et l'intensité de la voix, le rythme du débit vocal), autrement dit les éléments para-verbaux, auxquels s'ajoutent d'autres éléments sonores comme le rire, des bruits buccaux ou vocaux (claquements de langue, sifflements, raclements de gorge, ...). Cette forme de communication, qu'elle soit utilisée de manière consciente ou non de la part du professeur, est porteuse de significations pour autrui.

Quand il y a congruence entre communications verbale et non verbale, les significations portées par l'une et l'autre s'accordent. Dans le cas d'une non-congruence, les élèves perçoivent d'abord la signification du non-verbal (Maitre de Pembroke, 2015).

L'approche psychophénoménologique (Snoeckx, 2007 ; Maitre de Pembroke, 2015 ; Ferrero-Boutrais, 2015) se propose d'aborder par le point de vue du sujet, en position d'évocation d'une situation passée spécifiée, ce qu'il perçoit de son environnement, mais aussi ses pensées privées, ses sensations en situation. L'analyse des propos, recueillis à l'aide des entretiens d'explicitation, montre qu'il existe une « subjectivité du geste », c'est-à-dire une interaction permanente et non consciente entre le sens, le geste et la cognition. Autrement dit, pour l'enseignant en situation de classe, son corps répond à des sollicitations extérieures et à des pensées internes, avant même que ces gestes et postures ne soient conscientisés par lui.

Plusieurs recherches ont mis en évidence que le corps de l'enseignant porte déjà un message que les élèves perçoivent avant même qu'il n'ait prononcé aucun mot (Jorro, Snoeckx). « *Tout usage humain du corps est déjà une expression primordiale* » (Merleau-Ponty, 1962, p. 108). Cette conception phénoménologique de l'agir humain signifie que le sujet appréhende ce qui l'entoure, vit, avec tous ses sens, son rapport au monde et que cette « corporéité » est porteuse de significations pour autrui.

Dans notre recherche (Ferrero-Boutrais, 2015), nous avons obtenu des verbalisations qui décrivent comment les professeurs des écoles débutants utilisent leur corps et leur positionnement dans l'espace afin de mieux gérer le groupe d'élèves, à différents moments de classe.

Dans la classe, dans la relation enseignant/élève(s), le corps de l'enseignant est perçu par les élèves de façon plus prégnante que ses paroles, mais c'est aussi par le corps que l'enseignant ressent l'atmosphère de la classe et la compréhension de ses élèves. Qu'en est-il de ce « corps percevant » de l'enseignant, pour reprendre les termes de Snoeckx (2007) ?

Dans notre recherche (Ferrero-Boutrais, 2015), nous avons montré que les professeurs des écoles débutants agissaient, prenaient des décisions en situation de classe, à partir d'indices qu'ils prélevaient sur les élèves, dans l'instant. Ces prises d'information s'opèrent au moment du vécu en classe, et émergent à la conscience des professeurs des écoles lors d'un entretien d'explicitation, par le phénomène du réfléchissement provoqué par le « maintien en prise » avec ce vécu passé (Vermersch, 1994). Différents types d'indices, qui parfois se combinent sont apparus et ils ont tous pour origine les corps des élèves : l'expressivité du visage, le comportement des élèves et les paroles des élèves. Nos résultats rejoignent ceux de Maitre de Pembroke (2015) à propos de formateurs d'enseignants du premier degré : leurs sens sont en éveil permanent et leur fournissent des informations sur le climat de la classe dans laquelle ils effectuent leurs visites. Le professeur en situation de classe, débutant ou expert, prélève, sur les élèves, des indices qui lui permettent d'effectuer des prises de décision pendant qu'il agit. Si l'acuité visuelle prédomine sans doute, l'ouïe joue aussi son rôle ainsi que la perception des mouvements des élèves. C'est donc avec tout son corps que le professeur enseigne. Il paraît important de nous interroger sur la place d'une sensibilisation à cet aspect « corporel » du métier dans la formation des futurs enseignants.

Les professeures des écoles débutantes de notre recherche ont pris conscience, au cours de l'entretien d'explicitation, des gestes qu'elles faisaient et de leurs attitudes corporelles. Cette prise de conscience ne peut s'effectuer que par des temps de formation spécifiques sur cette question, afin d'attirer l'attention des futurs enseignants sur la manière dont le corps intervient dans la relation à l'élève et à la classe, sur l'importance de la congruence entre le langage et les éléments de la communication non-verbale (attitudes, intonation, volume de la voix, regard, etc) que les élèves perçoivent. Ce type de formation à l'utilisation du corps dans l'acte d'enseigner permet aux futurs enseignants d'utiliser toutes les facettes de la communication non verbale en situation de classe parce qu'ils ont pris conscience de ses effets sur les élèves.

Bibliographie

- Boutrais, M. (2015) Du vécu subjectif aux savoir-faire professionnels des professeurs d'école débutants, *Revue Recherches en Éducation*, hors-série n°7, mars 2015, pp.18-28, Nantes.
- Ferrero-Boutrais, M. (2015) Le « je » professionnel en construction des professeurs des écoles débutants. Une approche psychophénoménologique. Thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise.
- Jorro (2004) « Le corps parlant de l'enseignant », Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, 26 au 28 août 2004.
- Maitre de Pembroke, E. (2015). Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. *Recherche et Éducatons*, n°13. pp. 97-109.
- Snoeckx, M. (2007). Corps perçu, corps percevant. Entre clandestinité et intersubjectivité, la mise en jeu corporelle de la condition enseignante, *Expliciter* n°71, p. 37-43.

**Un corps d'élève décerné par un professeur ; un peu du “stade du miroir ” en EPS.
MONTAGNE Yves Felix**

Université de Besançon – laboratoire cultures, sport, santé et société (EA 4660)

« *Le corps, c'est le langage qui le décerne* »
Lacan, J. (2001). Radiophonie, in *Autres Ecrits*,
Paris : Seuil, p 409.

I-Introduction

Il va s'agir dans ce travail, orienté par la psychanalyse de Freud et de Lacan, d'une tentative d'analyse du bénéfice qu'un élève peut trouver dans l'accès à son corps en EPS. Par une étude de cas, on s'efforcera de montrer qu'en regardant et en parlant le corps d'une élève d'une certaine façon, une enseignante d'EPS peut lui permettre de retrouver une unité moïque mise à mal par les transformations de l'adolescence et l'APSA combat.

Il faut noter, dans cette perspective, la singularité du lien entre un enseignant d'EPS et ses élèves. Dans cette discipline le lien éducatif se tisse autour du paradoxe de paroles qui montrent et de regards qui expliquent.

Une telle lecture du lien pédagogique, engage à considérer que la voix et le regard ne sont pas uniquement liés à la vision et à l'audition. Freud (1915) a établi que l'acte de regarder pris comme une pulsion scopique intéresse l'œil autrement que comme organe optique de vision. De même, l'acte de parler, pris comme pulsion invocante n'est pas seulement la mobilisation de la voix pour communiquer. Il existerait alors, dans l'outillage professoral, une compétence insue ; savoir-faire avec la pulsion.

II- La méthode clinique analytique.

Assia (pseudonyme) est une élève de 4^{ème}. Elle a 13 ans ½. Je l'ai observée, dans l'APSA combat en EPS dans la classe de Mme D. Le but de mon observation était pédagogique. Néanmoins, comme souvent en clinicien, j'ai été questionné par les questions d'Assia vers sa professeure, étranges dans leur forme et leur récurrence. En pensant ses questions comme une demande, au sens psychanalytique du terme, j'ai, réalisé avec elle, deux entretiens « semi-non directifs » (conversation libre, proche d'un ENDR, sur « *Assia en EPS* », autour de questions préétablies, mais qui ne sont pas posées explicitement lors de la discussion), enregistrés (30 min chacun) et intégralement retranscrits. J'ai également, lors de la seconde visite eue une conservation (30 min) avec Mme D, dont j'ai établi un verbatim (soit la prise de notes manuscrite, mot pour mot, de certaines paroles dites par le sujet, mais ne reprenant pas la totalité du discours entendu).

L'interprétation de ces entretiens et du verbatim a été faite en repérant l'écart entre « signifié et signifiant », pour pointer l'équivoque des mots prononcés. Cette analyse de discours, qui croise les chaînes signifiantes du chercheur et du sujet, permet de découvrir dans l'écart entre dit et dire, une signification possiblement révélatrice d'une part de la structure du sujet entendu.

III- Le cas Assia

III-a Une demande révélatrice du transfert, notion manquante dans les compétences professorales (J.O. du 18-7-20132013)

On peut entendre dans les paroles d'Assia (leur contenu et leur forme), la trace d'un transfert (au sens psychanalytique d'attribution subjective d'un sujet vers un autre) vis-à-vis de son enseignante.

Assia confirme cette relation en disant : « *Mme D, elle sait nous voir, elle... Elle sait mieux nous dire que nous si on est juste ou pas* ».

On peut penser que dans ces cours d'EPS, la prof omnisciente qui sait « *dire sur toi* », qui arrive à traduire en mots les sensations de corps de son élève, et « *dit quand ça veut dire ça ou ça* », prend une place œdipienne. La similitude avec la mère d'Assia, « *qui a 43 ans comme Mme D* » participe du processus de projection d'Assia sur Mme D, cette adulte qui « *sait mieux me voir que moi...Je sais qu'elle saura me dire pour moi, elle répond toujours* ».

III-b Une demande poussée par la rencontre adolescence / sport de combat ravivant quelque chose du stade du miroir : « *Madame, ma jambe dites-moi vous ! Elle est où ?* »

Dans la conduite d'Assia, reliant sensations de corps/parole de l'Adulte/regard de l'Adulte, se lit une revivance du stade du miroir (Lacan, 1949 ; Wallon, 1934), ce moment où l'infans s'arrache à la fusion avec sa mère et reconnaît son propre corps parce qu'il est nommé. L'enfant ne s'identifie plus consubstantiellement à ses sensations, mais au regard et à la parole de l'autre. Le lien à l'autre est donc triple, il y a l'autre qui voit, l'autre qui nomme et l'autre auquel on veut s'identifier. Ce que vit Assia en EPS semble l'engager dans une morcélation du corps angoissante, jusqu'à demander à Mme D, « *comment je peux savoir si je suis comme il faut ?* ». Assia témoigne d'une sorte d'inquiétude (inquiétude interne) consécutive au fait de ne pouvoir ni ressentir ni se représenter, ni dire son corps, « *je vois pas comment il faut que je sois* ». Elle illustre ainsi le propos de Miller (2001) « *face à son inconsistance à percevoir son corps, le sujet en appelle à l'Autre pour inventer une réponse* ».

III-c Une demande à « *une bonne prof* », qui « *répond pas vraiment* » ; *une autre façon d'être professeur efficace en EPS*

C'est bien par sa position subjective que Mme D semble permettre à Assia d'inventer sa réponse à sa question, « *qui suis-je ?* ».

La position désirante de cette enseignante qui dit « *demandez-moi* » aux élèves, montre qu'elle les imagine comme capables de demander. N'est-ce pas cela qui en partie provoque le transfert d'Assia et illustre le postulat lacanien selon lequel le transfert du sujet est relatif au contre transfert de l'analyste et pas l'inverse ? N'est-ce pas cela qui fait de cette professeure « *le sujet supposé croire* » qu'a identifié Zizek (2011) et qui permet qu'advienne en face de lui les élèves, vus comme sujets supposés (pouvoir désirer) savoir ?

Mme D précise : « *Assia voit que je l'entends, mais je ne sais pas si je lui réponds. Je la regarde et je fais oui, comme ça (elle hoche la tête affirmativement) sans parler, je réponds pas vraiment* ». Assia le signale d'une autre façon « *Un bon prof comme Mme D c'est plutôt un attendeur, enfin vous voyez quelqu'un qui attend quoi, plutôt qu'un interrogateur* ».

Cette réponse singulière, est en fait une réponse vide, mais signifiante ! En effet, cette « *pas vraiment* » réponse ne veut pas dire absence de réponse. Mme D, ne répond à Assia ni du côté didactique ni du côté pédagogique, mais livre une réponse cousine de celle de l'analyste dans la cure.

IV- Conclusion(s)

Par l'analyse clinique analytique des dires d'Assia se dessine une autre lecture de l'effet EPS sur le processus adolescent et une autre façon de tenir la position professorale. Assia, semble vivre en EPS, au regard de sa structure psychique, un « *unlust* » (déplaisir). Les effets conjugués de l'adolescence (elle a grandi trop vite) et des sports de combats (sensations corporelles amplifiées et brouillées) provoquent chez Assia un bruit dans sa capacité à structurer une image de son corps en adéquation avec ses sensations. Elle est dans d'impossibilité de réaliser « *son selfie subjectif* », et en appelle à l'Autre, Mme D, pour photographeur et légendier ce qu'elle vit.

Le cas Assia souligne que l'EPS, à l'articulation entre le vivant et le signifiant, est le terrain d'une rencontre en corps et en parole. Ce pour peu que les enseignants osent écouter « *en attendeur* » ce qui se dit dans ce que les élèves disent.

Cette réflexion engage à penser une formation initiale et continue des enseignants autour de quatre axes :

- Réviser la conception du corps et du lien éducatif en EPS autour du regard et de la voix.
- Donner cours en lâchant la position de maîtrise toute, en sachant l'efficacité pédagogique de répondre « *pas vraiment* ».
- Concevoir que les compétences enseignantes sont aussi improvisées et inconscientes.
- S'engager dans une analyse en parole de sa pratique pour que, dans l'après coup d'une parole adressée à un autre, un peu de son savoir (y) faire professionnel puisse être perçu.

Bibliographie

Freud, S. (1915). Pulsions et destin des pulsions. Paris : Payot, 2012.

Lacan, J. (1949). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique, Communication faite au XVI^e Congrès international de psychanalyse, Zürich.

Miller, JA. (2001). L'ex-sistence, La cause freudienne, 53, séminaire du 23 mai.

Wallon, H. (1934). Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de Personnalité. Paris : PUF.

Zizeck, S. (2001). Comment lire Lacan. Paris : Nous.

La fonction patrimoniale du langage : corps, gestes et voix en conscience.
ROMAIN Christina¹ ; JALLET Marcel² ; REY V éronique³. et DEVEZE Jean Louis⁴

¹Université Aix Marseille – laboratoire Parole et langage – CNRS UMR 7309

²Membre de l'ANCP et de COLOE

³Université Aix Marseille – laboratoire credo – UMR 7308

⁴Membre de COLOE

La maîtrise du langage oral dès l'école maternelle est préconisée par les instructions officielles successives (2002, 2008 et 2015). Cependant la transmission de la langue orale à l'école ne peut pas être pensée sur le modèle de la transmission de la langue écrite en raison, a minima, de la multi-modalité de la langue orale.

Une des caractéristiques des pratiques langagières dans leur dimension énonciative est le fait que la situation énonciative est toujours nouvelle : nous ne savons pas à l'avance le contenu de nos échanges car ces échanges sont inscrits dans l'adaptation langagière. Je ne connais pas à l'avance les propos de mon interlocuteur et je ne connais pas non plus mes réponses. La situation énonciative est par essence non prévisible. En langue écrite, il est toujours possible de relire de nombreuses fois les lettres, les histoires, etc. Je peux donc à la deuxième lecture être dans un rapport à la langue prévisible (même si je découvre des éléments nouveaux, la trame est connue). Tel n'est pas le cas en langue orale.

Or, dans toutes les cultures du monde, hier comme aujourd'hui, des adultes ont transmis des textes oraux appris par cœur, c'est à dire avec le cœur. Cette universalité de transmission nous interpelle. Elle constitue selon nous un patrimoine, une tradition langagière. Cette tradition repose sur des techniques gestuelles et des techniques corporelles. La langue est ici conceptualisée à partir des gestes et non des idées : pour mémoriser les mots, les phrases, les énoncés, il est vital de réaliser des gestes, unités de notre mémoire verbale. Quelle technique gestuelle emploient les adultes pour transmettre la langue ? Une des réponses est donnée par cette pratique de textes oraux répétés à l'identique de génération en génération, pratique que nous repérons grâce à la fonction patrimoniale du langage.

Mauss (1934 : 21) propose de conceptualiser les techniques du corps. Considérant le corps comme le premier instrument de l'homme, il donne plusieurs repères. Premièrement, on ne peut parler de techniques langagières que s'il y a un instrument. L'instrument est ici le corps humain, et plus spécifiquement le tractus vocal. Deuxièmement, la technique vocale est un acte traditionnel efficace (efficacité communicationnelle et pratiques verbales co-énonciatives). Troisièmement, cette technique vocale et la transmission de celle-ci nécessitent une tradition. Cette tradition langagière est actualisée par la fonction patrimoniale du langage. Mauss (1934 : 21) associe tradition et habitude : « nous nous trouvons en présence de montage physio-psycho-sociologiques de séries d'actes. Ces actes sont plus ou moins habituels et plus ou moins anciens dans la vie de l'individu et dans l'histoire de la société ». Il s'agit donc de penser le verbal non pas comme séparé du non verbal mais comme incorporé, au sens littéral du terme, au corps et aux techniques gestuelles : sans gestes vocaux, en langue orale, il n'y a pas de pratiques verbales.

Les gestes, répétés à l'identique, au sein de rituels langagiers, sont donc des éléments participant à la mise en scène des pratiques langagières : le propos n'est pas de mettre en cause les interlocuteurs mais de nourrir leurs interactions. Ceci se ferait à l'aide de la fonction patrimoniale du langage, en « jouant » des scènes déjà connues de tous. Les contes, les poésies, les chansons sont les contenants de ces interactions ritualisées et prévisibles.

Les éléments répétés mettent en place une gestualité linguistique répétée : ces éléments sont connus et donc reconnaissables (Clark & Bernicot, 2008). Ces textes oraux sont transmis par le recours à l'imitation et à la mémorisation. Leur contenu pourra être réapproprié dans la

langue ordinaire en fonction des contextes. La fonction patrimoniale du langage oral, du fait de la mémorisation à la fois des gestes articulatoires et des structures syntaxico-sémantiques donnant accès aux énoncés, permet une maîtrise de l'énonciation et peut offrir aux enfants, une fois habiles dans ce savoir-faire, des éléments aidant la gestion des situations énonciatives ordinaires. C'est en cela qu'à la suite de Meillet (1975), on peut dire que l'appropriation consciente du savoir-faire langagier oral est une socialisation pour l'enfant car inscrite dans des pratiques co-énonciatives. L'enseignant, lors de ce travail partagé, est un co-énonciateur ; il partage et vit un rituel langagier avec les autres enfants.

La fonction patrimoniale du langage oral stimule alors la mémorisation des gestes articulés, support de la mémoire verbale (apprentissage de gestes vocaux contextualisés dans des rituels langagiers montrés par l'enseignant et imités par les enfants) et la mémorisation de formes syntaxico-sémantiques, support de la capacité symbolique (familiarisation avec les phrases complexes conduisant au maniement des analogies (énoncés métaphoriques) et des inférences (énoncés implicites).

Les textes oraux véhiculés par la fonction patrimoniale du langage génèrent ainsi un art verbal qui donne à entendre la structure de la langue. Ils répondent à l'orientation narrative de notre cerveau (Bruner, 2002) et à la nécessaire mémorisation des gestes vocaux impliquant les techniques de respiration, de gestion du souffle et de la production des sons articulés dans la bouche.

La fonction patrimoniale du langage assurerait alors la transmission en conscience des pratiques langagières ritualisées. Un des éléments d'évaluation de cette pratique porte sur la mémoire verbale orale des enfants, qui repose sur les gestes vocaux articulés car ces gestes sont à la base de la mémoire verbale (Baddeley, 2007).

Pour cela, nous avons élaboré un protocole d'entraînement, présenté sous forme de rituels langagiers journaliers, pendant une période de 14 semaines, auprès de 139 enfants de GS/CP. 5 enseignants se sont engagés dans ce dispositif. Afin d'objectiver l'impact de ce travail, nous avons établi une évaluation de la mémoire verbale, évaluation réalisée par des conseillers pédagogiques avant et juste après la période d'entraînement de la fonction patrimoniale du langage. La pratique hebdomadaire reposait sur la réalisation de trois activités de 5 minutes chacune sans aucun support écrit : une activité de mise en bouche (travail des allitérations), une activité de mise en mots (travail de poésie) et une activité de mise en scène (transmission d'un conte). Les co-énonciateurs (enseignant et élèves) sont inscrits dans une dynamique gestuelle explicite impliquant corps, gestes et voix.

Les résultats montrent à la fois un impact sur la mémoire verbale orale des enfants et une implication en conscience de l'implication vocale des enseignants devenus co-énonciateurs. Nous discuterons ces résultats dans la perspective des travaux de Boisseau (Boisseau, 2005) concernant la transmission de l'oralité et dans la perspective de Mauss (1950) & Baddeley (2007) concernant la technique du corps.

Bibliographie

- Baddeley, A.D. (2007). *Working Memory, Thought and Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris: Retz.
- Clark, E.-V. & Bernicot, J. (2008). Repetition as ratification: how parents and children place information in common ground? *Journal of child language*, 35(2), 349-372.
- Mauss, M. (1950). *Anthropologie et sociologie*. Paris: PUF.
- Meillet, A. (1975). *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris : Champion.

MERCREDI 25 mai 2016

APRES MIDI

**THEME : NOUVELLES APPROCHES POUR LA
FORMATION**

Ce qui est à inhiber dans le jeu didactique : un enjeu de formation **CROSET Christine & PERRIN Nicolas**

Haute Ecole Pédagogique, Lausanne SUISSE

Problématique

Il est clair depuis longtemps que le corps dans la situation scolaire est un point délicat à envisager, tant pour l'élève que pour l'enseignant. Foucault (1975) dénonçait le risque de « dressage » d'un corps rendu docile par un environnement scolaire quadrillé et quasi carcéral. Actuellement, de nombreuses connaissances sont venues éclairer la situation sous un jour nouveau. Parmi celles-ci se trouve le champ psychomoteur, dans lequel s'inscrit la recherche qui a nourri notre contribution et dont fait partie son concept central : l'inhibition. Plus précisément, nous avons observé les « régulations inhibitrices » (Croset et Willen, 2015) présentes dans la relation didactique, que nous envisageons selon les termes de Sensevy (2007). Celui-ci propose l'idée d'un « jeu collaboratif » dans lequel le professeur et l'apprenant ne gagnent que si ce dernier s'approprie l'objet de savoir. Cette vision nous a amenés à nous intéresser au « terrain de jeu » didactique qui, s'il est toujours plus ou moins « quadrillé », l'est non plus pour « discipliner le corps », mais bien pour permettre à l'apprenant d'accéder à un savoir.

Cela étant, le corps continue bel et bien à présenter des risques de « sortie de jeu didactique », et cela notamment par les stimulations sensorielles (Rigal, 2003) qui peuvent devenir de potentiels distracteurs. Car dans la situation didactique comme partout ailleurs, le corps est le lieu d'intenses échanges entre vie interne et sollicitations externes, de par l'activité incessante du système nerveux central et de ses récepteurs sensoriels (Berthoz, 1997).

Nous nous sommes donc intéressés aux informations sensorielles présentes dans la situation didactique, à la manière dont les enseignants les prennent en compte (ou pas), aux paroles et aux dispositifs mis en place pour que tous jouent à ce jeu « gagnant-gagnant ».

Pour ce faire, nous avons posé les questions suivantes :

- Quelles régulations inhibitrices observe-t-on chez l'enseignant ?
- Sur quoi portent-elles ?
- Dans l'aménagement du temps et de l'espace, qu'est-ce qui est inhibé pour maintenir l'élève en lien avec l'objet d'enseignement / apprentissage ?
- Comment les modalités sensorielles sont-elles évoquées ?

Méthodologie

Pour comprendre d'où viennent ces régulations inhibitrices et leur pertinence, nous avons analysé l'ensemble de la situation didactique : non seulement les tâches effectuées, mais aussi l'objet d'apprentissage et la discipline à laquelle elles se réfèrent (ces trois éléments devant être « alignés » pour que l'enseignement-apprentissage puisse se réaliser).

Les analyses ont porté sur des séquences vidéos (une par discipline) ainsi que sur les tâches d'apprentissage (analyses à priori). Dans l'un des cas seulement (natation), nous avons pu compléter les données filmées et les documents didactiques par un interview sur les intentions de l'enseignant.

- Trois disciplines ont été observées : natation, français et rythmique dalcrozienn⁶. En natation, le public est composé de jeunes adultes volontaires (hors situation scolaire) ; en dictée, ce sont des adolescents, et en rythmique, de jeunes enfants (4 à 6 ans). Chaque groupe comporte entre 15 et 20 sujets.

