

**Communication non verbale en éducation musicale : le
rôle des gestes professionnels dans la relation
pédagogique**
Colas Topczynski

► **To cite this version:**

Colas Topczynski. Communication non verbale en éducation musicale : le rôle des gestes professionnels dans la relation pédagogique. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02269573

HAL Id: dumas-02269573

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02269573>

Submitted on 6 Feb 2020

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.



**Communication non verbale en éducation musicale : le
rôle des gestes professionnels dans la relation
pédagogique**
Colas Topczynski

► **To cite this version:**

Colas Topczynski. Communication non verbale en éducation musicale : le rôle des gestes professionnels dans la relation pédagogique. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02269573

HAL Id: dumas-02269573

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02269573>

Submitted on 23 Aug 2019

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.



Année Universitaire 2017-2018

**Communication non verbale en éducation musicale :
Le rôle des gestes professionnels dans la relation pédagogique**

En vue de l'obtention du Master 2
Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
Mention Premier Degré – Parcours Professeur des écoles

Sous la direction de :
Monsieur Etienne Flochon,
Professeur à l'ESPE de La Réunion

Colas Topczynski
n° étudiant : 31001137

Remerciements

Au terme de ce travail, je voudrais remercier Monsieur Etienne Flochon, mon professeur d'éducation musicale à l'ESPE de La Réunion, qui a dirigé ce mémoire, pour son écoute, sa disponibilité et ses précieux conseils.

Je voudrais également remercier Madame Claudie Le Corre, professeure à l'école Les Baies Roses, qui m'a accueilli dans sa classe, pour son aide amicale et son soutien de tous les jours.

Sommaire

Introduction	page
I - Education musicale à l'école : un contexte	2
❖ A- De quoi parle-t-on ?	2
1) Education musicale : éducation, musique et art	2
2) La relation pédagogique	6
3) La communication non verbale en éducation musicale	8
❖ B- Problématique et hypothèses	9
1) Problématique	10
2) Hypothèses	11
II - Les apports des travaux de la recherche scientifique	11
❖ A- Les concepts investis	12
1) Neurones miroirs	12
2) Gestes professionnels	16
3) Communication non verbale	23
❖ B- Construire mon cadre théorique	25
III – Méthodologie et expérimentation	28
❖ A- Le cadre méthodologique	28
1) Une reconstruction	28
2) Une typologie des microgestes	30
3) Une grille d'observation	34
❖ B- Expérimentation, recueil et analyse des données	36
1) Observation des microgestes professionnels	36
2) Prise en compte d'un double point de vue	40
3) Protocole d'expérimentation : le quantitatif et le qualitatif	42
4) Analyse et interprétation des données	46
Conclusion	55
Biblio- webo- graphie	56

Introduction

Ce mémoire s'inscrit dans le contexte de ma formation au « Master MEEF 1^{er} degré » à l'ESPE de La Réunion, cursus que je poursuis dans l'option « éducation musicale » : mon stage professionnel en primaire à l'école « Les baies roses » à Saint-Denis a été le cadre d'expérimentation de cette recherche.

Le choix de mon sujet a fait l'objet d'un long processus de mûrissement, ma réflexion a été accompagnée des conseils de Monsieur Flochon, formateur en éducation musicale à l'ESPE, qui a dirigé ce travail.

Partant de l'intérêt qu'ont suscité les « neurones miroirs », à qui l'on a attribué toutes sortes de vertus, c'est par une curiosité intellectuelle qu'a commencé ma recherche d'un sujet, puis très rapidement, au cours de mon stage, ayant pratiqué le chant choral avec les élèves, j'ai pu constater l'efficacité des gestes de « chef de chœur » pour guider les enfants, constat qui m'a amené à m'intéresser aux « gestes professionnels » de l'enseignant.

Ainsi, à partir de la question initiale : « Comment et dans quel but l'éducation en général et musicale en particulier, peut-elle investir les concepts issus de la recherche ? » ma réflexion autour de ces différents concepts s'est étayée des lectures que Monsieur Flochon m'a proposées pour guider mon questionnement et m'aider à préciser mon objet d'étude.

