

La prise en compte de la dimension corporelle et verbale de l'enseignant stagiaire par le conseiller pédagogique

Éric Marilleau

▶ **To cite this version:**

Éric Marilleau. La prise en compte de la dimension corporelle et verbale de l'enseignant stagiaire par le conseiller pédagogique. Education. 2015. dumas-01264063

HAL Id: dumas-01264063

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01264063

Submitted on 28 Jan 2016

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

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

Présenté et soutenu par

Eric MARILLEAU

La prise en compte de la dimension corporelle et verbale de l'enseignant stagiaire par le conseiller pédagogique

ENCADREMENT

Isabelle JOURDAN, formatrice ESPE

Master Parcours Conseil pédagogique premier et second degrés

« Ce que cache mon langage, mon corps le dit.
Mon corps est un enfant entêté,
mon langage est un adulte très civilisé… »

Roland Barthes

Version moderne (et anonyme) :

« Ce que tu es parle plus fort que ce que tu dis ! »

Remerciements

Je souhaite avant tout remercier ma Directrice de Mémoire Isabelle Jourdan pour l'accompagnement de qualité et le temps consacré à la conduite de cette recherche. Outre son exigence intellectuelle, je voudrais saluer ici sa parfaite honnêteté à vivre ce qu'elle enseigne et à le mettre en pratique au quotidien.

Un grand merci également à tous mes collègues de la première promotion de Master 2 Conseil Pédagogique 1er et 2nd degrés pour leur soutien et leur amitié.

J'aimerais exprimer ma profonde gratitude à mes trois collègues conseillers pédagogiques, Marianne, Luc et Rachel[1] qui se sont prêtés au jeu des entretiens en acceptant que leur verbatim puisse servir de base à notre analyse.

Enfin, un grand merci à mon épouse et à mes enfants pour leur encouragement permanent et leur grande patience durant toute la durée du travail de recherche jusqu'à l'aboutissement de ce mémoire.

[1] Prénoms fictifs bien entendu.

SOMMAIRE

Introduction 5

PREMIÈRE PARTIE : Cadre théorique 8
L'accompagnement et la dimension corporelle 8
1.1 Bref historique sur la signification de l'accompagnement..... 8
1.2 Essai de définition des termes accompagner / accompagnement 12
1.3 « Accompagner n'est pas guider » 14
1.4 Vers une éthique de l'accompagnement 15
1.5 Le langage du corps 18
1.6 Les éléments de la communication non verbale 18
1.6.1 L'utilisation de l'espace 18
1.6.2 Attitudes et postures 21
1.6.3 La gestualité 21
1.6.4 De l'importance du regard et des mimiques..... 23
1.6.5 La tenue vestimentaire 24
1.7 Les comportements verbaux 25
1.7.1 La voix de l'enseignant 25
1.7.2 Les silences 27

DEUXIÈME PARTIE : Problématique et question de recherche 30

TROISIÈME PARTIE : Cadre méthodologique 31
Présentation et justification des choix méthodologiques 31
3.1 La méthode descriptive exploratoire 31
3.2 La posture du chercheur : une démarche clinique 31
3.3 L'outil de recueil des données 34
3.4 Les conditions de recueil des données 34
3.5 Le traitement des données 35
Tableaux de synthèse des entretiens 37

QUATRIÈME PARTIE : Présentation des résultats 43
Trois études de cas : l'analyse..... 43
4.1 Marianne 43
4.1.1 Corps, voix, gestes et postures 43
4.1.2 L'accompagnement 46
4.2 Rachel 50
4.2.1 Corps, gestes et postures 50
4.2.2 L'accompagnement 51
4.3 Luc 54
4.3.1 Corps, voix, gestes et postures 54
4.3.2 L'accompagnement 55
Interprétation et discussion des données 59
4.4 La question de l'accompagnement 59
4.5 Le corps et la communication non verbale 63
4.6 Les comportements verbaux 65
4.7 Synthèse et perspectives 67

Conclusion 69
Bibliographie 71
Annexes 73

Introduction

Il est admis aujourd'hui que le bon enseignant n'est pas seulement celui qui détient un savoir et s'applique à le transmettre par une pédagogie appropriée, mais aussi celui qui maîtrise un certain nombre de gestes professionnels. Ce n'est que très récemment, au début de ce XXIème siècle, que la thématique des postures, du corps et de la voix de l'enseignant est intégrée dans le dispositif de formation en alternance des nouveaux Master enseignement.

Si cet objet d'étude nous touche et nous attire, c'est que nous sommes personnellement extrêmement sensibles et attentifs à cet aspect de la communication. Ce que révèle d'emblée un individu de sa personnalité par ses différents langages est essentiel. Cela peut déclencher ou pas une écoute, une envie, une adhésion, un engagement. Ces éléments sont pour nous au cœur du métier d'éduquer.

Une réflexion professionnelle sur les actes pédagogiques ne se fait pas sans revenir sur son parcours et ses propres pratiques. En tant qu'élève d'abord, existe, un peu dans le flou, le souvenir de maîtres ou professeurs dont l'implication corporelle était forte. Cela nous renvoie ensuite à notre formation initiale en IUFM[2] qui date du début des années 1990, où, si les pratiques enseignantes étaient explorées du point de vue des didactiques et de la pédagogie, cette thématique de « l'expérience spatio-corporelle » de l'enseignant dans sa classe était quasi absente du cursus. Il n'y a guère que dans des modules en éducation musicale et en EPS que les formateurs nous sensibilisaient et nous faisaient toucher du doigt les aspects liés au corps de l'enseignant par des séances d'exercices vocaux et corporels.
Ils abordaient également les difficultés liées à la mise en jeu de cet engagement corporel et vocal du métier, et la nécessité, après une prise de conscience individuelle, de travailler cela.

[2] IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres dans le système français

En 2005, nous avons été titulaires d'un CAFIPEMF[3] avec l'option éducation musicale.

Depuis, comme formateur, nous avons accueilli presque chaque année en stage d'observation et de pratiques accompagnées plusieurs binômes de stagiaires issus de la licence pluridisciplinaire orientation professorat des écoles de Toulouse III Paul Sabatier préparant au concours CRPE[4].

Dans nos entretiens post intervention des jeunes stagiaires, les aspects corps et voix ont très souvent été observés et ont donné lieu à des échanges sur les pratiques professionnelles à venir de ces étudiant(e)s.

Sans savoir que nous travaillerions un jour de façon plus « pointue » sur ces questions, nous avons essayé de les aborder dans nos entretiens.

Ainsi – est-ce lié à nos pratiques musicales et vocales ? – l'utilisation de la voix et du regard accompagnés par des mimiques non verbales revenaient assez souvent dans nos échanges et nos conseils. Cette attitude, il faut bien l'avouer, relevait davantage d'un « feeling » particulier et intuitif plutôt que d'un conseil longuement mûri, travaillé et réfléchi.

Mais qui sont ces formateurs appelés conseillers pédagogiques ?

Au niveau de l'école primaire, ce sont des enseignants qui comptent au moins 5 ans d'ancienneté dans le métier. Leur expérience a été reconnue et validée par le CAFIPEMF mais aucun n'a suivi de formation spécifique pour assumer des fonctions de formateur.

L'institution leur demande pourtant d'assurer une double fonction délicate à gérer.

Tout en s'appuyant sur leurs pratiques professionnelles antérieures, ils doivent aussi s'en détacher pour mener à bien leur mission de conseil auprès de leurs collègues enseignants mais surtout en direction des néo – titulaires appelés aussi PES[5] et engager un dialogue avec eux dans la durée, en conformité avec les attentes institutionnelles.

Cette action d'accompagnement s'inscrit en tension entre deux dimensions : une dimension formative centrée sur les processus de développement professionnel de l'enseignant en poste et une dimension évaluative, en amont avec ce que

[3] CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou Professeur des Ecoles Maître Formateur

[4] CRPE : Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles

[5] PES : Professeurs des École Stagiaires

pourra constater l'IEN[6] en charge de la circonscription, au moment où il viendra inspecter le PE[7].
Médiateurs dans l'appropriation progressive du métier, ces CPC[8] veillent à favoriser l'insertion de l'enseignant dans l'équipe éducative de l'établissement.

Dans cette étude, nous nous intéressons à trois collègues enseignants/formateurs « chevronnés » avec une vingtaine d'années de carrière. Nous faisons le choix d'une approche à visée clinique où la personne interrogée, le sujet, est appréhendé dans sa singularité (son parcours, son histoire personnelle, son vécu…).

Notre recherche s'articule autour de deux axes :

- la fonction de conseiller pédagogique et ce qui fonde ses pratiques autour de la notion d'accompagnement.
- la sensibilité du formateur à la dimension corps et voix et l'importance qu'il accorde à ces aspects dans l'entretien/conseil avec le collègue enseignant.

Nos questionnements sont les suivants :
Qu'est venu observer le conseiller qui visite un PE ou PES ? Quels éléments du déroulement d'une séance de classe retiennent son attention en particulier ?
Le conseiller pédagogique, au cours des séances d'observation en classe est-il sensible à la dimension corps et voix ? Quels indicateurs retient-il ? Quels observables liste-t-il pour observer la pratique ? Comment le formateur envisage, donne, construit le conseil et l'accompagnement au regard de cet aspect particulier qu'est « corps et voix » de l'enseignant en classe ?

[6] IEN : Inspecteur de l'Education Nationale
[7] PE : Professeur des Écoles
[8] CPC : Conseillers Pédagogiques de Circonscription

PREMIÈRE PARTIE : Cadre théorique

L'accompagnement et la dimension corporelle

La question de l'école et de la formation des maîtres est une question politique et idéologique de premier plan. Alors que les savoirs et les moyens de les diffuser évoluent sans cesse, la place de l'école est questionnée en profondeur.
Les structures de formation sont dans une remise en cause permanente.
Chercheurs, enseignants et formateurs sont tous inscrits dans cette urgence éthique et politique qui vise à mieux instrumenter la formation des enseignants.
Depuis plus de cinquante ans, les travaux sur l'analyse du travail de l'enseignant sont féconds et ont exploré une multitude d'aspects et de facettes du métier. En faire une synthèse n'est pas chose aisée, ce qui peut contribuer à augmenter le désarroi devant la difficulté croissante du métier.
En l'absence de formation spécifique, ceux dont la tâche est d'accompagner construisent au jour le jour une compétence à conseiller.

1.1 Bref historique sur la signification de l'accompagnement

Ce terme d'accompagnement couvre divers secteurs professionnels : thérapeutique, social, formatif, management …
Il est nécessaire avant d'aller plus loin de bien le situer et le définir en nous appuyant sur les travaux de Maela Paul et Michel Vial, deux professionnels en sciences de l'éducation dont les propos sur la question nous éclairent.

Maela Paul, formatrice consultante auprès des professionnels de l'accompagnement situe l'apparition de la notion d'accompagnement en France dans les années 90.
L'essor de ces pratiques se remarque dans des secteurs aussi divers que le travail social, la formation en alternance, les placements judiciaires, le travail soignant (soins palliatifs), l'éducation spécialisée ou encore le monde économique (coaching).

Les acteurs de terrain sont confrontés à des difficultés pour répondre à deux types d'exigences : la préoccupation d'un public désorienté censé être autonome et l'injonction de performance, de culture du résultat. La pratique de l'accompagnement cache des modèles différents et une grande variété de champs d'application.

C'est un terme « irritant » car véritable « fourre tout ». Où le guide côtoie le musicien, le conseiller, l'entraîneur, le tuteur voire le mentor ou l'initiateur. Qui renvoie à l'accompagnement de la fin de vie, à la conduite accompagnée, à la recherche de l'emploi ou au partage d'un moment.

Ce que l'on peut affirmer, c'est qu'il appartient à un registre de pratiques humaines qui ne relèvent pas d'une science ni d'une théorie appliquée.

Ce début de 21ème siècle signe une société fonctionnant sur le mode de l'accompagnement qui est devenu incontournable.

Le résultat de ses réflexions est présenté de façon synoptique dans le tableau ci-après où quatre champs professionnels sont inventoriés. Quatre figures décrivent de manière extensive l'accompagnement avec ses caractéristiques et ses interrogations.

Champ du Travail social et médico-social	**Champ de l'éducation et de la formation**	**Champ de la santé**	**Champ du travail, de la gestion des emplois et des compétences**
Question des liens interpersonnels	Question de l'apprenant et de son rapport au savoir	Question de la reconnaissance de la personne humaine	Question de la valorisation des compétences et de l'action pertinente
Relationnel (être avec)	Opérationnel (cheminer à côté)	Relationnel (être là)	Opérationnel (aller vers)
La relation: distance / proximité équilibre / déséquilibre implication / neutralité	La démarche: retour réflexif sur l'expérience, explicitation, construction de la connaissance	La posture: comme attitude de retenue dans un projet de soins et dans un contexte de rationalisation de l'activité	La fonction: pesant sur la détermination *a priori* de résultats escomptés
Du paradigme de l'autonomie	…d'un sujet réflexif…	…faisant valoir ses droits en tant que personne	…délibérant pour agir
autonomie / dépendance	autonomie / coopération	autonomie / dépendance	autonomie / coopération
exigences d'autonomie	exigences d'émancipation	exigences de prévention, anticipation / sécurité, qualité	exigences de performance et d'efficacité
relation d'aide / relation d'accompagnement	démarche de formation / d'accompagnement	posture de soutien / accompagnement contrôle / accompagnement	fonction de management / accompagnement
accompagnement tutorat	accompagnement tutorat conseil	accompagnement tutorat coaching	coaching conseil (counselling, consultance) tutorat

Tableau 1 – Présentation synoptique des quatre champs professionnels de l'accompagnement

À la lecture de ce tableau, on mesure combien, selon les secteurs, la fonction d'accompagnement tend à privilégier l'usage de certains mots. Des similarités et des différences font système et s'organisent.

Notre recherche s'intéresse spécifiquement à la deuxième colonne de ce tableau, soit le champ professionnel de l'éducation et de la formation. L'accompagnant va s'intéresser à l'apprenant et à son rapport au savoir en « cheminant à côté » ; il va susciter un retour réflexif sur l'expérience vécue dans le but de rendre l'apprenant plus autonome et capable de s'émanciper.

Michel Vial, enseignant/chercheur en sciences de l'éducation et spécialiste de l'évaluation rejoint Maela Paul lorsqu'il dit qu'une « confusion générale » règne autour du mot accompagnement. Pour lui, l'accompagnement est présenté d'emblée comme « quelque chose de positif ». Et il ajoute : « le fait que ce soit valorisant crée une espèce de sidération chez les gens qui s'empêchent d'avoir le moindre regard critique sur les pratiques qui se disent être de l'accompagnement sans même se demander d'ailleurs si cela en est » (Vial, 2007, p 2).

Il resitue l'accompagnement dans l'ensemble des pratiques d'étayage. Cette notion d'étayage vient de Freud et de l'univers de la psychanalyse. Dès 1905, Freud explique comment les pulsions sexuelles sont liées à certaines pulsions vitales qui leur servent de support. Ce que souligne Vial en partant de Freud c'est que la première fonction de l'étayage est soit une « nécessité » (la satisfaction des pulsions), soit la demande de soin et de protection (Vial, 2006, p 2). Nous nous situons, en tant que chercheur, dans cette deuxième définition du terme : « L'étayage est donc une nécessité pour l'élaboration de la construction cognitive et psychique du sujet, bien avant d'être un projet sur l'autre : l'institution provoque, permet, et puis répond et organise » (ibid. p 2).

Le deuxième ancrage à la psychanalyse est de mettre en avant le désir du sujet, tant celui de l'accompagné que de l'accompagnant. Ainsi, l'enjeu pour les conseillers pédagogiques – les accompagnateurs – est d'inventer leur façon de permettre au stagiaire – l'accompagné – de se construire en tant que sujet désirant.

Les chercheurs rencontrent une vraie difficulté à cerner leur tâche car l'accompagnement se construit à la frontière de logiques diverses : former, enseigner, aider, conseiller ou même gouverner.

Ainsi, malgré un apparent consensus social, le mot ne désigne ni une notion stabilisée dans ses significations, ni un territoire bien délimité dans ses usages. C'est plutôt un terme générique dont nous allons, à la lumière de nos lectures, essayer de donner une définition minimale.

1.2 Essai de définition des termes accompagner / accompagnement

Selon une définition commune, "accompagner", c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va, en même temps que lui et dans le partage.

Pour Maela Paul, cette définition précise une organisation du sens selon trois dimensions :

- relationnelle *(se joindre à quelqu'un)*
- spatiale *(pour aller où il va)*
- temporelle *(être en même temps)*

Accompagner		
(se) joindre à (qqn)	*pour aller où il va*	*en même temps que lui*
jonction ou connexion (relationnelle) idée de lien, d'union : "*se toucher sans laisser d'interstice*" (*Yug-* unir / lien) constituer un "ensemble"	déplacement (spatialité) idée de déplacement d'un lieu vers un autre, changement de place ou de position	synchronicité (temporelle) idée de simultanéité entre événements distincts bi-partition
"se mettre ensemble"	*"aller vers"*	*"aller de pair avec"* *"être en phase avec"*
contact et contiguïté proximité et connexité	mouvement et déplacement progression et direction	simultanéité temporelle rapport de coexistence concomitance et coordination
similitude : principe de relation et d'identité concordance, conformité, accord, ressemblance, égalité	mouvement : principe dynamique de transformation, créateur d'écart différenciateur	altérité : principe d'altérité, générateur de symétrie/dissymétrie

Déploiement du sens littéral d'accompagner

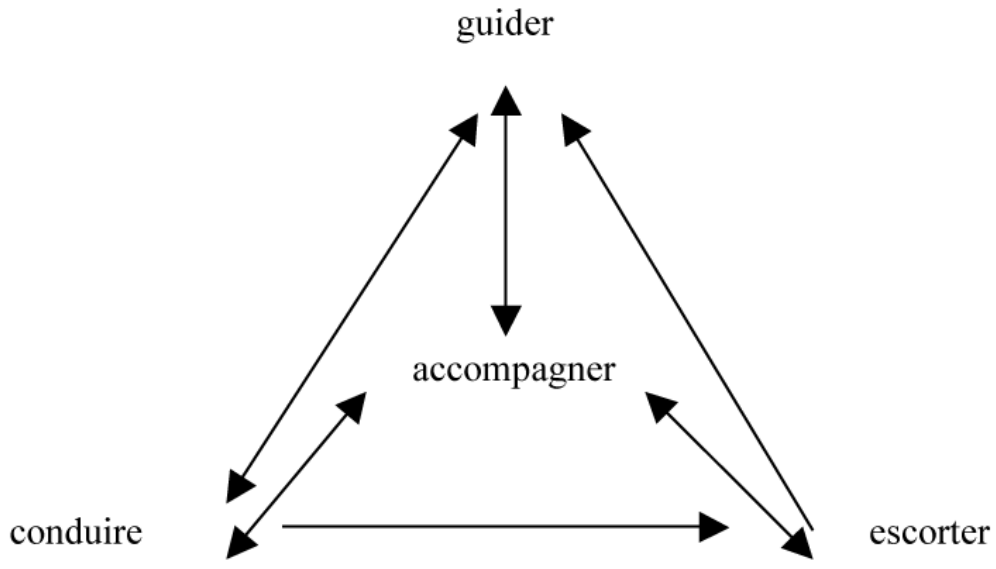
Tel est le principe de base : l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est.

Accompagnement : de compagnon, lat.pop. *companio*, celui *« qui mange son pain avec »,* action d'accompagner, aller de compagnie avec quelqu'un.
Il y a bien effectivement une structure identique et constitutive de toutes les formes d'accompagnement inscrite dans la sémantique même du verbe accompagner et la relation à autrui fédère les différentes expressions.
On notera dans le nom de compagnon au sens étymologique du terme, l'idée de **partager** *« celui qui vit et partage ses activités ».*

Il y aussi l'idée de **pourvoir à ses besoins** *« pourvoir quelqu'un de moyens de subsistance »,* mettre quelqu'un en possession de ce qui lui est nécessaire pour subsister (Robo, 2003, p 13).

Alors que les occurrences sont nombreuses pour le verbe accompagner, il est plus difficile de trouver des définitions qui se rejoignent pour le nom « accompagnement » car il ne figure pas dans la plupart des dictionnaires spécialisés dont ceux de l'éducation.
Maela Paul cite une définition trouvée dans le Dictionnaire de la Formation et du Développement Personnel : « une fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire et à cheminer avec lui durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer » (Bellinger, Pigallet, 1996, éd. ESF).
La forme la plus simple de l'accompagnement est duale. Par une mise en communication, un regard s'échange et quelque chose passe …

Dans le champ sémantique d'accompagner, il existe trois synonymes fréquemment associés : conduire, guider et escorter.



Graphe d'accompagner

Conduire c'est une mise en mouvement pour aller dans une certaine direction dans une relation hiérarchisée où s'exerce une autorité. On retrouve ici le registre de l'éducation, de la formation et de l'initiation.

Guider évoque l'idée d'une attention soutenue pour délibérer ensemble, tenir conseil sur l'orientation à choisir. Sont abordés les registres du conseil, de la guidance et de l'orientation.

Escorter évoque enfin le souci de protéger, de défendre, soutenir, remédier, restaurer ou réparer. Cette relation est asymétrique puisque l'accompagné est en position de faiblesse. On retrouve là le registre de l'aide, de l'assistance, du secours et de la protection.

Maela Paul relève également toute une série d'anglicismes que nous ne développerons pas ici (coaching, counselling, sponsoring, mentoring) et qui côtoient une multitude d'autres termes comme le tutorat, le conseil et le parrainage.

Ce champ sémantique constitue une « nébuleuse » et permet une lecture plurielle de postures auxquelles l'accompagnement convie. L'hétérogénéité de ces appellations montre une réalité complexe à croiser avec différents terrains d'exercices professionnels.

1.3 « Accompagner n'est pas guider »

Michel Vial parle d'accompagnement comme « une relation éducative dans un cadre professionnel ». Il prévient de dérives possibles où, sous couvert d'une pratique d'accompagnement, on ferait quelque chose qui lui ressemble : le guidage. Il convient alors, selon lui, de distinguer les deux.

Guider, c'est « indiquer la bonne route, gérer les imprévus pour organiser la route de manière à éviter les désagréments liés à l'incertitude ».

Les modalités du guidage renvoient à plusieurs idées :

- *diriger*, *gouverner*, *faire aller*, *indiquer le chemin* avec les figures du chef, du meneur d'hommes, du dictateur ou maître à penser.
- *piloter, conduire quelque part, préconiser, faire résoudre des problèmes, faire réaliser des performances ou compétences* avec la figure de l'Expert.

- *animer, modeler, exemplifier, montrer des choses à faire, formater etc …* avec les figures du tuteur ou mentor.
- *conseiller (dire ce qu'il est bon de faire), aiguiller vers, dévoiler* avec les figures de l'éminence grise, du sherpa, de la muse ou de l'égérie.

Le guidage peut être plus ou moins impositif ou participatif et prendre l'allure d'une relation d'aide.
Selon lui, l'accompagnateur, s'il est utile, « au service de », s'il impulse, propose et donne à débattre, ne fait pas autorité dans le choix ou dans l'élaboration du chemin. Il ne profère pas et ne se donne pas en exemple.
Sa pensée sur l'accompagnement implique ce qu'il appelle « l'intropathie », c'est-à-dire le respect et la présence à l'autre, son accueil dans sa différence, l'ajustement à ce qu'il est pour à la fois, intervenir sur son destin et impulser vers un changement.

1.4 Vers une éthique de l'accompagnement

« La démarche d'accompagnement n'a de sens que si elle est animée par une interrogation sur l'existence (et non sur un problème à résoudre) qui débouche sur une ouverture des possibilités ». (Paul, 2004, p 314).

Une des compétences fondamentales de l'accompagnateur dit Vial, c'est d'arriver à faire que l'autre problématise le sens de sa vie, le sens de sa pratique.
L'accompagnateur « œuvrera pour la création d'un problème *comme problème-pour-soi* : il entraînera vers une quête au sens plein du terme, dans le sens initiatique, non pas de recherche de la bonne réponse pour éradiquer le problème, mais d'exploration des possibles pour rendre habitable ce problème ». (Vial, 2007, p 6)
L'essentiel est d'avancer dans la compréhension de son monde. De même, l'accompagnateur prend part à l'orientation de l'autre mais en lui laissant les choix. « Qui est l'autre ? » doit rester une question posée dans la relation entre l'accompagnateur et l'accompagné. La compétence de l'accompagnateur, c'est de savoir conserver la question posée sans y répondre car le savoir répondre ne

garantit pas un savoir vivre. Tout ce qu'on peut attendre, c'est que l'autre enclenche un travail d'élucidation de la question : l'accompagné est là pour faire des avancées, pour faire son chemin dans la question.

Christian Alin, a abordé la question des gestes professionnels. Pour lui, tout métier porte des gestes et des valeurs.

Concernant l'enseignement et la fonction de tuteur / conseiller pédagogique, ses travaux de recherche ont caractérisé une douzaine de gestes. Il a également mis en évidence ce qu'il appelle des « obstacles didactiques professionnels » qui font basculer l'identité du tuteur de celle de l'enseignant qu'il a été à celle de conseiller professionnel qu'il est ou doit devenir. Dans une interview accordée à la revue EP&S, Alin explique à ce sujet que « l'enjeu est de passer de la posture saturée d'empathie et de bénévolat à une posture, toujours d'empathie, mais dotée cette fois-ci du regard, des gestes et micro-gestes (regard, voix, placements …) d'un professionnel sur la situation de formation qu'il est en train de vivre ou d'accompagner » (Alin, 2014, p 35). A la fin de la même interview, il partage quelques pensées et réflexions concernant l'apport du conseil. Son constat est que bien souvent, les praticiens sont démunis devant le problème de la transmission de leur expérience professionnelle et qu'ils se contentent la plupart du temps du « *Fais comme moi* » ou bien du « *Je fais comme ça* » ou encore du « *Regarde* ». Alin rejoint les idées développées par Vial au sujet de la distinction entre accompagnement et guidage, avec cet écueil à éviter, celui de ne pas « se donner en exemple » (ibid, p 35)

Entre un tuteur et son stagiaire, s'il est question de métier, de savoirs et de gestes professionnels, il est surtout question d'échange de valeurs et d'identité.

Une dernière réflexion vient synthétiser la pensée d'Alin sur la question du conseil : « Transmettre une expérience, c'est raconter une histoire, et dans ce récit, tous les signes y ont leur place pour être offerts par un auteur à un observateur/lecteur/spectateur qui les reçoit et peut, éventuellement, dans sa marge de liberté, bouger son agir et sa vision du monde » (ibid, p 35).

Afin d'illustrer de façon pratique cette vision de l'accompagnement nous proposons ici quelques pistes et réflexions que nous trouvons éclairantes sur le genre de relations qui peuvent s'établir entre un formateur et un stagiaire. Elles nous sont partagées par Denis Loizon (2014, p 47).