⁶ Cette discipline scolaire présente en Suisse Romande est une forme d'éducation musicale qui inclut le mouvement.

- Les objets d'apprentissages observés étaient les suivants :
- en natation, il s'agit du *virage* (atteinte du bord pour repartir dans l'autre sens) ;
- en français, c'est l'*orthographe*, dans une tâche de *dictée* ;
- en rythmique, il s'agit de l'exploration de la *voix* dans un mouvement *staccato*.
- Dans chacune des disciplines, deux moments (séquences) ont été sélectionnés pour être analysés. Le premier est l'entrée dans la situation didactique. Le deuxième a été choisi pour sa richesse en actions inhibitrices.

La grille d'observation comporte quatre indicateurs (corps, espace, temps et langage utilisé) qui nous ont permis de faire ressortir ce qui était ainsi inhibé, tant chez les enseignants que chez les élèves.

Nous avons pris en compte les interactions d'ordre verbal et non verbal, qui concernent donc aussi bien l'indicateur du corps que celui du langage.

Résultats

Malgré la diversité des situations observées, les régulations inhibitrices sont toujours présentes. Les enseignants aménagent tous le milieu spatial et temporel de façon à limiter les stimulations sensorielles. Les limites spatiales (indiquant que le mouvement doit stopper ou se modifier) impliquent le plus souvent la vue ou le toucher ; les limites temporelles (qui marquent l'ordre et la durée de l'action) passent plutôt par l'audition.

Par contre, les modalités sensorielles ont rarement été verbalisées par les enseignants. Le plus souvent, c'est le cadre spatial et temporel qui nous ont permis de faire l'hypothèse sur les modalités sensorielles impliquées.

La discipline dans laquelle s'inscrit l'action didactique observée porte déjà en elle un certain nombre de postulats et d'outils privilégiant l'une ou l'autre modalité sensorielle. C'est le cas dans les résultats observés dans la rythmique, où la modalité kinesthésique fait partie de l'objet d'apprentissage (ce qui est le cas aussi en natation). Les verbalisations y sont donc très explicites sur ce qui doit être activé ou inhibé (« *on sent vraiment le ventre qui bouge !* » ou « *sans bouger les jambes !* »).

Par contre, en natation, le milieu sonore particulier de la piscine ne favorise pas des verbalisations précises. C'est donc plutôt l'aménagement du milieu spatial et temporel qui prend en charge les inhibitions, comme dans l'exemple des « lignes de nage », qui ont pour but de centrer l'attention visuelle de l'athlète sur la direction la plus efficace à prendre. Et la parole est souvent remplacée par des signaux non verbaux (parfois visuels, parfois sonores) pour indiquer les limites temporelles.

En français, le besoin d'aménager une « aire de jeu silencieuse » (pendant que les élèves écrivent la phrase dictée) amène l'enseignante à inhiber sa production vocale. A un autre moment, on a pu constater une dissymétrie frappante entre les mouvements nombreux de l'enseignante et du silence-immobilité de ses élèves.

Observer les régulations inhibitrices utilisées par les enseignants nous a permis d'interroger leur justification : sont-elles le fait de croyances, d'usages, de résolution d'une tension personnelle de l'enseignant ? Ou répondent-elles à une nécessité due à la poursuite de l'objet de savoir par l'élève ?

Discussion et conclusion

Il nous semble pertinent d'imaginer par la suite des dispositifs de recherche qui permettraient d'accéder à l'expérience des sujets concernés (enseignants et apprenants). Centrer l'attention de l'enseignant sur les régulations inhibitrices qu'il met en œuvre permettrait de faire émerger plus précisément les réalités corporelles qu'il favorise ou évacue. En cadrant cette recherche sur le plan de la situation didactique, on met en évidence les postures normatives ou morales

qui ne devraient pas faire partie du « jeu », s'il s'agit uniquement de permettre à l'apprenant de se centrer sur l'objet de savoir, sans risquer d'en être dévié par des distracteurs. Dans nos résultats, on constate des nuances à ce sujet : face aux régulations qui ne portent que sur l'efficacité du jeu didactique, on observe aussi des commentaires sur la « bienséance », les comportements à adopter à l'école, et ce notamment au sujet des mouvements spontanés (bâillements, rires).

On accède ainsi aux croyances, habitus et besoins de l'enseignant, qui l'amènent à définir d'une certaine manière les « limites du terrain de jeu didactique ». Mais on doit aussi prendre en considération les usages et habitus posés par les disciplines elles-mêmes, telles qu'elles se sont constituées historiquement, ce qui peut amener à réfléchir à d'éventuels besoins d'évolution sur ce plan.

Poser la question du jeu didactique en y incluant le concept d'inhibition permet un nouveau regard, notamment sur le sens des interventions régulatrices de l'enseignant. En invitant à observer plus consciemment les informations sensorielles et à les trier selon leur pertinence pour la résolution de la tâche d'apprentissage, on renouvelle la question du corps dans l'enseignement.

Bibliographie :

Croset, C. et Willen, F. (2015). L'inhibition: une piste pour analyser le corps dans la situation didactique. *FPEQ* n°18, 39-60.

Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris: Odile Jacob.

Foucault, M. (1975). *Les corps dociles*. Dans M. Foucault, *Surveiller et punir* (p. 159-199). Paris: Gallimard.

Rigal, R. (2003). *Motricité humaine Fondements et applications pédagogiques*. Québec: Presse de l'Université du Québec

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy, et A. Mercier (dir.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, (p. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

**L'émotion : introspection, médiation et observation(s) en formation de futurs
enseignants de français comme langue étrangère.**
**AGUILAR José¹, BRUDERMANN Cédric¹, MIRAS Gregory² & ABENDROTH-
TIMMER, Dagmar³**

¹, Université Sorbonne Nouvelle, Paris – laboratoire DILTEC

², Université Paris Diderot, Paris – laboratoire CLILLAC-ARP

³ Universität Siegen, Romanistik, Siegen, ALLEMAGNE

Dans tout apprentissage – compris comme activité humaine menant vers un développement personnel – on retrouve cognition, émotion, conscience et médiation (Swain, 2013). L'influence des psychologies humanistes sur l'éducation (Rogers, 1969) a donné lieu à des conceptions de l'enseignement-apprentissage tenant compte d'éléments intra- et inter-psychologiques comme les émotions ou le concept de soi – soit comme variables à inclure dans l'analyse des pratiques, soit comme contenus à aborder en formation (Swain, 2013). Ce que Piccardo et Perea (2009) appellent le « savoir-être » des enseignants de langue est un construit hétéroclite traversé d'attentes projetées, droits et devoirs, principes, théories personnelles et représentations, donnant lieu à des postures enseignantes (Narcy-Combes, 2005). Qu'il s'agisse d'un tuteur qui accompagne un apprentissage hybride, entièrement à distance ou d'un enseignant en présentiel, il est légitime de poser l'hypothèse que la personne placée en position de médiation sera plus à même de jouer pleinement son rôle social si elle se montre sensible à l'expérience d'apprentissage vécue par les apprenants, de même qu'à l'expérience d'accompagnement et de transmission qui est la sienne (Swain, 2013 : 204-205). Or, ceci ne va pas de soi ; encore moins à l'ère du Web 2.0 (Mills, 2015), où les multiples manières de communiquer influent sur les manières d'apprendre, d'enseigner et de former les enseignants (Chun *et al.*, 2016). La question de la prise en compte des dimensions identitaire, intime et personnelle dans les processus d'appropriation-transmission par le biais d'une médiation pédagogique va donc de pair avec celle de la formation des enseignants de langue. Pour mettre cette hypothèse à l'essai, un dispositif hybride de formation comprenant des outils de communication (a)synchrones (chat, vidéo-conférence, forum, courriel, dépôt de fichiers) a été proposé à des mastérants en didactique des langues et des cultures, inscrits pour partie à une université parisienne et pour l'autre dans une université allemande.

Ainsi, les mastérants - virtuellement de futurs enseignants de français *comme* langue étrangère - ont collaboré de septembre à décembre 2014 au sein de groupes bi-nationaux pour réaliser trois tâches collaboratives - deux synthèses à partir d'un corpus multilingue d'une trentaine d'articles scientifiques en psychologie, acquisition des langues et sciences de l'éducation et la réalisation d'une grille d'observation basée sur ces deux synthèses visant à caractériser les aspects inter et intra-psychologiques potentiels de la pratique enseignante - et un rapport réflexif final individuel. A l'aide des grilles construites collaborativement, les mastérants ont de janvier à juin 2015 auto- et hétéro-analysé leurs pratiques enseignantes au cours d'un stage d'enseignement. Les traces de communication laissées par les étudiants lorsqu'ils préparaient les trois premières tâches ont été analysées.

Ces analyses montrent que les mastérants reconnaissent une dimension émotionnelle et éthique à l'enseignement des langues, matérialisée dans des traces discursives où abondent des formes déontiques comme « il faut » ou « on doit » et suggèrent que cette reconnaissance s'organise autour de trois chantiers : la catégorisation du lien enseignant - apprenants ; la (non) reconnaissance par l'enseignant de ses états émotionnels face aux apprenants ; la responsabilité de l'enseignant en tant que garant d'une ambiance bienveillante censée

favoriser l'apprentissage. Enfin, la formation initiale apparaît ponctuellement, voire implicitement, comme un terrain où il est possible de sensibiliser les individus à ces dimensions qui traversent le pédagogique. Ceci interroge la fonction et, au-delà, les choix, les contenus et les approches à incorporer dans les plans de formation initiale des enseignants de langue.

Bibliographie

- Chun, D., Smith, B., & Kern, R. (2016). Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning. *The Modern Language Journal*, 100, 64-80.
- Mills, K. (2016). Literacy theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses. Bristol : Multilingual Matters.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Ohio: Bell & Howell Company.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195-207.

La mise en mots de l'agir professoral filmé : une prise de distance pour une prise de conscience.

DOMINGUEZ Estefania

Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle – laboratoire DILTEC-IDAP

Éléments du cadre théorique : de l'accès à ce qui sous-tend l'agir professoral

Notre proposition s'inscrit dans les recherches qui portent sur l'agir professoral. Celui-ci est défini comme « l'ensemble des actions verbales et non-verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte (Cicurel, 2011 : 7). Dans le cadre de ces recherches, l'accès aux paroles d'enseignants permet « d'éclairer leur agir enseignant et les modalités de constitution du répertoire didactique qui sous-tend cet agir » (Bigot et Cadet, 2011 : 22) et favorise en conséquence la mise en lumière de la « part inobservable » (*Ibid.*).

Notre étude se focalise sur l'une des composantes de l'agir professoral à savoir, l'activité de passation, transmission et gestion de consignes. Cette activité se déploie « en injonctions (dire de faire), en consignes liées à une tâche (dire quoi faire) ou en instructions (dire comment faire et pourquoi faire) » (Rivière, 2008 : 51). L'activité de prescription est foncièrement multimodale car elle enrôle les enseignants dans une gestion plurisémiotique de ressources matérielles (tableau, documents, etc.), physiques (le corps et la voix) et interactionnelles ; ce qui demande chez l'enseignant un agir plurifocalisé.

Comme le signale Habermas (cité par Cicurel, 2011 : 116), « l'action ne se désigne pas d'elle-même, mais son sens peut être éclairé par celui qui l'a accomplie ». Pour le cas des recherches qui portent sur la multimodalité de l'agir professoral⁷, la vidéo permet d'observer, de catégoriser et d'analyser les différentes facettes du métier. Les enseignants, confrontés à ces traces audiovisuelles de leur pratique sortent alors de leur rôle d'enseignants-acteurs et passent à une position d'observateurs-commentateurs. L'activité de verbalisation est un revécu de leur action qui leur permet une prise de conscience⁸ sur un éventail de façons de faire et de dire, favorisée par une mise à distance.

Éléments méthodologiques : une démarche réflexive

Au regard du paradigme du « praticien réflexif » (Schön, 1994), nous menons une recherche qui engage des enseignants de FLE dans une démarche réflexive composée de différents paliers⁹. Par l'activité réflexive, le professionnel peut prendre du recul et analyser son propre fonctionnement (Altet et *alii.* : 2012). La nature de cette activité se matérialise dans et par le langage. A ce sujet, précisons que les enseignants se retrouvent dans une situation qui ne fait pas partie de leur habitus. En effet, comme le signale Dominique Bucheton « le métier d'enseignant est peu "parlé" par les enseignants eux-mêmes, sans doute parce que difficile à dire, sans doute aussi parce que le huis clos de la classe n'ouvre que timidement sa porte » (2011 : 220).

Partant du fait que le médium pour avoir accès à ce qui sous-tend l'agir professoral est le langage, nous avons multiplié les espaces de prises de paroles. Nous avons d'abord engagé les enseignants dans une dynamique réflexive individuelle (à travers un questionnaire), ensuite collective (lors d'un échange entre pairs), puis à nouveau individuelle (par le biais d'un journal de bord) et enfin en collaboration avec le chercheur (lors d'un entretien

7 Voir Bigot et Cadet, 2011 ; Tellier, 2006 ou Azaoui, 2014.

8 Au sens piagétien du terme : passer du préréfléchi au réfléchi ou en d'autres termes du « vécu singulier inscrit dans l'action » au « vécu comme objet de connaissance » (Piaget, 1974).

9 Nous ne pouvons, dans le cadre de cette proposition, nous attarder ici sur le détail de ce protocole.

d'autoconfrontation). Les trois premiers temps de réflexion permettaient d'enrôler les enseignants dans une forte activité réflexive qui, par les différentes occasions de mise en mots (écrites ou orales, individuelles et collectives) pourraient a priori leur permettre d'être plus outillés au moment de l'autoconfrontation. Signalons que lors de la deuxième étape (l'échange entre pairs), tous les paramètres liés à l'activité de prescription¹⁰ ont été abordés, traités et commentés ; cette étape joue donc un rôle important dans ce que seront les verbalisations en autoconfrontation sur le corps et la voix de l'enseignant lors de son activité prescriptive.

Nous avons filmé et enregistré la deuxième étape (traces audiovisuelles des échanges entre pairs) et nous avons filmé les informateurs dans leurs cours de FLE¹¹. Nous nous appuyons pour cette proposition, sur la dernière étape de notre protocole à savoir les entretiens d'autoconfrontation, en mettant en regard les paramètres multimodaux observables dans les cours vidéoscopés et les verbalisations qui en sont faites par les enseignants-participants.

Résultats traités et discussion

Nous nous focaliserons sur les verbalisations des enseignants portant sur leur corps (déplacements, gestes, regards, etc.) en nous intéressant à leur place et à leur articulation dans le discours global : quel tissage avec le discours plus descriptif de l'action didactique ? Quelle modalité discursive ? Quels éléments de l'ordre de l'affect émergent dans ces discours ? Nous réfléchissons également à l'impact de l'objet lui-même. En ce sens, parler de ce que l'on fait, de son corps, de ses gestes, de sa voix, relève de l'ordre de l'intime. La vidéo montre l'image du soi dans l'action qui vient souvent heurter la représentation que le sujet a de son agir face et avec ses apprenants. Nous verrons que malgré cette difficulté, « l'autoscopie [...] conduit [l'enseignant] à prendre progressivement conscience de son identité professionnelle en action [dans une] nouvelle expérience à soi » (Azaoui, 2014 : 130). Et ce sont précisément ces occasions de prises de recul et de prises de conscience qui peuvent être un chemin vers une sorte de pérennisation de la conscience du « soi professionnel gestuel ». Le gain peut donc être effectif pour l'enseignant et il peut l'être également pour la formation initiale des futurs enseignants qui pourrait alors tirer profit de ces apports de la recherche. Pour cela, l'exploitation des données audiovisuelles et des transcriptions des entretiens d'autoconfrontation est à envisager comme un moyen propice pour permettre aux étudiants une mise en mots des paramètres multimodaux de l'agir enseignant.

Bibliographie

- Azaoui, B. (2014). « Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français ? », Diversité, SCEREN (CNDP-CRDP), pp. 130-134.
- Bigot, V. et Cadet, L. (dir.) (2011). Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation. Paris : Riveneuve éditions.
- Cicurel, F. (2011). Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe. Paris : Didier.
- Perrenoud, P. (2010). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF.
- Rivière V. (2008). « Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde », In Cuq J.-P., Davin-Chnane F. (eds). Le Français dans le monde Recherches & Applications N 44, pp.51-59.

10 Tels que les types de consignes, les modalités de passation de consignes, les gestes associés aux consignes, etc.

11 Dans un centre universitaire de langue.

JEUDI 26 mai 2016

MATIN

**THEME : PRATIQUES SENSIBLES ET ARTISTIQUES DANS
LA CLASSE**

La Conscience du corps et le geste expressif: une formation universitaire à Natal

The Consciousness of the body and the expressive gesture: a university education in Natal NOBREGA Petrucia

Université de Natal – Brésil Université Fédéral de Rio Grande do Norte, Chercheur CNPq
BRESIL

Dans l'introduction de la *Phénoménologie de la Perception* Merleau-Ponty (1945) passe en revue les préjugés classiques autour des notions de sensation et de perception, en proposant un retour sur les phénomènes tels qu'ils existent dans nos vies. Le philosophe investit dans l'expérience de sentir comme mode de connaissance liée au corps, à la sexualité, au langage et à la motricité. C'est à partir de l'expérience sensible que nous attribuons du sens et que nous connaissons le monde et des phénomènes, des situations, des relations. En ce qui concerne la corporeité, l'émotion nous engage dans une situation même si nous ne pouvons pas y faire face. Lorsqu'il prend en considération le corps dans ses aspects physiologiques, Merleau-Ponty fait place au sentir et à la compréhension des affects et des émotions qui nous font exister. L'arc réflexe recouvre le circuit sensori-moteur qui permet l'engagement dans le monde. Il nous donne un corps habituel et relie le corps physique au corps psychique en configurant une dimension de l'existence et de l'histoire personnelle et sociale. Pour approfondir la compréhension du corps et unir les faits physiologiques, psychiques et existentiels Merleau-Ponty (1945) s'appuie aussi sur la notion de l'image corporelle et sa relation avec la spatialité du corps et la motricité. Ainsi les attitudes du corps, la posture, le tonus musculaire et le mouvement sont présentés comme un résumé de l'expérience du corps, capable d'offrir des sens à la proprioceptivité par le biais des contenus kinesthésiques et articulaires. Par contre, le schéma corporel est dynamique et une manière d'exprimer ce que mon corps est dans le monde.

Dans le *Cours sur la Nature*, proféré en 1956 au Collège de France, Merleau-Ponty (1995) précise que le corps humain est un corps qui se meut. Cela signifie que c'est le corps qui perçoit et non pas une « conscience réflexive ». Le philosophe reprend alors la notion de schéma corporel et explique la nécessité d'une théorie de la chair et de la sensation. Voilà la place de l'esthésiologie dans sa pensée. L'esthésiologie exprime une manière d'être corps, non pas comme la représentation, l'idée, la perception sans liens corporels. "Ne pas penser l'esthésiologie comme descente d'une pensée dans un corps. C'est renoncer à l'esthésiologie. Ne pas introduire un « percevoir » sans « attaches » corporelles. Pas de perceptions sans mouvements prospectifs et la conscience de se mouvoir n'est pas penser d'un changement de lieu objectif. On ne se meut pas comme une chose, mais par réduction d'écart, et la perception n'est que l'autre pôle de cet écart, l'écart maintenu. C'est ainsi que mouvement du corps + mouvement des images rétinienne fait la perception stable » (Merleau-Ponty, 1995, p. 284).

A partir de cette référence théorique nous mettons en place, à l'université, des leçons pratiques dont le contenu est composé de plusieurs techniques : l'Eutonnie, la Méthode Feldenkrais, La Bioénergie, Tai Chi Chuan, le Massage, L'Expression Corporelle, la Biodanse, l'Éducation somatique. Par rapport à la Biodanse par exemple, on souligne le rapport corps, mouvement et émotion. Selon Roland Toro, le créateur de la *Biodanza*, la danse a comme une de ses fonctions : l'expression et la célébration du corps et de la vie. Des danses anciennes, des danses en cercle, des danses sacrées peuvent être incluses dans les classes de biodanse comme des exercices de langage corporel. Dans notre chaire sur « La conscience corporelle », nous utilisons des éléments de Biodanse, en particulier la relation entre le corps,

la musique et le mouvement comme possibilité expressive. La musique dans la biodanse devrait être compatible avec l'objectif à atteindre pour stimuler le langage du corps. La musique éveille nos mémoires, nos sentiments et nos émotions. Le rythme est essentiel pour l'harmonie du corps et de son mouvement. Il a un potentiel pour l'éducation à la sensibilité, la perception du corps et du geste expressif.

L'Eutonie est aussi travaillé en visant la perception des espaces corporels et la proprioception dont on explore les contacts, la motricité, la pesanteur, la respiration, le geste expressif de façon individuelle et collective. Des objets permettent cette expressivité et le geste eutonique : tissus, ballons, argile, bambous, etc. Comme pour la Biodanse, le rythme est important pour mobiliser la tonicité du corps et du mouvement en équilibrant les tensions, en ouvrant une voie pour la communication sensible. À la fin de chaque séance, il est fondamental de discuter du travail réalisé. Chacun peut s'exprimer en parlant de ses sentiments, perceptions, de l'expérience vécue (ils peuvent dessiner, écrire un récit ou faire une sculpture en argile). Tout cela représente un moment de synthèse important pour le travail éducatif et de formation.

La Biodanse et l'Eutonie sont seulement deux exemples car le contenu est plus vaste. Au cours de la formation, celle-ci est évaluée par les étudiants à travers un outil géré par l'administration dont les résultats montrent en moyenne 9,8 sur 10 par semestre. D'autres résultats sont significatifs, comme la participation des étudiants aux dynamiques corporelles, les travaux développés en dehors de l'université avec la « conscience corporelle », la place de la conscience corporelle à l'école, les travaux de thèse enclenchés suite à cette expérience, les récits des étudiants sur les transformations du corps et de sa perception : le corps propre et le rapport avec l'autrui : l'intercorporeité ; l'auto recherche du mouvement ; l'auto santé (Andrieu, 2012); l'augmentation du vocabulaire gestuel ; entre autres apprentissages. A partir de ces résultats, une commission de travail est en train de créer un Diplôme Universitaire spécifique autour de la « Conscience Corporelle ».

Bibliographie

- Andrieu, B. (2008). *Toucher: se soigner par le corps*. Paris: Les Belles Lettres.
- Andrieu, B. (2012). *L'Autosanté : vers une médecine réflexive*. Paris: Armand Collin.
- Merleau-Ponty, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1995). *La Nature. Notes Cours au Collège de France (1956-1960)*. Paris: Éditions du Seuil.
- Nóbrega, T.P. (2015). *Consciência Corporal*. Natal: Editora da UFRN.

La psychopédagogie perceptive : Voie d'accès et de formation à une présence au corps, aux gestes et à la parole

De VIVERO ZUBER, Margarita² & HUMPICH, Marc¹

¹ Université Fernando Pessoa, Porto, - laboratoire CERAP, PORTUGAL

² Co-chercheur, professeur associé invité à l'Université Fernando Pessoa, PORTUGAL et à l'Université du Québec à Rimouski, CANADA

Introduction

Cette communication s'inscrit directement en écho aux questionnements concernant « la prise de conscience et la réflexivité dans l'instant du geste », pour reprendre un thème clé du colloque, sur la base d'une recherche menée dans le cadre d'un master en psychopédagogie perceptive à l'Université Fernando Pessoa de Porto (Vivero Zuber, 2016). Nous documenterons ces propos par les résultats d'une analyse qualitative de données recueillies lors de l'accompagnement formation d'une enseignante et directrice d'une école de musique.

Problématique et cadre théorique

La prise de conscience par l'enseignant de ses manières d'être et d'agir, sous-jacentes aux gestes, aux paroles et aux interactions, permet-elle de développer une intelligence incarnée et de mieux percevoir, dans l'action d'enseigner, les besoins – ceux des apprenants tout comme ceux de l'enseignant ? Permet-elle d'effectuer, en temps réel de l'action, des choix pédagogiques inédits et plus pertinents ? Ce sont là quelques-uns des questionnements qui traversent la recherche que nous présentons ci-dessous.

Les travaux menés dans le cadre du Centre d'étude et de recherche appliquée en psychopédagogie perceptive (Cerap), placé sous la direction du Pr. Danis Bois, nous permettent de poser, en préalable, deux constats :

- le rapport perceptif au corps s'avère éduicable (Bois, 2007) ;
- sur la base de cette éducation perceptive, l'accès à une présence plus riche au corps, aux gestes et aux paroles devient possible (Santos, 2012).