Pour étudier les gestes professionnels de l'enseignant, j'ai commencé par cerner les notions qui entourent cet objet d'étude dans la présente recherche : la première partie de ce travail en situe donc le contexte par les définitions des termes d' « éducation musicale », de « relation pédagogique » et de « communication non verbale », préalable à la présentation de la problématique et des hypothèses ; la seconde partie fait le point des connaissances scientifiques qui l'alimentent, quand la troisième présente la méthodologie et l'expérimentation mises en place pour tenter d'apporter des éléments de réponses à la problématique afin de confirmer, ou d'infirmer, mes hypothèses de départ par l'analyse des résultats obtenus.

Je conclurai ce mémoire en dressant le bilan de ce travail de recherche et en envisageant les différentes perspectives qu'il ouvre.

I - Education musicale à l'école : un contexte

❖ A - De quoi parle-t-on ?

En préalable à cette recherche, il convient de préciser les acceptions des différents termes du titre qui entourent mon objet : « les gestes professionnels ».

Pour cela je tenterai de définir tout d'abord ce qu'est « l'éducation musicale », comme discipline scolaire d'éducation artistique dont le support est la musique, avant d'aborder la notion de « relation pédagogique » pour enfin considérer la « communication non verbale » en question dans le présent travail.

Ces notions étant précisées, je chercherai à formuler ma problématique concernant le rôle des gestes professionnels dans la relation pédagogique et mes hypothèses.

1) Education musicale : éducation, musique et art

L'éducation musicale est une discipline scolaire à visée artistique aux côtés des arts plastiques et de certaines activités physiques qui ont une visée artistiques et esthétiques :

« La sensibilité et l'expression artistiques sont les moyens et les finalités des enseignements artistiques... Ils contribuent à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen, développant l'intelligence sensible et procurant des repères culturels, nécessaires pour participer à la vie sociale » expliquent le BO spécial n°11 du 26-11-2015.

Il s'agit en éducation musicale de développer chez les élèves les capacités d'écoute et d'expression que recouvrent les deux grands champs de compétence travaillés tout au long du cursus dans cette discipline scolaire : la « perception » et la « production ».

A cette visée s'ajoute l'apport culturel concomitant (les savoirs, connaissances techniques et culturelles avec les clefs de compréhension des œuvres...) pour la construction et l'enrichissement de l'univers culturel des élèves.

« Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, l'éducation musicale apporte les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement des capacités d'écoute et d'expression.

La voix tient un rôle central dans les pratiques musicales de la classe. Vecteur le plus immédiat pour faire de la musique, elle est particulièrement appropriée aux travaux de production et d'interprétation dans un cadre collectif en milieu scolaire.

De même, la mobilisation du corps dans le geste musical contribue à l'équilibre physique et psychologique. » explicitent les programmes.

L'éducation musicale est centrée sur le domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, « les langages pour penser et communiquer » et plus spécifiquement dans sa 4^e dimension, le domaine 1.4, « **comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps** » pour lequel les textes précisent :

« Tous les enseignements concourent à développer les capacités à s'exprimer et à communiquer. L'initiation à différentes formes de langages favorise les interactions sociales : en français, pour comprendre et produire des messages oraux ; en arts plastiques et en éducation musicale, pour réaliser une production, la présenter, s'exprimer sur sa propre production, celle de ses pairs, sur l'art, comparer quelques œuvres d'arts plastiques ou musicales, exprimer ses émotions ; en éducation physique et sportive, notamment dans le cadre du développement des activités à visée artistique et esthétique, pour s'exprimer et communiquer, en reproduisant ou en créant des actions, en les proposant à voir, en donnant son avis. »

Dans son ouvrage « *L'éducation musicale à l'école primaire* » Jean Duvillard ¹ analyse les apports de l'éducation musicale sur le développement de l'enfant et explique qu'« *il semble primordial de réfléchir aux enjeux de l'enseignement artistique dans un monde moderne où l'urgence ne cesse d'affirmer sa suprématie, souvent de façon hégémonique, sur l'essentiel.* » posant le rôle de l'enseignement artistique en terme de défi à relever, il poursuit : « *Le rôle de l'éducation musicale à l'école est bien de développer des compétences, de partir d'une préhension sensorielle de la musique en essayant de développer les mécanismes qui sont mis en jeu entre perception, intériorisation mentale, production et construction des savoirs.*

La difficulté réside ensuite dans l'inventaire des situations pédagogiques qui favorisent la construction de repères, par rapport à « l'oreille », cet outil de communication qui fait la spécificité de notre enseignement »².