➲ Être assis côte à côte et pas face à face : la position de trois-quarts participe du maintien de la relation de confiance et montre que le tuteur se place dans une attitude d'accompagnement et non dans une relation d'autorité.

➲ Utiliser une forme de communication non agressive du style : *« si tu es d'accord »* ou encore*, « si tu le veux bien, j'aimerais que tu choisisses un point particulier de ta leçon pour en discuter avec toi… »*

➲ Bannir les questions en « pourquoi ? » car le pourquoi engage le sujet dans la justification de son action et le renvoie à sa position d'étudiant. À force de répétition, la communication est rompue.

➲ Privilégier les questions en « comment ? » qui permettent de faire préciser le mobile de l'action. *« Comment as-tu commencé ta leçon ? »* ou bien *« Comment t'y es tu pris pour présenter tes consignes ? »*

➲ Éviter les questions fermées qui entraînent dans une stratégie en « entonnoir ». *« Tu ne crois pas que tu aurais pu … »* ou bien *« Tu ne penses pas que les élèves … ».* Les questions ouvertes permettent au stagiaire de s'exprimer et de donner librement son point de vue.

➲ Faire reformuler par le stagiaire ce qu'il retient de ce temps de formation avec une formule comme : *« Je t'invite à reformuler ce que tu retiens de nos échanges si tu en es d'accord ? »* Il disposera alors d'un feed-back renvoyant à ses préoccupations réelles.

Dans ce format d'entretien, Loison privilégie la relation à l'autre sachant que c'est à partir d'une attention et d'une écoute particulières que le conseil portera ses fruits. Cela relève alors de cette compétence éthique à laquelle nous sommes sensibles dans l'accompagnement.

Tels sont les fondements théoriques qui sous-tendent notre approche et notre compréhension de la fonction d'accompagnement dans le rôle de conseiller pédagogique. Ils nous font progressivement entrer dans une éthique du métier à laquelle nous adhérons, qui doit encore se nourrir et s'enrichir d'expériences et surtout de rencontres.

1.5 Le langage du corps

Le corps de l'enseignant ne cesse de communiquer. Tous ses comportements conscients ou inconscients ont valeur de messages et les élèves sont sensibles à tous ces signes et indices : leurs conduites en classe sont directement liées à la perception qu'ils ont de ces messages.
L'analyse des gestes professionnels peut-elle faire l'économie du regard posé sur le corps, son incarnation et sa singularité ?
Dans un article publié récemment, Nicolas Burel et Bernard Andrieu envisagent trois niveaux du corps: ***le corps professionnel*** : celui du terrain et des pratiques de classe ; ***le corps vécu inséré*** : celui des techniques du corps et des gestes incorporés qui sont incarnés et exprimés dans le travail in situ des enseignants, éducateurs, techniciens ou experts ; et enfin ***le corps vivant immergé*** : celui des gestes involontaires, de l'acte manqué, de la voix, des postures, de l'empathie ou des façons de faire.
Ces 3 niveaux sont complémentaires et imbriqués les uns aux autres.

1.6 Les éléments de la communication non verbale

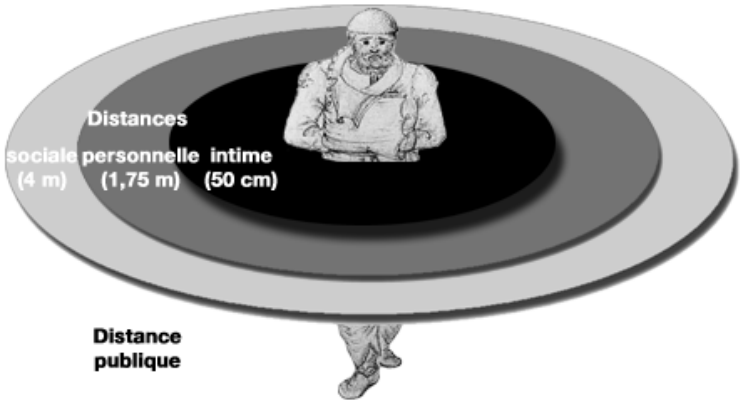
Dans « Le discours silencieux du corps enseignant » Jean-François Moulin a eu pour objectif de recherche de mettre en évidence les différents types de comportements non verbaux utilisés plus ou moins consciemment par le maître en étudiant leur incidence sur les interactions sociales dans la classe et sur la qualité de ce qu'on peut appeler le « climat de classe » qui détermine l'efficacité de l'acte d'enseignement.

1.6.1 L'utilisation de l'espace

C'est d'abord par ses déplacements dans la classe, que le maître affirme sa présence ; en circulant entre les rangées de table, il joue avec la variation des distances par rapport à certains élèves. Le maître parcourt des itinéraires stratégiques qui lui permettent, en fonction des situations, soit de contrôler l'agitation de certains (le seul fait de se rapprocher imperceptiblement d'un élève peut suffire à faire cesser cette agitation), soit de stimuler la participation des

autres. Selon Moulin (p 146), alors qu'un enseignant débutant se déplace pour des raisons purement pratiques (distribution des photocopies …), l'enseignant expérimenté fait varier ses déplacements dans le seul but de garder le meilleur contact possible avec ses élèves.

Déjà dans les années 1960, Edward T.Hall, anthropologue américain introduisait une approche de l'espace, celui de la proxémie ou proxémique. Il définissait quatre types de distances interindividuelles correspondant chacune à un type particulier d'activité et de relation ; ce sont les distances « intimes, personnelles, sociales et publiques ». Ces distances correspondent à différentes zones d'activité, mais aussi d'affectivité, de relation et d'émotion.



La proximité du maître nous dit Moulin, entraîne toujours pour l'élève une charge affective forte : c'est le cas, par exemple, lorsque le maître se penche au-dessus de l'élève assis à sa table pour contrôler son travail. Sa présence rapprochée, la chaleur du corps, son souffle peuvent être ressentis par l'élève. Se rapprocher ainsi d'un élève c'est symboliquement entrer dans son territoire, c'est envahir sa sphère privée ; ce qui n'est pas sans conséquence sur l'état émotionnel de l'élève et sur son comportement. L'activité de l'élève peut être ainsi stimulée mais elle peut aussi être inhibée.

Il existe d'autres stratégies d'utilisation de l'espace proche (Moulin, ibid p148) sans qu'il soit nécessaire pour l'enseignant de se déplacer, et sans donner l'impression d'une intrusion forcée sur ce territoire personnel de l'élève ; il existe des emplacements privilégiés : chacun a le souvenir du rituel d'entrée en classe

qui permet au maître, posté à la porte, d'exercer un contrôle sur le comportement des élèves par sa proximité physique. Moulin appelle cela le « rituel d'accès ».
Cette question de l'espace, c'est aussi la position du maître dans l'espace de la classe selon les moments et les situations : au tableau pour donner des explications ou au fond pour surveiller. Il existe des places stratégiques que le maître doit investir pour gérer l'agitation des uns, la vivacité de certains ou la passivité des autres.
Formaliser ces gestes de niveau 1 (corps professionnel) et 2 (corps vécu) relèverait, selon Burel et Andrieu, du domaine de la formation des agents.

1.6.2 Attitudes et postures

Le corps de l'enseignant est mis à l'épreuve en permanence dans cet espace de rencontre qu'est la classe dont l'enjeu est la transmission des savoirs, lieu où se rencontrent des altérités qui ne se sont pas choisies et lieu où le désir de l'enseignant n'est pas forcément en adéquation avec le désir de l'élève.
Les attitudes ou postures adoptées par le maître sont porteuses de sens pour les enfants. Il s'imposera par des postures élevées (station debout ou assis sur une table) qui lui permettent d'avoir de la hauteur et de dominer physiquement ses élèves, ou au contraire s'effacera (assis à son bureau ou au fond de la classe) lorsque ses élèves ont un travail à faire en autonomie. L'immobilité, bras croisés, et le silence du maître sont en général des signes d'appel au calme beaucoup plus efficaces que des gesticulations inutiles voire contradictoires avec l'effet qu'il veut obtenir. Les tenues posturales échappent le plus souvent à la conscience du maître (rigidité du corps et du visage, fermeture ou décontraction et ouverture) ; il faut remarquer que cette attitude de rigidité/fermeture est fréquente chez le débutant et souvent associée à une rigidité de la démarche du maître qui s'en tient à sa fiche de préparation (ibid p 148). Ces gestes involontaires du niveau 3 (corps vivant) toujours selon Burel et Andrieu, seraient plus souvent « passés sous silence en formation » (Burel et Andrieu, 2014, p 10).
Les attitudes du maître sont également le reflet de son état psychologique : anxiété, sérénité ou ouverture se lisent dans ces postures.

Enfin, Moulin parle de maîtrise respiratoire comme élément important du contrôle tonique d'un individu. La respiration profonde, abdominale, peut favoriser la détente tonique bénéfique au climat de la classe.

1.6.3 La gestualité

On parlera ici de gestualité symbolique, c'est-à-dire de gestes qui produisent du sens et non pas pour exécuter une action (Moulin, 2004, p 149). Gestes de menaces, de répression, d'encouragement, d'apaisement …
Moulin fait la distinction entre gestualité à distance et gestualité de contact.

➔ La gestualité à distance fonctionne en l'absence de parole : frapper des mains pour indiquer par exemple aux élèves de se ranger à la fin de la récréation ; mettre le doigt sur la bouche pour les inviter au silence, convoquer un élève en pliant et dépliant l'index. Ces signes sont reconnaissables par tous et il en existe encore beaucoup d'autres. Outre ces gestes conscients, il existe d'autres gestes qui participent à la théâtralisation de l'enseignement. Ils ont été catégorisés par deux auteurs américains à la fin des années soixante (Paul Eckman et Wallace Friesen). Les principaux sont :
⇨ les gestes illustrateurs (accompagnent le langage en le mimant – par exemple se frotter le ventre pour dire que c'est bon) ;
⇨ les régulateurs (mouvements de bras ou mains pour régler les alternances de prises de paroles, menaces aussi), et enfin
⇨ les adaptateurs (gestes tournés vers soi pour garder une contenance – mains dans les cheveux, main dans la poche, manipulation de lunettes …).
Trop fréquents, ces gestes peuvent devenir parasites indique Moulin (p 151).

➔ La gestualité de contact est moins étudiée, mais à connotation très affective et communicative. L'auteur met en garde sur le côté équivoque de ces gestes qui, en fonction des cultures et des situations, peuvent donner lieu à des interprétations diverses et mettre les enseignants en accusation.

Là encore, Edward T.Hall a mis en évidence que le contact et l'orientation du corps adoptés par certains peuples nord africains ou africains peuvent incommoder les européens.

Le toucher engage beaucoup l'enseignant et renvoie chez l'enfant au monde du préverbal où la communication avec la mère se faisait sur le mode du contact charnel.

Il existe encore de nombreuses autres formes de contacts utilisés par les enseignants.

Moulin (153-154) en propose une typologie faite à partir d'observations faites dans les classes. Il distingue :

- les gestes de répression : tape, gifle, caractérisés par un fort niveau de violence ;
- les gestes de provocation : pousser, bousculer l'élève dans le but d'asseoir son autorité ;
- les gestes d'injonction : de l'élève pris par le bras et renvoyé à sa place à la manipulation avec douceur d'un autre pour le remettre dans le rang ;
- les gestes de désapprobation : poser la main et appuyer sur l'épaule d'un élève pour le faire taire momentanément et permettre à un autre de parler ;
- les gestes de destination : non directement adressés à l'élève mais destinés à toute la classe - le maître immobilise un élève pour signifier aux autres qu'ils doivent cesser toute activité et qu'il attend qu'on l'écoute ;
- les gestes de stimulation : toucher ou secouer un élève inattentif pour qu'il s'intègre à nouveau dans le travail de la classe ;
- les gestes de légitimation : placer un élève face aux autres, en position magistrale pour lui conférer le statut de celui qui peut prendre la parole ;
- les gestes d'affection : embrasser un élève, lui prendre la main, le tenir par les épaules sont des comportements très fréquents à l'école maternelle.
- les gestes de séduction : destinés à s'attacher des élèves récalcitrants, les mettre à côté de soi ou devant soi, position et attention du maître dont ils retirent un prestige devant les autres ;
- les gestes d'approbation : poser la main sur l'épaule d'un élève, assis à sa table, en train de réaliser une tâche, pour lui signifier la validité de son travail ;

- les gestes de désignation : toucher un élève du doigt ou de la main pour lui indiquer qu'il est désigné pour, en EPS par exemple, faire partie de telle équipe ;
- les gestes de sollicitation, d'incitation ou d'encouragement : prendre un élève par la main pour l'envoyer réaliser une autre tâche dans la classe ;
- les gestes de consolation et d'apaisement : la maîtresse prend sur ses genoux un enfant qui a pleuré ou qui est excité. Le maître pose la main sur l'épaule de deux élèves pour les séparer et désamorcer un conflit (fréquent sur la cour de récréation);
- les gestes d'intégration : donner la main aux enfants pour faire une ronde pour renforcer l'unité de la classe et le lien social entre les enfants et lui-même ;
- les gestes de captation : prendre un enfant devant soi, l'enserrer de ses bras et signifier ainsi, symboliquement, devant tous : « tu m'appartiens » et, « vous êtes à moi».

1.6.4 De l'importance du regard et des mimiques

Pujade-Renaud (1983) à propos du regard, mentionne que ce dernier représente un « instrument important de l'autorité qui permettrait d'agir non verbalement sur l'enfant de façon très efficace ».

Isabelle Jourdan propose dans le dispositif de formation en alternance, un travail sur le regard qu'elle introduit ainsi : « premier instant de la relation, regard qui invite, qui menace, regard qui méprise, regard qui stimule : construire dans le temps son *je professionnel* singulier dans l'instant de la rencontre avec l'élève » (Jourdan, 2014).

Toujours à partir de la même observation faite dans les classes, Moulin indique que le maître fait des choix au niveau du regard qu'il porte sur la classe : regard insistant de réprobation ou de bienveillance, regard bref de contrôle ou de connivence (clin d'œil), regard fixe ou flottant.

La façon dont il regarde un élève en dit long sur ses sentiments vis à vis de lui. Les enseignants débutants ont tendance à regarder les élèves les plus actifs au détriment des élèves passifs, vite oubliés dans leur coin et abandonnés à leur sort. A l'inverse le regard porté sur le *cancre* « constitue un renforcement positif et

provoque de meilleures performances dans l'apprentissage ». (Moulin, 2004, p 154). La gestion des regards est directement corrélée à l'évolution du comportement scolaire des enfants.

Associées au regard, et selon Pujade-Renaud, les expressions faciales comme les sourires, les pincements de lèvres ou les mouvements de sourcils (haussements et froncements) donnent des informations sur l'état émotionnel de l'enseignant et aux élèves qui agissent en fonction. Ces mimiques peuvent être indépendantes ou renforcer ce qui a été dit au sujet du regard.

Arrêtons-nous un instant sur le sourire. Contagieux, apaisant, exprimant en principe une fonction de détente, il est censé exprimer une bonne disposition psychique de l'enseignant à l'égard de ses élèves et favorise un bon climat de classe. Dans ses travaux, Ekman (1976) aurait recensé dix-neuf sourires avec des sens différents.

1.6.5 La tenue vestimentaire

Le comportement vestimentaire est double : le projet est de se couvrir et en même temps il exprime un comportement, une personnalité. « Enseigner, c'est être regardé » (Pujade Renaud, 1983, p 27).

Les signes vestimentaires (vêtements, coiffure, maquillage) ne sont pas neutres ni chez les femmes, ni chez les hommes. Ils positionnent la personnalité de l'enseignant et manifestent le type de relation que celui-ci veut entretenir avec ses élèves. « Le corps mis en jeu sur la scène pédagogique doit être revêtu selon les normes d'une certaine stylistique et correspondre à des images déterminées. Ces normes ne sont pas explicitement édictées mais imprègnent l'habitus pédagogique » (ibid p 80).

« La tenue vestimentaire est l'un des aspects de ce masque professoral qui confère au maître l'autorité et la solidité de l'apparence […] elle l'aide à délimiter son image du corps et à affirmer son statut. La voix de l'autorité parle à travers l'habillement » (ibid p 81). L'autorité de statut n'est parfois pas suffisante. Ainsi chez certains, l'adoption d'un style vestimentaire légitimerait une autorité non naturelle ou pas encore acquise.

1.7 Les comportements verbaux

« Il y a également la voix de l'enseignant, peut-être la partie la plus intime du corps […] véritable caisse de résonnance de notre être, lieu de tous nos affects » (Jourdan, 2014, p 5).

« La voix, notre voix, est tellement associée à notre personnalité qu'il est difficile de décrire ce phénomène sonore, reflet parfait de notre comportement anatomo-physiologique et de nos états psychologiques » (Walczak, 2001, p 61).

1.7.1 La voix de l'enseignant

Dans ce que Moulin appelle la « bande-son » (p 156), les éléments paraverbaux audibles sont : le ton, l'intensité de la voix, le rythme du débit vocal.

Le ton est d'abord chargé de sens : cérémonieux, familier ou confidentiel, il ne produira pas le même effet sur le public. Le maître expérimenté a la capacité d'utiliser un registre de tons très variés pour exprimer son approbation, des encouragements des réprimandes voire des menaces.

Concernant l'intensité vocale, Moulin observe que l'enseignant débutant a tendance à s'adresser aux élèves avec une intensité de voix ordinaire correspondant à la distance de la conversation (1,50 à 2 m). « On constate fréquemment chez le débutant une uniformité de l'intensité vocale, quelquefois élevée lorsqu'il est dépassé par les évènements d'une classe agitée, alors que le maître expérimenté use de grandes variations dans la puissance de ses émissions vocales dont les effets contrastés ont tendance à réduire le bruit ambiant » (Moulin, 2004, p 156).

Le débit vocal a son importance dans la communication pédagogique. Le débutant a souvent un débit trop rapide traduisant un manque de confiance. Cela est préjudiciable à la compréhension. Le même contenu, prononcé de façon posée, avec des temps de respiration n'aura pas le même effet sur le public.

Walczak, formateur en éducation musicale distingue la voix du sujet, voix unique qui constitue le portrait vocal d'une personne et la voix professionnelle qui implique une véritable formation initiale, dès l'entrée dans l'enseignement.

Il dit aussi que certains enseignants rechignent à se considérer comme des « professionnels de la voix ». Ils réservent cette appellation aux acteurs ou aux chanteurs. Tous admettent cependant que le métier d'enseignant conduit à utiliser la voix comme un instrument ou un « outil professionnel ». C'est la voix qu'il faut entretenir, améliorer et éventuellement protéger ou soigner (70 % des enseignants souffrent d'un trouble vocal après 15 à 20 ans d'exercice) (Walczak, 2001, p 67).

Une formation vocale spécifique aux enseignants devrait, rajoute Walczak, « viser à faire sentir et à entendre toutes les possibilités phonatoires, des plus contraignantes aux plus favorables pour que la voix puisse librement passer des unes aux autres sans que cela soit redoutable pour le larynx » (ibid. p 70).

Afin d'anticiper et de répondre aux problèmes liés à la maîtrise de la voix par les enseignants, Jourdan propose dans son module de formation des temps spécifiques pour travailler cela. Pour elle, de façon purement technique, la voix « c'est avant tout une affaire de soufflerie ». Elle va progressivement aider les enseignants à :

- mettre en place dans le quotidien une respiration ventrale, apprendre à gérer l'air pour ne jamais être en apnée.
- construire sa verticalité pour que la colonne d'air puisse s'inscrire physiquement dans le corps, ce qui permet également de se détendre et ainsi de lutter contre l'angoisse et le stress.
- faire aller la voix dans les résonateurs qui se trouvent principalement dans le crâne (fosse nasale, sinus, dents, voûte palatale….).
- utiliser les cordes vocales (phase qui vient en dernier dans l'apprentissage vocal) ces deux petits muscles striés protégés par le larynx, relativement courts (1,5 à 2,5 centimètres de longueur).

« Il est important de faire comprendre aux professeurs débutants qu'il faut utiliser au maximum l'air pour émettre un son. L'objectif est alors de faire en sorte que chacun trouve sa *voix professionnelle*, placée et adressée avec un regard, incorporée » (ibid, p 7).

Comme il n'existe pas de réelle politique de santé professionnelle dans l'Education Nationale, à chacun de rester vigilant dans ce domaine.

1.7.2 Les silences

De l'École Maternelle à l'Université, la parole est le vecteur privilégié de la communication. La maîtrise de l'émission vocale professionnelle passe par un réel contrôle de son temps de parole. Or, trop souvent, les enseignants ont tendance à noyer leur auditoire dans un flot de paroles, n'accordant que trop peu de place au(x) silence(s). Philippe Rousseaux apporte une contribution intéressante à ce sujet dans l'ouvrage coordonné par Andrieu. Après avoir longuement défini ce qu'on entendait par « silence », en l'englobant d'ailleurs dans les différents langages du corps, il en vient au silence dans la pédagogie avant de livrer quelques conseils pratiques à usage des maîtres.

Pour lui, nos paroles forment des messages ambigus qui ne peuvent être décodés que par des silences : « Faire silence à l'intérieur d'une parole, c'est pour nous laisser le temps de réfléchir à la suite et donner à celle-ci, mais c'est aussi pour laisser le temps à l'auditeur de la remplir par des interactions entre ce que nous venons de dire ou de faire et sa propre vie, ses propres pensées. C'est lui laisser le temps d'associer librement, de s'associer à nous dans cet échange. C'est le rendre complice et donc acteur de son apprentissage. Temps pour accueillir. Temps pour comprendre. Temps pour construire un projet nouveau ». (Rousseaux, 2003, p 5)

Il ajoute : « Les silences sont en effet un accompagnement de l'autre dans sa propre pensée, dans sa propre formation, à condition de concevoir la formation comme l'action d'investir une forme, c'est-à-dire un espace, un creux, un silence par exemple » (ibid p 5).

Le silence peut faire peur, être inconfortable voire insécurisant, alors, certains enseignants peuvent avoir envie de discourir pour cacher un malaise ou une angoisse. D'autres vont remplir les silences par peur de ne pas être aimés.

Rousseaux explique que le silence est pourtant la « clé de voûte du savoir dire ».

Loin d'être un adversaire de la voix, le silence est la condition de son rythme, de sa résonance et de son écoute.

Dans la parole du maître, le silence devient nécessaire si l'on ne veut pas qu'il y ait perte d'information du discours de celui-ci.

Ce qui l'intéresse le plus dans l'étude qu'il a menée, c'est **« le silence du maître nécessaire au maître »** ; nécessaire pour suivre, gérer, contrôler sa propre

pensée publique. Nécessaire aussi pour être attentif à la qualité de réception de la classe, d'un élève en particulier, des incidents et questions qui peuvent surgir (ibid p 7).

Pour apprendre à gérer ce silence, il préconiserait une rencontre avec le théâtre en formation des maîtres. C'est en effet dans le silence que la communication la plus intense se fait entre les spectateurs et les acteurs.

Enfin, loin de vouloir proposer un manuel pratique d'apprentissage du silence, il distille quelques conseils à usage des maîtres. Nous retenons ici les plus marquants :

- Pour faire silence, il faut se taire. Et apprendre à se taire n'est pas si simple.
- Profiter du silence pour respirer – respiration thoraco-abdominale notamment, et en profiter pour relâcher les tensions du cou.
- Faire des silences plus ou moins longs pour souligner les changements de rythme.

Il donne un dernier conseil pour les formateurs d'enseignants, en lien avec le théâtre : développer non pas des *aptitudes à enseigner*, mais des *aptitudes à être* pour pouvoir enseigner.

Il cite aussi Walzack qui conseille également « d'apprendre si nécessaire à articuler et à réguler son débit vocal […] il faudra ralentir le débit […] l'auditoire appréciera le confort de 'pauses silence' que tout enseignant devrait apprendre à utiliser » (Rousseaux, 2003, p 8 et 9).

Nous l'avons vu, la qualité des langages corporels conditionne pour une grande part l'efficacité de l'activité d'enseignement et donc la transmission de son propos didactique.

Après avoir défini la notion d'accompagnement, d'en avoir cerné toute la dimension éthique et subjective qui conditionne la posture du conseiller, nous nous sommes intéressés aux différents langages du corps. Nous croyons en effet que le conseiller pédagogique ne peut faire l'impasse sur cette dimension corporelle qui, en plus d'être indissociable de l'acte d'enseignement va en impacter les effets. C'est pour cette raison qu'il nous semble essentiel d'articuler étroitement la question de l'accompagnement avec la prise en compte des

postures corporelles. « Dire le geste professionnel contribue en effet à réorienter le regard sur ce corps qui le porte et l'impulse, et à réintégrer par là même dans l'équation l'épaisseur de l'humain qui en avait jusqu'ici été trop souvent évincée » (Burel et Andrieu, 2014, p 12).

Ce constat a servi de guide lors de l'élaboration de notre grille d'entretien. Nous avons souhaité amener les collègues conseillers à dire leur vécu sur ces questions là. Et nous nous attacherons, à la lecture de leurs réponses, à décrire leur expérience, puis à analyser leur discours avant de discuter les résultats obtenus.

DEUXIEME PARTIE : Problématique et question de recherche

Nous avons souligné dans notre revue synthétique des écrits sur le domaine, le lien existant entre ce corps qui ne cesse de communiquer de façon consciente ou non, et la valeur du message transmis aux apprenants. Leur sensibilité à tous ces signes a un impact réel sur la conduite de classe.

Les auteurs comme Pujade-Renaud, Andrieu, Alin, Moulin et bien d'autres ont largement décrit ces manifestations du corps comme étant essentielles à l'efficacité du discours didactique.

Considéré comme un élément majeur et non marginal, le corps n'est plus un obstacle mais une véritable ressource, implicite conscient ou pas.

Les enseignants dits « experts », comme les conseillers pédagogiques, ont développé et construit au cours de leur histoire une gestuelle propre : attitudes, gestes et regards, déplacements, variations de voix et de rythme etc …

Prennent-ils en compte pour autant cette dimension corporelle dans leur conseil ? Et comment accompagnent-ils les enseignants débutants sur ces aspects là du métier ?

Ces interrogations posées, notre question de recherche est synthétisée dans cette question :

Comment le conseiller pédagogique prend-il en compte la dimension corporelle et verbale de l'enseignant stagiaire qu'il visite ?

TROISIÈME PARTIE : Cadre méthodologique

Présentation des choix méthodologiques

3.1 La méthode descriptive exploratoire

Nous nous inscrivons dans le cadre d'une recherche descriptive exploratoire dont les caractéristiques, selon Van Der Maren (1996), sont les suivantes :
La recherche exploratoire peut viser à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Elle viserait alors à « combler un vide », pour reprendre les termes de Van der Maren. Elle peut être aussi un préalable à des recherches qui, pour se déployer, s'appuient sur un minimum de connaissances.
La recherche exploratoire permettrait ainsi de baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects.
Cette logique peut servir à produire des connaissances qui mettront à l'épreuve un cadre théorique prédéfini, qui serviront à vérifier des hypothèses ou à expliquer des phénomènes après qu'ils aient été définis.