À la faveur d'un accompagnement approprié, il est en effet possible de faire l'expérience, dans son propre corps, d'une qualité de présence qui donne accès en temps réel au processus actif de prise de conscience de ses gestes par la personne accompagnée, que ceux-ci soient intérieurs et concernent les fonctions perceptives, attentionnelles, cognitives, empathiques, ou qu'ils soient extérieurs, à savoir postures et mouvements, paroles et conduites relationnelles. Pour Bourhis (2012), il s'agit là d'un nouveau processus d'apprentissage ; l'intelligence qui s'y développe, qualifiée de « sensorielle », peut se décliner en quatre composantes : corporelle, perceptive, pré-réflexive et relationnelle. A propos de l'intelligence pré-réflexive, Bourhis précise : « [...] *l'activité pré-réflexive ne semble pas dépourvue d'une réflexivité qui se déploie en temps réel de l'action et où le rapport à l'immédiateté ne semble pas constituer un obstacle à une mise en sens qui se donne paradoxalement dans l'instant de l'action.* » (*Ibid.*, p. 365).

Le psychopédagogue de la perception met en place des conditions performantes pour un enrichissement du rapport perceptivo-cognitif à travers une méthodologie expérientielle. Par l'accompagnement manuel d'autrui, il développe la capacité de la personne accompagnée à éprouver les expressions du vivant qui animent tant sa corporéité que sa subjectivité. Deuxième situation d'apprentissage, la gestuelle sensorielle permet d'explorer le paysage « tacite », caché, de la mise en action de soi. Troisième cadre d'expérience, l'introspection sensorielle déploie de nouvelles compétences à se vivre en tant que sujet s'éprouvant présent au sein de ses expériences. Enfin, le travail de la verbalité (et de l'écriture de soi) développe

l'aptitude à décrire son expérience du corps vivant, mais également des processus internes, des réflexions qui accompagnent celle-ci.

Présentation de la recherche et résultats

Notre recherche s'intègre dans le cadre d'une demande d'accompagnement d'un projet pédagogique dans une école de musique : l'école Musique en Mouvement. Après une analyse de la demande émise par la directrice, Isabelle, un accompagnement formation (AF) de ses élèves a été mis en place, à travers des outils pédagogiques à médiation corporelle. C'est à la suite du bilan de cette première interaction que la directrice a pris conscience de l'impact de l'AF sur son système de références au niveau de ses valeurs, de sa posture et de sa pratique professionnelle. Elle a alors demandé un AF personnalisé. Notre recherche a porté sur les 4 mois où nous avons interagi en ce sens, d'avril à juillet 2013.

Méthodologie pratique

A été mise en place une approche expérientielle et heuristique, en 7 rencontres, structurées comme suit :

- Un temps de vivance expérientielle des outils pratiques de la psychopédagogie perceptive.
- Un temps pour les entretiens à médiation corporelle en immédiateté et *a posteriori*, afin de permettre d'explicitier et de valider le vécu perceptivo-cognitif.
- Un temps pour la co-construction des outils pédagogiques et managériaux.

Les phénomènes décrits par la Isabelle ont été recueillis dans son journal de bord et à travers les entretiens à médiation corporelle.

Partage de résultats

Les prises de conscience et les changements se sont opérés simultanément dans la vie personnelle, sociale et professionnelle de la directrice, enclenchant un renouvellement identitaire. Nous résumons ci-dessous ceux qui nous semblent éclairer notre problématique :

- Manières d'être et d'agir avec les autres enracinées dans un rapport à soi ; développement d'une confiance, d'une présence, d'un respect, d'une affirmation, d'une force intérieure qui favorise une écoute sensible à ses propres besoins et à ceux des autres (réciprocité, souplesse, authenticité, validation, douceur...)
- Nouveau rapport au temps, à l'immédiateté et à l'advenir ;
- Enrichissement des stratégies d'enseignement/apprentissage en rapport avec les besoins émergents des uns et des autres :
 - Cadres d'expérience qui favorisent la détente, l'apaisement, l'adaptabilité et la communication entre les élèves et avec l'enseignante ;
 - Mobilisation du processus d'apprentissage (attention, concentration, compréhension, mémorisation...)
 - Développement de l'audition musicale interne, de la justesse de la voix et de l'expressivité musicale en rapport avec son intériorité.

Conclusion

Le développement d'une qualité de présence à soi, aux manifestations du vivant dans son corps, permet au sujet enseignant – ou directeur d'établissement – d'enrichir ses gestes, ses attitudes, ses paroles, ses silences, sa réciprocité avec sa classe ou ses collègues, d'une qualité de présence *dans* et *à* l'action. La psychopédagogie perceptive offre des cadres d'expérience pour développer cette qualité auprès des personnes ou des groupes. Ces changements ne vont

pas sans une subtile mais profonde transformation identitaire du sujet qui se prête à ce processus d'apprentissage.

Bibliographie

Bois, D. (2007). Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte : Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible. Thèse de doctorat européen, Sciences de l'éducation, Université de Séville.

Bourhis H. (2012). Toucher manuel de relation sur le mode du Sensible et Intelligence sensorielle. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Paris 8.

Vivero Zuber, M. (2016). Étude des incidences d'un accompagnement formation à médiation corporelle sur le renouvellement personnel et professionnel d'une enseignante-directrice d'une école de musique, master en psychopédagogie perceptive. Porto : Université Fernando Pessoa.

Santos, C. (2012). Le sujet formateur Sensible - Analyse qualitative de l'influence de la posture de sujet Sensible sur l'action pédagogique auprès d'une population de formateurs universitaires. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris XIII/Nord. (Téléchargeables sur <http://www.cerap.org>)

Le corps dans les gestes à enseigner, enseignants et enseignés en danse.

BENEDETTI Davia

Université de Corse - laboratoire UMR 6240 LISA

Le corps dans les gestes à enseigner, enseignants et enseignés en danse

Enseigner la danse est une expérience privilégiée pour étudier la prise de conscience du corps, des gestes et des paroles en situation d'enseignement. Celle-ci nécessite en effet d'incorporer les gestes à enseigner et à faire incorporer aux élèves dans un espace, de les distinguer des gestes enseignants proprement dit et de ceux propres au professeur et d'analyser les gestes reproduits par les élèves en y captant l'impact de l'environnement. Une enquête anthropologique par observation participante d'enseignante en danse, d'enseignée et de danseuse, par entretien semi-dirigé d'enseignants et d'enseignés et par entretien d'explicitation d'élèves danseurs (Vermersch, 2008) a permis d'analyser les dimensions incorporées de la formation en danse et de découvrir des outils favorisant un retour réflexif sur l'action de danser, son apprentissage et sa transmission.

La pédagogie en danse met le corps en mouvement au centre de l'apprentissage. Elle nécessite une mise en mots et une distanciation réflexive des gestes pour les conscientiser et les transmettre dans leurs dimensions anatomique, physiologique et sensible. La vidéo peut servir à observer puis moduler les gestes comme lors de l'apprentissage d'une variation dansée d'un répertoire. Toutefois la dimension sensorielle du geste nécessite, pour installer un «*état de danse*» chez l'enseigné, une phase de démonstration par l'enseignant avec distanciation corporelle. Celle-ci lui permet d'observer la classe et ponctuer ses instructions d'une posture, de gestes indicateurs, de regards approbateurs ou non et d'images verbales métaphoriques éveillant des mobilités et des sensations pour produire l'enchaînement et le geste juste. Ces images et la gestuelle qui les illustre sont maîtrisées et adaptées par le professeur en fonction de l'âge des élèves, de leur niveau et situation d'apprentissage – public/privé, amateur/professionnel – du contexte émotif et culturel car les dimensions existentielle et culturelle de la danse ne sont pas dissociées. Ainsi en Corse, les cours de danse sont souvent émaillés de paroles en langue corse et de métaphores liées à l'île. Auprès d'élèves n'y vivant pas, ce verbatim n'aurait pas la même portée pour atteindre la sensation et la qualité de mouvement escomptées. Toutefois la pratique dansée nécessite avant tout une mise en corps dans l'ici et le maintenant sans chercher a priori ni à auto-analyser sa production ni à lui attribuer un signifiant culturellement modélisé. Les ateliers sous forme d'improvisations sont un moyen de permettre aux élèves danseurs de se mouvoir dans un espace, selon une pratique déjà incorporée «*en laissant aller le corps là où il doit aller*», c'est-à-dire en tenant compte certes de sa gravité, ses articulations, ses orientations, ses élans, ses impulsions, ses arrêts mais aussi de son émotion de l'instant. Celle-ci s'inscrit dans un vécu contextualisé et un espace-temps socialisé. Elle génère un rapport particulier au corps dans son anatomie et sa physiologie, aux autres, à l'espace investi et aux consignes de l'enseignant. La façon de gérer l'affect crée une gestuelle plus ou moins fluctuante ou impactée selon le degré de contraction du corps ou de certaines de ses parties : les images mentales et les prises de décision correspondent «*à une structure du corps qui se trouve dans un état et un ensemble de circonstances particulières*» (Damasio, 2003: 197). La conscience de l'état émotionnel du corps en mouvement permet d'ajuster l'image qu'on veut en donner. Aussi l'enseignant doit être attentif à la disponibilité à la fois affective et cognitive de l'élève pour le faire approcher de l'état de vigilance de son «*corps propre*» (Merleau-Ponty, 2010) vers lequel il voudrait l'amener. Au début d'un cours, des techniques d'éducation somatique dérivées de la Méthode Feldenkrais ou de la Technique Alexander peuvent permettre, tant à l'enseignant qu'à

l'enseigné, d'aiguiser par des mouvements, la conscience du corps dans l'espace investi et de l'installer dans une réceptivité et dans un rapport d'équilibre et d'harmonie au monde. En effaçant l'automatisme de certains gestes parasites, la maîtrise de l'eutonie permet au professeur de réagir de manière contrôlée aux stimuli provenant de la classe et son environnement et de diriger ses réponses en évitant les tensions excessives (Alexander, 1996). De plus, une explicitation à posteriori des gestes produits permet d'observer la constante dynamique adaptative des élèves-danseurs débutants et confirmés, dans leur rapport à soi, à la musique, au studio, à la présence d'autres, à l'ambiance. Cette formulation analytique conscientise les dimensions biologique, émotionnelle et environnementale des gestes et leur intrication. L'explicitation du ressenti corporel atteste du «*monde corporel*» (Andrieu : 2010, 108) qui entoure celui qui danse et rend compte de sa vitalité. Son corps est à la fois producteur et régulateur de l'énergie dansée en fonction de ses sensations proprioceptives, de ses émotions et désirs, de ses représentations et pensées. L'enseignant essaye en conséquence d'induire chez l'élève danseur l'intégration de ces différents aspects de son vécu et leur régulation, sans que leur conscience n'annihile la spontanéité du geste : «*si tu écoutes trop fort ce que tu fais, tu bouges plus*» dit un danseur professionnel. L'épreuve de l'altérité via la présence du professeur et la rencontre entre élèves dans l'action de danser complexifie ce processus de régulation. Le poids de l'autre, son anatomie, sa respiration, son regard, son état émotionnel sont autant de contraintes ou possibilités à prendre aussi en compte. L'enseignant influence par ces gestes enseignants, ses paroles et sa posture les interactions entre ses élèves. Il est le principal agent de l'ambiance de son cours s'adressant autant à un collectif qu'à des individualités. Il œuvre tel un médium en dirigeant un processus d'action et réaction, devant apporter à chacun la connaissance d'une technique et/ou sensibilité chorégraphique, maintenir sa motivation à l'acquiescer et l'incorporer et viser un équilibre collectif. De même lors d'ateliers exploratoires menés par plusieurs professeurs, la mise en place d'un enseignement commun nécessite une adaptation corporelle et lexicale de chacun pour que les consignes aux élèves aillent dans le sens de l'objectif d'une production chorégraphique collective. La conscience de l'impact récursif des «*corps propres*» en présence – de l'enseignant et des enseignés – est essentiel dans l'enseignement de la danse. Amener les élèves à cette **prise de conscience et à la réflexivité de leurs gestes** c'est promouvoir «*le procédural*» c'est-à-dire l'action en situation, écartée des «*savoirs théoriques qui lui sont idéalement reliés*» (Vermersch, 2008: 34). Cette conscience ne doit cependant pas envahir le champ de l'action pour ne pas étouffer la créativité et annihiler la spontanéité du geste.

Bibliographie

- Alexander, G. (1996), *L'Eutonie, un chemin de développement personnel par le corps*. Paris : éd. Tchou.
- Andrieu, B. (2010), *Le monde corporel de la constitution interactive du soi*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison – joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard tel.
- Vermersch, P. (2008). *L'entretien d'explicitation*. Condé sur Noireau : esf éditeur.

Beyond the scene: explore VET teachers' movement analysis.
PENTASSUGLIA Monica & TACONI Giuseppe

University of Verona, ITALIE

The growing interest in education for the processes of teaching and learning has outlined teaching as a complex research object.

Educational research, in recent years, in focusing its attention on the different ways of acquiring and transmitting knowledge within educational contexts, has focused special attention on practical-operative experience of teachers.

The study of body, movements, and relationships in the workplace becomes a turning point in the educational research. Questions such as what it could mean to *be*, to *practice*, and to *learn* as a professional become significant. The importance of the body it can be recognised in the attempt of practice theorists to describe embodied human activity as know how, dispositions, skills, and tacit knowledge (Landri, 2012). «Practice and expertise are always embodied, in ways that are not always discernible to traditional research» (Green, Hopwood, 2015: 5).

French and German research tradition on routines and action plans of teachers made a metaphorical reference to artistic concepts as performance, orchestration, etc. (Tacconi, 2015).

Fritz Oser identifies twelve “educational choreographies” (Oser, Sarasin, 1995) that describe teachers' steps with a focus on the learning process.

The category of choreography has enabled the study of working practices as improvised, structured, contextualised, and embedded activities, highlighting the main actor staged: the body. Studies on choreography and on the analysis of choreographic style (Bagley, Cancienne, 2002; Duerden, Fisher, 2007; Foster, 2011; Pastore, Pentassuglia, 2015) highlighted the crucial features that this kind of analysis can reveal. This constitutes key issues in defining how we perceive the dances and how we understand them.

This study takes place in the teachers' education field and it is aimed to study teaching practice as choreography, as an artistic practice performed by teachers in the classroom.

Research questions stated to develop the project are as follows:

- Is it possible to identify a choreographic style in teachers' activities?
- Can Art help to understand strengths and weakness points in teachers' work?
- What kind of knowledge do teachers convey with their body?

Arts-Based Research (ABR), defined as «a systematic use of the artistic process, the actual making of artistic expressions in all of the different forms of arts as a primary way of understanding and examining experience by both researchers and the people that they involve in their studies» (McNiff, 2007: 29), has recently proven to make a significant contribution to the knowledge that researchers may have of reality. We are speaking about the need to adopt and follow new and unreleased paths of knowledge construction. «Art based research is an effort to extend beyond the limiting constraints of discursive communication in order to express meanings that otherwise would be ineffable» (Barone, Eisner, 2012: 1).

Despite takes his training to the wider qualitative paradigm, taking borrowed several methods and tools, ABR has become something else that goes beyond mere methodological connotation.

The challenge is to understand how the ABR, in its complexity, can help open up new areas of knowledge that will enable researchers and practitioners to take new awareness through a wider vision of reality.

Following these considerations, in this study, dance and choreography (Foster, 2011) will be used as concepts to interpret teachers' work.

Data analysis provides field observation (with video recording) to a sample of 11 VET teachers during their daily work. Usually in the vocational educational and training teachers are more involved in practice works than others; for this reason we choose these teachers as we aspect to observe an emphasis in their use of body in the professional context.

Labanotation (Laban, Ullman, 2011) has been used in order to analyse teachers' movements analytically. This notation has been analysed more deeply, thanks to interviews with expert choreographers, in order to identify key characteristics of teachers' movements.

Besides the analysis of movement, an analysis of teaching activities has also been performed in order to contextualise teachers' movements.

Results have shown some profiles. Differences among disciplines have been found. Further studies with the same research approach and method will be implemented in order to understand if same differences among choreographic styles identified with this group of teachers could be seen in secondary school teachers.

The importance of a study on body and its role in a working practice becomes relevant if we consider the meanings that the body might convey in today's society.

The focus on the body awareness could have important implication for the teacher education paths. This kind of studies could change the way in which teacher education is thought and practiced.

References

- Duerden R., Fisher N. (2007). *Dancing of the page. Integrating performance, choreography, analysis and notation/documentation*. Hampshire: Dance Books Publications.
- Foster S.L. (2011). *Choreographing empathy*. New York, NY: Routledge.
- Laban R., L. Ullmann (2011). *The Mastery of movement*. Hampshire, UK: Dance Books Ltd.
- Pastore S., Pentassuglia M. (2015). Teaching as dance: A case-study for teacher practice analysis. *International Journal of Educational Research*, 70, 16-30.
- Tacconi G. (2015). Between evidence-based education and analysis of teaching practices. A review of didactic research on the Italian high school system. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 102-115.

JEUDI 26 mai 2016

MATIN

**THEME : NOUVELLES APPROCHES POUR LA
FORMATION**

Vers la construction de schèmes d'intelligibilité des conduites motrices en EPS pour un guidage stratégique des apprentissages.

GANIÈRE Caroline & CIZERON Marc

Université Blaise Pascal, Clermont – Ferrand - laboratoire ACTé, (EA 4281)

La communication proposée s'intéresse aux gestes professionnels de l'enseignant d'EPS et plus particulièrement à ceux qui émergent dans les moments de la leçon où il guide les apprentissages des élèves. Dans la littérature scientifique et professionnelle ces moments sont désignés comme séquences de « supervision active ». Ils s'instaurent une fois que l'enseignant a donné les consignes aux élèves et qu'ils se mettent en activité dans la tâche proposée. L'activité de l'enseignant consiste alors essentiellement à observer les conduites motrices des élèves et à leur proposer des régulations pour favoriser leurs apprentissages (Desbiens & al., 2006). C'est dans ces moments où l'enseignant intervient auprès des élèves en activité dans les tâches motrices pour les guider que son activité est proprement *instructive*. Toutefois, si cette dimension de l'activité de l'enseignant est considérée comme centrale et essentielle dans l'enseignement de l'EPS, elle nécessite des compétences et des savoir-faire exceptionnels, ainsi qu'un investissement auprès des élèves coûteux en temps, en attention et en énergie, qui a pour conséquence un engagement majoritaire des enseignants dans une *modalité ergonomique* consistant à mettre les élèves en activité plutôt qu'à favoriser leurs apprentissages.

L'objet de la communication est alors d'interroger les gestes de guidage de l'enseignant d'EPS à travers les connaissances qui les génèrent. L'intérêt porté aux connaissances susceptibles de fonder l'intelligibilité de l'enseignant d'EPS vis-à-vis des conduites motrices des élèves réside dans le constat d'une difficulté à « *savoir quoi regarder* » ou « *quoi dire aux élèves pour les aider* ». Cette difficulté a été interprétée comme le reflet d'un déficit des connaissances des enseignants en matière de lecture et de transformation de ces conduites motrices.

Cette question des connaissances ayant un caractère génératif en matière d'intelligibilité des conduites motrices des élèves n'est toutefois pas étudiée à partir de l'activité effective de l'enseignant en situation de supervision active. Les connaissances visées sont néanmoins adossées à un modèle des connaissances des experts pour faire en sorte qu'elles soient mobilisables dans les situations effectives de classe dans lesquelles l'enseignant doit ajuster son intervention aux apprenants. Les experts mobilisent deux grands types de connaissances dans les moments où ils guident les apprentissages des élèves/athlètes (Cizeron & Gal-Petitfaux, 2005) : des connaissances relatives aux formes de corps et de mouvements corporels, et des connaissances relatives à la dimension intentionnelle de l'organisation motrice (intentions, sensations, etc.). La nature des connaissances mobilisées autorise ainsi à considérer les conduites motrices indissociablement comme *forme* et *sens*, c'est-à-dire comme des *gestalts*, des totalités dynamiques et signifiantes pour ceux qui les produisent. Le cadre théorique de la recherche présentée dans cette communication emprunte alors aux ancrages phénoménologiques de la Gestalt théorie pour pouvoir analyser l'organisation motrice d'élèves engagés dans plusieurs tâches motrices dans différentes APSA en EPS. L'analyse de l'organisation motrice des élèves à partir d'une « entrée activité » vise alors l'élaboration de catégories fonctionnelles de la motricité de nature à favoriser l'intelligibilité qu'en a l'enseignant d'EPS.

Deux types de données ont été recueillies pour construire ces catégories en relation avec les deux grands types de connaissances mobilisés par les experts : a) des données descriptives visant à typifier les formes de corps et de mouvements corporels à partir d'indicateurs repérables par les enseignants d'EPS ; et b) des données intentionnelles relatives à la dimension vécue de l'expérience des sujets, obtenues à partir d'inférences sur les aspects observables, et à partir d'entretiens avec les participants, visant à accéder à l'immanence de leur expérience motrice. La mise en relation, dans plusieurs études empiriques, des formes et des données intentionnelles, a permis l'émergence de catégories fonctionnelles de la motricité dont certaines relèvent d'un niveau d'intégration supérieur (catégories intentionnelles vs catégories infra-intentionnelles) et ont tendance à polariser l'organisation motrice en tant que *gestalt* aux niveaux les plus élaborés (Ganiere, 2015).

Les résultats ont également permis de dégager certains principes présidant à la morphogénèse des conduites motrices (dialectique fragmentation-intégration des fonctions et notamment des visées intentionnelles) et susceptibles de constituer des *repères* (Bessy & Chateauraynaud, 1995) pour l'enseignant en situation de classe. La mise à jour de telles connaissances est alors susceptible de contribuer au développement, chez les enseignants, de « schèmes d'intelligibilité » des conduites motrices dont on pense qu'ils pourraient fonder leur compétence diagnostique et favoriser une intervention stratégique auprès des élèves. Ces connaissances sont en effet à même de favoriser l'articulation entre les aspects des conduites motrices perçus par l'enseignant d'EPS (catégories sensibles), et leur interprétation en termes fonctionnels (catégories de l'entendement). Il s'agit donc bien de *schèmes* (Goigoux, 2005) d'intelligibilité, le concept de schème étant entendu au sens kantien d'articulation de catégories sensibles avec des catégories de l'entendement.

Le programme de recherche, dont les études empiriques constituent le premier volet et ont permis de satisfaire une visée épistémique, se destine alors à être prolongé en direction d'une visée technologique. Il s'agira d'étudier la façon dont les connaissances produites s'actualisent en situation effective de guidage et impactent sur les gestes de guidage mis en œuvre par l'enseignant. L'étude des gestes de guidage de l'enseignant d'EPS est alors à même de questionner le concept d'*émergence* dans la mesure où ce qui émerge est inédit et n'est pas une pure improvisation, mais est *cultivé* par de la connaissance. Les connaissances en question, tacites et profondément incarnées ne sont toutefois pas incompatibles avec l'idée de catégories génériques constitutives d'un cadre d'analyse de la motricité. Il s'agit en effet de considérer ces catégories de connaissances comme des ressources pour lire et interpréter les conduites motrices des élèves en contexte écologique de classe, c'est-à-dire comme des connaissances susceptibles d'*armer* l'intervention de l'enseignant et d'accroître son potentiel stratégique sur les apprentissages des élèves.

Bibliographie

- Bessy, C. & Chateauraynaud, F. (1995). *Experts et faussaires : pour une sociologie de la perception*. Paris : Métailié.
- Cizeron, M., & Gal-Petitfaux, N. (2005). Connaître la gymnastique et savoir l'enseigner en EP : la nature de la connaissance pédagogique des contenus et son lien à l'instruction en classe. *Science et Motricité*, 55(2), 9-33.
- Desbiens, J.-F., Leriche, J., Spallanzani, C., Dumas, D., & Lanoue, S. (2006). Pour analyser et comprendre l'intervention en Education physique : pourquoi se contenter du regard du borgne. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 81-109. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Colloque international : *Prise de conscience dans la situation d'enseignement : corps, gestes, paroles*, Créteil, 25 et 26 mai 2016

Ganiere, C. (2015). *L'organisation motrice de l'élève apprenant en EPS : élaboration d'un cadre d'analyse pour l'intervention*. Thèse de doctorat non publiée en STAPS. Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand.

Goigoux, R. (2005). Schèmes professionnels. *Lettre de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, 36(1), 7-10.