Partant, il est possible de proposer des pistes pour faire cet inventaire recouvrant les deux grands champs de la perception et de la production en éducation musicale.

Le professeur des écoles peut mener avec les enfants des **conduites de perception** visant à développer l'écoute en proposant des situations de pratique musicale diversifiées : par le

¹ Duvillard Jean « *L'éducation musicale à l'école primaire* » 2005, éd. Tréma - (page 20)

<http://journals.openedition.org/trema/358>

² Duvillard Jean, *ibid*, (page 21 - §8)

chant, le travail rythmique et corporel et par l'écoute d'œuvres musicales de différentes époques (variées dans le temps) et de différentes cultures (variées dans l'espace).

Il peut le faire en systématisant une situation d'écoute active, qu'il peut mettre en place de manière régulière en l'inscrivant dans les pratiques coutumières de fonctionnement de sa discipline, l'écoute comme habitude de travail dès la prise en main de la classe : ainsi l'échauffement préparant la séance contient des situations, des petits jeux, de « mise en écoute » visant à préparer l'oreille mais aussi l'attitude des enfants pour une écoute fine, précise. De telle sorte que les élèves construisent progressivement leur savoir, en identifiant les repères musicaux qu'ils reconnaîtront ensuite dans d'autres écoutes.

Lors de la phase d'expression - qu'elle se fasse par « oralisation » ou par la réalisation d'un « musicogramme » - qui suit l'écoute, souvent l'élève hésite, doute, notamment pour verbaliser ce qu'il ressent, cela fait partie de son apprentissage car en cherchant le mot juste il travaille sa perception auditive : l'élève construit ainsi, progressivement, sa capacité d'écoute.

Cette verbalisation permet également l'appropriation d'un vocabulaire musical, comme lexique de base, qui participe de l'acquisition de connaissances par intégration d'un référentiel culturel musical commun. Les situations d'écoute active sont propices à cette appropriation en ce qu'il ne s'agit plus d'apprendre un vocabulaire hors contexte sur la base d'explications verbales, mais bien de vivre un certain nombre de notions explicitées par le maître – ici notamment en ce qui concerne les paramètres du son – l'élève essayant de les identifier en écoutant le morceau choisi afin de pouvoir ensuite plus aisément les repérer lors d'autres écoutes musicales. Cette démarche active, en ce qu'elle permet une matérialisation de ces notions lexicales, est le garant de leur plus facile appropriation par les enfants.

De plus, dans le cadre de la classe, cette phase de communication verbale amène à prendre en compte la dimension sociale, participant de l'acquisition de compétences relevant du « savoir-être » dans le sens où plusieurs confrontations sont possibles, qui nécessitent l'écoute et le respect de la parole de l'autre, mais aussi le respect des règles de communication en classe.

Pour la production, l'enseignant va concevoir une démarche d'exploration pour développer les capacités créatrices des élèves, dans lesquelles l'enfant invente, s'adapte, devient acteur pour se construire et maîtriser son rapport au monde. Des situations de création collective peuvent être mises en place qui, nécessitant des comportements de coopération et d'entraide, contribuent au développement de capacités de socialisation, de savoir-être.

- **Tenter une définition de « la Musique »** s'avère être un exercice bien difficile tant elle est plurielle. La musique se décline en une myriade de possibles qui rend sa définition des plus délicates, ce qu'une simple consultation du site wikipédia, qui en fait le recensement, révèle aisément³ : le constat est édifiant !

On voit que - du plus pur classique au heavy métal en passant par le jazz, le blues, le rock, la techno, la pop et autre afro-pop, le country, le folk, le slam, le zouk ou le maloya... avec leurs déclinaisons et tant d'autres styles encore - sous le même vocable « musique » vivent de multiples genres et sous genres musicaux les plus diversifiés, de tous les horizons et de toutes les époques : la musique, cet art du temps, est définitivement plurielle.

C'est bien cette extrême variété qui fait de la possible définition de « la musique » une gageure. Certains s'y sont pourtant essayés et l'on remarque alors de plus que, selon d'où l'on s'exprime son acception varie dans le temps et dans l'espace.