3.2 La posture du chercheur : une démarche clinique

Qu'en est-il de la "démarche clinique", ce concept relativement récent en formation et éducation ?
Le blog de Beyounes Bellagnech, docteur en sciences de l'éducation nous éclaire sur cette question.

L'origine étymologique du mot « clinique ». Dans En grec ancien, le mot «Kliné» signifie «couche», «bière» pour les morts, d'où les formes dérivatives «klinikos» (médecin) et «kliniké» (soins d'un médecin au malade alité). Cependant, si nous allons plus loin dans l'exploration de cette étymologie dit Bellagnech, nous remarquons que le verbe «klino» a comme sens premier un changement de position: « incliner, coucher, appuyer (une chose contre une autre), pencher, baisser, détourner ».

Une personne ne parvient plus à se tenir debout, par ses propres moyens, elle est plus fragile. La personne expérimente alors une rupture, une discontinuité dans l'ordre rationnel, un affaiblissement de l'importance accordée aux priorités habituelles. Elle lève sa vigilance et les contraintes du quotidien. Dans ce contexte, la personne a tendance à se livrer plus que d'ordinaire. Elle s'autorise des révélations auxquelles la logique du quotidien impose généralement silence. En effet, aujourd'hui, on utilise le terme de clinique dans d'autres domaines que la médecine. On le trouve en psychologie, en sociologie. Il semble que cette posture peut rendre compte aussi d'une forme de pratique de la pédagogie.
Cette démarche peut aussi être une posture de formation et de recherche.
Plusieurs éléments peuvent être dégagés qui caractérisent toute recherche clinique. Alors que Bellagnech est très exhaustif sur la question, nous n'en retiendrons que quelques uns:

- L'objet de la recherche est une ou des personnes.
  Le point commun de toute recherche clinique, c'est le fait que «l'objet» de la recherche est toujours une personne, un sujet individuel ou collectif.
  Le travail s'accomplit directement sur le terrain. Le chercheur s'engage, en tant que personne, auprès des personnes ou des groupes étudiés. Le chercheur clinicien se confronte personnellement à la singularité des personnes et des situations, qu'il étudie. Il prend place dans le temps et l'évolution des personnes ou groupes étudiés.

- Le postulat de l'auto-réflexion dans la situation intersubjective.
  Toutes les démarches cliniques de recherche s'appuient sur la capacité de réflexion des êtres humains en situation d'intersubjectivité, et dans la croyance que ces êtres humains sont capables de produire une auto-théorie qui rend compte de leur expérience. Ainsi, la personne ou le sujet peuvent être définis comme étant des êtres pensants actifs et l'objet de cette pensée. La personne est un être auto-réflexif, un être d'expérience, de subjectivité, d'intériorité.

- L’historicité.

  La personne intègre en elle et pour elle le passé, le présent et l’advenir dans un mouvement permanent de va et vient entre ces différents moments. La personne a conscience de sa permanence et en même temps de sa capacité de changement. Sa perception intime d’elle-même évolue dans la durée. La personne pondère différemment l’importance qu’elle donne à une expérience, suivant les périodes temporelles.

Pour résumer sur la question, toute recherche clinique doit donc comporter :

• La reconnaissance de l’histoire individuelle du sujet,

• L’expérience vécue et élaborée,

• L’invention continue de soi,

• La personne totale en situation,

• La singularité et la totalité de la personne, prenant en compte à la fois son fonctionnement psychique, son mode relationnel, l’histoire vécue,

• Les évènements extérieurs et les contextes,

• La manière dont la personne concrète gère une situation problème.

Vial, (2005, p 5) distingue la méthode clinique de la recherche développée plus haut dans le sens où celle-ci produit des savoirs sur un phénomène à partir du récit des sujets ; il s’agit alors pour le chercheur de rendre intelligible les réponses aux sollicitations dans une situation précise que le sujet configure.

Dans le cadre de notre recherche, et selon les travaux de Claude Pujade-Renaud (1983, p 20), nous souhaitons dégager et délimiter un objet de connaissance, la corporéité de l’enseignant du point de vue de collègues formateurs et ceci, sans occulter le fait que cet objet de connaissance est aussi « objet de désir » pour le chercheur, en l’occurrence nous-mêmes. De ce fait, nous devons prendre en compte notre « propre implication » dans cette investigation. Les « interrelations » qui unissent les sujets et nous même sont ainsi visées.

3.3 L'outil de recueil des données

Nous avons fait le choix de l'entretien semi directif, méthode plus ouverte que le questionnaire, plus compréhensive aussi, qui laisse libre cours aux choix de réponse des enquêtés, avec leurs mots et des détails faisant sens selon eux. Cette méthode permet l'étonnement, ouvre le questionnement sur la complexité des objets étudiés. Elle privilégie la description de processus plutôt que l'explication des causes. L'objectif est de saisir le sens du phénomène étudié tel qu'il est perçu par le participant et le chercheur dans une dynamique de co-construction du sens.

Cette conversation a deux, ce moment privilégié d'écoute a été soigneusement préparé en amont par la rédaction d'un guide formulant un questionnement en deux parties avec d'abord des questions générales plus ouvertes puis des questions plus spécifiques (voir Annexe 1). Sept questions au total afin de recueillir ces faits de parole : quatre questions sur leur vision de l'accompagnement et du conseil pédagogique suivies de trois questions sur leur sensibilité à la dimension corporelle.

3.4 Les conditions de recueil des données

Nous avons rencontré trois de nos collègues CPCEPS[9] que nous appellerons Marianne, Luc et Rachel pour préserver leur anonymat. Ils ont tous les trois été interviewés au mois de mars 2015 dans leur univers quotidien (locaux de circonscription, salle des maîtres lors d'une visite dans une école maternelle ou bureau du directeur lors d'une visite dans une école élémentaire).

Pourquoi cette orientation vers ces formateurs-là ?

Nous nous sommes orientés vers cette spécialité EPS dans le conseil pédagogique car le choix d'occuper ces postes montre, nous le postulons, un intérêt et une sensibilité pour la dimension corporelle des collègues que les conseillers visitent.

[9] CPCEPS Conseillers Pédagogiques de Circonscription spécialisés en Education Physique et Sportive

Comme l'une débute dans ses fonctions et les deux autres ont déjà plusieurs années d'expérience dans le conseil pédagogique, nous pensons intéressant d'observer si il y a également matière à comparer leurs pratiques.
Prévenus par téléphone quelques semaines avant les entretiens, ils ont d'abord été au courant de notre démarche d'entretien dans le cadre d'un mémoire de recherche sans que nous en précisions le thème. En effet, nous ne souhaitions pas qu'ils puissent préparer un discours, ce qui aurait faussé le caractère de notre étude. Ils se sont donc immédiatement prêtés au jeu des questions/réponses.
Notre rôle a consisté à poser nos questions sans chercher à diriger ni à orienter le discours de l'interviewé et le laisser libre dans ses associations d'idées.
Nous avons favorisé l'expression en restant le plus neutre et bienveillant possible.
Il s'agissait de « laisser résonner » cette parole en soutenant le discours par des relances mesurées.
Les données recueillies ont été enregistrées à partir d'un enregistreur numérique puis intégralement retranscrites[10] avant d'être synthétisées puis analysées dans la quatrième partie de ce mémoire.

3.5 Le traitement des données

Le recueil des données effectué, nous avons laissé passer plusieurs semaines avant de relire et de nous imprégner du discours des trois conseillers pédagogiques. Nous avons extrait et synthétisé une partie de ce discours dans deux tableaux ci-après qui nous ont permis une vue synthétique des discours à partir de deux dimensions de lecture :

- une dimension linguistique s'intéressant à la structure du langage
- une dimension de contenu du discours pour en appréhender le sens (représentations et conceptions subjectives véhiculées par ce discours).

Nous avons confronté ces faits de langages avec la partie théorique de ce mémoire. Il y a tout d'abord une lecture flottante pour nous laisser imprégner du discours. Dans un deuxième temps, nous avons, au fil de nos lectures, relevé les extraits de verbatim significatifs de leur position subjective afin de cerner au plus près la singularité de leurs expériences et le sens qu'ils accordent à leur pratique

[10] Annexe 2 (Marianne), Annexe 3 (Rachel) et Annexe 4 (Luc)

professionnelle et plus spécifiquement à la place du corps dans la relation pédagogique. Ces extraits de verbatim, donnant à voir la position subjective de chacun de nos interlocuteurs, nous les avons organisés par thématique en utilisant deux tableaux de synthèse comme filtre : un premier tableau sur l'accompagnement et le conseil pédagogique (Questions 1, 2, 3, 4 de la grille d'entretien – cf annexe 1) ; un second tableau avec pour thématique la sensibilité à la dimension corporelle (Questions 5, 6 et 7). Des vignettes font ressortir des parties plus précises du discours, afin de donner à voir la signification que chacun d'entre eux attribue à sa pratique et ainsi « construire le cas » (Terrisse, 2000). Des légendes colorées opèrent en quelque sorte un tri dans les extraits de verbatim par thème (ambiance et climat de classe, voix, gestes et postures, théâtralisation …).

SYNTHÈSE DES ENTRETIENS ❶

	ACCOMPAGNEMENT ET CONSEIL PÉDAGOGIQUE			
	Q1- Qu'attends-tu de voir lors de la visite d'un enseignant en classe ?	**Q2- Quels sont pour toi et par ordre de priorité les éléments essentiels que tu observes ?**	**Q3- Sur quels observables en particulier penses-tu pouvoir conseiller un collègue ?**	**Q4- Comment construis-tu le conseil et l'accompagnement à l'issue d'une observation en classe ?**
MARIANNE	*Le déroulement de la séance* - *mise à la tâche* - *sens de l'activité* - *atteinte des objectifs* *L'ambiance de classe* - *accueil en début de séance / fin de séance* - *tonalité de la voix* *(aspects qualitatifs et quantitatifs)* *Ecrits professionnels* - *traces et affichages*	❶ *L'ambiance de classe* ❷ *Tâche cognitive bien définie* ❸ *Observation du discours* - *vocabulaire adapté* - *logorrhée maîtrisée* ❹ *Les étapes de la séance* - *alternance des phases : individuel/collectif* ❺ *Quelles traces produites ?* - *Individuelles/collectives*	*La question de la tâche cognitive est importante et doit être bien définie* → *que doivent faire les élèves ?* → *quelles sont les compétences à mobiliser ?* *Le temps de parole et la qualité de cette parole* *L'équilibre entre les différentes phases de la séance* *La trace produite* *La suite à donner, les prolongements*	*Format de conseil variable et en cours de construction* *Prioriser les conseils* → *2 ou 3 par entretien* → *autour de l'objectif et de la tâche* *Ne pas trop en dire, savoir écouter* *Donner des éléments positifs, souligner les forces* *Entretien de type réflexif demandé par l'institution mais non encore réalisé*

LUC	*L'aspect relationnel / l'ambiance de classe* - *classe qui « tourne bien »* *Les objectifs d'apprentissage* - *clarté des objectifs* - *clarté dans les consignes* *Les documents et supports de travail*	❶ *Les aspects relationnels* - *climat serein* ❷ *La préparation de séance* - *précision des consignes* - *précision des objectifs / compétences* ❸ *Les documents et supports de travail des élèves* - *quelle organisation ?* - *quels supports d'autonomie ?*	*L'agitation des élèves pendant la séance* - *« climat serein propice aux apprentissages »* - *venir à l'école avec plaisir* *La préparation de séance* *Les déplacements en classe* - *dos au tableau/figé ?* - *proximité des élèves* *La variation du niveau de voix en fonction du dispositif classe* *Réalisation de la tâche demandée* *Tenue des supports écrits*	*Prioriser les conseils* → *aller à l'essentiel, rapidement (35 min maximum)* → *deux pistes essentielles, pas plus* *Commencer par les points positifs* *Poser une question pour permettre à l'autre de revenir sur sa séance et de préciser* *Terminer par une synthèse* → *résumer les attendus pour la prochaine observation*
RACHEL	*La mise en œuvre des programmes.* - *Quel contenu d'apprentissage* - *Quel dispositif ?* *Les relances et reformulations* - *Étayage* - *Accompagnement dans l'apprentissage*	*Entrée en classe, affichages et outils pour les élèves.* ❶ *L'intro de séance* ❷ *Quelle problématique pour les élèves ?* ❸ *Quels dispositifs, quelle organisation mise en place ?* ❹ *Quelle articulation de tout ça ?*	*Posture, attitude générale et aspects relationnels dans la classe.*	*Observation du déroulement de séance et de la passation des consignes* *Les incontournables sont à travailler en premier dans l'entretien* - *Situation qui a pu poser problème dans la séance* *L'objectif fixé a-t-il été atteint ?* - *Les élèves ont-ils appris et qu'ont ils appris ?*

				L'enseignant s'autorise t-il à modifier sa séance ? - *Avec quelles relances, quel étayage ?* *Comment l'enseignant prend il la parole ?* - *Quelle place il prend ?* - *Quelle est son intonation ?* *Les éléments accessoires à voir ensuite*

Légende :

Fréquence des éléments en commun concernant les aspects institutionnels

Lien aux programmes, objectifs, organisation et mise à la tâche, traces produites

Fréquence des éléments en commun concernant les postures, le corps et la voix en général (avant que cela soit plus explicite dans les questions Q5-Q6-Q7)

Ambiance et climat de classe **Voix**

Fréquence des éléments en commun concernant le conseil et l'accompagnement

Priorités dans l'entretien/conseil

SYNTHÈSE DES ENTRETIENS ❷

	SENSIBILITÉ À LA DIMENSION CORPORELLE		
	Q5- Qu'est-ce qui attire ton attention dans les gestes et postures des collègues que tu observes ?	**Q6- Quelle importance accordes-tu à la dimension corporelle de l'enseignant dans sa classe ? Est-ce que cette dimension est une compétence professionnelle à prendre en compte pour le métier ?**	**Q7- Quel intérêt y a t'il selon toi à prendre en compte ces aspects du corps dans une relation pédagogique ?**
MARIANNE	*La voix est un élément central ainsi que le temps de parole. Le niveau de langage et sa forme trop souvent impérative ou négative* *Les endroits investis / les déplacements* *Les tics : gestuels, de langage (difficile à aborder ou avec humour car cela touche à la personne)* *Le sourire, la détente physique*	*Dimension très importante dans l'espace d'une classe. Tout ne dépend pas de ça, mais c'est le petit plus qui est remarquable.* *Un geste apaisant, un regard, une apparence vestimentaire soignée, c'est du respect, c'est faire attention à l'image que je renvoie.* *C'est difficile à aborder avec les collègues (ne pas juger). Mais c'est une compétence qui s'apprend et la vidéo est un excellent outil d'analyse de ses gestes et postures.*	*Intérêt et difficulté à prend en compte ces aspects du corps, car il ne faut pas juger les personnes.* *On théâtralise, on joue ; le corps envoie un message. Il faut objectiver cela.* *Je n'ai aucun souvenir d'avoir été formée à cela.* *Ne pas oublier de s'occuper du corps des élèves qui sont très statiques à part en EPS.*

LUC	*La place et les déplacements du collègue en classe* *La maîtrise de la voix* *Les gestes professionnels implicites, automatisés:* - *regards, gestes, postures physiques* *Travail de la consigne*	*Comment le corps occupe t'il l'espace de la classe ? Théâtralisation de l'acte d'enseigner* - *capacité à se mettre en avant et à s'effacer aussi, à s'asseoir au bureau* *Quelle proximité avec les élèves ?* - *présence attentive, bienveillance* *Comment se module le niveau de voix ?* - *chuchoter, hausser le ton, poser sa voix* - *présence sonore trop importante* *Tout cela doit se travailler, surtout chez les débutants. Automatismes chez les enseignants chevronnés*	*L'attitude corporelle de l'enseignant va conditionner l'ambiance de classe.* *Difficulté d'aborder ces aspects là dans le conseil pédagogique, car on touche à la personne.* *Ne pas hésiter à rejouer une séance. Croiser des informations pour les transmettre aux collègues* *L'aspect corporel est très important dans la relation pédagogique. C'est quelque qui s'apprend sur le tas mais qui doit aussi se travailler.*
RACHEL	*Les déplacements et l'appropriation de l'espace* *Les gestes professionnels ou comment l'enseignant intervient-il ?* - *s'autorise-t-il à s'asseoir dans un groupe ?* - *a-t-il des gestes d'autorité superflus ?* - *comment gère-t-il les relances par des questions appropriées* - *crée t'il une situation de confiance propice à la réussite ?* - *s'autorise-t-il à participer à la réflexion du groupe ?* - *fait-il émerger un dispositif réflexif ?*	*Où l'enseignant se situe t'il dans la classe ?* - *s'assied-il au même niveau que les élèves ?* - *Quel statut leur accorde t-il ?* *Oui, cela doit être pris en compte car « on ne joue pas à la maîtresse »*	*Attitude corporelle bienveillante et non verbalisée ; implicite* - *hauteur du corps dans un groupe (au même niveau que les élèves)* - *l'enseignant « s'autorise à montrer »* - *ouverture et bienveillance* *Le corps est à l'oeuvre, il est engagé par toute une gestuelle :* - *par le regard* - *par les bras* - *par des mimiques (froncement de sourcil, moue)*

Légende :

Fréquence des éléments en commun concernant les postures, le corps et la voix en général

Voix **Gestes et postures** **Gestes professionnels**

Déplacements **Théâtralisation**

Fréquence des éléments en commun concernant la prise en compte professionnelle des aspects corps et voix

Prise en compte professionnelle

Fréquence des éléments en commun concernant la prise en compte des aspects corps et voix dans la relation pédagogique

Intérêts et difficultés

QUATRIÈME PARTIE : Présentation des résultats

Trois études de cas : l'analyse

4.1 Marianne

Si elle débute dans la fonction de conseiller pédagogique, Marianne a une expérience conséquente en tant que professeur des écoles (une vingtaine d'années). Elle a aussi assumé la fonction de directrice pendant plusieurs années. Après l'obtention d'un CAFIPEMF généraliste en 2014, elle exerce depuis un peu plus de 6 mois sur un poste de CPCEPS pour lequel elle a dû repasser la spécialisation EPS pour rester titulaire sur sa circonscription.

4.1.1 Corps, voix, gestes et postures

Le langage du corps transparaît souvent dans son discours de façon un peu décousue mais toujours très imagée.

- Tenue vestimentaire et apparence : « *l'image que j'envoie* »

En presque vingt ans de carrière, Marianne a vu évoluer sa sensibilité par rapport à la tenue vestimentaire, au soin apporté à l'apparence par égard pour ceux qu'elle côtoie : *« dans ma posture corporelle il n'y a pas que ma gestuelle, ma voix tout ça… il y a aussi l'image que j'envoie et pour moi c'est un respect (…) avec les enfants, je pense qu'ils y sont sensibles ».* Avec l'expérience du métier, Marianne a pris conscience de l'image qu'elle renvoyait, une image qui, loin d'être neutre, était intimement liée au langage corporel et pouvait avoir un impact sur les apprentissages des élèves.

- La voix : *« un élément central »*

Lorsque les questions se font plus précises et abordent le domaine des gestes et postures dans la classe, Marianne revient d'abord immédiatement sur la question de la voix. *« Donc la voix, la voix, la voix…. La voix c'est vraiment pour moi un élément extrêmement central »* dit Marianne. Son discours est émaillé de

nombreuses allusions à la voix. Cet aspect caractéristique de la personnalité d'un individu lui fournit d'emblée des informations auxquelles elle est très sensible. Elle reconnaît que la voix de l'enseignant en classe, n'est pas celle qu'il a en privé *« on n'a pas sa façon de parler habituelle »*. Stress et tension viennent plus ou moins altérer cette voix. La tonalité situe aussi le personnage et son humeur *« je suis très sensible à la tonalité, l'intonation »*, puis la quantité de paroles qui peuvent nuire à des échanges et empêcher l'écoute *« l'enseignant qui va beaucoup, beaucoup parler (…) sa logorrhée parce que voilà, la quantité de discours … ».*
Marianne revient ici sur sa propre expérience où elle se donne pour objectif « *que l'on ne m'entende pas. Que dans la séance, j'ai le moins d'intervention à faire »*
Enfin elle pointe du doigt la forme des phrases et tournures employées, surtout si ce sont des phrases trop souvent négatives ou impératives.
Et de conclure *« Mais oui, la voix c'est sûrement la première chose ».*

- Proxémie, gestes et regards : *« s'approcher pour parler…un geste apaisant et le regard »*

Marianne va privilégier la proxémie et le toucher comme alternative au volume sonore *« s'approcher de l'élève déjà pour lui parler voilà et… une façon de capter l'attention de l'élève ça va être de le toucher ».* Réduire la distance, entrer dans un espace plus intime a pour but non seulement de réduire le volume sonore de la voix parlée mais aussi de signifier à l'élève abordé que l'on s'intéresse à lui et que l'on est à son écoute. L'effet est renforcé lorsqu'il s'accompagne d'un geste et d'un regard *« donc, s'approcher, venir, se déplacer et puis trouver un geste apaisant et qui capte l'attention et le regard toujours, toujours, toujours ».* Il s'agit grâce à ce contact et à cette proxémie avec l'élève, de le capter, de l'apaiser et de le mettre en confiance face aux apprentissages.
Toutefois, elle mettra en garde les collègues enseignants hommes concernant les gestes de contact dans certaines situations. Elle va même jusqu'à *« déconseiller »,* et interdire *« de le réconforter si il n'y a pas quelqu'un aux alentours »*. Elle regrette ce *« regard social qui peut donner lieu à des interprétations »* et l'importance pour elle de prévenir les hommes stagiaires sur cette question.

- Le sourire : *« prendre du plaisir dans sa classe »*

Elle accorde de l'importance au sourire et à la décontraction de l'enseignant.
« le sourire, la détente physique et… apparente de l'enseignant c'est, c'est quelque chose d'essentiel (…) que l'on sente que l'enseignant prend du plaisir dans sa classe que autant il peut en communiquer à ses élèves ». Ce sourire a pour elle une fonction de détente, d'apaisement et de dédramatisation. Il est censé exprimer une bonne disposition de l'enseignant, une attitude de bienveillance éducative qui agit par contagion et détermine des comportements positifs propices aux apprentissages.

- Se déplacer et investir la classe : ne pas « *rester devant le tableau* »

Les déplacements ont toute leur importance, *« la place de l'enseignant dans ses déplacements, sa façon de se tenir elle est importante* ». Marianne va jusqu'à dessiner sur une séance « *les endroits qui ont été investis par le collègue* ».
Selon elle, cet exercice se révèle signifiant pour une prise en compte ultérieure des zones parcourues ou pas.

- Théâtraliser l'enseignement : *« il faut qu'il y ait une partie théâtralisée »*

Ce terme de « théâtre » et les mots associés à ce registre (*on joue, sur une scène*) apparaît spontanément et à plusieurs reprises dans le discours de Marianne *« Prendre conscience que l'on est au théâtre et que l'on joue sur une scène »*. Selon ses termes, cela *« peut aider* » et *« cela s'apprend »* même. Toujours selon sa propre expérience, *« il faut qu'il y ait une partie théâtralisée »,* et d'enchaîner sur sa façon d'exprimer sa fausse colère : *« là c'est le moment d'élever la voix, de faire les gros yeux, de prendre un ton, mais moi, mon ventre, mon intérieur n'est pas en colère, je joue la colère ».* Cette réalité, ce vécu de classe, elle le décrit en donnant des détails sur les différentes parties du corps mises en jeu pour exprimer un sentiment, une émotion.

Pour Marianne, si tout ne dépend pas de la dimension corporelle, elle reste un élément important. Une séance bien préparée avec un dispositif ad hoc et des tâches bien ciblées dit-elle « *ce n'est pas que le corps mais le corps en fait partie*

quoi ». Ainsi, préparation de la séance et présence corporelle de l'enseignant font un tout et se complètent.

Pour terminer, elle fait le constat d'une absence de formation sur ces sujets.
« Et je n'ai jamais eu de formation à ce sujet, je ne vois pas dans tout mon parcours à quel moment j'ai parlé de ça ». Elle réalise en évoquant la question que ces aspects du métier n'ont jamais été évoqués.

4.1.2 L'accompagnement

- La commande institutionnelle : « *la tâche, les outils, l'objectif »*

En réponse à la première question, Marianne fait d'emblée une distinction entre son désir personnel et les attentes institutionnelles *« Heu… Alors ce que je dois voir c'est peut-être pas ce que j'attends mais ce que je dois voir c'est heu, quel est son déroulement sur une séance, comment il fait pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé pour la séance ».*
Elle a d'abord conscience que son rôle professionnel est de répondre à un cahier des charges commandé par l'institution *« au niveau de l'institution c'est vrai que l'on attend de voir aussi des écrits professionnels (…) l'institution les recommande »*.
Selon Marianne, ce qu'elle doit voir, c'est d'abord le déroulement de séance, l'équilibre entre les différentes phases, la question de la tâche cognitive, les écrits professionnels, les traces produites par les élèves. *« Alors après au niveau de l'institution c'est vrai que l'on attend de voir aussi des écrits professionnels (…) l'élément essentiel qui revient toujours dans l'entretien c'est la tâche, la tâche, les outils, l'objectif.*

- L'ambiance de la séance : « *partager une journée ensemble* ».

Ce qui est marquant et très prégnant dans son discours, c'est la sensibilité à l'ambiance de classe qui va conditionner selon elle l'accompagnement : « *ce que je vois tout de suite c'est une ambiance de classe. (…) elle va me donner beaucoup, beaucoup d'indications sur justement ce que l'on va pouvoir mettre en place avec le collègue ».*

Elle en fait d'ailleurs une priorité dans les éléments qu'elle observe en arrivant dans une classe : « *la chose qui saute tout de suite à l'œil ou … c'est l'ambiance de classe ».* Elle cherche d'abord à capter un maximum d'informations et c'est à partir de ce ressenti initial presque intuitif, qu'elle pourra faire une proposition de conseil.

Dès que nous l'invitons à revenir sur sa sensibilité à l'ambiance, Marianne développe naturellement son propos sur l'accueil : « *pour moi, on ne commence pas une journée sans s'accueillir, sans qu'il y ait une réception, un échange (…) Voilà, on rentre dans l'école, c'est un lieu de vie, on va vivre ensemble, on va partager une journée ensemble, on va partager… ».*

- La voix : *« tonalité, vocabulaire »*

Elle se sent également légitime à conseiller un(e) collègue sur la voix et ses aspects qualitatifs et quantitatifs : *« je suis très sensible à la tonalité, l'intonation qui est employée par le maître ou la maîtresse (…) Justement sa façon de s'exprimer, le vocabulaire qu'il emploie ».* Elle fait attention lors d'une visite à ce que le ou la collègue utilise un vocabulaire adapté à son public *« à la façon dont l'enseignant s'exprime… donc heu… les tournures ».*

Sur l'intonation ou volume lors d'une visite en classe. *« Ce sont des choses que les enseignants cernent assez facilement - 'Oui c'est vrai, là je parle trop fort ou j'ai trop parlé' - C'est vraiment des points qui leur viennent très rapidement quand on les amène un peu là-dessus ».* Il y aurait donc selon elle une assez grande facilité à aborder tout ce qui touche à ces paramètres là.