**« L'art du détail » : Vers la maîtrise des micro-gestes professionnels de la
communication verbale et non verbale des métiers de l'enseignement.**

DUVILLARD Jean

Université Lyon 1 – laboratoire ICAP (EA 647)

Ce corps, cette sentinelle qui se tient silencieusement sous mes paroles et mes actes (Merleau-Ponty, 2003)

Enseigner c'est communiquer, c'est toujours « dire quelque chose à quelqu'un ». Notre travail a pour objet, de recenser les attitudes, gestes et comportements verbaux et non verbaux qui peuvent être considérés comme autant de facilitateurs dans une relation de communication en situation de formation et d'enseignement. En effet, tout geste vocal et corporel produit par un orateur va indubitablement induire chez son auditoire des réactions. En cela, n'est ce pas se rapprocher de l'origine même du mot enseigner qui vient du latin *insignis* et qui signifie marquer d'un signe ?

Depuis une dizaine d'années une poignée de chercheurs se sont orientés vers l'analyse de la pratique professionnelle dans ce qu'elle a de plus praxéologique. Notre travail de recherche s'inscrit dans cette voie tracée par les travaux : d'Anne Jorro (2002), de Dominique Bucheton, (2009) de Christian Alin (2010)... L'avenir de la formation dite professionnalisante au sein des ESPE doit trouver là sa place, toute sa place dans cette spécificité qu'est la sienne, **l'analyse d'une pratique professionnelle réflexive**, où l'étudiant et le professeur en formation initiale ou continue doivent être en mesure de trouver dans les interventions de leurs formateurs, des espaces d'expérimentation leur donnant accès aux codes des gestes et micro-gestes du métier, dans ce qu'ils ont de plus praxéologiques. La question des gestes professionnels est aujourd'hui une des problématiques forte de la formation des enseignants. En prenant appui sur des approches théoriques variées et complémentaires, comme l'anthropologie, la sémiotique et l'ergonomie cognitive, notre objet d'étude se concentre sur l'identification de « *micro-gestes professionnels* » qui sont en jeu dans la mise en pratique et la dynamique de gestes professionnels. Elle tente de mesurer et d'évaluer l'importance d'une prise de conscience réflexive incarnée - *l'introspection gestuée* - de ces micro-gestes dans l'appropriation et/ou la mise en œuvre des gestes professionnels par des novices et des experts dans des disciplines et des ordres d'enseignement différents (1er-2e degré).

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

Sur le plan méthodologique notre protocole de recueil de données s'appuie sur la captation vidéo de situations professionnelles suivie d'entretiens d'auto confrontation avec les étudiants en stage. Cette approche qualitative relève à la fois de l'analyse du travail et de l'analyse du discours (langage verbal et non verbal). Les traces enregistrées sont exploitées et analysées avec comme cadre théorique principal, l'approche sémiotique de Ch. S. Peirce (1979).

Croisement de mots, de langues, de culture et de signes. Un signe parfois si ténu mais si important dans le lien humain qu'il tisse dans cet entrelacs d'indices observables au cœur de toute situation de communication verbale et non verbale au sein d'une salle de classe ou d'un amphithéâtre.

Croisement de signes, de langages et de sens, le cerveau de l'élève ou de l'étudiant finit pourtant par toujours décoder le ou les micro-gestes perçus, pour en définitive n'en retenir plus qu'un. Un seul, le sens guetté qui donne une signification à l'objet de savoir présenté par le professeur. Malheureusement, il ne correspond pas toujours à celui qui était envisagé par l'enseignant. Le geste parasite est-il trop visible, que les élèves se focalisent sur cette main qui passe son temps à jouer avec son marqueur, le regard est-il trop détaché des personnes qu'il doit impliquer, que l'intention qu'il devrait véhiculer ne porte pas, tant dans la confiance nécessaire à l'engagement humain, que dans l'explicitation de l'argumentaire des gestes de monstration qui sont donnés à voir.

Que ces gestes produits dans des actions gestuées et situées soient conscients ou non conscients, le fait est qu'ils existent. Bien réels, ils peuvent être observés, analysés, identifiés et être considérés comme autant de marqueurs positifs ou négatifs dans la relation à l'autre. Le contenu d'un cours, d'une conférence est une chose, la médiation de sa transmission en est une autre. On ne peut donc pas considérer, que seule la connaissance de l'objet suffit, il nous faut dès lors reconnaître toute l'importance qu'il y a à s'intéresser à la mise en scène de la communication dans la transmission d'un savoir. Certes, la voix, est le premier instrument dans la communication orale, mais elle prend corps au travers de l'ensemble de l'enveloppe corporelle et des signes qu'elle produit. Un subtil croisement de gestes et micro-gestes, très précis : du regard à la main, du positionnement au sol à la tonicité de la colonne vertébrale, des mimiques ou autres signes du visage, témoins de l'état psychologique de l'instant, en passant par les différentes parties du corps qui toutes sont des indices visibles, palpables, décriptables par le public de ce que le professeur ou le conférencier vit dans l'instant.

Constamment interrogé sur ces questions, nous avons fini par constater que la prise de risque en classe était souvent préoccupante pour l'enseignant novice. C'est pour cela qu'au sein de notre institution (l'ESPE), nous avons mis en place des espaces de formation, où les étudiants (PE, PLC) sont à même de vivre en différé des situations d'enseignement délicates, nous les avons appelées : '*jeux de situation*'. Le jeu de situation est une conduite d'expérimentation de la mise en scène de la personne, il a pour objet d'apprendre à apprivoiser des situations professionnelles variées.

Dans les années qui viennent, la prise de conscience de l'incidence de ces micro-gestes dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants sera un véritable défi à relever dans la formation initiale des enseignants.

Bibliographie

- Alin, Ch. (2010). *La geste formation*. Paris : L'Harmattan.
Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant des gestes professionnels ajustés*. Paris : Octarès.
Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
Merleau-Ponty, M. (2003). *L'œil et l'esprit*. Paris : Belin.
Peirce, Ch. S. (1979). *Théorie et pratique du signe*. Paris, Payot.

Description en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personne de l'inhibition : un enjeu de formation
PERRIN Nicolas & CROSET Christine

Haute Ecole Pédagogique Vaud, SUISSE

La régulation de l'inhibition comme analyseur des situations d'enseignement

L'inhibition sensori-motrice joue un rôle important dans l'enseignement. La régulation de cette dernière – par l'enseignant et par l'élève – constitue un paramètre de compréhension et d'action important (Croset & Willen, 2015). En ce sens, elle peut être appréhendée comme un analyseur des situations d'enseignement.

La régulation de l'activité de l'élève, lorsqu'elle vise l'inhibition des perturbations et des comportements non souhaités dans une situation d'enseignement, a comme vecteurs le corps, l'espace, le temps et le langage. S'ils sont souvent pensés comme des variables de la gestion de la classe, ils gagnent à être étudiés, aussi, comme des variables du jeu didactique. Ils ont pour but en effet d'orienter l'attention de l'élève sur l'objet d'apprentissage.

Limites d'une description en 3^{ème} personne et d'une épistémologie instructive de l'enseignement

Toutefois, l'inhibition fait habituellement l'objet d'une description en 3^{ème} personne. Seuls les comportements des acteurs sont décrits ou pris en compte dans la régulation de l'inhibition sensori-motrice.

Cela questionne la possibilité de fonder une régulation sur des indices pertinents et signifiants pour l'ensemble des acteurs. Le risque est aussi d'accepter implicitement une approche instructive des situations d'enseignement avec ses dérives en terme de dressage.

Certes, l'alternative n'est pas évidente. D'une part, il est en effet difficile d'accéder au point de vue du sujet en ce qui concerne l'inhibition. Ce phénomène résulte en effet d'un inconscient corporel prenant la forme d'habitudes (Andrieu, 2010). D'autre part, il est ambitieux de penser la régulation de l'inhibition, même si les élèves n'en sont que partiellement conscients, comme une orientation vers un espace de possibles et non comme un panoptique limitant un pouvoir d'agir. Il est en effet compliqué d'apprendre sans bouger, notamment lorsque la régulation de l'inhibition est pensée par le négatif (la suppression de tout comportement distracteur ou résultant d'une distraction) plutôt que par le positif, c'est-à-dire le sens que peut avoir l'exploration d'une nouvelle disposition à agir.

Pour relever ce défi, qui constitue un enjeu de formation, cette communication propose d'une part d'analyser (et concevoir) les situations d'enseignement dans une approche enactive (Durand, 2008) et d'autre part de penser la régulation comme un jeu entre données et postures en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personne (Depraz, Varela, & Vermersch, 2011). La première proposition consiste à concevoir l'enseignement comme une offre de possibles qui, s'ils ne sont pas conscients pour l'élève, permettent toutefois d'orientation leurs comportements de manière à tenir compte de ce qui est significatif pour eux. La deuxième contribue proposer une démarche empirique qui permette de rendre compte de l'expérience de l'apprenant et de l'inclure dans la régulation de l'inhibition sensori-motrice tout en prenant en compte que ce phénomène est pour partie inconscient.

Un jeu entre 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personne comme méthode d'analyse et de régulation de l'inhibition sensori-motrice

Il est courant de distinguer une approche en 1^{ère} personne (« je »), du point de vue de l'acteur agissant, en 2^{ème} personne (« tu »), d'un point de vue situé et en interaction avec l'acteur, et en

3^{ème} personne (« il »), d'un point de vue qui se veut objectif. Il est toutefois intéressant de penser l'analyse et la régulation de l'enseignement en distinguant une approche en données et postures, chacune en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personne, pour introduire un jeu entre celles-ci.

Si les données (récoltées en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personne) caractérisent le positionnement ontologique, les postures caractérisent quant à elles le positionnement épistémologique. En effet, et à titre d'exemple, un apprenant peut verbaliser son expérience (donnée en 1^{ère} personne) comme un objet extérieur en décrivant objectivement ses comportements (posture en 3^{ème} personne), mais aussi en cherchant à accéder à ce qui est le plus intime et peut-être difficilement verbalisation (posture en 1^{ère} personne) ou en cherchant à explorer son expérience à l'aide des catégories de l'autre (posture en 2^{ème} personne). De même, un apprenant, même s'il verbalise que très partiellement son expérience, se comporte et de ce fait génère une expérience chez l'enseignant qui est interprétable. L'enseignant peut alors considérer son vécu (données en 1^{ère} personne) comme similaire à celui de l'élève par empathie (posture en 1^{ère} personne) ou susceptible d'accéder à un autrui par homologie des situations vécues (posture en 2^{ème} personne). Mais il peut aussi considérer son expérience comme un différentiel (données en 2^{ème} personne) cherchant à construire des catégories dont la signification est négociée avec l'élève (posture en 2^{ème} personne) ou permettant une interprétation des comportements de l'élève (posture en 3^{ème} personne).

En suivant Bitbol (2014), il est notamment important de distinguer les postures en 3^{ème} personne qui appréhendent un fait comme déjà fixé, qui a cessé de nous interpeller ou de nous surprendre, par qu'il est tenu par des lois, et les posture en 2^{ème} personne qui considère un autrui comme présent, se produisant et débordant les classifications, obligeant l'observateur à faire attention à l'encore indistinct.

Ce jeu est alors mobilisé pour esquisser un dispositif méthodologique articulant des posture portant sur des comportements, des expériences ressenties ainsi que leur verbalisation, quand cela est possible. La possibilité de le penser comme dispositif de recherche-formation s'inscrivant dans à une approche enactive de l'enseignement est également discutée. L'enjeu est à la fois, de manière consensuelle, de faire émerger le phénomène et les catégories permettant sa description.

Références

- Andrieu, B. (2010). *Philosophie du corps : expériences, interactions et écologie corporelle*. Paris: Vrin.
- Bitbol, M. (2014). L'expérience d'objectiver (ou comment vivre en première personne la possibilité de la troisième). In N. Depraz (Ed.), *Première, deuxième, troisième personne* (pp. 252-269). Bucarest: Zeta Books.
- Croset, C., & Willen, F. (2015). L'inhibition : une piste pour analyser le corps dans la situation didactique. *Revue des Hautes Ecoles Pédagogiques de la Suisse Romande et du Tessin*(18), 39-60.
- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience: pour une pratique phénoménologique*. Bucarest: Zeta Books.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et de l'accompagnement de son apprentissage / développement. *Education et Didactique*, 2(3), 97-121.

Quand dire, c'est se faire former – l'articulation des actions, de la verbalisation et du développement.

ISHIKAWA Fumiya

Université Rikkyô, JAPON & Université Paris III, IDAP-DILTEC, FRANCE

Objectiver ce qu'on pratique dans la classe de même que ce que les apprenants exposent comme réaction, est l'un des éléments nécessaires – mais pas toujours suffisants – pour être un « bon » enseignant ou un enseignant réflexif (Schön, 1983 et 1987). Cette prise en conscience des actions de soi ainsi que de l'importance, de l'effet et de la conséquence qui en découlent envers les apprenants est inobservable par nature et ne continue à l'être que si l'auteur des actions – c'est-à-dire l'enseignant – la verbalise que ce soit à chaud ou après coup. Un entretien rétrospectif permet d'« incarner » cette cognition de l'enseignant – appelée généralement pensée enseignante (Clark & Peterson, 1986 ; Borg, 2006 ; Tochon, 2000) – et de la rendre perceptible. Il consiste en effet à inviter l'enseignant à revenir sur ce qui s'est produit verbalement et/ou non verbalement dans la classe et sur ce qu'il pensait vis-à-vis des (ré)actions des apprenants, à les prendre en considération et à verbaliser ainsi ce qu'il en pense. C'est donc les propos que l'enseignant prononce en interagissant avec le partenaire – celui qui l'interroge en tant qu'« expert » ou formateur de formateurs –, qui représentent ce qu'il pensait en pratiquant des actions verbales et/ou non verbales dans le cours ou en recevant des (ré)actions des apprenants, et ce qu'il pense rétrospectivement à cet ensemble des dits et/ou faits et à la réflexion qu'il menait pendant le cours.

S'intéressant tout particulièrement à la formation des enseignants de FLE, notre contribution se proposera d'interroger du point de vue de l'analyse du discours interactionnel l'articulation des actions verbales et/ou non verbales produites en classe de FLE, de la verbalisation faite en situation d'entretien rétrospectif et du développement de la cognition de l'enseignant. Quelles sont les spécificités discursives et énonciatives du discours en situation d'entretien rétrospectif (en 1) ? Comment les actions verbales et/ou non verbales produites dans la classe sont-elles mentionnées dans ce dernier et comment l'enseignant y réagit-il (en 2) ? Et parmi les éléments constitutifs de cette interaction, quels sont ceux censés contribuer au développement du répertoire didactique de l'enseignant (en 3) ? Ces questions construiront les lignes directrices de notre réflexion.

Les actions que l'enseignant pratique verbalement et/non verbalement dans la classe sont les représentations de son répertoire cognitif, appelé généralement « répertoire didactique » (Cicurel, 2011 ; Tellier & Cadet, 2014). Cette matérialisation du répertoire didactique ne se fait toutefois pas toute seule. Elle s'opère dans l'interaction que l'enseignant mène avec les apprenants dans le but de leur transmettre les savoirs et savoir-dire langagiers de même que les connaissances socioculturelles qui s'y rapportent. Cela revient à dire les (ré)actions verbales et/ou non verbales des apprenants jouent un rôle important dans la mise en jeu du répertoire de l'enseignant, sa modification, voire son développement.

L'entretien rétrospectif est constitué par une interaction verbale dont l'objet du discours est l'interaction de la classe, c'est-à-dire les actions verbales et/ou non verbales que les participants – l'enseignant et les apprenants – ont produites en interagissant l'un avec les autres et ce que l'enseignant pense en agissant et/ou réagissant aux actions des apprenant. Compte tenu du fait que le discours de l'entretien rétrospectif est ainsi à la fois linguistiquement, praxéologiquement et cognitivement polyphonique, nous estimons aussi développer, en mettant au point l'articulation des actions verbales et/ou non verbales et de la

Colloque international : *Prise de conscience dans la situation d'enseignement : corps, gestes, paroles*, Créteil, 25 et 26 mai 2016

pensée enseignante, le schéma de cognition et d'action enseignants proposés par Clark & Peterson (*op. cit.*) ou celui de Borg (*op. cit.*).

Notre propos sera fondé sur un corpus d'études. Ce dernier est construit par l'équipe de recherche IDAP-DILTEC (Interactions Didactiques et Agir Professoral-Didactique des Langues, des Textes et des Cultures) à l'Université Paris III-Sorbonne nouvelle, à laquelle nous appartenons depuis la création de son corps initial.

Bibliographie

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*, London, Continuum.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, les Éditions Didier.

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processus. In Wittrock, M. C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 255-296.

Tellier, M., & Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maisons des Langues.

Tochon, F. V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité, *Revue française de pédagogie* n° 133, p. 129-157.

JEUDI 26 mai 2016

MATIN

**THEME : DIMENSIONS INCORPOREES DE
L'APPRENTISSAGE**

Apprendre à percevoir et à mobiliser son corps vécu dans le cours de la pratique enseignante. Les influences perçues de l'apprentissage de la corporéité par l'enseignant du primaire sur la cohérence interne-externe de sa pratique.

EMOND Geneviève

Université du Québec A Montréal – Québec, CANADA

Introduction

L'enseignant de niveau primaire tient peu compte de son corps de manière *consciente* dans le cours de sa pratique. Les programmes de formation des enseignants n'incluent guère la réflexion sur le corps. Or, l'enseignant s'appuie inévitablement sur la corporéité lorsqu'il enseigne, sa relation avec son corps, avec d'autres corps et avec l'environnement (Johnson, 2007). En *devenir* davantage *conscient* peut l'aider à mieux agir.

Nous présentons un aperçu du cadre conceptuel de notre thèse portant sur l'apprentissage de la corporéité chez l'enseignant du primaire et ses influences sur la cohérence interne-externe (Korthagen, 2004) de sa pratique. Le projet utilise une méthodologie phénoménologique incluant des outils énatifs et des ateliers d'éducation somatique (Joly, 2006).

Problématique

Pour le professionnel contemporain, baignant dans des contextes institutionnels et sociaux complexes, incertains et changeants, savoir apprendre à apprendre est incontournable. Spécialiste de l'apprentissage, l'enseignant est concerné à plus d'un titre par le savoir apprendre à apprendre, pour ses élèves mais aussi pour lui-même. Les enseignants ne sont toutefois pas tous spontanément experts de leurs apprentissages à partir de leurs expériences. Ils apprennent ce qu'ils expérimentent et reproduisent leurs expériences, mais n'apprennent pas nécessairement de leurs expériences. Leurs savoirs demeurent ainsi tacites. Or, nous savons qu'apprendre et enseigner s'appuient sur la corporéité dynamique (Sheets-Johnstone, 2015), définie comme la relation entre le corps d'un être humain, d'autres corps et l'action dans l'environnement (Johnson, 2007). En être *conscient* permet de s'approcher de son expérience, de mieux se l'approprier et, en somme, de mieux apprendre. La carrière de l'enseignant est ainsi marquée par plusieurs défis qui peuvent prendre source et se manifester dans son corps. Dans le cadre scolaire, le corps demeure cependant bien trop souvent pris en compte séparément de l'esprit.

Bien qu'encore peu de recherches aient été conduites sur la corporéité de l'enseignant, les quelques recherches engagées avec des enseignants du primaire et du secondaire et des éducateurs physiques témoignent des difficultés personnelles, relationnelles et sociales rencontrées par les enseignants qui tentent une intégration de la corporéité, surtout s'ils ne sont pas accompagnés. Pour leur part, les programmes de formation des enseignants et les cadres d'analyse de leurs pratiques en tiennent rarement compte. Pourtant, la corporéité peut être enseignée et faire l'objet d'un apprentissage expérientiel qui contribue à la régulation de l'action, à l'autonomie et au bien-être de l'enseignant (Emond et Fortin, 2016).

Cadre conceptuel

Basé sur l'expérience du corps vécu de l'enseignant, notre cadre conceptuel puise d'abord à la philosophie de la subjectivité : la phénoménologie, lorsqu'elle intègre la corporéité dynamique (Sheets-Johnstone, 2015). De plus, faisant le pont entre les pragmatistes américains et la phénoménologie, la théorie de l'énaction de Varela *et al.* (1993) fournit un éclairage spécifique sur notre problématique.

Les dimensions de la corporéité se déclinent en *sentir, agir et dire*, dans des contextes relationnels et environnementaux. Le *sentir son corps* (le corps vécu) concerne tous les sens

(les cinq sens et le 6e sens, la proprioception, ce sens interne) dans le mouvement de l'agir (la kinesthésie), intégrant les sensations corporelles, émotionnelles et cognitives. Percevoir les sensations procède d'un mouvement de *devenir conscient* chez l'être humain. *L'agir par son corps vécu*, en tant que dynamique relationnelle est synonyme de la pratique enseignante, un processus de médiation auto-régulé entre l'enseignant et l'élève dans le but de favoriser l'acquisition de savoirs chez l'élève. En tant que processus créatif adaptatif, la pratique s'inscrit dans le cours de l'expérience de l'enseignant. Le dire son corps vécu occupe une temporalité réflexive qui va de la saisie pré-réflexive précédant légèrement l'action, à la réflexion-dans-l'action et sur-l'action. Quant à la composante relationnelle, elle est définie en termes d'intersubjectivité et d'empathie ; l'interaction avec les élèves ou avec les pairs pouvant modifier la nature et le sens perçu de la corporéité. Enfin, la composante environnementale concerne l'environnement socio-institutionnel.

La cohérence interne-externe de l'enseignant (Korthagen, 2004), c'est-à-dire les liens entre les sensations et les intentions (perception interne) et les actions de l'enseignant, peut s'améliorer par l'articulation des composantes internes (dimension vécue) et externes (dimension active) de la corporéité. Les niveaux de réflexion identifiés par Korthagen et proposés à l'enseignant sous la forme des questions de son modèle de l'oignon (p.80) favorisent un *devenir conscient* des composantes de la cohérence interne-externe et de leurs liens. Korthagen propose d'engager l'enseignant dans une *réflexion centrale (core reflection)* sur sa cohérence interne-externe, s'ancrant dans ses forces perçues plutôt que dans ses difficultés. Nous arrimons la cohérence interne-externe de l'enseignant et de sa pratique avec les composantes de la corporéité. Nous tentons ainsi de comprendre comment l'enseignant apprend la corporéité et quelles sont les influences perçues de cet apprentissage sur la cohérence interne-externe de sa pratique. Ceci permet de dégager des pistes pour l'enseignement de la corporéité à l'enseignant.

Esquisse d'un dispositif méthodologique

La méthodologie du projet doctoral est en voie d'élaboration. Nous prévoyons croiser l'approche méthodologique phénoménologique avec des outils issus de l'énaction. Nous offrirons par ailleurs des ateliers à un groupe d'enseignants en exercice, conçus sur les principes communs d'approches d'éducation somatique, ce champ d'«étude de la conscience du corps en mouvement» (Joly, 2006, p.21), telles le Feldenkrais, le Body-Mind-Centering et le mouvement authentique, stimulant l'apprentissage en groupe de pairs. Le travail sur la cohérence interne-externe y sera inclus. Nous tenterons par ailleurs de nous approcher au plus près des manifestations du corps vivant (par opposition au seul corps vécu perceptible légèrement en aval du corps vivant) dans le cours de la pratique, dans l'instant de la saisie pré-réflexive. Par le biais de journaux de bord individuels et collectifs et de retours en entretiens d'explicitation et en auto-confrontation croisée, nous faciliterons la construction de la réflexivité de l'enseignant dans et sur le cours de sa pratique.

Les dimensions incorporées de la pratique, par le biais notamment de l'accès aux savoirs tacites de nature pré-réflexive, posent plusieurs défis pour la collecte et l'analyse de données : comment s'approcher au plus près du cours de l'expérience de l'enseignant et avec quels outils ? Comment accéder à ce qui relève d'une non-intentionnalité chez l'enseignant ? Comment mettre en mots le corps vécu, en ne dénaturant pas l'expérience immédiate dans sa dimension somatique ? , etc.

Bibliographie

Emond, G., & Fortin, S. (2016, accepté pour publication). Perceptions du corps vécu d'enseignantes-stagiaires au primaire, un outil de cohérence en processus de professionnalisation. *Éducation et formation*, e-304, 1-10.

Colloque international : *Prise de conscience dans la situation d'enseignement : corps, gestes, paroles*, Créteil, 25 et 26 mai 2016

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1). 77-97.

Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetic of Human Understanding*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Joly, Y. (2006). L'image du corps et la conscience de soi. *Psychologie Québec*. Mai, 21-23.