Si pour Jean-Jacques Rousseau « *la musique est la science des sons, en tant qu'ils sont capables d'affecter agréablement l'oreille* » la définition est aujourd'hui plus technique : en effet, pour wikipédia : « *La musique est l'art consistant à arranger et à ordonner ou désordonner sons et silences au cours du temps...* ».

Notons que, outre le fait que les notions d'agrément et de perception aient disparu, cette dernière définition fait abstraction de l'organe essentiel à la notion même de musique : le cerveau qui est l'outil du compositeur qui la crée comme de l'auditeur qui l'écoute.

Des recherches en neurosciences nous permettent d'en prendre la mesure que nous explorons dans la 2^e partie de ce travail.

- Il conviendrait maintenant de tenter une **définition de l'art** afin de préciser la notion d'enseignement artistique concernant l'éducation musicale. Cela s'avère être un exercice bien périlleux, aussi vais-je laisser ici la parole à André Malraux: « L'art, c'est le plus court chemin de l'homme à l'homme » et Paul Klee de préciser dans sa « Théorie de l'art moderne »⁴: « l'art ne reproduit pas le visible, il rend visible ».

Objet et lieu d'une communication non verbale, en peinture comme en musique, l'artiste s'exprime sans le recours au verbe pour « rendre visible » comme pour livrer une évidence: l'œuvre se fait alors le lien entre l'artiste et son public, le moment de la rencontre, où l'œuvre échappe à son créateur pour s'offrir à l'interprétation de chacun...

³ Sur le site wikipédia- lien url https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_genres_musicaux

⁴ Klee Paul « *Théorie de l'art moderne* » 1998, Col folio essai, éd. Gallimard, Paris

C'est en premier instance par l'émotion qu'il peut y avoir communion, ce « visible » perçu dans une compréhension immédiate de l'indicible, compréhension d'avant la pensée, d'avant les mots : il s'agit bien ici et dans un premier temps de communication non verbale.

Bien sûr les mots viendront, ensuite, nous ouvrir des chemins d'accès à l'œuvre, plus réflexifs, plus fouillés, plus travaillés... et leurs messages seront d'autant plus audibles aux spectateurs que la rencontre émotionnelle aura eu lieu : je veux parler de la joie ressentie face à une œuvre qui nous émeut - ne dit-on pas à ce propos que l'œuvre nous « parle » - du sentiment éprouvé dans cette rencontre de vivre quelque chose d'important, voire d'essentiel, sentiment d'ordre existentiel que de ressentir combien cette émotion nous rend vivant.

Ensuite vient l'envie de comprendre, d'approfondir, de s'appropriier un univers qui nous concerne, nous enrichit : c'est à cette étape que peut s'initier une éducation artistique.

Ainsi, en art, l'émotion est première, elle est la porte d'entrée dans l'univers de l'artiste, c'est par elle qu'il nous touche. L'expression du ressenti, la réflexion viennent ensuite. C'est sur cette première communion avec l'œuvre et le désir de comprendre qu'elle suscite, que peut se construire le savoir. Avant toute analyse, interprétation ou autre connaissance à acquérir, il faut qu'une rencontre ait eu lieu : l'élève doit être touché, avoir envie de comprendre pour s'approprier cette expérience esthétique qui l'interpelle mais le dépasse.

C'est ici qu'intervient une possible « éducation » : elle part de l'émotion, du plaisir et apporte des clefs de compréhension, des repères qui vont permettre à l'élève de progressivement construire sa culture artistique. L'enseignant est un passeur, un guide, un catalyseur, qui cherche à ouvrir les portes de la culture à ses élèves.

L'émotion est le premier « matériau » de toute « éducation » artistique.

2) La relation pédagogique

L'objet de la présente étude concerne les gestes professionnels et plus spécifiquement leur rôle dans la relation pédagogique, aussi paraît-il à cette étape essentiel de définir ce dont il est question lorsque l'on parle dans ce travail de « relation pédagogique ».

Il ne s'agit nullement de sérier les différentes approches possibles de cette relation, ni même de se situer dans une de ses modalités, mais de manière plus générique de prendre cette relation comme cadre de l'étude des gestes professionnels de l'enseignant.

Concrètement, nous allons considérer les gestes de l'enseignant dans sa classe et chercher à cerner ce qui se joue dans l'interaction entre professeur et élèves en fonction de ces gestes.