Le domaine du conseil pédagogique est quelque chose de nouveau pour Marianne. Son discours laisse apparaître plusieurs niveaux dans la fonction de conseillère qu'elle occupe depuis six mois.

- Conseiller : une compétence *« en chantier, en construction »*

Sur la question de la construction du conseil et de la fonction d'accompagnement, elle répond avec beaucoup d'humilité et reste très lucide. *« Comme je suis une grande débutante, tout ça c'est encore en chantier pour moi. Donc je ne peux pas te dire que j'ai un format fixe parce que ce n'est pas vrai, je ne l'ai pas construit. Heu… il est encore très très …. pas aléatoire mais variable ».*

- Le nombre de conseils : *« en prioriser un, deux … »*

Marianne pense qu'il faut limiter le nombre de conseils lors d'un entretien : *« il y a plein plein de choses à dire donc on ne va pas vouloir toutes les dire donc je vais en prioriser une, deux…(…) prioriser c'est vraiment super important et se concentrer sur deux points c'est déjà énorme ».* Face à un(e) débutant(e) dans le métier, il va de soi que beaucoup de gestes sont encore à construire et cela prendra du temps, raison pour laquelle Marianne doit savoir faire le tri et ne se focaliser, en fonction du sujet visité, que sur les aspects prioritaires et utiles à sa pratique de classe.

- La forme du conseil : vers un « *entretien réflexif* »

Dans la perspective d'un suivi et de visites ultérieures, elle souhaite pouvoir avancer par petites touches. Aller à l'essentiel, ne pas surcharger et laisser mûrir pour ensuite pouvoir y revenir si nécessaire.

« la construction du conseil c'est vraiment de se dire qu'il faut qu'il reste une chose ou deux au collègue qu'il ou qu'elle puisse mettre en place facilement et si on se revoit qu'on puisse se dire, bon et bien ça, on a avancé sur ce point là on pourra travailler un autre point (…) *Voilà, c'est qu'il reste quelque chose de concret au collègue à mettre en place facilement sans que cela lui bouleverse sa pratique ».*

Enfin, si elle connaît bien le format d'entretien recommandé par l'institution, elle estime ne pas encore avoir été en capacité de le mener réellement : *« Il y a un format hein… Voilà… bon c'est ce que l'on appelle l'entretien « réflexif » c'est le format idéal. Sauf que pour moi, pour l'instant, je n'ai pas réussi à le mener réellement tel qu'il est défini dans le cadre du format réflexif ».*

- Les difficultés dans l'accompagnement : *« on n'est pas là pour que quelqu'un se sente jugé »*

Concernant la prise en compte de ces aspects corporels dans une relation pédagogique, la réaction de Marianne est mitigée. Oui, c'est intéressant mais difficile (Q7). *« Ça touche à la personne et il ne faut pas être dans le jugement, il ne faut pas être maladroit (…) Mais ça s'apprend et ça se module comme tout le reste (…) On n'est pas là pour que quelqu'un se sente… comment on va dire…*

jugé ». Bien consciente de l'intérêt que représente le conseil dans les domaines « corps et voix », elle sait la nuance indispensable à apporter à ses propos en pareille situation et avoue aussi que l'exercice est fort complexe.
« On aide l'enseignant justement à savoir précisément quel message il envoie avec son corps (…) À conscientiser, à objectiver, au lieu d'être dans la réaction, dans la subjectivité c'est super dur ».
Lorsqu'il s'agit de faire un retour à la personne observée, il faut parfois savoir manier l'humour *« les tics de langage c'est très, très difficile à aborder avec les collègues parce que cela touche à leur personnalité, à la personne et donc, j'évite (…) Mais si c'est abordé, c'est abordé avec humour, avec une petite pirouette, gentiment, voilà comme tout le reste d'ailleurs ».*
L'opportunité de faire une remarque, mais aussi le moment et la manière de le faire montrent que Marianne reste très attentive à l'autre et agit avec tact.

- De l'utilisation de la vidéo : *« un outil pour analyser ses gestes et postures »*

En faisant référence à sa période de formation initiale, Marianne se souvient avoir vu des séances de classe filmées. Sa réflexion s'inaugure dans ce qu'elle a déjà vécu *« J'avais vu une vidéo qui nous avait été montrée à l'IUFM »*. Il y a un intérêt marqué pour elle, sur le fait de pouvoir être observé, voire filmé en classe par une tierce personne, pour avoir un retour sur ses pratiques « *je conseille toujours aux enseignants qui ne peuvent pas être observés ou qui ne veulent pas être observés d'utiliser la vidéo. C'est un outil pour justement analyser ses gestes, sa posture etc qui est formidable ».* Proposer à quelqu'un ce « retour sur image » c'est lui permettre de pouvoir se décentrer de ses pratiques et de provoquer chez lui un début d'analyse réflexive.

- La dimension éthique de l'entretien conseil : *« des éléments positifs »*

Son éthique de la fonction de conseiller lui fait débuter et terminer un entretien par des remarques positives : *« il faut toujours donner un élément positif, des éléments positifs, ses forces au collègue, même si il ou elle ne va pas forcément les entendre car on a tous plutôt tendance à se concentrer sur ce qui n'a pas été que sur ce qui a été… Et pour certains, c'est vraiment important de finir sur du positif ».* Ne pas blesser, ne pas heurter quelqu'un dont la tendance naturelle face

à un collègue conseiller plus aguerri serait de s'autocritiquer. Et terminer l'entretien par quelque chose de valorisant dans un esprit d'ouverture.

4.2 Rachel

Le deuxième entretien s'est fait avec Rachel, professeur des écoles depuis une vingtaine d'années avec 4 ans d'expérience dans le conseil pédagogique en tant que CPC généraliste également spécialisée en EPS.
La particularité de cet entretien tient au fait qu'il se soit déroulé dans un laps de temps plus court que celui de Marianne, avec un discours un peu moins abondant, et moins de données sur la dimension corporelle. Ce constat nous encouragera à interviewer un troisième collègue, Luc.

4.2.1 Corps, gestes et postures

- La dimension corporelle : *« le corps engagé, le corps à l'œuvre »*

Pour Rachel, le corps de l'enseignant, est un corps engagé dynamique : *« Et le corps s'engagera (…) le corps est engagé »*. Pour elle, c'est dans le domaine de l'EPS que le corps de l'enseignant est en action *« le corps qui s'exprime en EPS, voilà, le corps est à l'œuvre* ». Il est aussi un corps révélateur *« Oui le corps est révélateur et porteur d'une bienveillance, dans les relances, dans l'implication physique »*. Elle aborde là le langage du corps intimement lié au discours qu'il accompagne.
Ces éléments n'apparaissent pas spontanément dans son discours et lorsque nous la poussons un peu en demandant de quelle manière ce corps était engagé, elle parle du regard et des mimiques faciales *« Parfois il suffit d'un regard avec un élève pour l'encourager et justement l'amener à s'exprimer (…), le regard mais aussi un froncement de sourcil, et aussi une petite moue »,* et aussi de la gestuelle des bras *« Toute la gestuelle ; les bras, bien sûr, on va alimenter au niveau du corps ».*

4.2.2 L'accompagnement

- Les aspects institutionnels : *« adéquation avec les programmes »*

Rachel attend de voir chez le collègue qu'elle visite si la mise en œuvre des programmes est effective *« savoir si les enseignements dispensés dans cette classe sont en adéquation avec les programmes ».* Elle s'attache à regarder aussi les dispositifs de gestion des groupes dans la classe puis les contenus d'apprentissage.

Après s'être imprégnée de la façon dont les élèves entrent en classe, des affichages aux murs et des outils dont disposent les élèves, elle priorise et regarde attentivement trois aspects techniques d'un déroulement de séance :

- son introduction, les premières minutes, l'entrée en matière *« L'intro de séance qui pour moi est très importante »*,
- la problématisation de la tâche identifiée comme un problème à résoudre *« À quelle problématique les élèves sont-ils confrontés » ?* et enfin,
- les choix retenus par l'enseignant pour le déroulement de sa séance « *Quels dispositifs l'enseignant a-t-il retenus et mis en place » ?*

- Un dispositif d'étayage : *« relances, reformulations, accompagnement »*

Elle accorde de l'importance, dans le déroulement de la séance, aux relances et reformulations de l'enseignant, tout ce qui va permettre d'étayer et d'accompagner au mieux l'élève dans son apprentissage. *« Les relances aussi qu'elle peut faire, les reformulations (…) un étayage au niveau de l'accompagnement dans l'apprentissage ».*

Sur la question de la construction du conseil, Rachel revient sur le déroulement de séance et de la passation des consignes en développant ensuite assez largement tout ce qui touche aux relances et situations d'étayage *« quelle relance il va faire, quelle situation d'étayage il va proposer ».*

- Les gestes professionnels : *« questionner pour faire émerger »*

Elle montre alors un intérêt pour ces « *gestes professionnels* », terme utilisé deux fois dans son discours, qui, selon elle, et en les distinguant des gestes physiques, vont mettre les élèves en situation de réussite : *« ce que le professionnel va mettre en œuvre pour que justement les élèves soient placés en situation de*

réussite, de confiance ». Et d'illustrer avec *« ces relances de paroles » (…) On n'est pas sur une posture physique mais on est sur une posture et un geste professionnel (…) questionner, pour justement faire émerger tout ce dispositif réflexif chez les élèves ».* Questionner au bon moment, questionner à propos font partie de ces relances qu'un professionnel de l'enseignement doit apprendre à maîtriser pour conduire ses élèves vers la réussite.

Sur la deuxième partie de la question 6 et le fait que cette dimension corporelle soit une compétence professionnelle à construire, notre collègue répond par l'affirmative et revient sur les enseignant(s) qui *« jouent à la maîtresse ».* Une formation qui implique selon elle que l'enseignant, dans sa posture professionnelle soit capable de dire : *« Là on est face à un problème, ce n'est pas moi qui vais vous apporter la réponse, c'est le groupe qui va se prendre en charge ».* Cela place l'enseignant selon Rachel, dans *« une posture où, il n'est pas le porteur du savoir qu'il va distiller auprès de ses élèves mais, il se place dans une vraie situation de recherche, d'apprentissage ».* Cette importance pour elle des élèves véritables acteurs de leurs apprentissages, est très prégnante et place l'enseignant dans un rôle de médiateur.

- Les déplacements : *« s'approprier l'espace »*

Lorsque Rachel observe un collègue dans sa classe, son attention est attirée par les déplacements et l'appropriation de l'espace. La manière dont l'enseignant investit cet espace a du sens *« en situation frontale, au tableau, face à ses élèves » ?* Plutôt statique ou plus mobile lorsqu'il choisit de rejoindre un groupe et de se mettre à sa portée *« il s'autorise à s'asseoir dans les groupes ».*

- Gestes et postures : *« s'autoriser à s'asseoir … se mettre à la hauteur »*

L'importance à prendre en compte ces gestes et postures chez les collègues visités semble aller de soi : *« cette dimension corporelle elle est importante physiquement »,* mais se centre sur un geste qui semble primordial pour Rachel puisque cela apparaît à trois reprises dans son discours : *« s'autoriser à s'asseoir »*. Elle donne une signification particulière à ce geste-là qui est de l'ordre de la reconnaissance de l'autre: *« c'est déjà leur accorder un statut qui est celui de la prise en compte de la parole de chacun ».*

Il s'agit, comme elle aime à le dire encore à deux reprises, de savoir *« se mettre à la hauteur ».* Cette mise au même niveau implique que l'adulte accepte de s'abaisser, de quitter un instant la position où il domine ses élèves pour mieux écouter, mieux entendre ce qu'ils ont à dire.

- Les gestes insupportables : « *les gestes d'autorité superflus »*

D'autres gestes, attirent l'attention de Rachel. Lorsqu'un professeur passe derrière un élève et tire sa chaise afin qu'il se tienne correctement, elle ne le supporte pas « *C'est pas comme ça que l'on va construire avec lui, une vraie posture d'élève en classe ».* Ce qu'elle nomme *« les gestes d'autorité superflus »* ne vont pas manquer de la faire réagir promptement *« ces gestes là, oui, ils attirent mon attention parce qu'ils me gênent et je ne manque pas de le dire ».*

- La place de la parole : *« créer des échanges entre pairs »*

Elle accorde également de l'attention à l'utilisation de la parole en classe, que ce soit par l'enseignant ou les élèves. Les aspects quantitatifs *« la parole de l'enseignant (…) Quelle place elle prend ? »* mais aussi qualitatifs *« de quelle manière il va prendre cette parole »* apparaissent dans son propos. Elle souligne également la nécessité pour l'enseignant de ne pas accaparer cette parole « *et il va la relancer au groupe »,* mais de la faire vivre, de la partager, en poursuivant l'objectif qu'elle reste au service des élèves et de leurs apprentissages « *Il a créé des échanges entre pairs pour pouvoir construire le savoir ».*

- La pratique du conseil : *« incontournables et éléments accessoires »*

Pour démarrer un entretien conseil, elle va rapidement hiérarchiser les choses avec ce qu'elle appelle les « *incontournables »,* ou ce qui a pu poser problème dans la séance et ce qu'elle nomme les *« accessoires »* à traiter plus tard.
Dans sa pratique du conseil, cette difficulté qui fait surface va l'amener à questionner les apprentissages et conduire le collègue visité à évaluer ainsi la pertinence de son dispositif : *« je démarre d'une situation qui a pu poser problème (…) c'est souvent révélateur de la manière dont les apprentissages vont se construire ».*

- Les observables : *« quels observables ? »*

Lorsque nous évoquons en Q3 les observables sur lesquels elle pense pouvoir conseiller un collègue, elle nous demande de reformuler la question : *« Je comprends pas la question ».* Alors, lorsque nous précisons un peu sur le sujet qui nous intéresse, Rachel évoque la posture, l'attitude générale, la relation, la question de l'autorité et de la bienveillance sans développer davantage : *« Après, je vois pas quels autres observables. La question pour moi n'est pas assez claire ».*

En conclusion, la question que Rachel souhaite que l'enseignant(e) quelle visite se pose est : *« Est-ce que j'ai atteint l'objectif que je m'étais fixé en terme d'apprentissage ? Est-ce que mes élèves ont appris et qu'est-ce qu'ils ont appris ?»*

4.3 Luc

Nous avons cherché à nous entretenir avec un collègue masculin afin de recueillir de nouveaux éléments sur notre question de recherche, et ainsi enrichir notre base de données.

Luc a dix-sept années d'ancienneté dans le métier dont neuf années dans le conseil pédagogique. Tout comme Marianne et Rachel il a deux CAFIPEMF, le premier en tant que généraliste et le second en tant que spécialisé en EPS.

4.3.1 Corps, voix, gestes et postures

Luc sent tout de suite vers où le mène l'entretien *« Ça affine, Ok ».* La question du corps et des postures se précise.

- Corps et présence de l'enseignant : « *ça aide dans la relation pédagogique »*

Il reconnaît pleinement l'intérêt à travailler la dimension corporelle. Pour lui, le corps est là, bien présent dans ses attitudes : *« cette présence de l'enseignant physique dans la classe, ça aide dans la relation pédagogique ».* Cette présence corporelle favorise et enrichit la transmission des savoirs.

- L'enseignant, le théâtre et la voix : *« tous les jours il est sur scène »*

Luc, à l'instar de Marianne aborde le côté théâtral de l'enseignant en classe *« l'enseignant est au théâtre, tous les jours il est sur scène (…) sur scène on doit occuper l'espace ».* L'enseignant est un véritable acteur qui évolue sur une scène. Parmi les gestes et attitudes utilisés en classe, beaucoup ne sont pas innés à son sens, et doivent s'apprendre *« une main sur une épaule, voilà, ça se travaille vraiment (…) « Et c'est compliqué parce que, y a pas de formation pour ça ».* Et de souhaiter que cette formation se fasse parce que lui ne l'a pas connue : *« on pourrait faire venir une personne qui fait du théâtre ».* Il imagine ainsi qu'un professionnel du théâtre est à même de proposer une formation sur la voix des enseignants. Une voix qui demande à être non seulement trouvée, mais aussi travaillée et entretenue : « *il nous apprendrait peut-être à poser notre voix, parce que ça aussi c'est important, c'est une des maladies professionnelles des enseignants, la voix ».*

- Des gestes implicites : *« un regard (…) parler doucement … »*

Les gestes évoqués dans la question 5 sont pour lui les gestes professionnels « un bon bagage de gestes professionnels » avec leur caractère parfois implicite *« C'est pas conscient (…) les enseignants les ont automatisés ».* Nous demandons alors à Luc ce qu'il entend par *« gestes automatisés »*. Il donne comme exemple *« un regard »* qui arrive à point nommé pour dénouer une situation, mais aussi le fait de *« parler doucement, diminuer le son de sa voix »* pour introduire de la nuance dans le discours et signifier que l'on reste à l'écoute.

4.3.2 L'accompagnement

- L'ambiance de la classe : *« une bonne relation avec les élèves »*

Lorsqu'il entre dans une classe et visite un collègue pour la première fois, Luc est tout d'abord attentif au côté relationnel et à l'ambiance de classe. C'est ce qui prime et il l'affirme avec assurance : *« voir qu'il y a une bonne relation avec les élèves, (…) que l'enseignant a créé une bonne relation de travail avec eux, une ambiance sereine (…) un climat serein, propice aux apprentissages ».* La

fréquence du mot « serein » répété à trois reprises, montre toute l'importance que Luc accorde à cette ambiance de classe qui conditionne la qualité des apprentissages.

Fidèle à ses convictions, il se sent légitime d'aborder avec un collègue débutant la question du climat de classe : *« le premier observable ça va être (…) l'agitation des élèves dans la classe (…) Alors tu les as trouvé comment, un peu énervés »?*

Ce questionnement a pour but d'*« amener l'enseignant à se poser des questions sur sa préparation »*. Autrement dit, une classe dissipée est peut-être le fait d'une préparation à revoir ou à retravailler.

Il y a ce qu'il appelle un premier et un second rideau dans le conseil où il reparle de l'installation d'un climat favorable aux apprentissages *« que les élèves viennent à l'école (…) avec plaisir quoi ».* Il relie cette présence corporelle du professeur à l'ambiance de classe *« l'attitude corporelle de l'enseignant, ça va rejoindre l'ambiance de classe ».* Stress, énervement, inquiétude vont inquiéter les élèves et détériorer le climat de classe

- La demande institutionnelle : plutôt sur *« une deuxième visite »*

Ce n'est que dans un second temps, lors d'une deuxième visite, qu'il s'intéressera aux objectifs, aux éléments sur la préparation de la séance, à la clarté et la précision des consignes, aux documents de travail des élèves, aux supports d'un travail en autonomie *« on va rentrer un peu plus on va dire sur une deuxième visite sur des objectifs vraiment de classe, la préparation, les objectifs d'apprentissages des élèves ».* Luc insistera plus loin de ce qu'il appelle le « *second rideau* » *: « les programmes, le Socle, ça c'est des choses, mais ça sera un deuxième rideau »* pour redire sa priorité. Veiller d'abord à installer une ambiance de qualité avant que d'introduire des contenus.

Afin de vérifier que des apprentissages ont bien eu lieu, il y a la question de la réalisation de la tâche : *« Est-ce que la tâche demandée a été réalisée ou pas ? ça peut dénoter quelque chose et permettre de rentrer dans un entretien plus facilement avec les collègues ».* Amener le collègue débutant à s'interroger sur l'atteinte ou pas de ses objectifs de séance.

- Les déplacements : « *est-ce qu'il vient à côté des élèves en difficultés » ?*

Viennent ensuite des constats sur les déplacements, réflexion que Luc a en commun avec les collègues formatrices : *« Est-ce qu'il est dos au tableau, face à ses élèves, est-ce qu'il se déplace facilement dans sa classe » ?* Observer un enseignant uniquement en position frontale attire son attention. Pour lui, si les déplacements sont nécessaires, ce n'est pas simplement pour occuper un espace, mais dans une finalité d'accompagnement, pour être avec ceux qui ont besoin de plus d'attention *« est-ce qu'il vient à côté des élèves en difficultés » ?*

- La voix et ses variations : attention au « *niveau de voix toujours identique »*

La voix et ses variations en terme d'intensité, interpelle Luc : *« est-ce qu'il a toujours le même niveau sonore dans la voix quand il s'adresse au grand groupe ou aux petits groupes ».* En fonction des moments de la séance, en fonction des destinataires du message, le professeur doit adapter le volume de sa voix.
Ces modulations nécessaires vont du chuchotement au haussement de ton conséquent. Selon lui, le collègue doit savoir jouer avec cela. Celui qui *« reste sur un niveau de voix toujours identique (…) il va falloir qu'il hausse la voix de façon démesurée, des fois non, des fois il va devoir chuchoter »*.

- Les difficultés de l'accompagnement : *« c'est super compliqué »*

Plusieurs points semblent délicats à aborder dans l'entretien conseil.
De la voix au silence, Luc fait un constat accablant pour certains enseignants lorsqu'il dit *« on n'entend que lui (…) sa présence sonore ».* L'enregistrement audio d'une séance fait parfois apparaître une grande quantité de discours qui selon lui est préjudiciable aux apprentissages *« Faut apprendre à s'effacer, et ça voilà, c'est très compliqué ».*
Cela est une compétence, un geste professionnel à travailler et un conseil qui, s'il peut se donner dit Luc, apparaîtrait *« en troisième couche* ».
Il reconnaît également une difficulté à conseiller quelqu'un sur d'autres aspects du corps. Lorsqu'il remarque qu'un collègue est plutôt tendu en classe *« là on joue sur la personne, (…) c'est super compliqué ».* Il donne alors quelques exemples choisis sur la tenue, le « *look* », les déplacements et observe encore « *là on touche la personne, et bouger ces attitudes là c'est compliqué ».*

Ces difficultés ne l'effraient pas. En effet, il ne refuse pas d'avoir à affronter des situations où un collègue manque de bienveillance ou au contraire est trop laxiste *« je pense qu'il faut se faire violence ».* Et comme technique, il lui arrive de proposer à un collègue de rejouer, à chaud, la séance : *« on se lève physiquement, ça m'est déjà arrivé, de jouer au théâtre dans la classe devant le collègue ».*

- Accompagnement et formation initiale

Luc explique qu'il fait une distinction entre les enseignants débutants qui auraient besoin de travailler tous ces gestes et les enseignants chevronnés qui les auraient intégrés comme un automatisme. Il poursuit sa démonstration en disant que si certains possèdent ces gestes de façon naturelle ou parce qu'ils les auraient développés en travaillant dans l'animation par exemple, d'autres, plutôt *« débutants » ou « le nez dans le guidon »*, n'avaient encore rien construit et encore moins automatisé : *« 'ils ont pas cet espace libéré pour ça ».*
Il appartient aux formateurs d'attirer l'attention des néo-titulaires de *« leur faire pointer du doigt certaines choses : un regard, une attitude … ».*

- Conseiller : *« aller rapidement à l'essentiel »*

Il reconnaît que le temps consacré à l'entretien post observation est souvent court et soumis à des contraintes d'emploi du temps (temps de récréation, pause méridienne) et qu'il est donc nécessaire de rentrer rapidement dans le vif du sujet par respect aussi pour le collègue : *« on va pas lui pendre une heure, ça va être, trente, trente cinq minutes d'entretien sur une séance, voilà donc autant aller rapidement à l'essentiel ».*
Après neuf ans d'expérience, Luc a appris à gérer la construction du conseil selon un déroulement précis : tout d'abord *« les points positifs de la séance »*, cerner l'essentiel *« la priorité »,* donner des pistes *« essentiellement une, deux maximum »,* demander au stagiaire *« quel était ton objectif ? »,* et ce qu'il peut modifier pour l'atteindre. En dernier lieu, Luc *« fait une synthèse »* et *« rabâche un peu les priorités »* en donnant des pistes pour la séance suivante.

Interprétation et discussion de données

Les tableaux de synthèse (p 37 à 42) ont agi comme un filtre et nous ont permis, avec un code couleur, de regrouper par thèmes les extraits des discours des trois conseillers. Cela a facilité l'interprétation et la discussion de nos données en mettant en relief les convergences et divergences de leurs propos.

4.4 La question de l'accompagnement

Nos trois formateurs accordent une importance sensiblement égale à ce que nous avons regroupé dans la rubrique « aspects institutionnels ». Nous retrouvons dans leurs discours des termes récurrents :

- La préparation de la séance, son déroulement, ses étapes, la précision des consignes, les supports et documents de travail
- Les objectifs d'apprentissage, leur clarté
- La question de la tâche cognitive (Marianne) ou de la problématique pour les élèves (Rachel)
- Les dispositifs, l'organisation
- Les traces produites (Marianne), la trace écrite, la réalisation de la tâche (Luc)
- La suite à donner, les prolongements
- L'atteinte de l'objectif – les élèves ont-ils appris et qu'ont-ils appris ? (Rachel)

Rachel est attentive à la **posture d'étayage**, aux relances et reformulations du maître. Ces gestes professionnels sont présents dans ce que Bucheton et Soulé (2009, p 33) ont appelé un « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (cf figure ci-après).

Cet **étayage** cher à Rachel est, dans le modèle proposé, un concept central.