Sheets-Johnstone, M. (2015). Embodiment on trial: a Phenomenological Investigation. *Cont Philos Rev*, 48. 23-39.

Pour une sémio-corporéité des enseignants d'éducation physique.

BORDES Pascal.

Université Paris Descartes – laboratoire TEC (EA 3625)

« L'élargissement du concept de communication a rendu un service douteux aux sciences sociales » (E. Goffman)

Tout ce qui arrive en classe serait-il imprévisible ? Les comportements de l'enseignant, condamné à « *agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude* », seraient-ils à ce point émergents que sa « gestuelle » en serait affectée. Pour partie fondée, cette idée généralisée de l'instantanéité doit être questionnée. Lorsque l'on se propose d'analyser la « gestuelle » enseignante et ses influences sur les apprentissages des élèves, il convient, selon nous, de poser correctement les questions d'ordre méthodologique et en premier lieu celles relatives à la terminologie. Il importe tout autant de reconsidérer la place de l'émergence et de lui substituer une approche en termes de contingence. Dans cette logique, notre propos envisagera trois approches de la sémio-corporéité enseignante : sémantique, paradigmatique et pragmatique.

« Langage du corps » et communication non verbale (CNV).

La première étape consiste à poser les termes du débat et suspendre l'utilisation d'expressions métaphoriques. D'un point de vue sémiologique il n'existe pas de « langage du corps », de « gestuelle langagière » ou encore de « langage non verbal ». Ces oxymores sont abusifs, le langage possédant des caractéristiques précises qui ne s'appliquent pas aux manifestations corporelles (Mounin, 1970 ; Martinet, 1973). Tout au plus parlera-t-on de systèmes sémiologiques, dans un premier temps et à titre d'hypothèse, dont il conviendra de mettre au jour l'économie codique. De même, il importe de distinguer les termes proches de gestes, postures ou mimiques et d'en proposer des définitions opératoires. On pourra ensuite se poser la question de savoir si et comment ces manifestations corporelles participent réellement d'un mode de communication. Celle-ci est un événement social qui vise à transmettre volontairement, selon certaines modalités, un message qu'un destinataire décodera et en partagera le sens. Or, dans la catégorie CNV apparaissent souvent des faits qui ne relèvent pas d'une intention. En regroupant les phénomènes selon leur fonction et non selon leur forme (parade, toucher, déplacement), nous serons amenés à distinguer ce qui relève de la volonté explicite de partager un sens : l'acte de communication, ou acte sémique*, et ce qui actualise la seule logique d'expression : la sémiologie de la signification, ou de l'interprétation. De sorte que l'on pourra, ensuite, déterminer les issues possibles de l'acte sémique sur le mode binaire ; réussite ou échec (Prieto, 1966).

Des rapports entre le faire et le dire.

Le corporel n'est pas le verbal. Aucun cours ne peut se dérouler sans mise en commun, particulièrement au plan linguistique, mais le sens des manifestations motrices peut déborder le message explicite. Leurs combinaisons doivent être explicitées, tant « les sémiologies » relatives à ces deux champs expressifs peuvent entretenir des rapports très différents. Ainsi, dans le cadre d'une sémiologie de la signification, on peut distinguer, dans un premier temps, les comportements qui manifestent l'intime du sujet à son « corps défendant ». Ce sont les expressions symptomatiques qui « émergent » sur un mode non intentionnel. Gesticulation,

* Le sème est l'entité sémiologique fondamentale bifaciale, composée d'un signifiant et d'un signifié.

mimiques, contractions constituent des indices d'un non-dit auxquels le récepteur potentiel accorde ou non des significations. Ces manifestations débordent l'enseignant, doublant par là les signes linguistiques éventuels. On envisagera aussi les comportements qui sont des actes censés, se suffisent à eux-mêmes, mais dont les significations peuvent être différentes. Si « *l'on ne peut pas ne pas se comporter* » (Watzlawick et al., 1972), on ne relève nulle intention de communiquer chez l'enseignant lorsqu'il se déplace ou regarde fixement ce que font les élèves. Pour autant, ceux-ci peuvent attribuer à celui-là des intentions non présentes, voire contradictoires. Tel élève considérera avec bienveillance le déplacement et l'orientation visuelle de l'enseignant, tandis que tel autre le soupçonnera de surveillance subreptice. Il en est de même de la « parade », acte instrumental dont le but n'est pas explicitement de transmettre un message, et qui peut être perçu comme une aide ou un « geste déplacé » selon un processus « méta » qui attribue une signification seconde à un acte enseignant banal (Watzlawick, *ib.*, 1972). S'agissant d'une sémiologie de la communication, on distinguera les comportements selon qu'ils apparaissent comme équivalents d'un syntagme et sont redondants à la parole. Ce principe de subsidiarité est illustré par les *quasi-verbaux*. Le « *c'est bien* » est remplacé par un pouce levé. Ils peuvent aussi renforcer le discours durant son déroulement. Les *coverbaux* illustrent ce principe de contiguïté. Mouvement de la tête, mimique, contact physique participent d'une fonction phatique qui scelle la relation. Enfin, ils peuvent exprimer une complémentarité qui précise et enrichit le discours. Manipulations, démonstrations ou stylisation de l'action, sortes de modélisation en 3D, constituent la classe des *paraverbaux*. Là encore, ce n'est pas tant la forme que prend le mode d'expression corporelle qui importe que la fonction qu'on lui fait jouer. Reste que la congruence entre gestualité enseignante et signification perçue n'entraîne pas, de fait, un effet sur les destinataires et la question reste posée de l'efficacité de ces modes d'expression.

Pragmatique et contingence.

Repérer les conditions de réussite de l'acte sémique n'est, en effet, pas suffisant. On peut envisager qu'en classe d'EPS, une bonne partie du flux de la gestualité enseignante soit perdue. Tantôt très ciblés et bornés, les actes sémiques peuvent aussi s'éparpiller, ne pas toucher leurs cibles, rencontrer du « bruit », au sens de la théorie de l'information, de l'incompréhension, voire une non prise en compte, volontaire ou non, des destinataires. Ce sont les « circonstances » (Prieto, 1966) qu'il convient alors d'envisager dans l'analyse de la gestualité enseignante. L'analyse pragmatique doit être menée en fonction de faits concrets. De ce point de vue, si un certain nombre d'évènements qui se produisent en classe sont parfois originaux, l'enseignant ne fait pas pour autant « sans cesse face à de l'inédit et de l'imprévisibilité ». Cette vision émergente d'apparitions inattendues et quasi spontanées de gestes enseignants ne doit être retenue qu'en dernière instance. L'intervention professionnelle repose très largement sur des effets d'attente qui assurent sa « prévisibilité ». La gestualité enseignante est anticipable, ce qui ne veut pas dire strictement prévue ou planifiée. En ce sens, c'est davantage en termes de contingence qu'il faut appréhender les opportunités d'interventions, c'est-à-dire de comportements *à la fois* dépendants d'un contexte contraignant *et* indéterminés (Crozier et Friedberg, 1977). La perspective probabiliste supplante alors la logique aléatoire et spontanée.

Bibliographie

- Prieto, J.L. (1966). *Messages et signaux*. Paris. PUF.
Martinet, J. (1973). *Clefs pour la sémiologie*. Paris. Seghers.
Watzlawick, P., Beavin, J.H. ET Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris. Seuil.
Crozier, M. ET Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris. Seuil.
Mounin, G. (1970). *Introduction à la sémiologie*. Paris. Les éditions de minuit.

Le rituel du passage au tableau : une modalité d'évaluation de la mise en scène corporelle des élèves.

ZANNA Omar

Université de Rennes 2- laboratoire VIPS

Genèse d'un outil d'évaluation de l'empathie

Pour construire cet outil avec des enseignants de collèges, nous sommes partis de l'hypothèse suivante : si l'empathie se déclenche (ou pas) lorsque nous sommes en situation d'empathie cognitive et/ou émotionnelle avec un élève *de passage* au tableau, alors l'évaluation de cette disposition doit se centrer sur l'observation des attitudes des élèves spect-acteur (pour reprendre l'expression d'Auguste Boal). Afin de relever les différentes attitudes des élèves observateurs, les enseignants ont été sollicités pour donner leurs avis sur les comportements porteurs (ou non) de signes d'empathie au moment du passage au tableau d'un élève. Les propos recueillis ont permis de faire un inventaire des attitudes les plus régulièrement repérées. A partir des échanges se dégagent finalement 4 types-idéaux appréciés à l'aune du niveau de détresse empathique¹² (Hoffman, 2008) en jeu dans la classe au cours du « rituel du passage au tableau ».

- L'élève « moqueur » / « absent à l'autre ».
- L'élève « bavard » / « distant à l'autre ».
- L'élève « attentif » / « présent à l'autre ».
- L'élève « souffleur¹³ » / « trop présent à l'autre ».

Evaluer le climat empathique de la classe en EPS

Le « rituel de passage au tableau » a été testé dans le cadre d'un cours d'EPS encadré par une enseignante agrégée qui a accepté de se prêter à l'exercice. Dans sa mise en œuvre, ce travail a consisté à mener une analyse comparative entre deux classes de 6^e aux caractéristiques sensiblement identiques (origine sociale, comportement, niveau scolaire, effectifs) dans le cadre des 4 heures d'enseignement d'EPS obligatoire. Avec les élèves de la classe de 6^e 3 (classe Sujet), l'enseignante a systématiquement construit ses interventions en utilisant la *méthode* d'éducation *par* le corps à l'empathie acquise lors d'une formation dispensée au cours de l'année 2012-2013 à l'ensemble des enseignants du collège. Toutes les séances ont donc débuté et se sont clôturées par des jeux sollicitant l'empathie : « Jeu du circuit training », « Jeu des mousquetaires », « Jeu des jardins des sculptures » (Zanna, 2015). Les élèves de la 6^e 2 (classe Témoin) ont eu les mêmes cours que leurs camarades mais sans insistance sur la dimension empathie. L'expérimentation débute en novembre 2013 pour se terminer en avril 2014 ; période au cours de laquelle les élèves pratiquent les activités programmées en EPS : la gymnastique, la danse, le judo, le rugby et la natation.

Méthodologie et résultats

Par souci d'objectivité et afin de rendre compte de la qualité des relations empathiques au sein de chacune des classes, en amont au cours et en aval des interventions, il a été proposé aux enseignants de français, d'histoire-géographie, de mathématiques et d'anglais des 2 classes de renseigner, pendant 3 jours, la grille suivante :

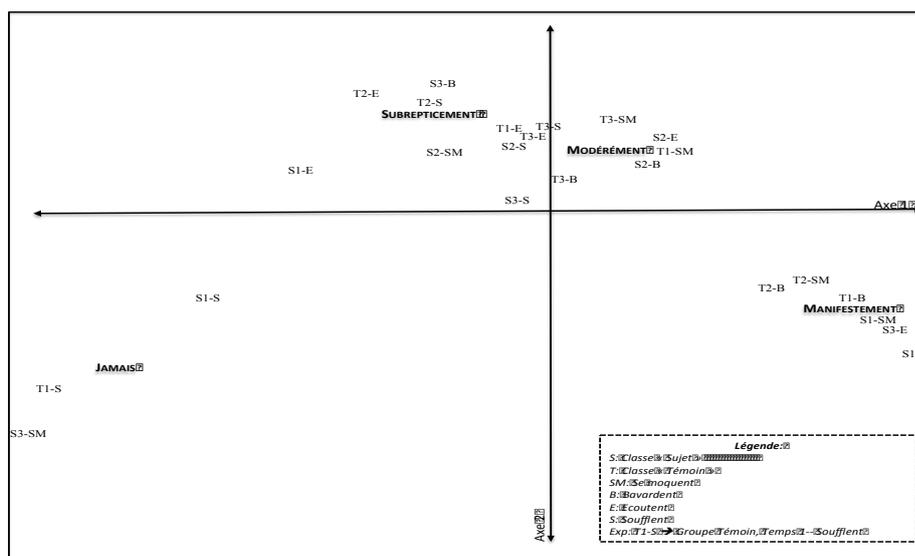
¹² L'individu est en situation de détresse empathique égocentrique lorsqu'il fait la distinction entre ce que ressent autrui et ses propres ressentis, mais confond ses états intérieurs avec ceux d'autrui. Il essaie d'aider par le biais de ce qui servirait de réconfort à lui-même. Il y a détresse empathique véritable, lorsque l'individu ressent ce que ressent autrui tout en faisant la distinction entre son propre état intérieur et celui d'autrui.

¹³ Au sens où il tente de donner une réponse à l'élève au tableau en échappant au regard de l'enseignant.

		MANIFESTEMENT (Une majorité de la classe)	MODEREMENT (Une partie de la classe)	SUBREPTICEMENT (Une faible partie de la classe)	JAMAIS (Quasi personne)
ATTITUDES DEPRECIATIVES	Se moquent				
	Bavardent				
ATTITUDES APPRECIATIVES	Écoutent				
	Soufflent				

A l'issue de chaque passage, l'enseignant coche une case dans chacune des lignes du tableau en fonction de ce qu'il aura observé. Bien conscient qu'il est vain de relever toutes les attitudes une à une, il est toujours conseillé de repérer des tendances d'attitudes ; ce que les enseignants savent, par expérience, bien faire.

Afin d'être traités à l'aide d'une analyse factorielle des correspondances (AFC), tous les résultats des observations ont été synthétisés dans un tableau de contingence. L'intérêt de l'AFC réside dans le fait qu'elle transforme un tableau de nombres difficile à lire d'emblée par un graphe plus simple à comprendre et à interpréter. Le graphe suivant propose une représentation simultanée des résultats des observations pour chaque classe et pour chacune des périodes (T1, T2, T3) de l'observation. Chaque classe est ici représentée 12 fois, une fois pour chaque période dévaluation (T1, T2 et T3) et une fois pour chaque modalité d'observation possible (« se moquent », « bavardent », « regardent », « soufflent »).



Un total de 24 valeurs (2 classes x 3 périodes x 4 modalités par variable) forme la base de ce graphe. Les facteurs (axes 1 et 2) composent le plan sur lequel se distribuent, d'une part, les observations des enseignants (« se moquent », « bavardent », « regardent », « soufflent ») au moment du passage au tableau des élèves et, d'autre part, les classes eu égard à leurs attitudes au moment du passage au tableau d'un élève. Le graphe confirme une transformation nette – validée par les observations directes réalisées par l'enseignante – des comportements des élèves de la classe Sujet (6^e 3) par rapport ceux de la classe Témoin. Ces résultats attestent derechef la portée, vérifiée dans le cadre d'autres recherches (Zanna, 2008, 2010, 2015a & 2015b), de ce type de programmes d'éducation à l'empathie.

En guise de conclusion intermédiaire

Pour poser une conclusion intermédiaire à ce travail en cours, précisons, point essentiel, qu'en matière de résultats, nous n'avons pas assez de recul pour affirmer que l'outil proposé ici soit suffisant pour rendre compte, sans failles, de l'ambiance empathique d'une classe. Nous pensons néanmoins tenir là un mode opératoire complémentaire aux modalités, plus classiques, d'évaluation du climat scolaire. Les premiers résultats obtenus dans le cadre de cette expérimentation nous encouragent et nous autorisent à continuer à creuser ce sillon en systématisant et généralisant l'utilisation de cet outil par tous les enseignants d'un même établissement par exemple. Disons qu'en l'espèce, la vocation de ce travail exploratoire consiste avant tout à tracer les premiers linéaments et à poser les premiers jalons d'une réflexion plus approfondie à venir sur la place du corps comme moyeu et moteur d'une éducation à l'empathie à l'école.

Bibliographie

- Hoffman, M (2008). *Empathie et développement moral. Les émotions morales et la justice*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Zanna, O (2008). L'expérience partagée de la douleur physique peut-elle être socialisante ? Le cas des mineurs incarcérés, *in Revue internationale du sport et de l'éducation physique*, n° 79.
- Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe*. Paris : Dunod.
- Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Zanna, O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Paris : Dunod.

Les touchers en EPS : non-dits, évidences, interrogations des enseignants.

BOIZUMAULT Magali¹ & COGERINO² Geneviève

Université d'Orléans – laboratoire CIAMS,
Université Claude Bernard Lyon1 - CRIS EA L-VIS,

Les touchers entre enseignants et élèves sont parfois considérés avec méfiance, mis en doute sur leur pertinence au plan relationnel. Le milieu scolaire reste réticent à l'introduction de ce geste, empreint de connotations négatives. Toutefois en EPS, leurs contributions aux apprentissages moteurs, kinesthésiques, proprioceptifs sont évoqués (Barrière-Boizumault, 2010, 2015) et légitimés par l'institution (circ. 2004-138 du 13 juillet 2004). Ces communications non verbales améliorent significativement (méta-analyse de Witt, Wheelless et Allen, 2004) les apprentissages affectifs, cognitifs (effet direct sur les apprentissages) et la motivation des élèves (Christophel & Gorham, 2015).

Les enseignants d'EPS français utilisent-ils volontairement le toucher comme outil pédagogique et didactique ? Comment justifient-ils le toucher ou son refus ?

Andrzejewski et Davis (2008) pointent les dilemmes énoncés par des enseignants qui s'autorisent à toucher les élèves. Leur prise de décision (toucher ou non ?) apparaît comme une analyse des risques, à l'intersection de deux axes : l'un rassemble des éléments du contexte, l'autre des éléments personnels. Toucher ou non apparaît le fruit d'une balance faite entre « négocier des risques » (comprendre les élèves et assurer des liens) et « piloter les risques » (assumer une posture quant aux risques à prendre et anticiper l'impact de celui-ci).

Quelles fonctions sont attribuées au toucher au plan didactique, relationnel et organisationnel ? Les fonctions annoncées par les enseignants sont-elles toujours repérables par un observateur extérieur à la classe. Quels facteurs influencent les formes ou fonctions des touchers ?

La recherche a confronté :

1. l'exploitation d'enregistrements vidéo de huit enseignants d'EPS de collège (quatre hommes, quatre femmes) observés et filmés chacun dans trois APS différentes (dix-huit classes observées dans 15 APS différentes) ;
2. les représentations *a priori* des enseignants d'EPS de leurs pratiques effectives de « touchers » des élèves et des apports, intérêts et limites praxiques et déontologiques de leur usage, via un entretien semi-directif ;
3. les commentaires de ces mêmes enseignants lors d'un entretien d'auto-confrontation.

Un montage vidéo a été constitué pour chacun, à partir de tous les cas de touchers le concernant, afin que les enseignants explicitent leurs intentions au moment du toucher, commentent leurs gestes professionnels et leur mise en scène corporelle en fonction de leur analyse du contexte et des actions ou réactions des protagonistes de l'extrait visionné. Ceci permettait d'analyser leur degré de prise de conscience, leurs argumentations et justifications liées à leur propre cadre d'analyse, et de saisir les éléments majeurs de leur cadre décisionnel. Après transcription des entretiens, les fonctions attribuées aux touchers observés ont été comparées à quatre fonctions préalablement identifiées : technique, instrumentale, relationnelle, déshumanisée (Barrière-Boizumault & Cogérino, 2010).

Les résultats attestent d'un usage avéré des touchers (235 identifiés), en dépit des dénégations ou réticences initiales. L'analyse des vidéos permet de constater qu'ils contribuent aux apprentissages (fonction technique), à l'encouragement, l'apaisement et l'implication des élèves (fonction relationnelle), à l'efficacité de l'organisation de la séance

(fonction communicationnelle). Le lieu de pratique et l'activité enseignée induisent des variations dans la nature et la quantité de contacts observés. Les variations individuelles pour chaque enseignant sont fortes.

La déclinaison des fonctions des touchers est plus pauvre en entretien semi-directif : les enseignants se restreignent à évoquer la sécurité, la correction des postures et la gestion des conflits. En auto-confrontation, la fonction relationnelle est omniprésente et justifiée par les caractéristiques spécifiques de chaque élève.

Les résultats des trois procédures de recueil de données mettent en évidence un décalage entre le dire (entretien), le faire (vidéo) et le dire sur le faire (auto-confrontation). La manière dont les enseignants vivent ces mêmes touchers, le sens qu'ils leur octroient, l'interprétation qu'ils développent sur leur usage et utilité ne coïncident pas toujours.

Les touchers de nos huit enseignants sont issus d'une « non-décision » : ce geste semble spontané, non anticipé, bien que fréquent car il leur semble éthiquement risqué, bien que légitimé par l'institution.

- Les entretiens semi-directifs montrent de nombreux bafouillages et hésitations qui conduisent à supposer que les enseignants ont peu réfléchi antérieurement à la question des touchers en EPS, ou que ce sujet aborde des valeurs de l'ordre de l'intime. Un consensus général sur l'attitude « idéale » à adopter par tout bon professeur se dégage, même si elle est infra-consciente, car non verbalisée explicitement : toute attitude trop amicale ou trop proche rationnellement est à minimiser.

- En auto-confrontation, les commentaires nombreux soulignent l'étonnement des enseignants face aux images ; les propos visent à justifier en quoi la spécificité de tel élève ou telle situation nécessite impérativement un contact physique, une attention particulière. Ainsi, des éléments contextuels et personnels semblent agir sur la décision des enseignants d'entrer (ou non) en contact avec les élèves. Ils sont verbalisés lors du visionnage des vidéos. La « négociation des risques » est souvent implicite mais le « pilotage des risques » est avéré et négocié *a posteriori*.

Selon les théories de l'Immediacy (Andersen, 1979), les touchers appartiendraient aux comportements non verbaux de l'enseignant permettant d'être efficace en classe (Richmond, Lane & McCroskey, 2006). Nos résultats attestent que les enseignants perçoivent implicitement les effets de leur attitude bienveillante sur les comportements des élèves, leur motivation et *in fine* l'acquisition des compétences visées.

La méta-connaissance dont disposent les enseignants sur leurs interactions tactiles est faible au regard de la variété déployée dans le cadre de leurs leçons, de leur efficacité professionnelle, favorisant en EPS la gestion de la classe et facilitant les apprentissages moteurs. Cette question du toucher mériterait donc d'être posée en formation initiale, où la question du pilotage des risques n'est pas du tout enseignée. Le toucher pourrait favoriser l'individualisation attendue par les élèves, répondre à leur besoin et contribuer à leur réussite en favorisant la mise en place d'un climat de travail serein, propice aux apprentissages.

Bibliographie

- Andrzejewski C. E. & Davis H. A. (2008). Human contact in the classroom: Negotiation of context in teachers' touch decision-making. *Teaching and Teacher Education*, no 24, 779-294.
- Barrière-Boizumault M. & Cogérino G. (2010). Les touchers en EPS : catégorisation, croyances des enseignants et perceptions des élèves. *Actes du congrès AREF*, Université de Genève.
- Barrière-Boizumault M. & Cogérino G. (2015). Les Touchers en EPS : entre usages et réticences ? *Revue française de pédagogie*, 191, 73-87.

Colloque international : *Prise de conscience dans la situation d'enseignement : corps, gestes, paroles*, Créteil, 25 et 26 mai 2016

Richmond V. P., Lane D. R. & McCroskey J. C. (2006). Teacher immediacy and the teacher-student relationship. In T. P. Mottet, V. P. Richmond & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of Instructional Communication: Rhetorical and Relational Perspectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon, p.167-193.

Witt P.L., Wheelless L.R. & Allen M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning, *Communication Monographs*, 71(2), 187-207.

JEUDI 26 mai 2016

APRES MIDI

**THEME : DIMENSIONS INCORPOREES DE
L'APPRENTISSAGE**

Influence de la cognition incarnée et du faire-semblant sur les apprentissages scientifiques à l'école maternelle.

BARRY Valérie

Université Paris-Est Créteil – laboratoire LIRTES

En 2013, je me suis engagée dans une recherche contextualisée à l'école maternelle, en lien avec l'apprentissage du vivant (monde animal et végétal). Cette recherche a donné lieu à de nombreuses séances d'apprentissage en classe, en collaboration avec des professeurs exerçant à l'école maternelle. Aussi, pendant deux ans :

- je me suis rendue environ une fois par mois dans trois classes d'une école maternelle (Petite Section, Moyenne Section et Grande Section), lesquelles accueillait chacune des élèves dit ordinaires et au moins deux élèves en situation de handicap (certains présentaient des troubles importants des fonctions cognitives, d'autres des troubles envahissants du développement ou des troubles du comportement) ;

- je me suis également rendue pendant ces deux années dans la classe de maternelle de l'unité d'enseignement d'un centre de rééducation fonctionnel infantile (ou CRFI), où étaient scolarisés des enfants présentant des déficiences motrices ou idéomotrices et nécessitant au quotidien des soins thérapeutiques.

Pour aborder le monde du vivant avec des élèves scolarisés à l'école maternelle, j'ai identifié 8 thématiques d'apprentissage en lien avec le monde animal et 5 thématiques d'apprentissage en lien avec le monde végétal. Ces thématiques sont celles prévues dans les programmes d'enseignement à l'école maternelle (B.O. spécial du 26 mars 2015). Aussi, dans chaque classe, la recherche a donné lieu à au moins treize séances d'apprentissage (soit 52 séances en tout). Quand une séance n'a pas vraiment fonctionné en termes d'apprentissages, nous l'avons refaite autrement, c'est pourquoi il y a eu en réalité entre 14 et 20 séances dans chaque classe. Ces séances ont été à chaque fois co-réfléchies et co-animées par le professeur de la classe (qui, en milieu ordinaire, était un professeur des écoles, et, en milieu spécialisé, un maître C) et par moi-même. Les thématiques et objectifs d'apprentissage ont été communs aux quatre classes, par contre les modalités d'action et supports de travail ont pu varier d'un groupe à l'autre ou au sein d'un même groupe.

Les séances ont impliqué des actions motrices de la part des adultes et des élèves, ainsi que du matériel à observer, toucher et manipuler. Ces séances m'ont permise de tenter de répondre à une question de recherche qui m'a interpellée dès les premières séances en classe et qui est la suivante :

Quelle est l'influence de la cognition incarnée et du faire-semblant sur les apprentissages scientifiques à l'école maternelle, auprès des enfants dits ordinaires ou en situation de handicap ?

Comme la recherche a été menée à la fois en milieu ordinaire et spécialisée, une seconde question s'est articulée à la première : *Les réponses à la première question diffèrent-elles suivant qu'elles concernent des élèves dits ordinaires ou des élèves à besoins spécifiques ?*

Le concept de « cognition incarnée » renvoie au postulat selon lequel le corps, inscrit dans un environnement via le système sensoriel, perceptif et moteur, influence la pensée autant qu'il est influencé par elle. En d'autres termes, le corps humain ne saurait être réduit à ses dimensions biologique et anatomique, car, en étant le lieu d'une certaine façon d'être au monde, il participe de la construction intellectuelle et culturelle d'un enfant (Duhart, 2005). Par ailleurs, ce que j'appelle ici « faire semblant » renvoie au concept d'« imitation intelligente » initié par Vygotski (1929). Via le faire semblant, l'enfant met en œuvre une

pensée symbolique en exprimant par une action une idée, un sentiment, une chose en mettant en évidence des analogies (similarités et différences).

Au plan méthodologique, j'ai dû à la fois définir une démarche de recueil des données et un modèle d'analyse. S'agissant du recueil des données, les séances ont fait l'objet d'enregistrements audio, et j'ai pris en photo les actions des enfants en réponse aux consignes formulées (j'avais l'appareil photo autour du cou, et le fait que le professeur de la classe soit présent a rendu possible le fait que je puisse me distancier par moments de l'action et me centrer sur cette saisie d'images). Chaque séance a totalisé une centaine de photos (individuelles ou de groupe). Pour analyser *a posteriori* ces séances, je me suis également appuyée sur mes notes personnelles rédigées « à chaud », c'est-à-dire à l'issue des moments d'apprentissage, et sur la retranscription d'entretiens duels réalisés avec les quatre professeurs concernés (avec qui j'ai travaillé pendant les deux années de la recherche). J'ai relevé dans ce corpus tout déclencheur d'obstacle ou de réussite en lien avec les thématiques d'apprentissage définies, et donc avec les connaissances, capacités et attitudes associées.

Au niveau du modèle d'analyse et de ma posture de chercheur, j'ai investi une approche à la fois clinique et phénoménologique (Husserl, 1907 ; Binswanger, 1943) de cette recherche contextualisée, en ce sens qu'au cours des séances, je me suis intéressée à chaque façon singulière ou partagée d'exister-au-monde, de donner à voir quelque chose de soi en termes de pensée, d'affects, de relation à autrui ou aux objets.

Concernant mon cadre théorique, je me suis située, comme indiqué dans ma question de recherche, dans la perspective de cognition incarnée qui anime actuellement le monde de la recherche en psychologie cognitive (à la suite des travaux princeps de Varela, 1988). Je me suis également intéressée au développement de la pensée symbolique, suivant une perspective d'ordre psychologique (Piaget, 1966 ; Houdé, 2006) ou psychanalytique (Berger, 2011).

Je me propose d'exposer à présent deux résultats de recherche :

- J'ai pu relever que pour qu'une expérience scientifique constitue à la fois une révélation et une acquisition, c'est-à-dire pour qu'elle favorise le passage d'une forme d'incompréhension à une forme d'apprentissage, il a été déclencheur de faire vivre à l'élève une "expérientiation", c'est-à-dire une scénarisation de soi impliquant à la fois l'agir et la pensée. Cette situation de cognition incarnée a permis la révélation de connaissances-en-acte (en même temps que la révélation-en-acte de connaissances !), et la médiatisation de ces connaissances par le langage de l'adulte en a favorisé la prise de conscience par l'enfant.

- J'ai également pu noter que le fait de favoriser des situations de faire-semblant associées au développement de la pensée symbolique de l'enfant, par lesquelles ce dernier est amené à incarner physiquement un sujet d'étude (en l'occurrence un animal ou un végétal), peut l'aider à construire des analogies scientifiques (identification de différences et ressemblances) et à distinguer le réel de l'imaginaire, ainsi que le soi du non-soi.

Je me propose d'illustrer ces deux résultats par l'analyse orale, en lien avec les théorisations énoncées, de deux situations de classe en lien avec la découverte du monde végétal par des élèves scolarisés à l'école maternelle:

- la première situation implique un élève de Petite Section qui ne semble pas comprendre, initialement, que deux feuilles d'arbre de même forme mais de couleur différente (l'une verte, l'autre jaunie), puissent provenir du même arbre.

- la seconde situation implique un élève de Grande Section qui ne semble pas comprendre, initialement, comment une plante carnivore peut piéger une mouche.

En conclusion, je souhaite préciser que les deux résultats de recherche exposés ont émergé de l'observation des élèves « ordinaires » et de ceux en situation de handicap (cognitif, moteur), en milieu ordinaire comme en milieu spécialisé.

Bibliographie

- Barry V., (2011). *Identifier des besoins d'apprentissage. Concepts, méthodologie, études de situations*. Paris : L'Harmattan.
- Berger F., (2011). Enjeux des expériences langagières, sensorielles et ludiques dans la structuration psychique de l'enfant. *Enfances & Psy*, 53, 131-138.
- Binswanger L., (1943, 1971). *Introduction à l'analyse existentielle*. Paris : Éditions de Minuit.
- Duhart F. & al., (2005). *Anthropologie historique du corps*. Paris : L'Harmattan.
- Houdé O., (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Husserl, (1907, 1997). *L'idée de la phénoménologie*. Paris : PUF.
- Merleau-Ponty M., (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Piaget J., (2006). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Varela F., (1988). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Le Seuil.

Gérer les émotions dans l'espace de la classe.

RIQUOIS Estelle

Université Paris Descartes – laboratoire EDA

Dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, l'aspect émotionnel est peu mis en avant dans les publications didactiques. Pourtant, c'est un aspect essentiel pour la réussite de l'apprentissage qui a d'autant plus d'importance quand le support pédagogique est complexe et demande à l'apprenant un grand investissement cognitif. Les émotions conditionnent effectivement en partie la réussite ou l'échec de l'apprenant car elles vont intervenir à plusieurs niveaux et notamment dans la réalisation des activités demandées par l'enseignant, dans la perception du document, dans la motivation de l'apprenant, dans la mémorisation des informations à retenir et surtout dans sa façon de se comporter en classe et de réagir aux sollicitations.

Dans le cadre de la classe de langue étrangère, on peut alors s'interroger sur ce qui va favoriser la prise de parole et l'intervention de l'élève dans les interactions. C'est effectivement essentiel pour progresser dans ce domaine, car la communication est un objectif central de cet apprentissage. Il importe donc de s'interroger sur les moyens de limiter l'impact de l'affectivité dans cette prise de risque qui peut déstabiliser l'apprenant.

Mais ces émotions dépendent de plusieurs facteurs dont ceux-ci : la nature du support pédagogique, le type d'activité proposé et ce qui relève de la relation enseignant-apprenant et de la gestion de l'espace de la classe.

En ce qui concerne la nature du support pédagogique, on observe qu'un document audio sera plus stressant qu'un document écrit pour un apprenant car il lui demandera de se concentrer sur un message dont il ne maîtrise pas la matérialité et pour lequel il n'a pas la possibilité de s'appuyer sur une image. De la même façon, lire un texte de théâtre assis à sa place habituelle dans la classe sera moins difficile qu'une lecture faite devant le tableau face à la classe. Les débats dans le cadre de séquences interculturelles sont également des activités délicates car l'apprenant est amené à exprimer plus ou moins son point de vue individuel qui peut être très différent de celui de ses camarades. Les réactions de l'enseignant, sa position dans la classe au moment où l'apprenant prend la parole, les gestes qu'il peut faire seront aussi déterminants dans la réussite de la tâche proposée. Il semble donc primordial de considérer à la fois l'enseignant et l'apprenant.

En réalisant des vidéos de séquences pédagogiques, accompagnés d'entretiens d'explicitation, nous avons pu faire diverses observations qui valident ces présupposés. Les enseignants, comme les apprenants, ressentent différemment les situations mais ils pointent généralement des phénomènes similaires comme étant particulièrement signifiants pour eux. Si leur interprétation de ces phénomènes peut parfois être contradictoire, elle indique néanmoins qu'il s'agit de gestes signifiants ou de choix faits par l'enseignant qui ont une influence sur l'apprentissage.

Les observations faites dans les classes et les discours recueillis au cours des entretiens nous ont également amené à interroger différentes combinaisons « support-activité-espace » pour mesurer ce qui peut faciliter l'apprentissage et être profitable à l'apprenant. Si la salle de classe demande un grand investissement émotionnel à l'apprenant, comment choisir les activités et les modalités de réalisation de celles-ci pour que cela soit moins stressant et laisse la place à la parole de l'apprenant ?

L'ancienneté et la formation de l'enseignant peuvent aussi être des facteurs déterminants dans ces observations. L'enseignant stagiaire est plus susceptible d'utiliser de nombreux gestes de façon inconsciente et surtout sans pouvoir les identifier et les justifier. Plus souvent en mouvement, il attire l'attention de l'apprenant sans que cela présente une signification pertinente. A l'inverse, les enseignants expérimentés sont fréquemment plus posés et choisissent consciemment d'utiliser une gestuelle précise qu'ils associent à des significations qui appuient leur discours, que cela soit perçu ou non par l'apprenant.

A partir de ces observations, nous proposons de considérer la gestion de l'espace comme un facteur permettant de mieux gérer les émotions des apprenants. L'objectif étant de faciliter la prise de parole en organisant un cadre de travail favorable, il importe de tenir compte des observations faites en classe, mais également des discours des enseignants et des apprenants interrogés à ce sujet.

Nous aborderons ainsi quelques principes théoriques concernant l'aspect émotionnel de l'apprentissage et la gestion de l'espace, puis nous évoquerons les enquêtes menées auprès des enseignants et des apprenants. Nous aborderons enfin les activités permettant de développer la compétence orale des apprenants dans des conditions émotionnelles satisfaisantes.

Bibliographie :

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, 4(144), 407-425.
- Capron Puozzo, I. (2015). Créativité, émotion et apprentissage, in *Le Langage et l'Homme*, Apprentissage, enseignement, affect, n° 1-2015, 35-46.
- Carlo, M. de (2003). Affectivité et acquisition du langage, in *Études de linguistique appliquée*, n° 131, 275-290.
- Dewaele, J. M. (2006). L'effet des variables objectives et affectives sur la maîtrise orale de multilingues adultes, in *Études de linguistique appliquée*, n° 144, 441-464.
- Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*, L'Harmattan, Paris.

Enseigner dans une classe d'étudiants.

Réflexions sur les déplacements du corps et les ajustements de la voix à partir de l'expérience professionnelle. SIMONIN Marion

Université Paris 3 – UMR 7172 THALIM / Équipe « Écritures de la modernité ».
Docteure ès lettres ; chargée de cours à l'université Paris 3 – orthophoniste D.E.

À l'université, le sens commun exige d'un enseignant qu'il délivre un savoir spécialisé, déterminé comme fonds à acquérir par les étudiants d'une filière donnée. La présence physique de l'enseignant, non remise en cause par cet autre moyen qu'est la médiatisation de plus en plus répandue des savoirs, pointe une différence caractéristique de l'enseignement en classe d'avec cette dernière : l'enseignant est un être vivant, symbolisant le savoir en mouvement. Nous portons un vif intérêt, dès lors, aux modalités les plus efficaces d'un enseignement véritablement « incarné » : que signifie, concrètement, cette expression, et quels enjeux recouvrirait une humanisation plus consciente de l'agir enseignant ? En nous appuyant ensuite sur la mise au jour de la structuration symbolique (Jorro, 2002) de l'acte d'enseignement, nous dégageons de nos propres expériences d'enseignement pour des groupes d'étudiants en travaux dirigés des valeurs qui mènent à une meilleure compréhension de mécanismes où s'entrecroisent le corporel et le verbal, afin de servir davantage le sens des messages.

La philosophie phénoménologique a démontré que la présence de tout sujet était effective dans chacun de ses mouvements. Le continuum de l'action est décidé par le sujet qui l'effectue. La succession des gestes devant l'autre et devant soi place l'enseignant en tant que sujet Soi-même comme un autre, suivant le titre de l'ouvrage éponyme de Paul Ricœur (Ricœur, 1991). De ce fait, la transmission des savoirs est tributaire de la qualité de la combinaison entre la pensée et l'action qui en découle puisque, selon Merleau-Ponty, « l'homme concrètement pris n'est pas un psychisme joint à un organisme, mais ce va-et-vient de l'existence qui tantôt se laisse être et tantôt se porte aux actes personnels. » (Merleau-Ponty, 1945). Par l'analyse de la mise en action du système de valeur propre à chaque enseignant, nous voudrions mettre l'accent sur les multiples aspects de l'incarnation de l'enseignement, et montrer que la reconnaissance et la réflexion sur ces derniers favorise le partage et l'assimilation des savoirs par les étudiants. En effet, tendre vers une « poétisation de l'agir » (Jorro, 2002) enseignant permettrait de mettre au jour les significations qui habitent les gestes de la transmission, afin d'ajuster le langage non verbal au langage verbal. Par conséquent, le sens du message serait reçu harmonieusement, grâce à un verbe juste, véhiculé par un ensemble de gestes qui en porte et en grave durablement le sens. La mise en mots de la dimension poétique de l'enseignement fait valoir l'incarnation des sujets en coprésence dans le temps, et incite l'enseignant à dialoguer avec sa propre pratique, ainsi évolutive : la confection d'un tableau qui signale, de façon détaillée, les points d'appuis et les actions qui s'en inspirent d'un côté, et les zones à surveiller ainsi que les actes à éviter de l'autre, présente un agir réfléchi à l'aune d'une réflexion sans complaisance mais bienveillante, mise au service d'une amélioration d'une gestuelle singulière déterminante pour un enseignement de qualité, en adéquation avec les valeurs propres au sujet qui s'en charge.

En mettant en pratique ce tableau d'analyse multiple, qui met en regard les fondements que l'enseignant répertorie comme bénéfiques pour son enseignement, selon ses propres critères de valeurs, et les actes à mettre en œuvre par rapport à ceux-ci, il tisse des articulations fines

entre son langage corporel et son langage verbalisé. En nous inspirant de ce protocole, nous avons voulu prendre la mesure de cette articulation entre pensée et agir dans diverses situations, afin de favoriser l'énaction de la part de l'étudiant. Nous nous sommes d'abord penchées sur les gestes qui visaient à ajuster l'action des étudiants (Jorro, 2005). Nous avons ainsi constaté qu'appuyer notre verbalisation par des gestes d'invite, d'accueil ou d'amplification par le haut du corps, la tête, ou le regard, par des mouvements d'approche ou d'éloignement, facilitaient l'instauration d'un échange à l'initiative des étudiants, sous forme de remarque ou de questions, valorisaient leur posture de sujet capable de conduire une réflexion au même titre que l'enseignant, ou amplifiaient leur interprétation. En outre, ce procédé d'autoanalyse nous a révélé que dans le cas d'un refus produit sous la forme verbale de la part de l'enseignant, une gestuelle qui combinait la liberté d'action et l'imagination avec les contraintes de la situation avait pour conséquence favorable de nuancer le caractère possiblement perçu comme violent de la part l'étudiant. Précisément, refuser de cautionner la remarque ou l'attitude d'un étudiant tout en combinant mouvement d'atténuation de la distance entre les corps dans l'espace de la salle, mimique expressive positive et diminution de l'intensité de la voix, ont pour conséquence favorable pour l'enseignant de voir son autorité renforcée sans l'avoir explicitement exigé, et de permettre à l'étudiant de se sentir toujours accueilli avec bienveillance au sein du cadre du corps de la classe. Nous avons ensuite considéré les gestes éthiques de retenue qui, adoptés par l'enseignant, favorisent l'autonomie et la mise au travail des étudiants. Nous nous sommes focalisée en particulier sur un critère paraverbal, l'ajustement de l'intensité de la voix. En effet, moduler l'intensité de la voix au cours d'une explication, alterner les moments de parole avec des instants choisis de silence, sont des mouvements de retrait qui présentent plusieurs avantages. D'une part, le « silence expressif » (Walczak, 2001) permet le maintien d'une attention soutenue pendant la durée de la séance, incite les étudiants à être vigilants quant à certains termes sur lesquels l'intensité vocale est renforcée, et leur ouvre les coulisses du calme nécessaire à l'étude, lorsqu'il s'agit de s'atteler à des exercices d'application. En outre, le silence est essentiel pour la mémorisation durable de données. Si une interruption du discours a lieu suite à l'énoncé d'une idée essentielle, les étudiants seront plus à même de la retenir ou de la noter, parce qu'ils auront saisi l'importance de cette idée : c'est dans le silence seul que de la parole proférée peut émerger un sens profond. D'autre part, les termes clés sont pointés, par le renforcement de l'intensité vocale, à d'autres moments.

L'art d'enseigner s'avère complexe, car il met en jeu un ensemble de partenaires autour de savoirs transmis en superficie par le verbe, et en profondeur par des articulations subtiles entre les mouvements du corps et la parole. Lorsque la conscience de ces liens est mise au jour, elle rend plus aisé le partage, et plus efficace l'ajustement de l'enseignant, afin de « danser » harmonieusement parmi l'espace-corps de son cours.

Bibliographie

- Jorro A., (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Jorro A., (2005). *Le Corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations*. Actes du congrès de l'AIRDF, Québec.
- Ricœur P., (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, Éditions du Seuil.
- Merleau-Ponty M., (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard.
- Walczak J., (2001). « La voix de l'enseignant », in ANDRIEU B. (dir.), *Le Corps enseignant*. Nancy, actes du colloque de l'IUFM de Lorraine. Saint-Pierre-du-Mont, Eurédit.

Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français à l'étranger.

BOUZAR Fadhila

Université Paris 3 – école doctorale Concepts et Langages

Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français à l'étranger auprès d'élèves allophones

Le dernier rapport de l'IGEN¹⁴ concernant l'école maternelle (2011 :123)¹⁵ souligne que la pédagogie de l'oral est encore à ce jour perfectible : « *La pédagogie de l'oral : toujours autant de faiblesses et les mêmes difficultés* ». Ce constat reflétant la complexité de ce type d'enseignement dans les écoles nous pousse à réfléchir sur la manière d'aborder l'enseignement du français lorsque la population scolaire ne possède pas cette langue maternelle. Notre travail de recherche porte sur le cas d'une école au Caire qui fait partie du réseau des écoles françaises à l'étranger, soumise aux Instructions Officielles, école dans laquelle nous avons enseigné. Cette mission d'enseignement peut paraître fort délicate mais nous avons tenté de mettre en œuvre quelques solutions. Dans la mesure où le bain linguistique en classe ne suffit pas pour que l'apprentissage du français auprès d'un public scolaire allophone se déroule dans des conditions optimales, nous souhaitons proposer des pistes pédagogiques pertinentes en considérant le français, à la fois comme langue de scolarisation, mais aussi comme langue étrangère. Il conviendra alors d'intégrer des éléments d'une pédagogie propre à l'enseignement des langues étrangères à la tradition pédagogique de l'école maternelle française. Cela signifie que le rôle de l'enseignant, à la fois titulaire de la classe, mais également enseignant de français, exige des techniques et des stratégies d'aide au langage. Au regard de ces impératifs, quelles sont les différentes actions à combiner pour développer les compétences langagières de ces élèves non francophones? Cette étude nous permettra d'esquisser quelques pistes de travail destinées à aider les enseignants à instaurer des séances de langage réfléchies mais aussi pour pousser les enfants à s'exprimer sans que leur production ne relève du « par cœur ».

Enseigner l'oral auprès des élèves allophones c'est avoir conscience que les contenus académiques se transmettent à travers une langue que les enfants ne maîtrisent pas, et que son enseignement ne peut se limiter à une simple exposition, mais qu'une démarche d'enseignement proposant de réels moyens de réussite s'impose. L'enseignant est un élément clé dans l'acquisition d'une langue étrangère. Comme le souligne Francine Cicurel (1990), il s'agit d'avoir le souci de « *faire comprendre* » et de « *faire produire* », c'est-à-dire mettre en œuvre une démarche d'enseignement pour que chacun puisse être en mesure de comprendre, de participer au sein d'interactions et d'acquérir des moyens linguistiques efficaces. Organiser et prévoir un enseignement de l'oral accompagné, c'est prendre en compte que l'immersion et les situations habituelles de la classe ne suffisent pas forcément pour permettre aux élèves allophones de s'exercer à prendre la parole en français. Des situations de communication motivantes, authentiques, vouées à déclencher la parole, favoriseront les échanges oraux. Pour que chacun puisse bénéficier d'un temps où il peut s'essayer oralement, il est important que l'enseignant choisisse divers supports variés qui permettront de favoriser les apprentissages langagiers et culturels: il s'agit avant tout de comprendre et de se faire comprendre. Les programmes de l'école maternelle visent plutôt à enrichir un discours déjà présent, alors qu'on attend de l'enfant allophone qu'il commence à construire en français des énoncés

¹⁴ Inspection Générale de l'Éducation Nationale

¹⁵ Nous nous sommes appuyées sur les programmes de 2008

simples qu'il complexifiera progressivement. Les compétences des programmes officiels ont retenu notre attention par la difficulté qu'elles peuvent soulever pour des enfants non francophones. Par exemple, « *Comprendre une histoire lue par l'enseignant ; la raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques ; l'interpréter ou la transposer 16* » s'acquiert dans le cadre de la littérature de jeunesse, un domaine que l'école maternelle affectionne. Or, la compréhension des élèves allophones de grande section étant partielle et fragile, il leur sera très difficile d'acquérir cette compétence. Ces exigences dépassent les capacités des élèves qui peinent à construire leur langue orale. Comment réadapter ces exigences à un public non francophone, qui est loin d'avoir les compétences requises en production orale ? Dans quelle mesure peut-on utiliser les programmes officiels auprès d'élèves allophones alors qu'ils sont conçus pour des élèves francophones ? Ces compétences seront envisageables si et seulement si l'enseignant multiplie les actions, les gestes, les activités qui favorisent développent et renforcent la compréhension orale de ses élèves. Lorsque l'on travaille avec de jeunes enfants et encore plus dans un contexte de français langue de scolarisation, il est essentiel que ceux-ci puissent découvrir cette nouvelle langue avec plaisir et curiosité dès lors qu'ils y sont plongés plusieurs heures par jour. Il est très important de choisir des activités qui suscitent l'intérêt des élèves et qui les encouragent à s'exprimer. Chaque activité doit faire parler l'enfant un minimum. Prendre le langage comme point de départ de tous les autres apprentissages et domaines d'activités est une nécessité.