Il désigne toutes formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour

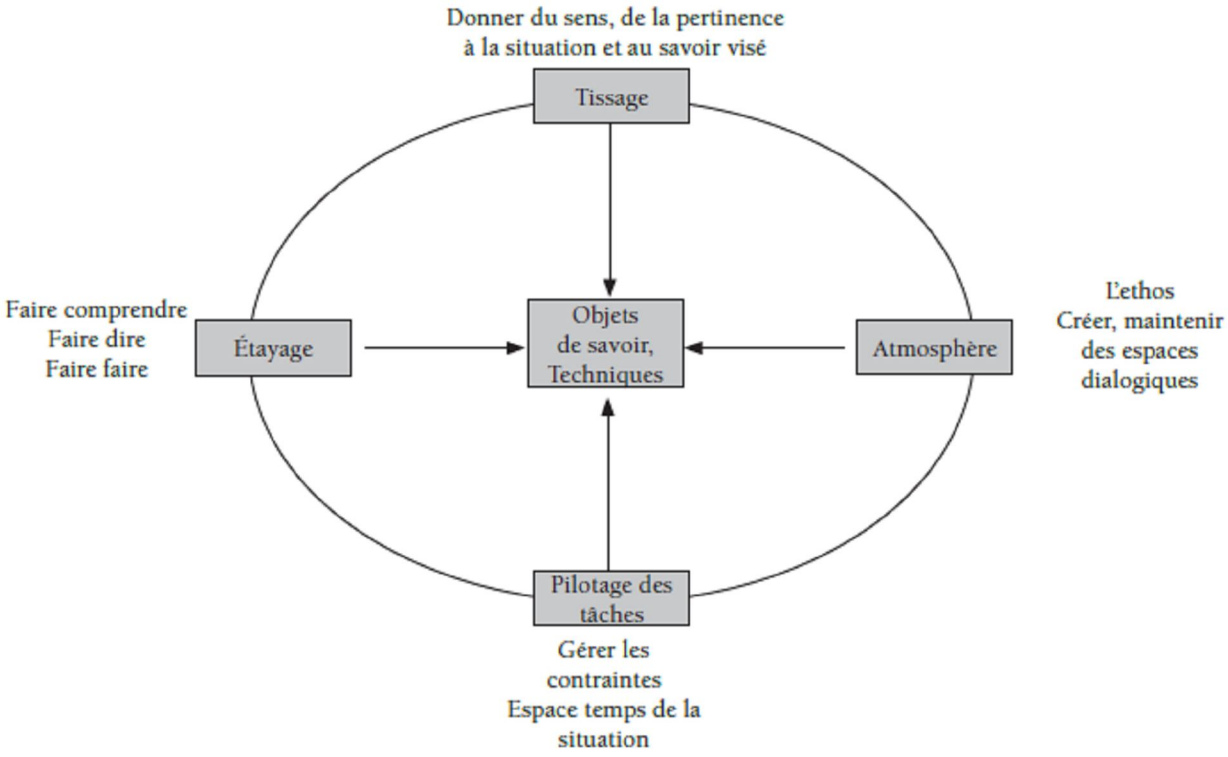


Figure 1: un multi-agenda de préoccupations enchâssées

les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans. Ces gestes très divers, dont Bucheton et Soulé ont fait un inventaire limité, traduisent des décisions et sont le lieu où s'articule le didactique et le pédagogique. Lorsque Rachel évoque *« ce qui va être de l'ordre de l'étayage »,* elle est proche de la posture d'accompagnement où le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter ; il provoque des discussions entre les élèves. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle. (Bucheton et Soulé, 2009, p 40). *« Il a créé des échanges entre pairs pour pouvoir construire le savoir »* dit Rachel.

Luc et Marianne sont eux plus sensibles aux aspects relationnels, à **l'ambiance** ou climat de classe. « *Ce que je vois tout de suite c'est une ambiance de classe* » dit Marianne*, « je veux déjà bien voir l'ambiance générale »* dit Luc. Cette ambiance dont ils parlent renvoie au terme **« d'atmosphère »** de Bucheton et

Soulé, espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun (ibid., p 34). Ces mêmes auteurs font aussi référence à l'écrivain Daniel Pennac qui, dans « Chagrins d'école » (2007), raconte ses souvenirs d'enseignant en mettant en scène cette atmosphère décisive pour capter l'attention des élèves.

Ces gestes d'atmosphère relèvent d'une éthique professionnelle : laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre (ibid p 35). Considérer que l'élève est une personne pour laquelle l'enseignant a du respect mais aussi un devoir et un désir : celui de le faire progresser. On dira qu'une demande d'étayage est inscrite dans la relation humaine, dans la relation professionnelle et particulièrement dans la relation éducative, c'est comme le dit Vial, « être désirant pour l'autre ». Le sujet met son désir en jeu, le désir d'être instruit. Et celui qui éduque, dans ce processus éducatif, s'étaye lui-même en se construisant une place chez le sujet qu'il éduque (Vial, 2006, p 3).

Sous la responsabilité de l'enseignant, cette atmosphère conditionne le climat d'apprentissage des élèves.

Ces préoccupations de nos collègues sont « systémiques », elles coagissent ; « modulaires », l'atmosphère va plutôt être un souci de début de cours ; « hiérarchiques », créer d'abord les conditions relationnelles avant la mise en place de savoirs spécifiques ; et « dynamiques », leur mise en synergie évolue pendant l'avancée de la séance (Bucheton et Soulé, 2009, p 33).

Pour Blanchard-Laville, l'espace de la classe est à prendre avec son sens mathématique d' « ensemble » des psychismes des élèves et des enseignants. C'est une notion qui repose sur celle « d'enveloppe psychique » modelée par l'enseignant, enveloppe dont la fonction essentielle est une fonction contenante. Le problème va être dès lors de permettre à l'enseignant de développer « en lui une fonction contenante suffisamment élastique pour se laisser distendre et déformer, en même temps que suffisamment ferme pour résister à ces assauts » (Blanchard -Laville, 2001, p. 143).

Les trois formateurs se rejoignent ensuite dans l'idée de **limiter le nombre de conseils**, lors de l'entretien.

Marianne : *« je vais en prioriser une, deux… trois si c'est Noël ».*

Luc : *« Le plus dur du coup c'est d'arriver à prioriser tout ça (…) j'en vise essentiellement une, deux maximum ».*

Rachel : *« des incontournables (…) des éléments qui seront plus accessoires et qu'ensuite on traitera ».*

Selon Loison, dans son rôle de conseiller, le professeur est souvent frustré car il doit choisir parmi tout ce qu'il voudrait proposer pour ne pas rendre l'autre complètement incompétent. Au-delà de 3, 4 conseils, on observe que le « formé » intériorise l'idée qu'il n'a pas été compétent. La limitation du nombre de conseils oblige donc le conseiller à choisir les plus pertinents au contexte donné (Loison, 2014, p 46).

Rachel, lorsqu'elle dit *« je démarre d'une situation qui a pu poser problème dans la séance »* rejoint l'idée développée par Vial. L'accompagnateur, dit-il « œuvrera pour la création d'un problème « *comme problème-pour-soi »* : il entraînera vers une quête au sens plein du terme, dans le sens initiatique, non pas de recherche de la bonne réponse pour éradiquer le problème, mais d'exploration des possibles pour rendre habitable ce problème ». (Vial, 2007, p 6)

Pendant l'entretien, Luc et Marianne sont dans l'idée de maintenir une relation positive, ce qu'ils appellent *« points »* ou *« éléments positifs »*.

Si la construction d'un climat de confiance est importante pour un professeur afin de favoriser les apprentissages de ses élèves, il en va de même dans la relation de conseil. (Loison, 2014, p 46).

Si Marianne n'a pas encore complètement construit son format d'entretien ou si, comme Luc et Rachel, l'expérience donne de l'assurance et une certaine maîtrise, il existe quelques règles simples dans leur formulation comme celles partagées par Loison (2014, p 47) : l'importance du placement du formateur par rapport à l'accompagné (côte à côte) ; le choix d'une forme de communication non agressive avec des questions très ouvertes (en comment) et enfin permettre au stagiaire de pouvoir reformuler en substance ce qu'il aura retenu de l'entretien.

Il est aussi question ici « d'intropathie », c'est-à-dire « du respect et la présence à l'autre, son accueil dans sa différence, l'ajustement à ce qu'il est pour à la fois, intervenir sur son destin et impulser vers un changement » (Vial, 2007, p 6).
Nous avons perçu cette sensibilité à l'autre plus forte et présente dans les discours de Luc et Marianne que dans celui de Rachel.
Quelles que soient les formes empruntées par l'accompagnement, il existe selon Maela Paul, un fond commun qui les caractérise. Pour elle, accompagner relève d'une « logique de procès » où deux instances sont en relation. Dans ce binôme se joue une sorte « d'opposition-association » où ce qui doit advenir est du domaine de l' « allant » (*avec et vers*) puisque nul ne sait ce que cela va produire (Paul, 2003, p 139).

4.5 Le corps et la communication non verbale

La sensibilité à la dimension du corps est plus ou moins présente selon nos interlocuteurs. Nous parlerons d'abord ici des éléments communs et en particulier celui concernant **les déplacements**. Les trois conseillers nous parlent immédiatement de la place du maître dans la classe : de façon globale *« s'approprier l'espace »,* en intégrant des déplacements *« est-ce qu'il se déplace facilement dans sa classe »* ou de façon plus précise *« s'approcher, venir.»*
Les travaux de Moulin (2004) corroborent les propos des formateurs. Dans la bande-image des enregistrements réalisés dans douze classes maternelles et élémentaires, l'utilisation de l'espace arrive en première position des éléments visuels de la communication non verbale. Parce que c'est d'abord par ses déplacements dans la classe que le maître affirme sa présence. Selon Moulin, Ce qui distingue souvent un maître débutant d'un maître confirmé, c'est la manière d'investir l'espace de façon très statique pour le premier à très variée pour le second.
Selon les travaux de Hall sur la proxémie ou distance sociale (1963), cette façon d'occuper l'espace est un marqueur de notre identité ; la distance choisie dépend des rapports individuels, des sentiments et des activités des individus concernés.
Dans l'approche de type clinique de Pujade-Renaud (1983), on retrouve une caractéristique commune qui est d'assigner les comportements non-verbaux du professeur à la gestion de la relation affective avec les élèves.

Les **gestes et postures** qui échappent souvent à la conscience du maître sont relevés par les formateurs. Nous distinguons la gestualité à distance de la gestualité de contact. Dans ces gestes-là, Marianne relève les tics gestuels ou de langage.
Ces attitudes sont le reflet des états psychologiques du maître et c'est en prenant conscience de ses états là que le stagiaire peut espérer progresser vers des conduites plus efficaces (Moulin, p 149).

Luc et Rachel, plus aguerris dans leur fonction vont parler de gestes professionnels « *diminuer le son de sa voix* ». Ce sont de ces micro-gestes dont parle Alin (2014, p 32) et qui actualisent les gestes professionnels. Rachel les distingue des postures physiques, elle est *« sur une posture et un geste professionnel* ». Elle n'aborde jamais les gestes de contact, contrairement aux deux autres collègues.
Pour Marianne et Luc, le contact est un geste professionnel « *main sur le bras* », « *lui tenir l'épaule* ».
S'ils semblent familiers de cette gestualité plus affective, ils mettent toutefois en garde contre les interprétations possibles. Cela « *peut être ambigu »* souligne Luc tandis que Marianne prévient que cela *« peut donner lieu à des interprétations ».*
Ils ont tout deux conscience que ces gestes de contact, hautement signifiants de la relation pédagogique peuvent aussi être équivoques et peuvent même être interprétés de manière différente en fonction de l'origine socioculturelle des élèves et être quelquefois l'occasion pour certains de mettre leurs enseignants en accusation (Moulin, 2004, p 152)

Luc et Marianne abordent également **l'aspect théâtral** de l'enseignant en classe.
Dans un dispositif clinique de formation à l'ESPE[11] de Toulouse, Jourdan propose de « jouer pour se trouver ». Il s'agit de prendre le temps de s'exercer à mettre en scène sa corporéité, sa personnalité, de jouer à paraître ». (Jourdan, 2014, p 4 et 5). Pour elle, le corps est à considérer comme un outil de travail et est le premier médiateur entre l'enseignant et les élèves, « un corps qui met en scène le savoir

[11] ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Enseignement

dans un rythme, une respiration, des déplacements qui accompagnent cette transmission » (ibid. p 5).

De façon unanime, Marianne, Luc et Rachel reconnaissent la nécessité d'une prise en compte des aspects du corps dans la relation pédagogique. Mais ils sont aussi d'accord pour dire que la principale difficulté réside dans le retour que l'on va faire à l'enseignant stagiaire. Parler du corps, c'est en effet toucher à la personne et lui renvoyer un jugement. Ils lancent toutefois des pistes et idées pour que l'accompagnement sur ce sujet là se fasse en douceur.
Marianne propose la vidéo : *« la vidéo aide énormément ».* Se voir en 1ère personne (film, go-pro réflexive, tablettes numériques5, auto-confrontation vidéo) est devenu un analyseur de l'involontaire et du pré-réflexif. Cet « œil de maquignon[12] », expression culturellement admise en EPS, est utilisé par les entraîneurs. Il est révélateur des savoirs d'action incorporés et implicites pour les sujets eux-mêmes (…) Comprendre le geste, c'est alors aussi revenir à l'ancrage corporel duquel il émerge. En effet la dimension non verbale mobilisée au cours des interactions didactiques démontre le rôle joué par le corps : ainsi le savoir se transmet concrètement par la position dans la posture comme l'ostension directe qui caractérise la démonstration physique exécutée par l'enseignant. (Burel Andrieu 2014, p 10). Marianne sait aussi pouvoir manier l'humour pour suggérer un conseil sur le corps « *avec une petite pirouette* ».
Luc n'hésitera pas, pour faire passer un message, à se mettre en scène avec le stagiaire, « on rejoue une séance de classe » pour rejouer un moment clé.

4.6 Les comportements verbaux

Sur la question de la voix de l'enseignant en classe, nous n'avons d'éléments que dans les propos de Luc et Marianne. Rachel n'y fait aucune allusion.
Marianne y est extrêmement sensible : *« la voix, la voix, la voix…. La voix c'est vraiment pour moi un élément extrêmement central ».*

[12] Hébrard Alain, 1986. *L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives*. Ed. Revue EPS. Paris.

La voix, véritable « dimension sonore de notre être » est en effet associée à notre personnalité et reflète non seulement notre comportement, mais aussi notre état psychologique (Walczak, 2001, p 61). Nous considérons que c'est notre outil de travail. Elle est intimement liée aux postures corporelles et aux gestes qui lui donnent son assurance et sa précision (ibid p 66). Il est largement admis que le métier d'enseignant conduit à utiliser une « voix professionnelle » différente de la voix personnelle (Pujade Renaud 1983, Walczak, 2001, Jourdan, 2014). Marianne à ce sujet, observe *« en classe, on n'a pas forcément sa façon de parler habituelle donc il faut quand même moduler ».* Cette émission vocale convient d'être contrôlée pour l'adapter sans cesse aux situations nouvelles. Ton, intensité, débit sont des paramètres auxquels Luc est tout aussi sensible « *parler doucement, diminuer le son de sa voix (…), chuchoter ».*

Luc et Marianne s'accordent également sur le *« trop de voix »* en classe, la difficulté à *« s'effacer ».* Cette logorrhée ou « flux de paroles inutiles » doit être maîtrisée si l'on ne veut pas noyer ou perdre les élèves. Ces constats renvoient **aux silences** nécessaires. Lorsque Rousseaux dit « Nous nous apercevons peu à peu que l'enseignant, qui est avant tout maître de la langue, en devient l'esclave s'il n'est pas en même temps maître du silence », nous sommes au cœur du paradoxe de l'enseignant en train de faire cours à qui l'on va demander d'enseigner par et avec le silence (Rousseaux, 2003, p 3-4) !

Cet exercice du silence est pour lui un véritable entraînement (ibid p 5). D'abord un luxe à offrir aux élèves avant d'être nécessaire au maître (ibid p 7). Il explique que le silence appartient aux caractéristiques orales et, plus particulièrement, à l'une d'entre elles : le rythme. C'en est un élément essentiel dont les dimensions et les qualités donne à l'élocution l'essentiel de sa couleur et de sa force (ibid p 9).

En formation, Jourdan (2014) propose aux enseignants de prendre conscience de ce qu'ils donnent à entendre : une voix agressive, une voix autoritaire, une voix chaleureuse, bienveillante, une voix qui met en confiance, une voix qui va résonner de ce que vit et ressent le sujet. Et de travailler ainsi sur ce climat sonore qu'instaure l'enseignant consciemment ou à son insu en classe. Pour Andrieu,

« les effets de la parole sont à situer dans la mesure où la voix est un instrument corporel : toute la difficulté dans le dialogue, plus que dans le monologue du

cours, est de prendre conscience à l'intérieur de l'action de la différence d'effet entre la voix professionnelle et la voix personnelle » (Andrieu, 2003, p. 9).

4.7 Synthèse et perspectives

L'analyse clinique de ces trois cas met en évidence plusieurs points qui renvoient au domaine de la formation initiale et continue des enseignants.
Nous faisions l'hypothèse que Marianne, Luc et Rachel, ces collègues formateurs, spécialisés en EPS, auraient une sensibilité particulière à la dimension corps et voix. Cela s'est avéré vrai pour deux d'entre eux, Luc et Marianne et un peu moins pour Rachel. À la fin de notre entretien, elle nous demandait, comme les deux autres d'ailleurs, si nous étions satisfaits des données recueillies. Comme nous n'avions interviewé que Marianne jusque là, nous lui avons répondu que tout discours était à entendre et que le sien était différent avec une sensibilité sur le corps moins présente que la collègue précédente. Elle nous donnait alors comme explication qu'elle était en train de préparer le concours d'IEN et que son état d'esprit du moment avait pu être conditionné par ce projet et son contexte.
Est-ce pour cela que son discours nous apparaît comme étant plus « institutionnel » et technique ? Est-ce pour cette raison qu'elle nous a semblée un peu mois sensible aux aspects relationnels et humains ? Est-ce enfin pour cela qu'elle s'est sentie moins interpellée par certains aspects du corps (la voix par exemple) et qu'elle a été moins prolixe en exemples que ses collègues ?
Nos interrogations demeurent.

Nos tableaux de synthèse ont mis en évidence de nombreux points de convergence notamment sur la question des déplacements et des endroits investis, sur les questions de la voix et des actions pour l'apprivoiser, l'entretenir et la préserver, mais aussi de ce corps avec tous ces gestes conscients ou pas.
Par ailleurs, il est vrai que nous n'avons pas constaté de divergences majeures dans les propos recueillis au niveau de la dimension corporelle mais plutôt des approches singulières et complémentaires (avoir recours au théâtre pour Luc, utiliser des enregistrements vidéo pur Marianne…). Les formateurs interrogés ont

tous reconnu la nécessité d'une vraie prise en compte de ce corps en formation initiale et reconnaissent quant à eux, s'être un peu formés « sur le tas ».

Nous avons aussi commencé à cerner la difficulté à dire à un collègue ce qui ne va pas lorsque cela touche à son corps, à sa personne, à son intimité. Confrontés à ces situations, il a été intéressant de constater que nos formateurs ont développé une approche éthico déontologique très personnelle et intuitive, une sorte d'attitude lucide nécessaire à l'exercice de leur profession.

Comprendre une situation professionnelle, c'est identifier les compétences de chacun, mais c'est aussi créer les conditions de relations humaines nécessaires à un fonctionnement efficace (…) le formateur peut permettre d'enclencher un dialogue permettant de donner du sens et de construire ensemble (Scotti, 2001, p 97).

Certes, il n'existe pas de recette toute prête, de manuel « clé en main » à l'attention des enseignants mais il semble utile de créer et de construire avec eux en formation ce que Jourdan appelle « une boite à outils de techniques vocales et corporelles, mais aussi une démarche leur permettant de cheminer dans la durée et d'entrevoir les enjeux d'élaboration de leur implication corporelle et vocale dans la classe » (Jourdan, 2014, p 7).

Conclusion

Grâce à l'éclairage apporté par les lectures d'articles ou d'ouvrages d'une petite sélection d'auteurs, nous avons avancé et progressé dans notre compréhension de la fonction de conseiller pédagogique. Lorsque nous considérons aujourd'hui ce vaste domaine de l'accompagnement, et plus spécifiquement celui des collègues enseignants débutants ou néo titulaires, nous ne le voyons plus de la même manière car nous avons nous-mêmes cheminé sur la question.

Nos rencontres d'acteurs de terrain en la personne de trois CPCEPS nous ont permis d'entrevoir plusieurs facettes du métier. La sensibilité à la dimension corporelle est constitutive de l'histoire, de l'éducation et du vécu de chacun. Cette singularité à ressentir plus ou moins l'implication du corps du collègue dans sa classe est une tâche qui n'a pas été apprise, qui n'a pas été l'objet d'une formation *« je n'ai pas le souvenir d'avoir été formée à cela »* remarque Marianne.
L'enseignant d'aujourd'hui doit pourtant comprendre ce qui se joue dans l'espace classe et vivre pleinement et harmonieusement cette corporéité, prolongement naturel de l'acte d'éduquer. Peut-il le faire en utilisant des techniques ou plutôt en analysant des situations ?

Ce lien à faire entre corps physique et transmission du savoir semble évident pour les trois conseillers qui mesurent l'intérêt qu'il y a à le prendre en compte dans une relation pédagogique.
Notre cadre de référence n'a certes pas permis d'appréhender toute la réalité complexe et multiforme de notre sujet de recherche. Comme le dit Van Der Maren dans l'introduction de son ouvrage méthodologique, « la recherche en éducation n'a pas pour but de produire des vérités absolues ni de donner des solutions finales (…) Nos énoncés et discours restent provisoires et ne sont que des approximations du fonctionnement des choses, des individus, des objets de recherche » (1996, p 6 et 7).

Néanmoins, si dans le monde de l'enseignement et de l'école existe cette exigence d'une plus grande efficacité des enseignants et formateurs, alors, il y a également nécessité à mieux et davantage instrumentaliser la profession.

Il parait alors indispensable d'inclure une formation qui intègre le corps et la voix à la réflexion sur l'activité professionnelle tant la présence corporelle de l'enseignant soutient la transmission didactique des savoirs (Bucheton, 2009, Alin, 2010, Moulin, 2007, Jourdan, 2014).

Or, la place donnée à cette formation est encore trop ténue. Si elle a le mérite d'exister, nous pensons qu'elle mériterait d'être dispensée dans un volume horaire plus conséquent à l'ensemble des professeurs.

C'est une question d'enjeu éducatif mais aussi de « confort » dans la construction d'un « soi professionnel » (Blanchard-Laville, 2001), non seulement pour les personnels néo titulaires mais encore pour ceux qui sont en poste depuis plusieurs années et pour ceux dont la fonction est d'accompagner.

Bibliographie

- ALIN Christian, 2010. *La Geste Formation –Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. L'Harmattan

- ALIN Christian, 2014. *Quels enjeux et quelle professionnalité pour les tuteurs et conseillers pédagogiques ?* Revue EP&S n° 363, Tuteur et conseiller pédagogique

- ANDRIEU Bernard, 2001. *Le corps enseignant*. Actes du colloque de Nancy-IUFM de Lorraine Eurédit

- ANDRIEU Bernard, 2003. *Corps, peau, silences, dans l'enseignement*. Scéren- CRDP de Lorraine

- ANDRIEU Bernard & BUREL Nicolas, 2014. *Expériences corporelles et gestes professionnels*. Recherches & Éducation Octobre 2014 (Tome 1) n° 12

- BENYOUNES BELLAGNECH. *La démarche clinique dans les sciences humaines* [en ligne] [consulté le 18.07.2015] Disponible sur le Web : http://lesanalyseurs.over-blog.org/article-la-demarche-clinique-dans-les-sciences-humaines-42665316.html

- BLANCHARD-LAVILLE Claudine, 2001. *Les enseignants entre plaisir et souffrance.* Paris PUF

- BUCHETON Dominique et SOULÉ Yves, 2009. *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe...* Education et didactique vol 3 n° 3 oct 2009

- JOURDAN Isabelle, 2014. *Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation,* Recherches & éducations, 12 | 2014, 105-116.

- LOIZON Denis, 2014. *Faciliter l'entretien de conseil avec des stagiaires* Revue EP&S n° 363, Tuteur et conseiller pédagogique

- MOULIN Jean François, 2004. *Le discours silencieux du corps enseignant.* La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe, *Carrefours de l'éducation*, 2004/1 n° 17, p. 142-159.

- PAUL Maela, 2003. *« Ce qu'accompagner veut dire »*, in L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail, Carriérologie,vol. 9, n° 1 et 2, Bibliothèque nationale du Québec

- PAUL Maela, 2004. *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan, 351 p

- PAUL Maela, 2009. *L'accompagnement dans le champ professionnel*, Savoirs 2009/2 (n° 20), 11-63.

- PUJADE-RENAUD Claude, 1983. *Le corps de l'enseignant dans la classe*. L'Harmattan.

- ROBO Patrick, 2003, *Former des formateurs à l'accompagnement de T1, T2, Tn du 1er degré,* document de stage PAF, Mèze (34).

📖 ROUSSEAUX Philippe, *Silence ! J'enseigne…* In ANDRIEU Bernard, 2003. *Corps, peau, silences, dans l'enseignement*. Scéren- CRDP de Lorraine

📖 ROUSSEAUX Philippe, 2003 *Fonction du silence en pédagogie : une dimension performative*, *Éduquer* [En ligne], 5 | 2e trimestre 2003, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 17 juillet 2015. URL : http://rechercheseducations.revues.org/211

📖 SCOTTI, Elizabeth, *Et si on se regardait parler ….* In ANDRIEU, Bernard (dir.), 2001 *Le corps enseignant*. Actes du colloque de Nancy- IUFM de Lorraine Eurédit, 79-97.

📖 TERRISSE André, 2000 *Didactique des disciplines : Les références aux savoirs* Paris : De Boeck

📖 VAN DER MAREN Jean-Marie, 1996 *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Editions De Boeck Université

📖 VIAL Michel, 2006 *Accompagner n'est pas guider*. Conférence aux formateurs de l'École de la Léchère, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère. Suisse

📖 VIAL Michel, 2007 *Guider ou accompagner un groupe dit d'analyse des pratiques.* Congrès international AREF 2007 (Actualité de la recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg)

📖 VIAL Michel, 2007. *Choix d'une méthode clinique et étude de l'activité dans l'accompagnement professionnel*. Chemins de formation n° 10/11, 44-56

📖 WALCZAK, Jacques, *La voix de l'enseignant*. In ANDRIEU, Bernard (dir.), 2001 *Le corps enseignant*. Actes du colloque de Nancy- IUFM de Lorraine Eurédit, 61-77.

ANNEXES

ANNEXE 1

GUIDE D'ENTRETIEN

1- Qu'attendez-vous de voir lors de la visite d'un enseignant en classe ?

2- Quels sont pour vous et par ordre de priorité les éléments essentiels que vous observez lors de la visite d'un enseignant en classe ?

3- Sur quels observables en particulier pensez-vous pouvoir conseiller un collègue ?

4- Comment construisez-vous le conseil et l'accompagnement à l'issue d'une observation en classe ?

5- Qu'est-ce qui attire votre attention dans les gestes et postures des collègues que vous observez ?

6- Quelle importance accordez-vous à la dimension corporelle de l'enseignant dans sa classe ? Est-ce que cette dimension est une compétence professionnelle à prendre en compte pour le métier ?

7- Quel intérêt y-a-t-il selon vous à prendre en compte ces aspects du corps dans une relation pédagogique ?

ANNEXE 2

Entretien avec Marianne

(02/03/2015)

Âge : 42 ans

Cursus scolaire et universitaire / diplômes : Licence en sciences de l'éducation / CAPE / CAFIPEMF généraliste + EPS en cours

Ancienneté dans le métier : 20 ans

Ancienneté dans le conseil pédagogique : 6 mois

Q1- Qu'attends-tu de voir lors de la visite d'un enseignant en classe ?