Quelles postures et gestes professionnels privilégier pour favoriser l'émergence de la production en français, chez des enfants n'ayant aucune connaissance de cette langue au préalable ? Dans la mesure où il existe peu de ressources disponibles pour les enseignants, notre intention est de les aider à structurer des contenus d'apprentissage en identifiant les attitudes, les activités à privilégier, le vocabulaire à travailler et les structures à assimiler. En adaptant constamment sa place et sa posture, l'enseignant encadrera de façon réfléchie la parole de l'enfant en favorisant le développement des compétences langagières des élèves et en améliorant leur rendement en termes d'apprentissage de la langue d'enseignement. Ces stratégies et repères que nous proposerons aux enseignants reposent sur l'idée qu'une pédagogie articulante approche propre aux classes de maternelle et pédagogie de l'enseignement des langues étrangères est tout à fait envisageable et peut porter ses fruits.

Bibliographie

- Cicurel, F., (1990). « Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement », in L. Dabène *et al.* (éds.), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Hatier-Crédif, p.22-54.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys.
- Martinot, C. (2006). Comment une pratique langagière naturelle peut être sollicitée dans l'apprentissage ? Acquisition du lexique en contexte scolaire, *Mélanges CRAPEL*, n°29, p.29-39.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *L'école maternelle*, Rapport n°2011-108 de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, (V.Bouysse, P. Claus et Christine Szymankiewicz rapporteurs), pp120-160.
- Pegaz-Cadet, A. (2009). Quand la reformulation s'invite à l'école, In C. Martinot & C. Romero (Coord.), *La reformulation : acquisition et diversité des discours*, *Cahiers de Praxématique* N°52.

JEUDI 26 mai 2016

APRES MIDI

**THEME : ARTICULATION DES DIMENSIONS VERBALES
ET NON VERBALES**

Gestes, mouvement, rythme : trois aspects de l'apprentissage éactif d'une langue

SOULAINÉ Stéphane

Université de Montpellier II – laboratoire LIRDEF (EA 3749)

1. Le geste didactique, à la rencontre des dynamiques corporelle et verbale.

Le geste didactique a été conçu et expérimenté lors d'un travail de thèse en classes de collège en 2012-13. Il est issu d'une transposition didactique des fondamentaux de la danse (Laban, 1994; Loureiro, 2013) et permet la rencontre entre dynamique corporelle (alternance entre relâché corporel et mobilisation de l'énergie; création d'un battement rythmique) et dynamique vocale (accentuation, intonation, rythme). Le geste didactique constitue ainsi un point d'appui, une partition évolutive qui facilite l'entrée dans le rythme de la langue anglaise.

2. Mouvement, rythme et pratique artistique: L'exemple d'une formation en Master 2 (2016).

L'approche corporelle de l'enseignement d'une langue, selon le paradigme d'une didactique que nous pouvons à présent nommer *didactique éactive*, prend en compte la globalité de la personne apprenant une langue étrangère, ses perceptions, ses émotions, ses potentialités. Le geste ne peut être produit qu'en prenant en compte le rythme global de l'apprenant, sa signature corporelle, le système d'accordage entre les rythmes de la langue en apprentissage et sa langue natale, entre soi et le milieu environnant et ses pairs. Le geste est avant tout issu d'un mouvement, et ne peut être déconnecté de la relation qu'il entretient à la gravité. C'est le mouvement interne de son ancrage au sol qui reflète et influe sur la capacité à produire le rythme de la langue.

Dans la seconde partie de la communication, nous rendrons compte de l'expérience d'une formation auprès des étudiants de Master de l'ESPE Languedoc Roussillon de l'université de Montpellier. Le groupe est composé de 25 étudiants, 12 nationalités, parlant 14 langues nationales et une dizaine de dialectes africains, ce qui constitue un terrain d'exploration linguistique et culturel précieux. Nous avons tenté de mettre en œuvre un projet innovant de formation en didactique des langues car il met en action deux principes majeurs de cette approche éactive:

- la créativité et l'émergence: la formation est conçue à partir d'ateliers de pratique et de création qui associent le mouvement, l'expression dramatique, et les langues natives et étrangères. Le projet à mener avec les étudiants est envisagé selon 'l'espace vide' (Brook, 1977) par l'émergence et la combinaison de matériaux langagiers, corporels, scéniques. Il s'agit de prendre en compte le corps poétique de l'apprenant (Lecoq, 1999) pour favoriser les interactions verbales, émotionnelles, corporelles.
- la boucle perception-action-interaction: le projet est à la fois œuvre de création (les étudiants doivent créer une forme scénique et filmée à partir du thème de l'auto-portrait) et œuvre de co-création (entre pairs, et par la médiation des intervenants). L'action de créer est guidée par l'exploration des perceptions qui elles-mêmes guident l'action.

La seconde partie de la communication sera alimentée par des films et témoignages des étudiants (questionnaires; entretiens d'explicitation et d'auto-confrontation) ainsi que des extraits de leurs créations.

Bibliographie

- Aden, J. déc. (2013). *De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues* in G. Louys & D. Leeman, *Langages, Le vécu corporel dans la pratique d'une langue*. Paris : Armand Colin
- Brook P. (1977). *L'espace vide*. Paris : Seuil.
- Laban, R. (1994). *La Maîtrise du mouvement*. Arles : Actes Sud.
- Loureiro, A. (2013). Effort: l'alternance dynamique. Collection pas à pas. *Ressouvenances*.
- Lecoq, J. 1999. *Le corps poétique*. Arles : Actes Sud.
- Soulaine, S. (2014). *Le défi d'une transposition didactique inédite : création d'un gestographe*. Actes de Colloque : "Langues en mouvement : didactique des langues et pratiques artistiques". e-crini, université de Nantes.
- Varela, F. Et al. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.

Comment faciliter la prise de conscience posturo-gestuelle du sens dans l'apprentissage d'une langue culture/cible ?

DUBRAC Anne-Laure

Université Paris-Est-Créteil- laboratoire IMAGER

Toute communication orale implique un engagement corporel. Les sons articulés par la bouche sont associés à des mimiques faciales, à une inclinaison du buste, à un mouvement des mains. En conséquence, le corps est engagé tout autant que la parole dans la construction et la transmission du sens. Pour l'anthropologue Marcel Jousse, non seulement le corps participe au processus de communication, mais encore constitue-t-il notre principale source de connaissance. Il considère en effet que les connaissances mais également la pensée, la mémoire et l'imagination ne sont que le rejeu d'actions ou de gestes perçus dans le réel. Pour lui, toute acquisition se fait par imprégnation puis imitation des mouvements du monde extérieur. Il indique : « *Le Jeu*, c'est l'extérieur interactionnel qui s'insère en nous, s'imprime en nous, malgré nous, et nous oblige à l'exprimer. [...] Nous ne connaissons les choses que dans la mesure où elles se jouent, se *gestualisent* en nous » ([1974] 2008: 61, 62).

Les recherches portant sur la gestualité ont connu un essor croissant depuis le début des années 1990 (Calbris G. & Porcher L. 1989, Kendon 2004, Lapaire 2006). Pourtant, en cours, le corps reste marginalisé et peu sollicité ; il est sommé de se taire pour ne pas gêner la concentration, notamment en Faculté de droit où les étudiants sont censés maîtriser des textes par cœur en un temps limité (Lavrilleux 2012 : 14). Face à ce constat, le cinéma apparaît pour Jousse comme un médium puissant offrant la possibilité de réinsuffler une dynamique gestuelle. En donnant à voir des « mimodrames », il permet aux apprenants d'élaborer leur propre langage verbal et corporel. Jousse affirme : « Dans notre pédagogie exsangue, nous allons pouvoir, par le cinéma, réintroduire le geste, porteur d'un *réel interactionnel* [...]. Dites-vous bien qu'entre les mimodrames joués par les acteurs sur l'écran, et les mimodrames rejoués par les enfants, il n'y a aucun intervalle. Cela joue et rejoue tout le temps » (*ibid.* : 72).

Nous appuyant sur le modèle jousien, nous avons mis en place, avec des étudiants en deuxième année de droit à l'UPEC (Université Paris Est Créteil), un dispositif d'apprentissage construit autour de l'analyse puis du « rejeu-verbo-gestuel » de séquences filmiques. L'objectif était le suivant : libérer les corps et la parole d'étudiants peu habitués à s'exprimer à l'oral dans une filière où l'écrit reste le principal vecteur d'apprentissage et d'évaluation.

Pour en vérifier la pertinence, nous nous sommes posé plusieurs questions :

- L'observation de « mimodrames » a-t-elle déclenché une prise de conscience de la construction posturo-gestuelle du sens ? Sinon, quelles stratégies utiliser pour faciliter cette conscience du geste ? Une verbalisation est-elle utile ?
- Les étudiants se sont-ils engagés spontanément dans le rejeu des actions vues à l'écran ? Si oui, comment ont-ils articulé le langage verbal et non verbal ?

-

C'est à ces différentes interrogations que nous tenterons de répondre lors de ce colloque.

Bibliographie

Calbris G. & Porcher L. (1989). *Geste et communication*, Paris, Hatier

Jousse M. (1978, 2008). *L'Anthropologie du Geste*. Paris : Gallimard.

Kendon, A. (2004). *Gesture : Visible Action as Utterance*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lapaire, J.-R. & Masse J. (2006). *La grammaire en mouvement*. Paris : Hachette Education.

Lavrilleux, G. (2012). « Être ou avoir ? », *Dossier : Le corps à l'école, Cahiers Pédagogiques*, n°497, pp.14-15.

Interaction gestes et paroles : microanalyses comparées de séquences interactionnelles en mathématiques et en danse

COURCHAY Maurice¹, PORCHER Delphine² & MUNOZ Grégory²

¹Pont supérieur, Pôle d'enseignement supérieur spectacle vivant, Bretagne - Pays de la Loire, Nantes

²Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN, EA 2661)

Si le métier d'enseignant est depuis plusieurs années soumis à une injonction à devenir celui d'un praticien réflexif (Schön, 1994), cette dynamique n'est pas encore trop orientée vers la prise de conscience du rôle du corps et des sensations que l'on en a, du côté de l'enseignant que de ses interactions avec le corporéité des élèves, et la perception qu'il en a, dans la classe. L'enseignant investit et expose constamment sa personne physique pour capter l'attention des élèves, plus même pour faire en sorte qu'ils s'impliquent et participent. La capacité à percevoir et intégrer sa corporéité et la gestion des émotions qui en découle intervient fortement pour assurer une interaction captivante au sein de la classe tout en y développant les mécanismes de l'empathie tant émotionnelle que cognitive, clef de voûte de l'apprenance (terme forgé par Hélène Trocmé-Fabre (1999), pour rendre le « ing » anglais, « cet état d'être-en-train-d'apprendre »).

Dans cette perspective nous choisissons d'orienter notre questionnement sur l'interaction entre gestes et paroles, à partir de la complémentarité de deux études de cas centrées respectivement sur l'identification de l'interaction gestes et paroles dans l'enseignement d'une part, et sur les possibilités de développer cette interaction d'autre part.

La première étude de cas issue d'un master de sciences de l'éducation (Porcher, Munoz & Courchay, 2016) s'est attachée à préciser la place du corps d'un enseignant dans la classe, en lycée en cours de mathématiques, à partir d'une analyse de ses déplacements (à travers des plans), de ses gestes et postures, du jeu proximité-distance et des interactions avec les apprenants, basée sur 48 heures d'observation, dont 10 ont été filmées, et des extraits décortiqués. Les données mises en exergue montrent qu'il existe deux types de variables : extrinsèques, liées au contexte, par exemple en fonction du cours (CM ou TD, etc.) et intrinsèques, propres à l'acteur, en fonction des intentions qui sous-tendent son action, plus ou moins conscientes, et du regard qu'il porte sur l'environnement (la classe et chacun des élèves). Toutefois, ces variables sont toujours liées entre elles. Les déplacements, les postures, le jeu entre proximité et distance (selon une analyse en triptyque selon le tableau 1 suivant) dans la relation à l'élève, effectués par l'enseignant, contribuent à la qualité des interactions entre eux. Ces activités non-verbales constituent le reflet d'une personnalité, qui doit jouer avec son corps et sa voix pour intéresser, retenir l'attention de son auditoire, stimuler les interactions avec lui. Les déplacements, les gestes et postures, et les « *modalités territoriales* », constituent trois dimensions de l'activité non-verbale qui interagissent avec la parole, mobilisant la corporéité (au sens de perception/gestion profonde du corps au service d'un projet) par l'enseignant.

Temps	Interactions verbales	Analyse triptyque	Observations
3'38	Enseignant : ...	Déplacements	
		Posture	
4'04		Proximité-distance	

Tableau 1 : triptyque analytique

La seconde étude de cas, en cours, dans le prolongement de notre questionnement, cherche à identifier les possibilités de développement de l'interaction gestes et paroles. Elle explore un dispositif fondé sur une sensibilisation par la danse à l'expérience de sa corporéité, de sa sensibilité, dans la relation à soi, à autrui, à l'environnement et destiné à des étudiants dans le cadre de leur Master de Professorat des écoles. Cette démarche vise à stimuler des prises de conscience de son corps comme ressource pédagogique potentielle, en l'abordant par le mouvement et les sensations qui en découlent, et progressivement, activer une parole qui prolonge le geste. Méthodologiquement la démarche s'appuie sur 12 heures d'enregistrement vidéo des séances et des entretiens d'auto-confrontation menés auprès du formateur, concepteur du dispositif, ainsi que de participants. Prendre en compte cette ressource corporelle et sensorielle permet de moduler les interactions en fonction de l'objectif poursuivi et de ce que l'on perçoit d'autrui, en vue de mieux tisser une implication et une signification partagée.

Notre cadre théorique propose de s'appuyer sur une approche croisée alliant didactique professionnelle et « didactique du corps » (dans une dialectique corporéité, sensations, intentions), à partir des connaissances scientifiques, techniques et connaissances-en-acte développés dans le domaine de la danse. La didactique professionnelle (Pastré, 2011) montre comment les humains déploient une forme inventive d'adaptation en situation, les schèmes (Vergnaud, 2007). Que ces derniers soient sensori-moteurs ou d'énonciation, ils relèvent de la même source d'expérience du sujet, en interaction inter et intra-psychique d'une part avec les objets et phénomènes et d'autre part avec les autres sujets du monde. D'où la nécessité d'y adjoindre les approches interactionnistes prenant en compte les échanges verbaux (Vinatier, 2009, 2013) et la multimodalité à l'œuvre révélée par la microanalyse de séquences interactionnelles (Filliettaz, 2012), qui restituent au corps sa place dans les interactions humaines. Comment alors geste, mouvement, parole (tant dans les dimensions verbales que non-verbales) interagissent dans les processus d'enseignement-apprentissage ? Comment optimiser et jouer de ces couplages ?

D'un premier abord, une certaine conscience de l'usage du corps serait un moyen d'approfondir, d'accentuer l'effet de la parole pour le professeur. Il s'agit par là de faire sentir à l'élève, non par des mots mais par l'intention qui anime, qu'il est pris en compte, stimulant ainsi sa capacité d'agir dans la dynamique de l'apprendre. En danse, la parole permet de développer, approfondir la conscience fine du geste. Plus le sujet développe des repères kinesthésiques profonds et intentionnels plus il est en capacité de le vivre et de gérer les interactions de la situation. Ainsi la prise de conscience sensible du mouvement amplifie

l'effet de celui-ci pour les partenaires de l'interaction. Il permet aux sujets fluidité et liberté d'action et d'adaptation.

Nous traitons quelques micro-épisodes d'interaction selon le triptyque analytique au sein des deux études de cas pour comprendre comment mouvements, gestes et paroles interagissent au service d'un objectif, souvent lié à une signification à partager (Vygotski, 1934), à des postures internes et externes à développer, en vue d'enrichir la formation des enseignants.

Bibliographie :

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Porcher, D., Munoz, G. & Courchay, M. (2016). Un non-verbal qui en dit beaucoup. Déplacements, postures, distance entre enseignants et élèves. EP&S, 83, 65-68.

Trocme-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Les éditions d'organisation.

Vergnaud G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en éducation*, 4, 9-22. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf>

Vinatier I. (2013). *Le travail enseignant : une approche de didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Mêmes gestes, mêmes langages, d'un inconscient à un autre.

LAURIN Francine

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, chargée de cours à l'UER Sciences de la gestion CANADA

Cette proposition de communication découle de l'analyse de ma relation professorale avec plus de 250 étudiants dans le cadre d'un cours de premier cycle en gestion des ressources humaines à distance, que j'ai encadré à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue pendant cinq ans. Le visionnement de quelques échantillons du cours et des commentaires reçus entre 2010 et 2015 par les étudiants, démontrent que ceux-ci sont susceptibles de développer une relation de sympathie et de proximité avec leur professeure malgré la distance, la médiatisation du corps et de la voix et que l'inconscient phénoménologique peut se développer sur la base d'une présence virtuelle comme lieu inédit de réflexion. Notons que le matériel pédagogique offert à ces étudiants comportait une série de 15 DVD que j'avais préalablement enregistrés en classe, en présence d'autres étudiants. Mes questions de départ ont été : *Qu'est-ce qui explique que plusieurs de mes étudiants m'aient écrit qu'ils avaient l'impression de me connaître ?* Une étudiante m'a même avoué avoir levé la main dans son salon pour me poser une question lors d'un visionnement. *Aussi, quelle est cette façon d'exister, même sur vidéo, concourant à cet instant de relation ?*

L'avantage principal d'avoir accès à l'enregistrement de mon cours réside dans la possibilité d'élucider ces commentaires en réécoutant le langage verbal et le langage corporel dans le vécu de l'action du moment, avec le recul du temps. *Quelle est la justesse des modalités de mon expression ? Que perçoivent intuitivement les étudiants à distance ? Quels sont les gestes qui véhiculent des symboles et du sens pour eux ?*

L'enseignante qu'il m'est donné de voir, c'est bien moi, mais je porte sur elle un regard d'herméneute. Ce qui ressort d'abord de son corps est son visage, qui sourit constamment. On dirait qu'elle s'amuse, malgré son sérieux. Elle s'avance souvent vers les bureaux des étudiants. Ses propos s'appuient sur des diapositives, mais elle semble aimer écrire au tableau. Ses mains scandent ses idées et sa passion pour son domaine d'expertise, elles sont ouvertes et généreuses et elle les rassemble souvent lorsqu'elle ralentit avant de repartir. Elle regarde constamment les étudiants ce qui témoigne de sa considération pour eux.

Elle a une voix posée, elle fait de courtes mais nombreuses pauses qui témoignent de son intérêt pour le cheminement des étudiants, elle semble vouloir accompagner chacun de leurs pas. Chaque nouvelle idée théorique est transposée en exemple concret, dans une reformulation des concepts en expérience vécue. Elle parle souvent à la première personne, en *je*. Après un bloc de contenus, elle demande si les étudiants ont des questions. De plus, lorsqu'elle affirme une idée ou qu'elle prend position, elle demande aux étudiants ce qu'ils en pensent, s'ils y adhèrent. À un moment donné, elle s'enquiert : *achetez-vous ce concept ?* Elle aiguise leur sens critique.

En plus de tenter de dresser l'analyse des modalités d'expression et des codes ainsi que des schèmes culturellement construits, traçons un portrait quantitatif des commentaires des étudiants ayant suivi le cours au fil des années. Il ressort du tableau ci-dessous que 21% des commentaires reçus portaient sur la manière d'être de la professeure, sa façon d'exister et sur l'instant de la relation capté par l'étudiant dans son interaction virtuelle avec l'enseignante, ce qui nous apparaît significatif compte tenu qu'il s'agit d'une relation médiatisée.

Type de commentaire	Nombre d'occurrences	Fréquence
Maîtrise des contenus (Compétences, maîtrise de la matière, bien vulgarisé)	28	40%
Concrétude des contenus (Exemples concrets, exercices d'intégration à chaque cours, liens entre théorie et expériences personnelles)	23	33%
Façon d'exister, instant de la relation	15	21%
Techniques pédagogiques (Résumé et synthèse au début et à la fin de chaque cours)	4	6%
Total	70	100%

Parmi les commentaires liés à mon savoir-être, à ma relation avec l'étudiant lui-même ou encore à ma relation avec les étudiants présents en classe au moment de l'enregistrement, nous avons retenu les suivants :

- *Mme Laurin est très sympathique et cela se sent même dans le DVD. J'aurais beaucoup aimé être dans la classe*
- *Beaucoup d'interactions avec les étudiants. Belle dynamique dans le cours*
- *Relaxe dans sa façon de présenter. Conviviale comme présentation*
- *Malgré que ce soit un cours par DVD, j'ai trouvé que le professeur était à l'écoute*
- *On voit que la professeure aime ce qu'elle enseigne*
- *Mme Laurin est précise, agréable et comique*
- *Enseignante dynamique*

En somme, pour qu'un instant authentique puisse avoir lieu, il faut avant tout que chacun voit dans son vis-à-vis l'Autre que voilà, cet Autre et aucun autre. Vraisemblablement, Madame Laurin se soucie de ses étudiants. Sentiment oublié. Le visionnement de ces vidéos en préparation à cette proposition a ouvert une porte d'interrogations inédites dont découleront d'autres constats phénoménologiques à être présentés.

JEUDI 26 mai 2016

APRES MIDI

**THEME : PRATIQUES SENSIBLES ET ARTISTIQUES DANS
LA CLASSE**

Rire de corps entier” : l’importance du rire dans l’environnement de l’enseignement

AGG Katia

Université du Brésil & Université de Montpellier (Partenariat Brésil-Sorbonne Universités) et stagiaire postdoctoral au RIRRA 21 (EA 4209)

Le rire est précieux. Dans cette phrase, l'utilisation de l'adjectif précieux nous permet de réfléchir sur la grande valeur de/du rire selon sa qualité d'être reconnaissable et nécessaire à la vie humaine. En d'autres termes, il est une manifestation collective qui gagne force dans la rencontre avec un autre rire, par ça, il s'agrandit dans la spatialité du son, dans l'expressivité du corps qui rit. D'un sourire à un rire aux éclats, quel que soit son endroit dans l'échelle expressive, le rire peut être clairement identifiable en raison de sa présence visuelle et/ou auditive.

Des études montrent que le rire met tout le corps en mouvement, ce qui déclenche ses multiples systèmes et les mêmes effets bénéfiques observés après un massage ou autre pratique du corps. En conséquence, il participe à l'amélioration de la santé, à l'état d'attention et aux réponses des stimuli de l'environnement.

Le rire est aussi nécessaire comme une composante du comportement utilisée pour l'acceptation et l'inclusion de l'individu dans les grands groupes. Les gens rient pour les raisons les plus variées : soit par timidité, soit pour séduire, par exemple. Quand on ne sait pas quoi dire ou quand le silence nous dérange, le sourire apparaît. Dans le contexte de la séduction, les études montrent que les femmes sourient plus que les hommes. Elles cherchent des hommes qui les font rire car leurs préférences vont vers des partenaires spirituels. Les hommes s'approchent des femmes souriantes; ils associent le rire avec la bonne humeur.

On peut se demander quelle serait la limite pour considérer le rire comme sain. Dans ce cas, il faut qu'il naisse de la spontanéité, de la joie, de la liberté, et même de la réflexion. Par contre, s'il vient du plaisir de calomnier les uns ou les autres ou s'il a le but de nourrir les préjugés, il sera sûrement dans un champ malsain et dangereux.

En raison de son caractère ambigu, le rire a une histoire dans la persécution en particulier dans la doctrine chrétienne. Mais, comment détruire quelque chose qui fait partie de la nature humaine ? Sans succès dans l'interdiction du rire, l'église incorpore le bon rire dans sa pratique éducative en distinction au mal rire. Ainsi, il y a la domestication de rire dont l'effet est toujours perceptible et actif.

Après tout, si le rire est une manifestation qui présente de nombreuses ambiguïtés, pourquoi serait-il essentiel de l'importer et de le nourrir dans l'environnement de l'enseignement ?

Gaiarsa (2003) souligne la proximité entre le rire et la créativité car il reconnaît que celui qui rit facilement a la même facilité à laisser de côté les situations difficiles en réussissant à les observer avec détachement et à les résoudre d'une façon appropriée. L'auteur dit que la répression de la joie et du rire commencent toujours dans l'enfance. L'adulte a tendance à supprimer la spontanéité de l'enfant comme la même situation s'était produite avec lui. Donc, ce modèle de comportement va se produire de génération en génération. L'individu ne reste que dans ce cercle vicieux parce que tous se regardent en vigilance pour empêcher que quelqu'un fasse ce que tout le monde voudrait faire. Ainsi, en raison de la participation de tous, l'état de normalité est établi et maintenu.

Selon Le Goff (2000), le rire est un phénomène socioculturel dont la manifestation est variable en fonction de la société et de la période vécue. Autrement dit, en même temps que le rire est un élément commun entre les différentes sociétés et cultures, les facteurs qui le déclenchent et sa forme sont propres à chaque niche.