D'accord… Alors quand je vais voir un enseignant c'est bien ça ? Qu'est ce que j'attends de voir ? Heu… Heu… Alors ce que je dois voir c'est peut-être pas ce que j'attends mais ce que je dois voir c'est heu, quel est son déroulement sur une séance, comment il fait pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé pour la séance. Donc dans ça, quelles sont les forces, les points d'appui qu'il a en tant qu'enseignant et puis quels sont les points qui sont un petit peu plus compliqués ou qui ne sont pas encore bien maîtrisés et sur lesquels on va pouvoir peut-être travailler quoi. Donc ça c'est la première chose, après… Heu… moi je… ça c'est le boulot boulot, après j'avoue que moi ce que je vois tout de suite c'est une ambiance de classe. Et donc heu… cette ambiance elle va me donner beaucoup, beaucoup d'indications sur justement ce que l'on va pouvoir mettre en place avec le collègue, ce que je peux lui proposer et ce que il ou elle va pouvoir développer voilà. Ça te parait assez ?

- Tu peux développer un peu ?…

Alors après au niveau de l'institution c'est vrai que l'on attend de voir aussi des écrits professionnels qui sont au final une trace et puis qui sont la structuration du travail de l'enseignant. Et moi par rapport à ces écrits professionnels, c'est vrai que ma priorité c'est de me dire « Est ce que c'est pratique, est ce que ça apporte quelque chose à la personne qui les écrit ? » parce que c'est le seul but que cela doit avoir. Certes l'institution les recommande mais le but du jeu d'un cahier journal ou d'une prép ou d'une progression, c'est que ce soit un vrai outil pour l'enseignant sinon ça ne sert pas à grand-chose, c'est du superficiel quoi, voilà.

- D'accord.

Voilà pour la première question.

- Tu ne vois pas d'autres éléments ?

- Non

Q2- Quels sont pour toi et par ordre de priorité les éléments essentiels que tu observes ?

Alors comme je te disais pour la première question, la chose qui saute tout de suite à l'œil ou … c'est l'ambiance de classe, donc dans les toutes premières minutes moi je suis très sensible à la tonalité, l'intonation qui est employée par le maître ou la maîtresse. Heu… par heu… par les échanges entre les élèves, par l'installation dans la classe, et puis heu … ben en tout début tout ce que je vois qui me tombe sous l'œil, qui est affiché, accroché, tout ce que je vois comme traces de travail des élèves qui est affiché.

Ça c'est vraiment le premier flash, le premier…. La première impression on va dire et puis… après vraiment tout au long de la séance moi, le point essentiel auquel tout revient tout le temps c'est quelle est la tâche cognitive qu'on demande à l'élève et quelles sont les compétences qu'il met en œuvre et l'adéquation entre ça et l'objectif que l'enseignant vise sur la séance.

C'est vraiment tout le temps : quelle est la tâche, quelle est la tâche de l'élève ? Qu'est ce qu'il a à faire là ? Et quelles sont les aides qu'il a pour le faire ? Voilà, quels sont les outils, qu'est ce qu'il doit faire et quels sont les outils qu'il a pour le faire. Tout le temps, tout le temps, tout le temps…

Donc la tâche, les outils après c'est vrai que heu… ce qui me parait essentiel à moi c'est toujours en début la présentation que l'enseignant fait du travail, c'est-à-dire le lien avec ce qui a été fait avant. Heu… et ensuite à la fin la conclusion et le… le lien avec ce qui sera fait après. Voilà, et toujours, toujours le fait que l'enseignant reste concret, soit posé par rapport à… on intellectualise beaucoup de choses, on est beaucoup dans la… dans … nous dans notre préparation, dans le machin et rester au niveau des élèves et concrètement heu… un enseignant pour moi qui va par exemple, prendre le temps de s'inquiéter matériellement que tous les élèves soient en place, aient tout leur matériel, ou avant une séance de piscine que tout le monde aie bien son bonnet et que ce soit fait tranquillement sans pression et sans… ça aussi pour moi c'est… il me semble que ça installe un travail derrière, voilà.

Mais sinon tout ce qu'il en reste à la fin, l'élément essentiel qui revient toujours dans l'entretien c'est la tache, la tâche, les outils, l'objectif.

- Est-ce que tu peux revenir au tout début lorsque tu parlais de l'ambiance, tu étais très sensible à la tonalité…

Oui, à la voix, à la façon dont l'enseignant s'exprime… donc heu… les tournures de … alors après, les enseignants que l'on voit sont souvent tendus parce que ce n'est pas facile d'avoir quelqu'un dans la classe donc moi je l'ai été lorsque j'ai été observée, donc on n'a pas forcément sa façon de parler habituelle donc il faut quand même moduler mais c'est vrai que…. Un accueil quand on est sur la première séance du matin par exemple, un accueil… quand il n'y a pas d'accueil… pour moi, on ne commence pas une journée sans s'accueillir, sans qu'il y ait un accueil, sans qu'il y ait une réception, un échange. On ne commence pas une journée en disant *« Bon vous sortez vos livres de français ou vous sortez votre travail de machin… »* non ce n'est pas possible. Il faut qu'on accueille, un petit bonjour à la porte heu voilà… *« Bonjour, est ce que tout le monde est là ? on va reprendre… »* Bon je ne sais pas quelque chose de très… Il faut qu'il y ait des transitions beaucoup… Donc dans l'ambiance, il y a la tonalité, toutes les transitions que l'enseignant va savoir mettre.

Et puis aussi le fait , on voit tout de suite l'enseignant qui va beaucoup, beaucoup, beaucoup parler tout seul en fait et qui ne va pas se rendre compte de ce qui se passe réellement devant lui et puis celui ou celle qui va beaucoup moins parler et qui va être vraiment dans l'observation de ses élèves et savoir en temps réel ce qui se passe dans la classe et ça, quand on arrive à ça c'est juste bien quoi, extra… voilà.

- Quand tu disais que la personne que tu voyais fonctionner était capable de s'inquiéter matériellement des conditions…

Oui… et tranquillement c'est-à-dire que si on prend un travail de production d'écrit ou peu importe, il y a forcement des étapes dans la séance qu'on aura prévue ; y a des moments où on aura besoin d'un outil, y a des moments où on aura besoin de changer de feuille pour mettre au propre et tout ça… et pour moi, tout ça, ça doit être posé au départ. Posé voire même écrit pour que les enfants aient leur repère et là… du coup la séance va pouvoir se dérouler sur la tâche. Un gamin peut passer trois heures à s'interroger ou à bavarder avec… parce que… il va se faire gronder, il bavarde avec le voisin… en fait il ne bavarde pas mais il demande au voisin : *« Mais sur quoi on le fait ? »* Et ça, ça fait partie du travail. Donc il faut que tout ça, ce soit posé au début, que l'enseignant ait pu anticiper sur tout ce qui

va se poser comme question matérielle pour que les enfants n'aient pas en s'en préoccuper.

Et que ce soit posé concrètement, c'est-à-dire que s'il y trois consignes à la suite… un changement de cahier heu…ou quoi que ce soit, ce soit écrit ou bien c'est ritualisé ou bien si ce n'est pas ritualisé on fait un petit pense bête vite fait, au tableau ou sur une affiche pour que les mômes aient toujours des repères et que cela ne freine pas leur travail et qu'ils ne perdent pas de temps à savoir comment on s'organise pour travailler.

- Donc, dans ton troisième point de priorité tu parlais de l'importance de la présentation au début, tu as parlé de l'accueil, tu as dit par exemple quand l'enseignant se tient à la porte. Qu'est ce que tu veux dire par là ?

Ce n'est pas forcement un espace particulier, c'est qu'il y a un moment pour cet accueil et la classe ne commence pas une fois qu'on est tous assis dans la classe, c'est un moment de vie, la classe.

Voilà, on rentre dans l'école, c'est un lieu de vie, on va vivre ensemble, on va partager une journée ensemble, on va partager… moi ce que je disais à mes élèves j'aime bien le voir c'est : je ne suis pas une chaise, vous n'êtes pas une chaise, vous arrivez à l'école le matin : *« Bonjour ! Bonjour maîtresse et bonjour un prénom machin ou une petite remarque : tu l'as mis où ton manteau ? tu l'as laissé dehors ? eh bien tu vas faire un saut, tu vas le chercher voilà »*. C'est un espace de vie la classe donc il faut que la vie reste vie.

- Donc pour toi ce sont les trois priorités : l'ambiance, la mise à la tâche et après tout ce qui est la présentation début et puis la conclusion, la fin de la tâche, la manière dont la personne va terminer….

C'est ça, la tâche, la tâche, donne du sens, le sens de l'activité il est donné par ce que l'on a fait avant et ce que l'on va faire après quoi. La tâche, le sens de l'activité… les outils, l'objectif, la cohérence de tout ça.

Q3- Sur quels observables en particulier penses-tu pouvoir conseiller un collègue ?

Ben on en revient à la même… Alors observable y'en a plein quoi, c'est heu… donc heu pour moi tout ramène à la tâche c'est-à-dire un collègue qui va me dire : *« Ah mais là, aujourd'hui ils n'étaient pas sages ou ils étaient agités ou endormis tout ça… »* Pour moi c'est que derrière, la tâche n'était pas bien définie ou pas suffisamment alimentée ou trop difficile ou trop facile.

Quand tu te poses la question quand un collègue ne sait pas analyser sa séance c'est vraiment : qu'est ce que tes élèves devaient faire ? Quelle était vraiment la tâche cognitive ? Et toi, quelle était ta tâche ? Et si c'est une séance où l'enseignant a parlé tout le temps etc… ce n'est pas possible il y a un problème d'équilibre de tâches. Donc c'est toujours, toujours pour moi c'est la tâche. Qu'est ce que concrètement, mets-toi à la place d'un enfant, qu'est ce que tu avais à faire là ? Qu'est ce que ça mettait en route dans ton cerveau ? La tâche cognitive, les compétences que ça devait mobiliser ?

Et celles qui étaient visées voilà. Et pour moi je me rends compte que tout revient à ça, tout le temps sur la tâche de l'élève. Donc ça vraiment le … le gros heu… après les observables y en a plein…

- Tu as priorisé la tâche… mais après, est ce qu'il y a autre chose que tu te sens capable de conseiller ?

Oui, Tu peux observer… tu vois quelqu'un, sa posture heu… sa posture dans la classe. Justement sa façon de s'exprimer, le vocabulaire qu'il emploie, sa logorrhée parce que voilà, la quantité de discours est super importante. Donc la quantité de temps de parole, ensuite les différents moments de la séance : est ce que ça était tout du travail écrit, individuel pendant quarante minutes ?

Voilà, est ce qu'il y a eu différentes phases en alterné, travail individuel, travail collectif, travail de groupe, écrit, oral, recherche, mise en commun des choses comme ça donc. Ça aussi c'est facilement observable pour un collègue, il peut très facilement regarder tout ça. Heu… ensuite heu… donc la place du maître, l'essentiel, la tâche, les différentes étapes, les différentes phases de la séance et … Puis après, les traces aussi qu'on… voilà qu'est ce qui nous reste de… quelle trace on a produite ? Trace individuelle, trace collective… comment ces traces vont être réinvesties derrière ? Comment les enfants savent ce que cela va devenir ? Est ce que c'est une feuille pour une feuille qui va rester dans un cahier,

collée ? Ou est ce quelque chose que l'on va réutiliser sur la séance d'après, voilà.
Les observables en particulier pour moi c'est ça quoi.

Q4- Comment construis-tu le conseil et l'accompagnement à l'issue d'une observation en classe ?

Alors là du coup, Eric, comme je suis une grande débutante, tout ça c'est encore en chantier pour moi. Donc je ne peux pas te dire que j'ai un format fixe parce que ce n'est pas vrai, je ne l'ai pas construit. Heu… il est encore très très …. pas aléatoire mais variable. Donc pour te dire que pour l'instant là où j'en suis sincèrement c'est vraiment sur… J'essaie de me dire voilà, dans tout ce que j'ai observé, dans les observables, il y a plein plein de choses à dire donc on ne va pas vouloir toutes les dire donc je vais en prioriser une, deux… trois si c'est Noël et je vais essayer d'amener le collègue à se concentrer, à observer ce qui a fonctionné ou ce qui n'a pas fonctionné pour lui dans la séance autour de ces points là. Et me dire voilà, on va essayer de travailler sur ces points là en essayant de … de lui… de voir avec lui ce que l'on pourrait modifier. Alors s'il a des idées ou si elle a des idées ou moi je lui en apporte mais en faisant ces modifications qu'est ce qu'il gagnerait, qu'est ce qu'il perdrait ? Toujours, qu'est ce que tu vas gagner à faire ça, qu'est ce qui va changer en positif et en négatif pour toi si on faisait comme ça ? Mais le but du jeu je me suis rendu compte heu… sur une visite notamment, j'en avais trop dit la collègue était noyée, elle était désespérée alors que c'était super bien… enfin super bien… c'était bien ce qu'elle faisait mais à force de lui détailler trop de petites choses finalement, elle s'est dit que tout ce que je fais c'est nul. Donc ça, c'est vraiment quelque chose que je ne veux plus refaire. C'est me dire, il vaut mieux te taire sur certains détails, ce n'est pas important et se concentrer et prioriser surtout. Et en fait, tu te rends compte qu'en priorisant sur quel était ton objectif de séance ? Est-ce que la tâche qu'ont accompli tes élèves te permet de dire que tu as atteint ton objectif ? Quand on est autour de ça voilà… on arrive à tout balayer.
Alors d'autres… je sais que d'autres collègues eux, entrent par le dispositif : quel dispositif tu as choisi etc… Mais la question sous-jacente c'est toujours quel était ton objectif, tu penses que tu y es parvenu ? Et comment tu le vois ? Voilà, mais prioriser c'est vraiment super important et se concentrer sur deux points c'est déjà

énorme. Alors après il faut toujours donner un élément positif DES éléments positifs, ses forces au collègue, même si il ou elle ne va pas forcément les entendre car on a tous plutôt tendance à se concentrer sur ce qui n'a pas été que sur ce qui a été…

Mais souligner au collègue ses forces. Alors certains le font d'emblée, pour détendre le collègue, d'autres le font à la fin pour qu'il ou qu'elle reste sur un point positif, moi, maintenant je les glisse… Au départ je m'étais dit : *« Tu les glisses au début »* et puis en fait c'est en fonction de la personnalité. J'essaie de voir un petit peu qui j'ai en face. Et pour certains, c'est vraiment important de finir sur du positif donc là, j'y vais avec des gros sabots. Le but aussi… enfin… la construction du conseil c'est vraiment de se dire qu'il faut qu'il reste une chose ou deux au collègue qu'il ou qu'elle puisse mettre en place facilement et si on se revoit qu'on puisse se dire, bon et bien ça, on a avancé sur ce point là on pourra travailler un autre point. Voilà, c'est qu'il reste quelque chose de concret au collègue à mettre en place facilement sans que cela lui bouleverse sa pratique, on ne vient pas pour lui dire tout est nul on refait tout… non il faut vraiment avancer sur des points isolés. Bon je n'ai jamais eu de cas catastrophiques, donc je ne sais pas te dire si par exemple j'étais devant heu… un collègue complètement, complètement démuni … Là, je ne sais pas comment te dire ce que je ferai parce que…

- Tu estimes à combien le nombre de conseils que tu as pu donner ?

On approche de la dizaine. Ce qui est très peu. Donc c'est pour ça que mon format est complètement en construction et plein de doutes. (rire)

- Tu as parlé au début, c'est en chantier, tu n'as pas de format fixe… c'est variable….

Il y a un format hein… ce que l'on nous demande en tant que conseiller pédagogique c'est de faire émerger chez le collègue, de pouvoir lui faire analyser ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné dans sa séance et que lui-même trouve les adaptations les modifications…

Voilà… bon c'est ce que l'on appelle l'entretien « réflexif » c'est le format idéal. Sauf que pour moi, pour l'instant, je n'ai pas réussi à le mener réellement tel qu'il est défini dans le cadre du format réflexif.

Q5- Qu'est-ce qui attire ton attention dans les gestes et postures des collègues que tu observes ?

On va revenir un peu à des redites donc la voix, la voix, la voix…. La voix c'est vraiment pour moi un élément extrêmement central. Heu… le niveau de langage aussi… Après, dans la posture c'est très facile de dessiner sur une séance les endroits qui ont été investis par le collègue pendant la séance et ça c'est très parlant, c'est-à-dire que là aussi, pendant quarante cinq minutes toi enseignant, ou le collègue que je vais voir, tu te rends compte que t'es resté devant le tableau. C'est extrêmement significatif sur l'observation que tu auras eu de la tâche réelle de tes élèves. Tu ne peux pas avoir une observation donc voilà. Tu ne peux pas avoir une dévolution de la tâche si tu es resté au tableau, si toi t'as géré tout, t'as parlé tout le temps voilà. Donc ça c'est très important de voir où est le collègue et je reviens sur la voix : son temps de parole durant la séance. En EPS par exemple puisque moi, c'est mon truc et puis ma spécialité et puis là, j'y ai travaillé particulièrement pour le Cafipemf EPS.

Mon objectif c'était que l'on ne m'entende pas. Que dans la séance, j'ai le moins d'intervention à faire. Il y a des mises en commun qui doivent être faites mais elles doivent être rapides.

Il doit y en avoir deux dans la séance, pas plus. Et puis après, on n'entend pas l'instit. Le dispositif doit être en place, il doit être cadré, il doit être soutenu par des supports qui font que les gamins peuvent se repérer, les équipes sont constituées à l'avance. On ne doit pas entendre un instit hurler à l'autre bout du terrain *« Non j'ai dit l'équipe rouge ! »* Donc voilà.

Le temps de parole et le nombre d'interventions que l'instit va avoir à faire c'est… en EPS en tout cas, c'est très parlant. Et pour moi, c'était vraiment un soucis dans ma préparation du Cafipemf : moins on m'entend, mieux c'est… c'est que le truc il tourne voilà. Donc je t'ai dit : la voix ; le niveau de langage ; et les endroits investis, les déplacements, c'est ça, le déplacement et le temps de parole.

Heu… gestes et postures… et puis dans la posture, on ne se rend pas compte, c'est pour ça que c'est intéressant d'être observé par un conseiller pédagogique ou par un collègue mais on a tous des tics de langages, des tics gestuels et ça, les enfants le repèrent mais de suite et tout le temps et c'est très rigolo parce que même nous, en tant qu'adulte, lorsqu'on va à une conférence pédagogique … Quelqu'un qui va dire « OK, d'accord », à chaque fin de phrase. Ça va nous

déconcentrer, on va jouer à ça, et puis dans une phrase d'autant plus. Moi je me souviens du syndrome « cocote minute » quand j'ai démarré en CP. J'avais vu une vidéo qui nous avait été montrée à l'IUFM, une séance, une super séance, mais toutes les dix secondes elle disait *« Chut, chut, chut »* comme ça et je me suis dis *« Houps, je crois bien que dans ma classe je fais un peu pareil quoi* » et en fait moi, en regardant le film je ne voyais plus que ça quoi *« chut, chut, chut »* et tous l'avaient remarqué et le reste était passé à l'as. Alors ça, les tics, les tics de langage c'est très, très difficile à aborder avec les collègues parce que cela touche à leur personnalité, à la personne et donc, j'évite, sauf si vraiment c'est flagrant.

Mais si c'est abordé, c'est abordé avec humour, avec une petite pirouette, gentiment, voilà comme tout le reste d'ailleurs… et même chose pour moi, de l'humour, le sourire, la détente physique et… apparente de l'enseignant c'est, c'est quelque chose d'essentiel. Un enseignant ou une enseignante qui est souriant, qui… qui a une posture tenue on n'est pas là pour … moi je me suis vue à la caméra m'avachir sur une table, les mains dans les poches… et tout ça et effectivement ça ne cadre pas toujours avec ce que l'on fait. Donc il faut une posture tenue et en même temps voilà que l'on sente que l'enseignant prend du plaisir dans sa classe que autant il peut en communiquer à ses élèves.

Bon mais là on est très loin de… Mais oui, la voix c'est sûrement la première chose. Et puis la quantité de phrases négatives que l'on emploie, la quantité de phrases impératives que l'on emploie.

Donc c'est… important… voilà pour celle-là.

Q6- Quelle importance accordes-tu à la dimension corporelle de l'enseignant dans sa classe ? Est-ce que cette dimension est une compétence professionnelle à prendre en compte pour le métier ?

Alors la première, tu as déjà eu presque la réponse dans la question précédente, mais la dimension corporelle elle est très importante, très très importante. Tout ne dépend pas de ça… je ne veux pas dire c'est la priorité de tout, mais c'est on va dire … je cherche mes mots pour bien m'exprimer…

Il faut faire une métaphore et je cherche le domaine qui pourrait m'aider à faire cette métaphore là.

On va partir sur le… sur le… sur l'alimentaire et sur … voilà… tu sais … pour moi c'est… tu peux avoir une super séance bien menée comme tu peux avoir dans un restaurant par exemple un menu formidable, si dans le restaurant les assiettes te sont amenées comme ça… sans amour, sans qu'on t'explique, sans qu'on te raconte une histoire quelque part quoi, c'est un peu pareil en classe, tu peux avoir une séance super bien prévue, un dispositif qui est bien prévu, un objectif qui correspond, des tâches qui sont bien prévues, l'objectif bien ciblé et tout ça et si on te l'amène heu… alors ce n'est pas que le corps mais le corps en fait partie quoi et et… voilà pour moi ça manque, ça va manquer.

Ça ne va pas faire que la séance ne va pas fonctionner mais ça va manquer.

Et il y a une autre dimension corporelle moi que j'utilise beaucoup c'est le toucher. Heu… c'est-à-dire heu… on parlait tout à l'heure de la voix, heu… une façon de … limiter, de limiter son volume sonore c'est de s'approcher de l'élève déjà pour lui parler voilà et… une façon de capter l'attention de l'élève ça va être de le toucher, de lui poser sa main sur le bras, sur l'épaule, le regard, je te parle, je te regarde et j'ai ma main sur ton avant bras tranquillement et là de suite on sait que l'on a capté quelque chose. Et ça c'est super important. Heu quand on dit… quand on s'adresse comme ça à toute la classe, collectivement ou que l'on s'adresse à un élève qui est là bas au fond en disant : *« Machin, tu truques bidule »* pour moi, la moitié du message ne passe pas, donc, s'approcher, venir, se déplacer et puis trouver un geste apaisant et qui capte l'attention et le regard toujours, toujours, toujours. Donc ça c'est… alors voilà après je ne vais pas reprendre ce que je t'ai dit tout à l'heure mais voilà la place de l'enseignant dans ses déplacements, sa façon de se tenir elle est importante.

Alors j'avais… quand j'ai débuté moi… quand j'ai fait ma formation de directrice il y a 17 ans, il y a eu un inspecteur qui est intervenu sur la formation et qui nous a dit : *« Voilà vous êtes directeur, vous avez… faites attention à votre tenue vestimentaire ».* Et alors bon, moi j'étais un peu voilà « mouvance cool machin » on ne juge pas quelqu'un sur son apparence voilà, il y avait ce côté-là. Autour de moi, ça ronflait un peu du genre *« C'est bon quoi il ne veut pas qu'on mette une cravate ! »* Et moi ça m'a fait énormément réfléchir et je me suis rappelée de mes années de ZEP où on était débutant, où on était un peu « déshait » tu vois, le tee-shirt, le pantalon on était tous très cool et machin…

- « Déshait ? »

« Déshait » c'est-à-dire avec des vêtements tu vois un peu « cool cool raoul » bon voilà, on ne s'inquiétait pas du tout de l'image que l'on pouvait donner aux élèves. Et moi, j'avais une directrice qui était toujours heu… maquillée, coiffée, bien habillée, jolie belle quoi et on la voyait et on avait plaisir à la voir. Et alors ça peut paraître un truc complètement réactionnaire mais alors moi, ça m'est toujours resté, dans ma posture corporelle il n'y a pas que ma gestuelle, ma voix tout ça… il y a aussi l'image que j'envoie et pour moi c'est un respect.

Y a des matins, on peut ne pas avoir eu le temps de machin. Mais pour moi, pour les gens avec qui je travaille, surtout si ce sont des enfants, encore plus, parce que avec des adultes on peut se dire que bon, l'apparence n'a pas d'importance, on est sur la compétence, sur le contenu et tout çà, mais avec les enfants, je pense qu'ils y sont sensibles. Pour moi il y a un petit respect à donner en disant voilà je travaille avec vous, je me suis coiffée, je me suis faite jolie voilà et ils y sont extrêmement sensibles. Notamment quand on travaille dans des milieux défavorisés heu… moi je me suis toujours … C'est une constante, c'est qu'ils aient face à eux une personne qui est nickel et puis qui ait une belle classe. Alors ce n'est pas dans la posture corporelle mais il faut qu'il y ait du beau.

Donc il faut qu'il y ait des jolies choses, des choses qui soient agréables, mettre des fleurs dans une classe moi ça ne me parait pas essentiel mais c'est des choses, voilà. Toujours, que ce soit confortable, beau. Et l'enseignant fait partie de ce beau là. Alors il y a des collègues je pense, qui me tordraient le cou à m'entendre.

- Alors tu as évolué sur la question puisque tu disais que sur 20 ans de carrière tu n'accordais pas d'importance …

Oui, oui, j'ai évolué très vite, c'est-à-dire sur mes deux premières années en ZEP, je te dis on était un peu brouillon… et puis… mais je voyais cette directrice qui toujours, toujours elle, elle était tirée à quatre épingles. Bon et moi j'étais vraiment on ne juge pas une personne sur l'apparence et je… j'y suis encore, je ne vais pas juger un adulte sur son apparence ou un enfant. Mais le respect que je dois à mes élèves il est un petit peu dans ça et je fais attention. J'y arrive pas, je ne peux pas enseigner à mes élèves l'hygiène, la santé etc si j'arrive… des dents crades, des… je ne peux pas.

Ça c'est personnel. Je ne le dis jamais aux collègues débutants pour l'instant, sinon ils vont m'étrangler. Mais ça fait partie pour moi de la dimension corporelle de l'enseignant. Est-ce que c'est une compétence professionnelle à prendre en compte ? C'est ce que je te disais, c'est le petit plus quoi. C'est le petit plus heu… moi j'y suis très sensible mais c'est personnel après, voilà.

Une séance peut être très bien construite et puis tout peut être très bien construit sans que l'enseignant ait une dimension corporelle bien bien élaborée ou réfléchie même juste réfléchie. Tout ne dépend pas de ça. Mais c'est un élément qui me semble moi, remarquable. On peut s'y attarder un peu.

- Au début de la question tu as dit que le menu, même s'il était aussi bon et aussi parfait que possible, s'il n'y avait pas de l'amour… Donc l'acte d'enseignement, la séance, peut être aussi parfaitement réfléchie mais s'il n'y a pas d'amour finalement … Est-ce que tu peux revenir là-dessus ?

J'ai dit « amour » ? moi je pensais à l'emballage et tout ça… je ne me rappelle pas avoir dit « amour » mais si je l'ai dit je te crois… heu…. Là… amour je ne sais pas mais en tout cas respect et … et joie… respect, joie et plaisir, voilà. Heu… le respect est là aussi.

- Bon et concernant ce côté compétence professionnelle du métier, pour toi, cette dimension corporelle c'est un petit plus ?

Oui, je ne vais pas centrer tu vois par rapport à ce que l'on disait tout à l'heure, je ne vais pas centrer mon entretien sur ça avec un collègue, ça sera un plus. Un plus… et c'est très… notamment c'est… heu, ça sera un plus parce que c'est très dur à aborder, la dimension corporelle elle touche à la personne quand même. Donc c'est dur de dire à quelqu'un : *« Tu as un tic de langage »,* ou *« Tu parles fort ! »* ou bien *« Tu donnes toujours des ordres »*. C'est dur ! Il ne faut pas le formuler comme ça justement. Il ne faut pas dire tu as un tic de langage, tu donnes des ordres et tu parles trop fort.

Il faut justement ne pas le dire comme ça. Et c'est , comment arriver à le dire ? C'est très très dur parce que ça touche la personne. Mais ça s'apprend. Voilà c'est quand même une compétence oui, c'est une compétence, ça s'apprend. Tu peux l'apprendre, mais pour l'apprendre il y a un moment d'évaluation d'analyse de son comportement qui peut être un peu douloureux donc il faut y aller vraiment doucement quoi. On n'est pas là pour que quelqu'un se sente… comment on va dire… jugé. Ce n'est pas ça. Il faut justement décontextualiser les choses. Alors la

vidéo aide énormément, moi je sais que je conseille toujours aux enseignants qui ne peuvent pas être observés ou qui ne veulent pas être observés d'utiliser la vidéo. C'est un outil pour justement analyser ses gestes, sa posture etc qui est formidable. Parce que quand on regarde la vidéo, quand on s'est filmé, la première chose que l'on regarde ce n'est pas le déroulement de la séance, on se regarde soi et on voit tout de suite tout ça. Donc c'est très très pratique et puis ça permet de… mais c'est une peu douloureux enfin voilà.
Je ne sais pas si j'ai répondu à la deuxième question ?

- Tu y es revenue, tu as pu développer donc c'est intéressant.

Q7- Quel intérêt y-a-t' il selon toi à prendre en compte ces aspects du corps dans une relation pédagogique ?

Alors prendre en compte c'est le terme qui me gène parce que je ne sais pas ce que ça veut dire dans la question. Prendre en compte ça veut dire quoi ? Ça peut être heu… analyser ? heu… essayer d'améliorer ? Tu vois prendre en compte ça veut dire beaucoup de choses en fait.

- Une partie du conseil peut-être ? Qui pourrait aller dans ce sens là… mais tu en as déjà parlé dans la question précédente.

Pour moi il y a un grand intérêt à le prendre en compte mais il y a une grande difficulté à le prendre en compte comme je te disais. Ça touche à la personne et il ne faut pas être dans le jugement, il ne faut pas être maladroit. Donc il faut trouver, ce n'est pas évident du tout. Mais ça s'apprend et ça se module comme tout le reste. Heu… personnellement j'ai commencé à changer ma posture à partir du moment où je me suis dit on est au théâtre un peu… voilà, il faut qu'il y ait une partie théâtralisée comme on peut théâtraliser la colère par exemple, quand on se met en colère, quand on gronde un élève à juste titre parce que machin… Moi je me dis, là c'est le moment d'élever la voix, de faire les gros yeux, de prendre un ton, mais moi, mon ventre, mon intérieur n'est pas en colère. Je joue la colère et puis là, l'instant d'après, je redescends et je vais aller parler avec le voisin tranquillement et je retrouve le déroulement de ma séance. Et ça s'apprend pour moi. C'est important parce que ces aspects du corps, ils peuvent mettre en évidence des émotions que l'enseignant peut ressentir à certains moments ou des inquiétudes. Et en se concentrant concrètement sur ce qui se passe heu… ce que

l'on voit du corps… enfin ce que le corps de l'enseignant nous donne comme message on le…
en l'objectivant du coup, on sort du subjectif. On aide l'enseignant justement à savoir précisément quel message il envoie avec son corps au moment où il l'envoie quoi. À être conscient des messages qu'il envoie. À conscientiser, à objectiver, au lieu d'être dans la réaction, dans la subjectivité c'est super dur. Et je n'ai jamais eu de formation à ce sujet, je ne vois pas dans tout mon parcours à quel moment j'ai parlé de ça.

- Tu as abordé cette question jusqu'à présent dans les entretiens que tu as eu ?

Dans les conseils heu… oui sur la voix. Heu… sur la voix. Sur la voix et la quantité de parole. Ça j'ai pu l'aborder. Mais ce sont des choses que les enseignants cernent assez facilement. *« Oui c'est vrai, là je parle trop fort ou j'ai trop parlé».* C'est vraiment des points qui leur viennent très rapidement quand on les amène un peu la dessus, ça vient. C'est facile ça. Les tics de langage c'est plus difficile.
Heu… les répétitions de phrases impératives c'est un petit peu dur parce que là, on se dit quand on dit à quelqu'un tu emploies beaucoup l'impératif de suite, il peut s'auto juger et se dire elle est en train de me dire que je suis trop directif, que je suis un adjudant voilà. Donc c'est plus difficile. La voix, la quantité de parole… attends je réfléchis bien… Les déplacements, les endroits investis et le toucher. Mais le toucher c'est un peu particulier c'est-à-dire on a fait une séance, enfin on était deux à mener une séance dans une classe. L'enseignante nous avait laissé la classe, enfin, les enseignantes nous avaient laissé la classe et nous regardaient… et donc heu… parce qu'elles m'ont vu ou elles nous ont vu voilà, s'approcher des enfants, toucher les enfants, elles nous ont dit : *« Ah mais oui ça, ça c'est vrai que c'est étonnant, moi je ne le fais pas »*.
Parce que si tu dis à un enseignant il faut que tu touches les enfants, de suite ça peut partir dans tous les sens, c'est très très délicat c'est une posture qui… c'était des enseignantes avec un enseignant, je vais déconseiller très sincèrement.
Après il y a des enseignant qui heu… je vais déconseiller, non… dans une classe où on est 27 mettre la main sur l'épaule d'un gamin il faudrait vraiment… enfin voilà… ça peut arriver mais… par contre, quand on est à deux avec un gamin, surtout on s'interdit de le réconforter si il n'y a pas quelqu'un aux alentours. C'est malheureusement un regard social qui peut donner lieu à des interprétations.

Donc il faut interpeller les collègues hommes sur ces interprétations possibles. Je relis la question… Alors là tu me parles du corps de l'enseignant… prendre en compte ces aspects du corps… on ne parle que du corps, de la posture corporelle, la dimension corporelle de l'enseignant ? On ne parle pas de l'élève ? Parce que moi, j'ai tendance, enfin je ne l'ai jamais fait en conseil encore, mais tu vois, c'est un truc qui est bien accroché et qui me reste heu… je crois qu'il faut que l'on soit attentif à … la quantité d'immobilisme, de sédentarité que l'on demande à nos élèves dans la journée. Donc l'aspect corporel j'aimerais aussi que les enseignants en soient conscients pour leurs élèves. Dans le sens où on va demander à des enfants de rester assis 1h30 dans une posture de scripteur et ça vraiment, il faut qu'on en soit conscient et quand on se rend compte qu'on a laissé ses élèves assis 1h30, se dire : « *Voyons , ce n'est pas souhaitable »*, et *« Quel dispositif je vais trouver pour que toujours en étant dans une tâche d'apprentissage mes élèves ne soient pas statiques »*.

Les anglo-saxons sont beaucoup plus avancés que nous sur ça, sont beaucoup plus pragmatiques.

Et nous, on intellectualise le travail scolaire et on oublie qu'il y a besoin, alors je ne parle même pas des manipulations qui sont essentielles à l'apprentissage… mais on a besoin, enfin on le sait tous, adulte on passe 1h30 assis à écouter quelqu'un, on n'en peut plus quoi ! Pourquoi les gamins feraient mieux que nous ? Donc je ne sais pas … ça déborde peut être de ton truc ? Ce que l'on demande à nos élèves au niveau du corps, moi j'y suis très attentive. La dernière année, l'année où j'ai passé mon Cafipemf, j'ai travaillé sur du « Brain gym » les mouvements qui aident à se reconcentrer, sur des moments de pause et de massages. On avait appris des petites routines de massage qui sont aussi anglo-saxonnes, qui viennent du Québec et qui permettent de se détendre avant une évaluation… ou quand on en a marre de faire un travail etc ou pour faire une pause avant de repartir…

Je pense qu'il y a plein, plein de choses à creuser sur le corps.

- Du coup tu pourrais le conseiller à des enseignants avec leurs élèves ?

Oui, mais pour l'instant en France, moi je n'ai rien trouvé de formalisé, peut-être que je n'ai pas assez cherché. Au Québec, aux USA et en Angleterre y a beaucoup, beaucoup de choses formalisées sur ça. Donc, je pourrais le conseiller si tu veux, mais avec des choses que moi j'ai… un petit peu expérimentées, mais

ça ne veut pas dire que ce sont des choses bonnes à conseiller à des enseignants. Mais au moins les alerter sur : ils sont restés au moins 1h30 assis là tes gamins et tu dis qu'ils ne sont pas concentrés… donc j'ai débordé… (rire) on n'y viendra… on a complètement oublié le corps dans… en dehors de l'EPS. Mais il me semble qu'en dehors de l'EPS, on a oublié le corps en France et non, ça ne peut pas fonctionner. La tête ne peut pas fonctionner toute seule.

ANNEXE 3

Entretien Rachel

(09/03/2015)

Âge : 41 ans

Cursus scolaire et universitaire / diplômes : BTS Info-gestion/ CAPE / CAFIPEMF généraliste + EPS

Ancienneté dans le métier : 20 ans

Ancienneté dans le conseil pédagogique : 4 ans

Q1 - Qu'attends tu de voir dans la visite d'un enseignant en classe ?

- Alors moi la première chose que j'attends de voir c'est de savoir si les enseignements dispensés dans cette classe sont en adéquation avec les programmes. Ça c'est mon premier objectif en tant que conseillère pédagogique.

Ensuite au niveau de la visite je vais regarder euh, de quelle manière l'enseignante s'y prend pour mettre en œuvre justement les apprentissages réels des programmes, euh, de quelle manière elle s'y prend, quel est son contenu d'apprentissage. Par rapport à ça, quel dispositif elle a mis en œuvre, de quelle façon elle gère ses différents groupes. Les relances aussi qu'elle peut faire, les reformulations, voilà toutes les prises de paroles qui vont faire qu'une relance ou en tout cas un étayage au niveau de l'accompagnement dans l'apprentissage …Euh souvent euh au niveau de la visite je prends en compte d'abord de quelle manière sont, enfin comment sont les dispositifs, quels sont-ils ces dispositifs qui sont mis en place, qui sont mis à l'œuvre en tout cas pour favoriser l'apprentissage et ensuite dans l'entretien, je me sers de, de ce que j'ai vu de la mise en œuvre du dispositif et quand je questionne le dispositif, clairement on arrive sur la question de l'apprentissage. Donc c'est une démarche et souvent, c'est ce que je regarde en premier, c'est quels dispositifs sont effectifs.

Q2 - Quels sont pour toi et par ordre de priorité les éléments essentiels que tu observes ?

- Alors, mais c'est pas dans l'ordre de priorité forcément. L'entrée en classe, les affichages, les outils pour les élèves. Et puis ensuite, je regarde :

A. L'intro de séance qui pour moi est très importante
B. A quelle problématique les élèves sont-ils confrontés ?
C. Quels dispositifs l'enseignant a-t-il retenus et mis en place ?
D. Que faire de tout ça ?

Q3 - Sur quels observables en particulier penses-tu pouvoir conseiller un collègue ?

- J'ai en partie répondu sur certains euh … Je comprends pas la question.
- Est-ce qu'il y a des domaines où tu te sens plus légitime pour conseiller sur du savoir être par exemple.
- Oui, alors ça va être effectivement quand on parle d'observable pour conseiller un collègue, ça peut-être dans la posture de classe, l'attitude générale, la relation qu'il va instaurer avec sa classe.

Souvent on leur dit d'ailleurs ils sont plutôt bienveillants, c'est une question d'autorité aussi.

Pour certains, elle est naturelle. Il est arrivé parfois qu'on dise de certains qu'ils « jouent à la maîtresse ».

Après, je vois pas quels autres observables. La question pour moi n'est pas assez claire.

Q4 - Comment construis-tu le conseil et l'accompagnement à l'issue d'une observation en classe ?

- C'est toi qui les a élaborées les questions ?
- Oui …
- Alors justement, au moment de l'observation de séance, maintenant en général je l'utilise beaucoup moins parce que, mais dans ma tête reste néanmoins ma grille d'observation sur qu'est ce que j'observe ?

Donc j'observe en premier le déroulement donc j'ai une colonne sur mon papier et là, on va rejoindre sans doute la question des observables. Je vais regarder

quelles sont les consignes. Au niveau de la consigne, est-ce qu'elle induit une ou plusieurs réalisations ? Si elle est complexe, etcetera.

De cette consigne qu'est-ce qu'elle attend puisqu'elle a un objectif de séance. Moi l'attendu je le connais mais comment les élèves vont se l'approprier cet attendu ? Quelles sont leurs réponses vis-à-vis de ça ? Ils aménagent sous la consigne de la maîtresse parce qu'à un moment donné elle leur pose des consignes avec des difficultés donc ils se la réapproprient différemment, qu'est ce qu'ils en font de cette consigne ? Ensuite je vais observer si l'enseignant(e) prend en compte la difficulté qu'on peut percevoir dans la réalisation et est-ce que l'enseignant(e) s'autorise à modifier sa séance pour répondre à un problème dont il s'apercevra à ce moment là. Donc ça veut dire quelle relance il va faire, quelle situation d'étayage il va proposer, de quelle manière il va arrêter le groupe pour heu, relancer, peut-être donner des exemples. Voilà, tout ce qui va être de l'ordre de l'étayage. S'appuyer sur certains qui ont entrepris leur réalisation pour justement aider les autres. Voilà, euh …

Je vais regarder aussi les temps, parce que les temps dans la question de l'apprentissage sont toujours révélateurs de ce qui se passe dans une classe, combien de temps est consacré à une situation de recherche par exemple. Et puis derrière, comment je vais la mettre en commun. De quelle manière le groupe va s'approprier des éléments qui ont été repérés à l'intérieur de la classe. Et à ce moment là aussi si la parole de l'enseignante est intéressante. Quelle place elle prend ? Souvent on s'aperçoit que le questionnement de l'enseignant(e) a un effet sur les élèves qui fait qu'ils perçoivent très bien et connaissent la maîtresse et vont répondre en conséquence. L'intonation est importante et forcément quand on dit : « Ah bon, tu es sûr de ça ? », ça peut induire un « non » et relancer sur autre chose.
Donc moi je trouve assez intéressant justement ces surenchérissements de paroles dans la classe, soit en réponse avec la maîtresse soit entre élèves.

Ce qui va m'intéresser aussi dans l'observation, pour ensuite conduire mon conseil auprès du professionnel, c'est de savoir de quelle manière il va prendre cette parole. Est-ce qu'il prend la parole de l'élève pour prendre et valider ce qui

se fait ou est ce qu'au contraire il va prendre cette parole qui lui est apportée dans un contexte de mise en commun et il va la relancer au groupe. Il a créé des échanges entre pairs pour pouvoir construire le savoir. Ou est ce que c'est lui qui va finalement, en validant les propos qui lui sont donnés, le construire ce savoir. Et auquel cas, ça veut dire, combien d'élèves il aura laissé de côté. Souvent, ça il me semble que c'est une phase qui est importante, en tout cas avec les collègues et il faut qu'ils s'en saisissent et qu'ils le voient.
Voilà, là je vais être un peu longue, mais ça relance tout ce que je vais observer dans mon temps de fond de classe.

Mais ce qui est intéressant, c'est derrière, la façon dont on rentre dans l'entretien par la suite. Qu'est-ce que j'en fais de tout ça, de ces observables ? Il y a les éléments qui vont me sembler tout de suite à mettre en œuvre et qui sont des incontournables et sur lesquels il faut à tout prix que je travaille avec la personne, et puis il y a des éléments qui seront plus accessoires et qu'ensuite on traitera.
Heu, la première chose bien sûr, c'est la question de « Est-ce que j'ai atteint l'objectif que je m'étais fixé en terme d'apprentissage ? Est-ce que mes élèves ont appris et qu'est ce qu'ils ont appris ? »
Donc, souvent, je démarre pas forcément dans le déroulé de la séance mais je démarre d'une situation qui a pu poser problème dans la séance. Pourquoi l'enseignant a choisi tel dispositif, c'est souvent révélateur de la manière dont les apprentissages vont se construire.

Voilà, de quelle manière il a utilisé les dispositifs, les outils, et comment il a choisi de mettre les élèves en situation de recherche. Et à partir de là, la difficulté qui apparaît, pour moi, va m'amener à questionner les apprentissages. Et tout le temps, la relance se fait à ce niveau là. Alors je ne sais pas comment procèdent mes autres collègues, mais je trouve que c'est assez efficace et que souvent ça fonctionne.

Q5 - Qu'est-ce qui attire ton attention dans les gestes et postures des collègues que tu observes ?

Disons dans les postures, et ça complète un peu ce qu'on disait tout à l'heure par rapport à la place de l'enseignant dans la classe. Y a la place, de quelle manière il s'approprie son métier quelque part, en tant qu'enseignant, de quelle manière il va intervenir, il va être à l'écoute, se placer dans une situation qui va lui permettre de recueillir des informations sur ce que les élèves apprennent et font ou ne font pas. Mais il y a aussi en parlant de posture, les déplacements qu'il va opérer dans la classe et de quelle manière il va s'approprier l'espace. Est-ce qu'il est toujours en situation frontale, au tableau, face à ses élèves ? Où est ce qu'il s'autorise à s'asseoir dans les groupes, à y participer et à relancer les diverses questions.
Les gestes, il y a aussi les gestes « Qu'est-ce qui attire mon attention ? » les gestes d'autorité superflu par rapport à des élèves : passer derrière un élève et tirer sa chaise pour le remettre correctement. Voilà, c'est des gestes d'autorité qui ne me semblent pas efficaces. C'est pas comme ça que l'on va construire avec lui, une vraie posture d'élève en classe. Alors ces gestes là, oui, ils attirent mon attention parce qu'ils me gênent et je ne manque pas de le dire (sourit puis relit la question).

Heu, heu, la question je la trouve intéressante sur les gestes. Parce qu'il y a aussi tous les gestes professionnels à l'inverse, et je cherche un exemple mais y en a pas à donner là.
Y a tout ce que le professionnel va mettre en œuvre pour que justement les élèves soient placés en situation de réussite, de confiance. Moi je trouve par exemple que ces relances de paroles quand un enseignant sait se mettre à portée de ses élèves et que, il fait partie quelque part du groupe mais en restant à sa place, de toute façon son statut c'est d'être l'enseignant dans la classe et ce n'en est pas un autre. Mais il fait partie du groupe dans le sens où il va s'impliquer dans la réflexion. On n'est pas sur une posture physique mais on est sur une posture et un geste professionnel. Il doit s'autoriser à participer à la réflexion et, au même titre que les élèves, à relancer, questionner, pour justement faire émerger tout ce dispositif réflexif chez les élèves.

Q6 - Quelle importance accordes-tu à la dimension corporelle de l'enseignant dans sa classe ? Est-ce que cette dimension est une compétence professionnelle à prendre en compte pour le métier ?

Alors oui, ça fait écho un petit peu à ce que je disais tout à l'heure. Dans un premier temps, ça fait écho à la posture, mais aussi, à où est ce que l'enseignant se situe dans la classe, dans des situations plutôt frontales. Il va s'autoriser à créer des groupes comme les coins regroupement que l'on voit en maternelle et s'asseoir au même niveau que les élèves pour être dans l'échange. Mai la question porte surtout sur l'importance que j'y accorde.

L'importance que j'y accorde, c'est l'enseignant qui s'autorise à participer à un savoir qui est en train de se construire. Et cette dimension corporelle elle est importante physiquement, enfin, je m'embrouille un peu en le disant, dans le sens où s'autoriser à s'asseoir avec les élèves dans un groupe et au même niveau qu'eux, c'est déjà leur accorder un statut qui est celui de la prise en compte de la parole de chacun. Et de l'importance de la réflexion qui peut être menée par chacun des membres qui sont assis à la même table, sur le même banc, à la même hauteur en tout cas. Oui, c'est important, car elle est engage à mon avis une question de statut chez chacun de ceux qui sont présents. La seconde question (elle lit à voix haute) *Est-ce que cette dimension est une compétence professionnelle à prendre en compte pour le métier ?*

Ben oui, clairement, clairement. Tout à l'heure j'ai dit par exemple, « elle joue à la maîtresse ». Il n'y a pas bien longtemps, une collègue conseillère pédagogique qui me disait : « Attention, cette enseignante joue à la maîtresse ». Donc forcément oui, c'est une compétence professionnelle à construire. Et qu'est ce qu'elle implique pour moi ? Elle implique que l'enseignant ne joue pas à la maîtresse mais qu'il soit capable de dire : « Là on est face à un problème, c'est la classe qui doit le résoudre ; ce n'est pas moi qui vais vous apporter la réponse, c'est le groupe qui va se prendre en charge pour résoudre ce problème ».

Et ça place l'enseignant dans une posture où, il n'est pas le porteur du savoir qu'il va distiller auprès de ses élèves mais, il se pace dans une vraie situation de recherche, d'apprentissage. Et ça montre aussi aux élèves quelque part, ce qu'ils auront à faire tout au long de leur vie. Chacune des situations qu'ils vont rencontrer, à partir du moment où elle est nouvelle, ce sera une situation problème

et ils devront apporter des solutions à cette situation. Donc, c'est plutôt une compétence à construire dans le métier.

Q7 - Quel intérêt y-a-t' il selon toi à prendre en compte ces aspects du corps dans une relation pédagogique ?

Ah le corps ! Oui forcément parce qu'il y a le discours verbal et puis y a le discours non verbal. Il y a aussi l'attitude qu'un enseignant va s'autoriser avec ses élèves qu va être une attitude de bienveillance qui ne sera pas dite, qui ne sera pas verbalisée, qui sera effective parce qu'avec le corps, on montrera un intérêt à ce qui est en train de se passer. Et le corps s'engagera aussi dans la réflexion …

- Comment ?
- De quelle manière le corps va-t-il être partie prenante ? Hé bien de par son positionnement dans la classe, de par la hauteur à laquelle il se situe quand il s'autorise à prendre la place dans un groupe, heu, par le corps qui s'exprime en EPS, voilà, le corps est à l'œuvre. Forcément un enseignant qui s'autorise à montrer, à faire, avec ses élèves. Le corps est engagé.

Et de la même manière dans des séances de classe, de par son attitude ouverte, et bienv … Oui le corps est révélateur et porteur d'une bienveillance, dans les relances, dans l'implication physique.

Parfois il suffit d'un regard avec un élève pour l'encourager et justement l'amener à s'exprimer alors qu'il ose pas trop, heu, voilà y'a de l'implicite et y a une connivence qui se crée. Les enseignants connaissent leurs élèves et les élèves connaissent leur enseignant donc forcément, ils sont à 'écoute de la façon dont, non verbalement, l'enseignant va répondre à ce qu'il propose, une proposition scolaire à quelque chose qui est demandé, mais aussi une proposition de leur part qui va être plus une provocation corporelle, pourquoi pas. Par l'attitude de l'enseignant en face, ils sont tout de suite à même de savoir si l'enseignant est d'accord ou ne l'est pas. Voilà.

- Tu parlais d'attitude d'ouverture, tu as évoqué le regard, est-ce que tu vois d'autres gestes pour accompagner un déroulement de séance ?
- Toute la gestuelle ; les bras, bien sûr on va alimenter au niveau du corps … Et puis, le regard mais aussi un froncement de sourcil, et aussi une petite moue qui fait que la relance est pas tout à fait celle qu'on attendait, voilà, tout ce type d'écoute.

ANNEXE 4

Entretien LUC
(23/03/2015)

Âge : 43 ans

Cursus scolaire et universitaire / diplômes : Bac B / Licence Histoire / CAPE / CAFIPEMF généraliste + EPS

Ancienneté dans le métier : 17 ans

Ancienneté dans le conseil pédagogique : 9 ans

Q1 - Qu'attends tu de voir lors de la visite d'un enseignant en classe ?

Pour une première visite ou en général ? Parce qu'on visite essentiellement des débutants.

Moi ce qui m'intéresse dans un premier temps, c'est de voir qu'il y a une bonne relation avec les élèves, que ça se passe bien avec les élèves, que l'enseignant a trouvé sa place dans la classe, qu'il a créé une bonne relation de travail avec eux, une ambiance sereine, voilà, c'est ce que je cherche, ce que je veux voir en premier lors d'une visite. Et après ça va être progressivement rentrer dans tout ce qui va être apprentissages, objectifs d'apprentissages, voilà, ça, ça vient dans une deuxième phase c'est-à-dire que je veux déjà bien voir l'ambiance générale, donner des conseils essentiellement sur des consignes, heu le matériel, le dispositif, voilà donc je regarde déjà si ça c'est efficient et ensuite voilà on va rentrer un peu plus on va dire sur une deuxième visite sur des objectifs vraiment de classe, la préparation, les objectifs d'apprentissages des élèves, voilà.

Voilà ce que j'attends de voir puis voilà, ce que j'attends, ça va être une classe sereine qui, qui « tourne bien » entre guillemets, où les élèves ont des habitudes de travail, où ils ont de l'autonomie, heu, voilà où il savent ce qu'ils ont à faire, où le maître n'est pas nécessairement en train de hausser la voix tout le temps ou de rattraper ses élèves c'est-à-dire lui du coup, à travers ça je vois qu'il est clair dans ses objectifs, clair dans ses consignes et ça facilite grandement le travail, le travail des élèves. Voilà ce que j'attends d'une visite de l'enseignant en classe.

Q2 - Quels sont pour toi et par ordre de priorité les éléments essentiels que tu observes ?

Bon alors ça va être ce que j'ai dit : l'ambiance de classe, heu, le travail de préparation de l'enseignant, heu, la précision dans ses objectifs et dans ses consignes, ça va être également les documents de travail des élèves, les supports de travail qu'ils ont, heu cahiers, cahiers et supports d'écriture quand on est au CP ou à la maternelle, classeurs, voir comment c'est organisé tout ça. Je vais observer aussi, les éléments essentiels que j'observe aussi, les supports d'autonomie que peuvent avoir les élèves, c'est à dire qu'est-ce qu'ils ont à leur disposition pour réussir la tâche qui est demandée. Alors ça peut aller de tout ordre, pour la production d'écrits ça peut être des mots écrits au tableau, des listes de mots, ou ça peut être des cahiers d'autonomie qu'on met à disposition des élèves, des dictionnaires ou d'autres supports, voilà, ça va être essentiellement ça.

Voilà, en priorité ça serait dans cet ordre là oui.