Chaque société a ses propres habitudes et aussi une éducation pour les attitudes corporelles. Les techniques corporelles sont construites sur l'individu non seulement pour lui-même mais pour toute son éducation dans toute la société dont il fait partie et selon la place qu'il occupe. Mauss (2003) comprend par les techniques corporelles les moyens par lesquels les hommes, de société en société, de façon traditionnelle, savent comment utiliser leur corps.

En observant l'utilisation du corps humain dans différentes situations quotidiennes ou sportives, Mauss a noté que l'éducation était prédominante par rapport à l'imitation. Selon l'auteur, à la fois chez les adultes et chez les enfants, l'imitation se produit uniquement parce qu'il y a l'admiration d'un acte réussi effectué par quelqu'un qui fait alliance avec l'imitateur à travers une relation de confiance ou d'autorité.

« Le rire est un phénomène exprimé dans le corps et à travers du corps » (Le Goff, 2000, p.72). Il faut être disponible dans son intégralité pour produire cette expérience à savoir il faut être libre des jugements et des étiquettes installées sur le corps comme bloqueurs de la capacité créatrice, de la capacité de réinventer soi-même et la vie.

Il s'agit d'un rire libérateur car nous rions avec tout le corps, « rire de corps entier »¹⁷. La naissance du rire est liée à l'aspect ludique et à l'humour ici comprise comme un état d'esprit qui facilite le processus de création des différentes visions du monde.

Le rire peut donc être considéré comme un allié important dans le contexte éducatif. Il offre un environnement d'apprentissage fondé sur la joie, la spontanéité et la créativité. Mais qui serait responsable de la composition de cette atmosphère ludique et pleine d'humour ? Comment le corps réagit-il dans ces conditions ? Quelles sont les perspectives de changement dans l'enseignement par le rire ?

Dans cette optique, le rire est la possibilité d'extension communicative puisqu'il anime et met l'expressivité en flux par la respiration, le son, le mouvement du corps. Le rire est communication légère et consistante à la fois. Il est aussi rupture des frontières interrelationnelles ce qui rend les individus complices dans l'acte de partage, ce qui favorise l'horizontalité de ceux qui sont impliqués. Le rire peut être une interaction sans hiérarchie. Il met en place la mémoire émotionnelle, reste présent dans l'imagination et sa renaissance est possible même après le contexte vécu. Pour renaître, le rire peut réactiver ou non les mêmes sensations éprouvées dans le moment qui est déjà passé. Le rire est la pensée qui accueille, se détache, libère et transforme l'individu. Nous nous référons ici au rire qui utilise sa propre puissance exaltante pour la construction d'un environnement sain, propice à partager expériences et humour.

Le rire est un phénomène qui se réfère au collectif ; c'est plutôt difficile de rire quand on est seul. Cependant, de quoi rit-on ? Qu'est-ce qui est risible ? Comment et pourquoi intégrer l'expérience de rire dans le contexte éducatif ? Comment rire de corps entier ? Le rire est une forme d'expression où nous voulons communiquer où il y a une volonté de partager. Les motivations et les formes de rire varient selon la société, la période et la culture ; ce qui reflète la différence de l'humour d'une nation, sa singularité. Le rire est, en fait, un phénomène particulier : on ne rit pas de tout, on ne rit pas avec tous, on ne rit pas tout le temps.

¹⁷ Il s'agit d'une expression qui correspond au droit de rire à partir de la prise de conscience que le rire naît d'une ambiance saine, ludique et avec l'humour. Malgré l'existence des différences et des conflits, malgré toute la douleur du monde et personnelle, le sujet exerce son droit parce qu'il est surtout émancipé. On rit avec les autres sans supériorité car il y a quelque chose dans l'humour qui nous met dans le lieu de l'autre. Cette caractéristique donne au rire la qualité d'être légère et constructive, solidaire et coopérative. D'ailleurs, le rire est contagieux et il peut embrasser à tous sans distinction. Ainsi comme l'ambiance peut provoquer la naissance de rire, le rire a le pouvoir de transformer. C'est pourquoi l'ambiance d'enseignement devrait intégrer le rire en même temps qu'il faut permettre son expressivité "de corps entier" c'est-à-dire l'individu jusqu'à l'environnement émancipé.

Bibliographie

Bergson H. (1983). *O Riso* (N. Caixeiro Trad.). Rio de Janeiro : Zahar Editores.

Defays, J-M. & Rosier, L. (Dir.). (1999). *Approches du discours comique*. Philosophie et Language.
Belgique : Mardaga.

Gaiarsa, J-A. (2003). *Minha Querida Mamãe*. São Paulo : Editora Ágora.

Le Goff, J. (2000). *O Riso na Idade Média* (C. Azevedo & P. Soares Trad.). In J. Bremmer; H.
Roodenburg (dir.), *Uma história cultural do humor*. Rio de Janeiro : Record.

Mauss, M. (2003). *Sociologia e antropologia* (P. Neves Trad.). São Paulo : Cosac e Naify.

**Regards croisés entre prise de conscience en situation d'enseignement et expérience
Sensible du corps en psychopédagogie de la perception : au carrefour entre théorie et
expérience vécue.**

AUMÔNIER Béatrice

Université Fernando Pessoa, Porto, PORTUGAL - laboratoire CERAP

La complexité de la situation d'enseignement tient au fait qu'enjeux et modalités de transmission multiples s'y enchevêtrent, ce dont le pédagogue, surtout débutant, n'est pas pleinement conscient.

L'écart entre acte d'enseigner et ce qui en est perçu.

La prise de conscience en situation d'enseignement réfère directement à l'expérience corporelle vécue, telle celle du corps vivant qui *émerge* en situation professionnelle, souvent à l'insu du sujet (Andrieu & Burel, 2014).

Malgré des travaux fondateurs (Pujade-Renaud, 1976, 1983), la place du corps de l'enseignant dans la relation pédagogique a été longtemps ignorée ou neutralisée, inscrite dans le statut d'un corps enseignant (Andrieu, 2001). Saez (2004) évoque une représentation archétypale de l'enseignant *via* un « *geste de démonstration, bras tendu et index pointé.* » qui, *de facto*, signe l'évacuation du corps « singulier » en classe. Pourtant l'enseignant possède un corps tout comme ses élèves d'ailleurs (Bertrand, 2008) et la transmission passe largement par le langage non verbal.

La question du corps de l'enseignant dans la relation pédagogique envisagée du point de vue du sujet (Jourdan, 2014 ; Aden, 2014 ; Ria, 2013) est très récente dans la littérature en sciences de l'éducation. La formation des enseignants consacre un faible volume horaire à ce thème alors que la grille de notation annuelle des enseignants s'y réfère par l'item « autorité et rayonnement ». Si certains possèdent cette qualité personnelle leur conférant une sorte d'aura (Robbes, 2006 ; Foray, 2009), cette compétence professionnelle ne s'improvise pas. La construction de l'autorité/présence semble dépendre d'une connaissance/ perception de soi en action et d'une compétence à utiliser en synergie plusieurs canaux de communication, corps, geste, regard et parole dans l'interaction avec les apprenants. Or, l'enseignant mobilise souvent outils et postures de manière intuitive ou implicite ce qui produit des discordances à l'articulation verbal/non verbal (Moulin, 2004).

Développer une qualité de présence fondée sur l'instauration d'un rapport conscient à son corps et à un auditoire.

Certaines approches favorisent la prise de conscience du sujet en cours d'action. La psychophénoménologie, après avoir étudié les niveaux de vécu (Vermersch, 2012) interroge l'expérience subjective *via* des « dissociés » ou « pôles égoïques » (Vermersch, 2016) qui permettent au sujet vivant une expérience interne d'analyser ses vécus sous des angles variés.

La psychopédagogie de la perception, approche pédagogique à médiation perceptive et corporelle, recrute un rapport très fin à la subjectivité corporelle. Introspection sensorielle et description phénoménologique Sensible servent d'analyseurs (Bois, 2007 ; Berger, 2009 ; Aumônier, 2015). L'élargissement de l'attention *via* une posture spécifique de neutralité active crée un double point de vue, comme sujet et observateur, dans la saisie des vécus de l'expérience. La prise de conscience du sujet placé volontairement dans un cadre d'expérience « extra-quotidien » se manifeste par une connaissance par contraste, favorisée par la rencontre de la nouveauté sur le plan perceptivo-cognitif. Des extraits du récit de mon expérience fondatrice du Sensible (Aumônier, 2016) témoignent des vécus au contact du Sensible :

« (...). Ces sensations très agréables de chaleur diffusante, d'épaisseur onctueuse en moi, d'animation, construisaient ma globalité corporelle, substrat me donnant accès à une nouvelle

qualité de présence à moi-même. Elle se traduisait par des tonalités agréables vectrices d'un sentiment de confiance, qui venait à son tour colorer mon discours et la relation avec le groupe de personnes dans la salle. J'éprouvais un sentiment de plénitude à la fois physique et psychique qui avait balayé ma peur de l'échec et du regard des autres. J'avais également l'impression d'être en surplomb, m'observant d'un point de vue qui pouvait paraître extérieur pendant que je parlais, attentive simultanément à mon discours et à mes sensations corporelles. En fait, le surplomb se produisait à l'intérieur, mon corps était à l'écoute de ce qui se déroulait et me permettait de m'apercevoir au sein de l'expérience. (...) Mon rapport au temps s'était également modifié ; j'avais conscience d'enregistrer tous les détails dans une sorte de globalité d'espace/temps dilaté en volume. (...). Pendant que je captais le positionnement de mon corps, j'observais la circulation de mon discours. Il touchait mon auditoire et rentrait en lui du fait de mon phrasé lent et entrecoupé de silences qui posaient mes mots et leur donnait du poids. Je percevais également, dans un mouvement inverse, le flux attentionnel que le public (...) me renvoyait. Je le ressentais dans mon corps (...). Mon attention a été attirée par la perception très physique de ce double flux simultané étonnant, en direction de l'auditoire et vers moi. J'avais la sensation que ce flux continu faisait prendre corps à mes propos ; j'observais se tisser les fils qui nous reliaient le jury, le public et moi. (...) La naissance de ma pensée à laquelle j'assistais en direct ne survenait pas d'un mode cognitif habituel ; elle se caractérisait par une certaine épaisseur, reposait sur une relation étroite à mon intériorité corporelle, comme si elle s'y était incarnée. (...). J'entrais en complète adéquation avec moi-même et me révélais à moi-même dans un sentiment de présence inhabituelle ».

Quels transferts possibles en situation d'enseignement ?

Les contenus de vécu décrits (chaleur, profondeur, globalité...) constituent des indicateurs internes du rapport à soi, base d'une qualité de présence à autrui. Un transfert semble possible en situation d'enseignement par la construction d'un référentiel/grille de lecture transposant les catégories de vécus de ma propre expérience à la situation pédagogique. Cependant, l'enseignant doit développer au préalable ses compétences perceptives. L'introspection sensorielle qui oriente l'attention vers l'intériorité du corps par des tâches perceptives se cumulant (Bois & Bourhis, 2010) est un instrument adéquat, créant une plasticité du champ attentionnel, plus d'espace en soi et de disponibilité *via* la résonance pour créer un climat d'empathie (Zanna, 2015). De récentes études en Finlande ont montré que l'empathie dans la relation pédagogique est essentielle à la réussite des élèves (Pakarinen & al., 2014 ; Siekkinen & al., 2013). White & Gardner (2011) évoquent l'existence d'un facteur X, langage corporel et communication non verbale pour créer des conditions d'enseignement et d'apprentissage favorables.

Ainsi, développer des habiletés perceptives favorise une prise de « conscience directe » (Vermersch, 2000) de ce qui se joue à l'articulation verbal/ non verbal permettant à l'enseignant plus présent de mieux vivre la classe et d'instaurer une relation bienveillante.

Bibliographie

- Andrieu, B. & Burel, N. (2014). La communication directe du corps vivant. Une émergiologie en première personne. *Hermès, La Revue*, 2014/1 n°68, 46-52.
- Aumônier, B. (2016). Genèse d'une recherche sur la pensée au cœur de l'expérience du Sensible. *Réciprocités*, n°9, 4-29.
- Jourdan, I. (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : une démarche clinique de formation. *Recherche & Educations* n°12.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (2016). Scission et structure intentionnelle. Mieux comprendre le concept de dissocié. *Expliciter*, n°110, 34-42.

Empathie corporelle et interculturalité : retour sur une expérience croisée d'enseignement entre la France et le Japon.

BOURDIÉ Annie¹

avec la participation de Carbone Anthony, Choussy Clément, Pertus Noémie, Méral Lucie & Perron d'Arc Marvin²

¹Université Paris Est, UFR SESS-STAPS, laboratoire LIRTES (EA 7313)

²Etudiants de Licence 3, Université Paris Est, UFR SESS

Cette communication s'envisage comme un retour empirique sur une expérience vécue par une enseignante et cinq étudiants de Licence 3 de la Faculté des Sciences de l'Éducation et Sciences Sociales de l'Université Paris Est Créteil après un voyage d'études sur la comparaison des systèmes éducatifs français et japonais. Celui-ci eut lieu durant dix jours, en octobre 2015 au sein du département « Sciences de l'Éducation de l'Université Municipale de Fukuyama », dans la province d'Hiroshima.

Durant ce séjour, les étudiants et l'enseignante furent immergés dans différentes classes, de la maternelle à l'université. Lors de séances dites d'« expression physique » (terme utilisé par l'enseignante japonaise), placés tour à tour en situation d'observateurs, d'apprenants ou d'intervenants, tous les participants (français et japonais) furent confrontés à des situations que l'on pourrait qualifier d'« alter » et d'« inter » corporéité, (notion que nous nous proposons de développer durant notre intervention). Du fait de la barrière de la langue, le corps prit une place prépondérante dans les échanges d'information, dans la compréhension des situations d'apprentissage et dans les mécanismes de transmission.

Nous nous arrêterons plus précisément sur la manière dont s'est opéré le cadrage spatio-temporel des corps en présence dans une classe japonaise d'« expression physique » et comment les différents acteurs se sont adaptés lors des phases d'interculturalité (Maître De Pembroke, 2013).

Il s'agira de montrer comment varie la corporéité selon que l'on se situe du point de vue :

- de la culture d'accueil (les japonais),
- de la culture accueillie (les français),
- de celui ou de celle qui enseigne,
- de celui ou de celle qui apprend,
- de ce qui est enseigné (ici il s'agira essentiellement de pratiques corporelles d'expression).

Dans un contexte de pratique physique interculturelle, des mécanismes d'« empathie corporelle » semblent se mettre en place. Ceux-ci peuvent s'envisager comme des processus d'ajustement des différentes « logiques corporelles et culturelles » en présence (Bourdié, 2008), afin de diminuer la distance culturelle durant la situation d'apprentissage et/ou de transmission (Aden, 2010).

Durant cette communication, en nous appuyant sur de courtes vidéos prises lors des séances d'enseignement au Japon, nous analyserons quelques moments choisis vécus par les différents protagonistes, placés tour à tour en situation d'observation participante mais aussi de participation observante (Soulé, 2007). L'intervention se fera à plusieurs voix : l'enseignante et les étudiants ayant participé au projet prendront successivement la parole pour commenter leur expérience vécue.

A partir de cet exemple nous proposons d'interroger plus largement les mécanismes corporels en jeu dans toute situation interculturelle (Jovelin 2006).

Bibliographie

- Aden, J. (2010). L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues. In Aden, J., Grimshaw, T. & Penz H (Eds.). *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Bruxelles etc., Peter Lang (Coll. GRAMM-R., Etudes de linguistique française, 7), p. 23-44.
- Bourdié, A. (2008). Le plaisir de l'altérité. *Repères, Cahier de Danse 2008/2, n°22*, "Quelles cultures en danse?". La Briqueterie/CDC du Val de Marne.
- Cosnier, J. & Brunel, M-L. (2012). *L'empathie. Un sixième sens*. Lyon : PUL.
- Jovelin, E.,(dir.). (2006). *Le travail social face à l'interculturalité*. Collection Le travail du social. Paris : L'Harmattan.
- Maitre de Pembroke, E. (2013). *L'impact des contextes culturels dans la conscience corporelle. Le geste dans la relation à l'autre dans la culture japonaise*. Colloque AFRAPS : L'expérience corporelle. Collection Le mouvement des savoirs. Paris : L'Harmattan.
- Sabouret, J-F. (2009). L'école japonaise, sans stéréotypes. Entretien dans *L'actualité éducative n°471 de mars 2009*. www.cahiers-pedagogiques.com/L-ecole-japonaise-sans-stereotypes
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives, Vol. 27(1)*, 127-140.

Apprendre l'incarnation : la Méthode Feldenkrais.
MÉNASÉ Stéphanie

Membre de la fédération des praticiens Feldenkrais

L'enseignement du Feldenkrais est une discipline qui prend ancrage dans les possibilités que nous offre notre corporéité. Nous sommes des êtres incarnés et c'est cela qu'il nous faut réapprendre comme étant notre premier agent de communication avec l'environnement. Notre parole aussi doit devenir l'expression de notre rapport au monde et c'est comme un tout présent que nous sommes interagissant avec les autres. C'est l'incarnation de notre expérience qui donne corps, c'est-à-dire consistance à ce que nous pouvons transmettre aux autres, c'est notre expérience même en tant qu'être incarné qui rend notre expérience opérante. Le praticien Feldenkrais pour enseigner ce dont il a le projet doit puiser dans sa propre expérience - qui implique d'autres variations que la sienne uniquement- et notamment l'expérience qu'il a développée du kinesthésique. C'est de là qu'il part pour aider un autre par le toucher principalement dans les IF (Intégration Fonctionnelle) ou un ensemble de personnes par la parole dans les PCM (Prise de Conscience par le Mouvement) à poursuivre l'examen par le mouvement de la façon propre à chacun de l'organiser, de l'engagement de cette façon spécifique et à rencontrer des possibilités de le faire aussi autrement.

La Méthode Feldenkrais prend ses fondations dans cette dimension sensorimotrice et ses capacités informatives et organisatrices des circuits d'apprentissage. On peut alors aussi dire : la Méthode Feldenkrais est une pédagogie adoptant pour point source les capacités de chacun à sentir et à se mouvoir, cette pédagogie utilisant le mouvement et l'articulation du mouvement pour medium de l'apprentissage et principe du développement de l'individu. Dans notre développement en général, une intention suffit à fournir des séries compliquées d'impulsions qui président à tous nos mouvements ou les programment et la Méthode Feldenkrais utilise ce fonctionnement pour aider les individus à mettre en connexion leurs pensées et leurs sensations, leurs sentiments avec leurs actions et leurs réactions.

Le plus souvent, nous avons oublié qu'au cours de notre développement, il nous a fallu apprendre toutes sortes de choses et franchir de nombreuses étapes, qu'il nous a fallu développer des capacités non données. Pour se faire, deux facteurs sont entrés en jeu : notre organisation propre et l'interaction du milieu. Nous avons développé les apprentissages liés à notre espèce au sein du règne animal, mais comme le système nerveux central (SNC) humain est d'une grande complexité, il nous a permis de faire des apprentissages de très haut niveau et strictement individuels (ontogénétiques).

Le Feldenkrais est un moyen pour favoriser l'apprentissage quel qu'il soit en stimulant les processus qui président à notre développement psycho-moteur, en recourant aux scénarios en jeu dans le développement neurologique. L'objet du Feldenkrais par des mouvements simples, répétés avec douceur, selon d'abord un rythme lent et prenant pour référence le développement moteur chez l'enfant, est de stimuler notre SNC, quelque soit notre âge, en exploitant et en réveillant sa plasticité et d'affiner la qualité des informations sensorielles. Inscrire au niveau des réseaux synaptiques des voies spécifiques rend possible une variation de mouvements ; organiser des discriminations entre des mouvements similaires mais légèrement différents va constituer la différenciation nécessaire à un mouvement spécifique. Les circuits synaptiques se mettent en place peu à peu et se complexifient en fonction des actions les sollicitant. Ainsi plus les destinations seront différenciées plus la personne aura à sa disposition des variations possibles et plus elle pourra incarner sa singularité. C'est dans la répétition d'une action, d'un mouvement que l'enfant apprend peu à peu, à se forger une expérience et que son mouvement s'ajuste à son intention.

Le Feldenkrais met l'accent sur la manière dont on s'y prend pour effectuer un mouvement. En bref, il utilise des processus de différenciation, d'explorations asymétriques, entraîne les capacités d'imagination sensorimotrice ou de simulation des mouvements (Feldenkrais, 1997). La Méthode vise à préciser notre schéma corporel ou l'image de soi (Schilder, 1994), et à favoriser ou à permettre à des potentiels enfouis sous les habitudes d'émerger ou à des dysfonctionnements de s'atténuer voir de s'effacer au profit d'une organisation plus fonctionnelle et mieux habitée (Feldenkrais, 1997). Dans le cas de dysfonctionnements sévères, le Feldenkrais cherche à solliciter des processus de réapprentissage pouvant réorganiser les fonctions au niveau du système nerveux. Il existe une interaction continue entre les activités motrices et sensorielles. Parfois, et même souvent, une incapacité de bouger un membre est lié non seulement à un déficit moteur mais aussi à un trouble sensoriel et c'est là que le Feldenkrais parvient à mettre en place des remédiations efficaces, même au niveau de l'image de soi. Dans tous les cas, il nous apparaît crucial, dans ces explorations, dans ces apprentissages ou réapprentissages, que la personne parte d'elle-même, de son actualité, et non pas d'un modèle extérieur ou appliqué théoriquement sans lien avec son expérience en propre.

Le développement fonctionnel n'est pas qu'un épiphénomène dans les capacités d'apprentissage en général : souvent, les découvertes que font les individus par rapport à leurs capacités motrices lèvent des inhibitions inaperçues qui venaient perturber d'autres apprentissages. Si, depuis le corps et ses connections sensori-motrices, nous pouvons développer des compétences qui semblent ne rien à voir avec eux, c'est que nos capacités motrices sont l'expression la plus directe du degré de notre maturation et la manifestation la plus accessible des processus mis en avant par les travaux en matière de neuroplasticité (Varela, 1993). La perte de cette « image d'une partie de soi » peut causer d'innombrables autres perturbations, et prendre la forme d'autres manifestations. Il y a dans la restauration ou le complément du schéma corporel des bénéfices secondaires inaperçus. Si, comme nous le défendons, notre corporéité est ce sans quoi nous n'aurions pas de monde, il est essentiel et urgent de renouer avec nos sensations propres d'être incarnés (Merleau-Ponty, 1964). Tant que l'expérience n'est pas vécue, elle peut rester vide et sonner creux. C'est pourquoi j'insiste sur le fait que mon propos n'a pas de prétention démonstrative mais seulement une visée introductrice pour inciter à pratiquer cette méthode et se confronter à ce type d'apprentissage de ses propres schémas fonctionnels.

En Feldenkrais, on s'exerce à une circulation précise et orientée de l'attention. Mais la Méthode Feldenkrais ne préconise pas une intellection de nos faits et gestes, l'idée est de laisser, à l'inverse, le spontané émerger dans une présence de plus en plus pertinente et aiguë (Ménasé, 2003). Le bénéfice est d'incarner une plus haute fonctionnalité en acte et non pas de développer une plus grande observation de soi en intention, qui, en présence d'un auditoire, conduirait à un dédoublement fâcheux. Toutefois, pour développer cette forme de présence faut-il d'abord avoir passé un certain temps avec soi-même à s'observer dans l'action, c'est-à-dire dans le mouvement. « Les individus les plus talentueux s'améliorent par la prise de conscience d'eux-mêmes dans l'action, et leur talent naît de cette liberté qu'ils en retirent, de choisir entre différents modes d'action » (Feldenkrais, 1997, 121). L'ambition de cette méthode est de trouver les moyens que chaque individu puisse être amené à trouver ce qu'il y a d'unique en lui et ainsi puisse apporter une contribution essentielle, non seulement à lui-même, mais à la société. Pour cela, il est nécessaire que l'enseignement soit compris comme une méthode incarnée du savoir et de l'expérience.

Bibliographie

- Feldenkrais, M. (1997). *L'Évidence en question*. Paris : L'inhabituel.
Ménasé, S. (2003). *Passivité et création*. Paris : PUF.

Colloque international : *Prise de conscience dans la situation d'enseignement : corps, gestes, paroles*, Créteil, 25 et 26 mai 2016

Merleau-Ponty, M. (1964). *Le Visible et l'Invisible*. Paris : Gallimard.

Schilder, P. (1968 [1950]). *L'Image du corps*. Paris : Gallimard.

Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.