Q3 - Sur quels observables en particulier penses-tu pouvoir conseiller un collègue ?

- Qu'est-ce que t'appelles « observables » ?
- Les observables, ça peut-être les déplacements, tu as parlé des supports, la proximité de l'enseignant avec les enfants par exemple. Pour toi, quels sont les observables sur lesquels tu peux conseiller un collègue ?
- Mmm
- Quelque chose qui te touche plus particulièrement.
- Ouais, alors du coup je risque de partir en EPS ?
- Peut-être …
- Non, non, ouais, non, je vais essayer de rester en généraliste. Toi, tu préfères que je reste en généraliste sur le conseil ?
- Je ne veux pas t'orienter, je te laisse voir.
- Ça va pas t'aider peut-être, oui alors les observables particuliers.

Heu, alors, le premier observable ça va être, pour un collègue débutant ça va être, un des tout premiers ça va être l'agitation des élèves dans la classe.

Heu, pourquoi ils sont dans cet état là à la fin de la séance ou pourquoi l'enseignant n'est pas arrivé à son objectif. Souvent l'entretien débute comme ça : « Alors tu les as trouvé comment, un peu énervés ? »

Voilà, pourquoi on travaille sur cet observable là pour amener l'enseignant à se poser des questions sur sa préparation, ça va être ça, travailler sur cet observable pour venir sur la préparation de l'enseignant. En terme d'observable après, à mon niveau, heu, à mon niveau, ça va être le déplacement du collègue dans la classe. Est-ce qu'il est dos au tableau, face à ses élèves, est-ce qu'il se déplace facilement dans sa classe ? Heu est-ce qu'il vient à côté des élèves en difficultés ? Du coup, un autre observable va être son niveau de voix aussi, voilà, est-ce qu'il a toujours le même niveau sonore dans la voix quand il s'adresse au grand groupe ou aux petits groupes. C'est parce que ça peut perturber le travail des autres élèves. Voilà après les observables, il va y avoir au niveau des supports ça va être la réalisation des exercices. Est-ce que la tâche demandée a été réalisée ou pas ? Voilà tu lui as demandé d'écrire trois lignes, il en a écrit une mal, il n'a pas réussi son exercice, pourquoi ? C'est quelque chose de concret avec lequel on peut rentrer vraiment dans la discussion avec le collègue et l'aider à ce qu'il se pose des questions avec le pourquoi, voilà, pourquoi ça marche pas ?

Voilà essentiellement les … oui après bon, en observables il peut y avoir aussi la tenue du cahier, des cahiers raturés, pas bien tenus, ça peut dénoter quelque chose et permettre de rentrer dans un entretien plus facilement avec les collègues. Voilà.

- Tu parlais tout à l'heure d'ambiance et puis là, d'agitation des élèves, tu es donc sensible au climat de classe ?

Oui parce que du moment où il y a un climat serein, propice aux apprentissages, voilà c'est un terme que je mets régulièrement dans mes rapports de visite « un climat propice aux apprentissages ». Après, l'enseignant au départ peut se tromper un peu dans sa consigne, dans son support, dans son dispositif, mais c'est facilement rattrapable, donc je préfère qu'il y ait un bon climat de classe, une bonne relation entre le maître et l'élève.

En gros ce qu'on regarde, notamment chez les débutants, c'est que l'enseignant soit pas nocif pour les élèves, voilà, c'est-à-dire qu'il soit pas tout le temps en train de hurler, qu'il demande pas des choses improbables, voilà, qu'il reste à leur niveau de compétences. Si il y a un bon climat, une bonne relation qui est créée,

on peut travailler sur ce que je disais tout à l'heure, tout ce qui est consigne, travail un peu plus précis, objectifs, revenir sur les programmes, revenir sur le Socle, ça c'est des choses, mais ça sera un deuxième rideau quoi. Vraiment, premier rideau, ce sera ce côté-là ambiance de classe, travail, voilà, que les élèves viennent à l'école avec, c'est bête à dire, avec plaisir quoi, qu'ils aient pas cette pression, voilà qu'ils viennent à l'école avec plaisir, et la surcouche qui arrive, les objectifs, les compétences, on est là aussi pour travailler, je vais te donner les moyens pour y arriver.

Q4 - Comment construis-tu le conseil et l'accompagnement à l'issue d'une observation en classe ?

Alors la construction suite à la visite, la construction du conseil, bé, en fait je, je mets en place une stratégie, heu, c'est dire que, je, parfois il y a beaucoup de choses à voir, beaucoup de choses, ça, on se dit, il faudrait le corriger. Le plus dur du coup c'est d'arriver à prioriser tout ça, c'est-à-dire quelle va être la plus importante, quelle va être la plus importante ? Le début du conseil, le début de l'entretien avec le stagiaire, ça va être, on va rentrer directement dans la séance. C'est à dire, moi j'ai vécu des visites où moi on m'a visité, où, alors, *« Qu'est-ce t'en penses ? »* ou alors en inspection souvent, *« Que pensez-vous de votre séance ? »* pour amener la personne à analyser sa séance. Moi je préfère éviter ça quand je suis en entretien parce qu'on peut se faire embarquer dans des endroits où on n'a pas envie d'aller, où, en fait, quand on va vouloir revenir sur sa priorité, on va mettre un temps monstre à revenir sur sa priorité. Et l'entretien, faut pas qu'il dure non plus hyper longtemps, heu, en conseiller pédagogique, c'est souvent des entretiens pendant les récréations, donc vingt minutes, ou au moment de manger où on veut pas prendre énormément de temps avec le collègue, on va pas lui pendre une heure, ça va être, trente, trente cinq minutes d'entretien sur une séance, voilà donc autant aller rapidement à l'essentiel.

Donc souvent j'entame la discussion avec les points positifs que j'ai pu observer dans la séance, et à un moment donné, je pose une question qui va m'amener à l'objectif que je me suis fixé à la priorité. Alors quand il y a trois, quatre pistes, voilà ; j'en vise essentiellement une, deux maximum parce que j'estime que la personne, elle peut pas tout entendre d'un coup quoi. Donc j'en vise deux que j'estime essentielles, c'est de l'ordre souvent de la préparation, c'est de l'ordre du

matériel dans un premier temps, et on arrive très rapidement à l'objectif et à la consigne, c'est-à-dire quel est l'objectif ?

Est-ce que tu penses que c'est réalisable pour eux, et ce que tu as mis en place pour qu'ils y arrivent.

Ou, là tu es arrivé à ça, d'accord, mais toi, ton objectif c'était celui là ou bien comment tu aurais pu modifier ton dispositif pour arriver à ça ?

C'est essentiellement la façon dont je construis ça. Donc, début d'entretien vraiment, on rentre dans le vif du sujet, ta séance, y a ça qui était super intéressant, par contre là, j'ai vu ça, comment tu as fait, quel était ton objectif ? Et on rentre directement dans l'entretien. Je l'ai vécu quoi. On commence*, « Alors qu'est-ce que tu en penses, comment t'as vécu ta séance ? »* et puis là on nous raconte que le petit Paul, il a pas bien dormi hier, il était malade et elle, elle était aussi fatiguée, et puis on part dix minutes et on a perdu dix minutes.

Donc tout en restant, je pense, proche de la personne, on rentre rapidement dans le sujet.

- Et tu termines comment l'entretien ?

Alors je termine comment l'entretien en fait ? Je fais une synthèse de tout ce qu'on a dit. Voilà si j'y suis arrivé, mais j'y arrive pas systémiquement à mon objectif, mais je rabâche un peu les priorités que moi je m'étais fixé, ou voilà, bé là, écoute, pour ta prochaine séance, ça serait bien comme on vient de le voir là, ça serait bien que pour la prochaine séance tu affines un peu ton objectif, ou tu anticipes un peu plus tes dispositifs pour éviter que les élèves ne répondent pas à ce que tu attends. Voilà, répondent justement à ce que tu attends.

Donc c'est souvent une conclusion, une synthèse de ce qu'on a vu. Avec, si vraiment il y avait beaucoup, beaucoup de pistes à voir, y a un deuxième petite piste qui est donnée à la fin de l'entretien. Oui, puis là, on n'en a pas parlé mais … peut-être réfléchis aussi à ce point, on en reparlera la fois suivante, voilà.

Q5 - Qu'est-ce qui attire ton attention dans les gestes et postures des collègues que tu observes ?

Ça affine, Ok.

Ouais alors gestes et attitudes, gestes et postures oui. Alors, ce qui attire mon attention ça va être la place de l'enseignant dans la classe. Où est ce qu'il se

situe? Est-ce qu'il se déplace ou pas ? Est-ce qu'il reste collé au tableau ou est ce qu'il vient vers les élèves ?

Voilà, il y a des attitudes de défense aussi, souvent on a des enseignants, des débutants quand ils sont pas bien dans leur séance, ils se retrouvent au tableau les bras croisés, ça donne une vision très fermée où on se dit, là, ça va être compliqué, il maîtrise pas sa séance là.

Après les gestes, les gestes, gestes professionnels en maternelle pas mal aussi, on en voit, des gestes professionnels en maternelle, ça va être des choses toutes simples, faire venir le calme dans une classe, parler doucement, diminuer le son de sa voix, et puis souvent, tout ce qui est implicite aussi. Dans le regard, dans les gestes.

Souvent on a des stagiaires qui vont dans les classes des maîtres formateurs, qui reviennent, qui ont vu une séance qui leur plaît, ils veulent la mettre en place dans leur classe et ils y arrivent pas, alors qu'ils ont la fiche de prép du formateur. Ils ont dit les mêmes choses, les mêmes mots, le même dispositif et ça marche pas. Et justement on essaie de leur faire comprendre qu'il y a beaucoup d'implicite dans ces classes là.

Des gestes professionnels, un regard, à un moment donné, c'est pile là, l'enseignant a fait un regard qui a fait que cet élève il s'est pas emporté. Et c'est des choses que les enseignants, ils ont automatisé tout ça. C'est-à-dire, ils arrivent même pas à l'expliquer ! C'est pas conscient. Quand on discute avec eux après, on sait, il sait qu'à ce moment là il devait faire ce geste là, mais il l'a tellement automatisé dans sa pratique, qu'il faut lui faire mettre le doigt dessus pour qu'il puisse l'expliciter. Et c'est vrai que tous ces gestes professionnels au départ c'est pas facile à avoir. Mais ça va être surtout la posture de l'enseignant. Alors y a la posture physique, ses déplacements, la place qu'il a pris dans la classe. Est-ce qu'il est l'enseignant copain ? Est-ce qu'il est l'enseignant qui détient, celui qui a le savoir et allez, accroche toi et essaie de comprendre ce que j'ai moi.

Voilà, il y a aussi cette posture là quoi.

Et, heu, notamment dans les débutants, on voit de tout quoi. De l'enseignant qui a gardé la posture de l'animateur de colonie, alors ça on l'a en maternelle, qui pense que, avec deux coloriages et trois jeux ça va le faire, à l'enseignant qui a déjà un

bon bagage de gestes professionnels. Mais oui ça va de gestes professionnels … C'est décousu un peu (rire), tu couperas !
Ce qui attire ton attention c'est aussi les consignes. Est-ce que l'enseignant a travaillé sa consigne ?
Ça aussi, ça va jouer énormément. Et c'est souvent un conseil que je donne, c'est-à-dire, anticipe les consignes et ce qui peut se passer. Alors les jeunes collègues, ils l'ont déjà entendu plein de fois. Je prends l'exemple d'une équipe de bobsleigh, où en fait on voit le gars, avant de monter dans son bobsleigh qui fait déjà son parcours assis sur une chaise, on se dit, mais c'est un autiste ce mec ! En fait il anticipe sa course.
Hé bé, pour les débutants, les enseignants je leur dit qu'en fait, la consigne, ça sert à ça, à anticiper ce qui se passe dans la classe, donc, l'idée, c'est de travailler au maximum la consigne pour éviter d'ouvrir des portes dans lesquelles les élèves vont s'engouffrer où on voudrait pas qu'ils s'engouffrent. Et se dire, si je dis ça, comment ils pourraient me détourner ma consigne et pas y arriver. Et donc voilà, un geste professionnel important, ça va être ça, la consigne. Souvent je leur dit, vous avez beau avoir travaillé jusqu'à minuit hier soir votre séance, avoir découpé toutes vos petites fiches et tout faire, donner une mauvaise consigne et tout foire quoi. Là on se dit, on se démobilise, on perd de l'estime de soi un peu, et voilà. Un vrai travail sur la consigne et ça c'est un geste professionnel important à avoir et ça attire vraiment mon attention dans ces moments là, dans les visites. Voilà.

Q6 - Quelle importance accordes-tu à la dimension corporelle de l'enseignant dans sa classe ? Est-ce que cette dimension est une compétence professionnelle à prendre en compte pour le métier ?

Et oui, dimension corporelle, c'est … oui c'est, le corps, l'espace dans la classe.
Alors dimension corporelle, c'est un peu ce que j'ai dit tout à l'heure, tout ce qui est postures dans la classe, attitu … du moins, attitudes, gestuelle, heu, heu, des énervements, heu, ce que je disais aussi, au tableau, le collègue les bras croisés, qui fait vraiment face à ses élèves, qui se déplace pas dans les allées, heu qui reste sur un niveau de voix toujours identique, voilà, ça aussi, occuper l'espace en fait, avec son corps mais également avec sa voix.
Avec son corps ça peut être juste une présence, voilà on vient juste à côté d'un élève, on dit rien, on met la main sur l'épaule juste, des fais c'est juste ça. Heu

mais tout ça effectivement c'est une dimension, c'est une compétence professionnelle à travailler, ça se travaille. Pour moi en fait, en classe on est, alors, on dit souvent *« en classe, on enseigne ce que l'on est »,* c'est-à-dire si on est communicatif, si on n'est pas nécessairement inquiet, stressé, ça va se ressentir, effectivement.

Mais après il y a une partie où ça se travaille. En classe on est pour moi comme au théâtre, on joue un rôle, l'enseignant est au théâtre, tous les jours il est sur scène. Et, hé bé y a des fois, il va falloir qu'il hausse la voix de façon démesurée, des fois non, des fois il va devoir chuchoter, c'est des choses qu'on fait pas naturellement dans la vie mais là on est sur scène. Pour moi on est sur scène et, comme sur scène on doit occuper l'espace et on doit avoir conscience de ça quoi. Une présence à côté d'un élève peut lui faciliter le travail, il peut se mettre au travail, mais rien qu'une présence sans rien dire, comme je disais, une main sur une épaule, voilà, ça se travaille vraiment. Et c'est compliqué parce que, alors, c'est pas contre la formation, mais y a pas de formation pour ça … Et je suis pas sûr qu'il y ait quelqu'un qui puisse former à ça, c'est-à-dire, on pourrait faire venir une personne qui fait du théâtre, il nous apprendrait peut-être à poser notre voix, parce que ça aussi c'est important, c'est une des maladies professionnelles des enseignants, la voix. Poser notre voix, mais gérer un groupe classe, savoir à quel moment faudrait être à tel endroit.

Alors y a eu des choses qui ont facilité ça, heu, le vidéo projecteur, le rétro projecteur, ça a vraiment facilité ça parce que, à un moment donné, on n'était plus sur le devant de la scène, heu, le savoir ou les choses à connaître étaient au tableau, c'était plus l'enseignant, et du coup l'enseignant venait se mettre en fond de classe. Donc ça fait complètement une autre approche au travail. Quand on est arrivé au travail de groupe aussi, l'enseignant, c'était plus lui qui avait le savoir, c'était d'autres. Donc c'est la capacité de l'enseignant à un moment donné de s'effacer, à … à dire là ils peuvent travailler sans moi, je leur ai donné le matériel ils peuvent travailler sans moi.

Quand j'étais en classe en maternelle, un de mes objectifs, alors, je sais pas si on peut le dire, c'était de quitter la classe, d'être dehors. J'étais en tout petits et petits, tu donnes tes ateliers, tu donnes tes consignes, t'expliques et pschuittt, tu peux sortir cinq minutes, heu, et la classe travaille sans toi.

Et là tu te dis, c'est bon, ça marche. Et c'est aussi un conseil que je donne aux débutants, c'est à dire, alors pareil, je sais pas si c'est très orthodoxe le truc mais, heu, t'es assis à ton bureau, faut que tu sois assis à ton bureau sans rien faire, du moins sans rien faire … cinq, dix minutes, voilà. Si t'arrives à faire ça, c'est que tes élèves, ils ont travaillé, tu leur a donné les moyens, t'es plus obligé d'être là donc, l'enseignant s'efface. Et ce qui est terrible en classe de maternelle notamment, c'est quand on enregistre un enseignant … on entend que lui. Du moins quand on enregistre une classe de maternelle, on entend que lui dans la classe. Sa présence sonore, alors, il faut le travailler ça, être présent dans la classe physiquement, auditivement, mais faut aussi savoir s'effacer. Faut apprendre à s'effacer, et ça voilà, c'est très compliqué. Et la dimension corporelle, pour moi, c'est une compétence à travailler ça, c'est-à-dire être conscient de ça, et arriver à un moment donné à s'effacer dans sa classe. Chuis pas le centre de la chose, chuis pas le centre de la classe, alors, c'est pédagogue, c'est la définition, c'est amener vers le savoir quoi. On montre, on dit y a ça, ça, ça à faire, je vous donne les outils, pschuittt, voilà et je vais m'asseoir à côté de Loïc. Des fois je peux juste être assis à côté de lui, faire ce que j'ai à faire mais je suis assis à côté de lui, sans être nécessairement avec lui. Donc ça, ça fait partie des conseils, mais là on en est à la troisième couche.

On parlait de couche au départ. L'ambiance, les programmes, voilà, une fois qu'on est à l'aise avec sa classe, qu'on est à l'aise avec ce qu'on veut enseigner, ce qu'on veut faire apprendre, on rentre dans une troisième phase, où bé voilà, là, maintenant, on va essayer de s'effacer pour que le savoir prenne vraiment toute la place dans la classe. On donne les conditions, on explique comment apprendre et après on laisse faire.

- Tout à l'heure, tu disais à propos de ces gestes que c'était un automatisme, quelque chose de non conscient, et puis là, en répondant à cette question, tu as dis que ça se travaillait, que ça devrait se travailler. Est-ce que tu peux revenir un peu là-dessus ?

Mais en fait, le côté qui doit se travailler, c'est pour les débutants, pour les enseignants chevronnés, c'est des automatismes, enfin, pas chez tous les enseignants chevronnés. C'est pas parce qu'on a vingt ans de boîte, qu'on a ces automatismes là. C'est-à-dire que des collègues ont développé ça, développé, y en a c'est peut-être de l'inné hein, c'est entre l'inné et l'acquis là. Y en a pour qui

ils ont des facilités à ça, parce qu'ils ont, je sais pas, une expérience d'animation, de heu, de gestion de groupes dans des milieux associatifs, ils ont toujours été en contact et ils ont développé ça, et d'autres qui ne le développent pas et donc, à un moment donné, il faut rendre ce qui est implicite et explicite, clairement. Là, par le biais de vidéos, de choses comme ça. Y a des collègues qui l'ont naturellement et qui l'expliquent pas et ils savent que cet élève ils doivent le regarder à ce moment là, ils savent que cet élève va perdre pied et qu'il faut y être, là. D'autres, ils sont tellement dans leur classe, dans la gestion de leur groupe, qu'ils ne sont pas à ce niveau, à ce niveau de réflexion, je sais pas si on peut dire ça, ce niveau d'observation de la classe. En gros, les collègues qui sont le « nez dans le guidon », c'est souvent le cas des débutants, ils sont focalisés dans leur, il faut que la classe soit calme, faut que je sache mes objectifs parce qu'on me répète qu'il y a des objectifs, donc il y a le Socle commun dans ma fiche de prép, l'objectif opérationnel et ainsi de suite, le maître formateur a eu ses exigences, là j'ai le conseiller pédagogique dans la classe, faut que ça soit propre, voilà, ils ont pas encore … alors c'est comme en calcul mental, les élèves automatisent des procédures, ça libère des espaces pour pouvoir faire autre chose, ou en lecture, ça libère des espaces du cerveau pour ça. Et là pour l'instant, les débutants et certains collègues sont tellement focalisés sur certaines choses qu'ils ont pas cet espace libéré pour ça.

Donc leur faire pointer du doigt certaines choses : là un regard, une attitude, s'asseoir à côté d'un collègue, d'un (lapsus), d'un élève, on le calme comme ça. Des choses toutes bêtes et je pense qu'il faut l'expliciter, voilà, faudrait l'apprendre quoi, vraiment.

C'est bon pour moi.

Q7 - Quel intérêt y-a-t' il selon toi à prendre en compte ces aspects du corps dans une relation pédagogique ?

Là, pff, pff, pff pff … (silence de 6 s)

Là c'est, à mon sens c'est quand même important quoi. Y a tout ce qui est objectif, savoir ce qu'on veut apprendre aux élèves, à quoi on veut les amener, mais c'est vrai que, cette relation, cette, comment t'as formulé ça, cet aspect du corps dans la relation pédagogique, le rôle, l'attitude corporelle de l'enseignant dans la relation pédagogique, ça va rejoindre ce que je disais un peu en premier, c'est-à-

dire l'ambiance de classe quoi. Un collègue qui va être stressé, qui va être énervé, qui va montrer une attitude stressée, inquiète, ça va inquiéter les élèves, forcément. L'ambiance de classe sera pas là.
Faut que le collègue arrive à se détendre, entre guillemets, mais là on joue sur la personne, et en terme de conseil pédagogique, c'est super compliqué de jouer sur la personne. On peut jouer sur les objectifs, on peut jouer sur des choses qui touchent pas la personne, c'est-à-dire, là, à la limite, ton objectif, toi tu dis que c'est celui là mais non, en réalité, ça aurait dû être celui là, c'est pas un problème. Lui dire, heu, change ta coupe de cheveux, ou du moins, voilà, c'est des exemples comme ça quoi, heu, heu …
Voilà, arrête d'être assise, déplace toi, ou une personne qui est très timide on lui dit : *« Allez, il faut vaincre cette timidité, aller affronter les élèves ! »*.

Y a des collègues, j'en suis persuadé, qui arrivent le matin avec la boule au ventre dans la classe quoi. Donc là on touche la personne, et bouger ces attitudes là c'est compliqué. Alors, mais, mais, mais ça reste essentiel quoi dans la relation pédagogique. Quelqu'un qui est pas à l'aise dans la classe, ça veut dire qu'il a pas ses repères, qu'il y a quelque chose qui le bloque, quelque chose qui l'empêche de …
Là, tout le boulot du conseiller, c'est d'arriver à mettre le doigt sur ce qui empêche. Des fois, dans la discussion, on sort de la classe et on peut arriver à aller loin, si le collègue l'accepte. Si le collègue l'accepte, on peut discuter, pas person … pas sa vie privée, mais lui poser des questions *: « T'as déjà fait du théâtre ? ou t'as déjà géré des enfants ? Là, en te mettant là, qu'est-ce que tu penses qu'ils comprennent les élèves ? »*
Y a des moments où je pense qu'il faut se faire violence, mais c'est compliqué quoi, c'est compliqué.
Faut être prêt à ça. Faut être à l'aise, faut se sentir soutenu aussi, donc ça arrive des fois qu'en dehors de la présence des élèves, on rejoue, on rejoue une séance de classe. Mais on la rejoue, c'est-à-dire, on se lève physiquement, ça m'est déjà arrivé, de jouer au théâtre dans la classe devant le collègue. Tu vois, t'étais là, moi je vais redire la même chose que lui.

- Tu le fais vraiment ?

Ouais, ça arrive, pendant l'entretien, quand je vois que l'attitude du collègue, il peut être très sec dans ce qu'il demande, il, dans son regard, on sent qu'il est pas bienveillant, donc voilà, y a ça aussi, cette bienveillance pour les élèves, ils le ressentent. Ou des fois trop laxiste, où un élève fait une bêtise et on le laisse passer parce qu'on n'a pas envie d'aller à l'affrontement, et des fois il faut. Des fois il faut pour les autres, montrer aux autres qu'ils sont aussi en sécurité dans la classe. Donc cette attitude du corps, cette présence du corps, cette présence de l'enseignant physique dans la classe, ça aide dans la relation pédagogique. Après y a des élèves, la semaine dernière, non, il y a quinze jours, la conférence, je sais plus qui il était la personne, il nous parlait d'un site « Hop'toys » où il y a des couvertures lestées qui sont vendues pour calmer les élèves. Et ça, c'est quelque chose, mais c'est flagrant, un élève qui s'énerve ou machin, une présence un peu plus appuyée, c'est-à-dire la main va lui tenir l'épaule, lui serrer un peu l'épaule, sans lui faire mal, lui montrer qu'on est là, souvent, ça peut apaiser certains élèves. Tout ça, ça s'apprend pas, et le conseiller pédagogique est là un peu pour ça. Nous on doit être en veille sur des tas de choses et arriver à croiser des tas d'informations pour arriver à les donner au collègue quand il en a besoin. Des fois, cette couverture lestée, la dernière fois, ça a fait rire les collègues en animation pédagogique, imagine une couverture de vingt kilos tombée sur le gamin, on l'entendait plus ! Enfin, non, c'est juste une présence quoi, quelque chose de rassurant qui va venir ; on met la main sur la personne, et, c'était quand ? Pas plus tard que la semaine dernière, un rallye piéton à Toulouse, classe de maternelle, ils venaient, on faisait des épreuves, un élève qui arrive, super agité, énervé, bé voilà, j'ai repensé à ça, la main sur l'épaule, viens là, viens, je vais t'expliquer l'épreuve et du coup, il s'est assagit, il s'est calmé. Et les fois suivantes, il est revenu, voilà, y a eu quelque chose.

Cette notion de, voilà, l'aspect du corps dans la relation pédagogique est vraiment importante, y a bien sûr les objectifs et tout ce que j'ai dit, mais je pense que ça fait partie du métier d'enseignant.

Et ça on le dit pas. On l'apprend sur le tas quoi. Mais y a des tas de « non dits » dans notre profession hein ?

Et du coup, soit y a des collègues qui le captent, qui le perçoivent, qui arrivent pas à l'expliquer mais qui perçoivent qu'à ce moment là, il faut avoir un regard, et ils le font, et d'autres qui s'autorisent pas à le faire.

Parce que toucher un élève, voilà, ça peut être ambigu, mais ce que je dis toujours aux débutants, mais y en a pas beaucoup mais des mecs en maternelle, si vous décidez d'aller aux toilette aider les petits à aller aux toilettes, vous y allez, mais vous faites pas à moitié quoi. C'est pas je suis à la porte, j'y vais, j'y vais pas … Si on décide d'y aller on y va. Faut se dire, ça serait mon gamin, j'irai l'aider ou pas ?

Mais c'est quelque chose à travailler, mais ça bon, on va pas discuter sur la formation des jeunes collègues, mais, (rire), c'est pas le but, mais c'est un rôle important quoi cet aspect du corps je pense. Ouais, la présence de l'enseignant.