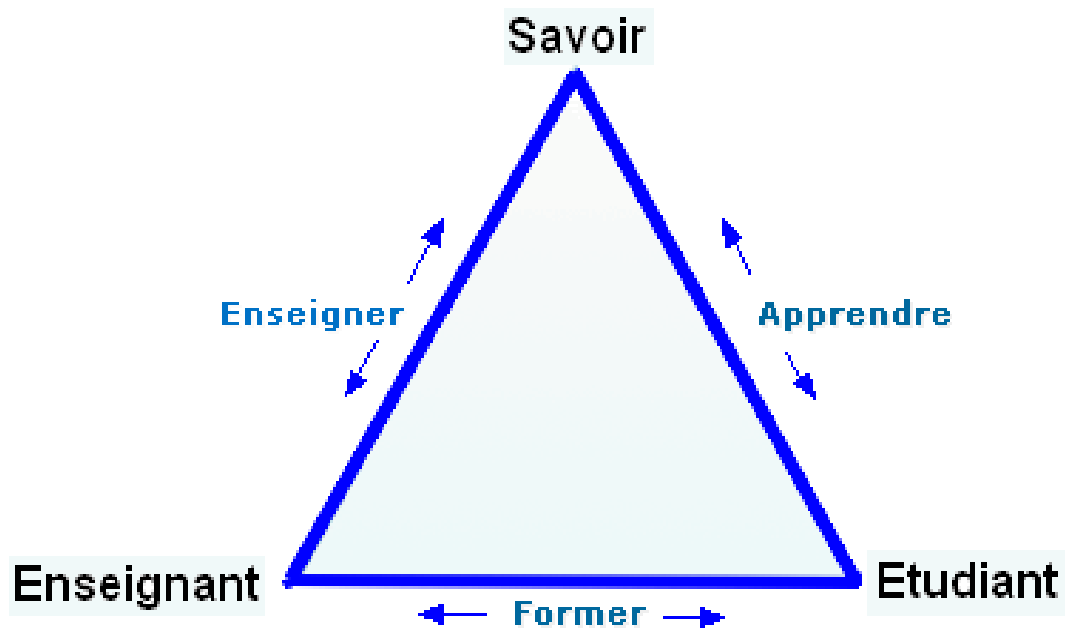
Il s'agit donc d'étudier les gestes de sa pratique d'enseignant dans un cadre : la relation pédagogique qui est ici considérée en tant que contexte nécessaire à cette étude.

Afin de situer le lieu de notre observation, nous nous proposons de partir du triangle pédagogique, clef de voûte du modèle de fonctionnement de toute situation pédagogique proposé par Jean Houssaye en 1986, et repris en 1993, dans l'ouvrage collectif qu'il a dirigé :

« *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* ». ⁵

La relation pédagogique, située à la base de ce triangle, est centrée sur l'interaction entre le professeur et ses élèves, (ici « étudiant »). Elle concerne l'action de « former » : c'est à cette dimension que mon travail s'intéresse.

Dans son triangle pédagogique Jean Houssaye modélise l'acte d'enseigner et en distingue trois dimensions auxquelles il assigne un verbe d'action : « Enseigner » ; « Apprendre » et « Former » comme trois processus opérant selon l'axe prédominant considéré dans la situation pédagogique:



- La relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et sur la transmission de ce savoir structuré qui lui permet d'« Enseigner »,

- La relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir pour « Apprendre » dans laquelle l'enseignant s'efface et devient le guide qui organise les situations de cette relation pour faciliter l'apprentissage des élèves.

⁵ Houssaye Jean « *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* » 1993, éd. ESF- Paris

- Enfin, la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet de le « **Former** » : **c'est cette dimension que cible notre recherche.**

Il s'entend que ces trois dimensions relèvent de processus en constante interaction et qu'il peut paraître vain de vouloir les isoler sans en hypothéquer la complexité.

Jean Houssaye a soulevé ce risque en montrant que chacune des trois relations que son triangle met au jour sous-tend un modèle pédagogique, en ce qu'elles tendent chacune à délaissier le troisième pôle. Ainsi, la centration sur les contenus et leur traitement didactique de l'enseignement traditionnel n'écoute pas assez l'enfant ; l'enseignant qui s'efface, déléguant l'appropriation des connaissances aux élèves, risque de ne pas remplir son rôle de médiateur du savoir et de faire défaut à l'apprentissage qu'il voulait ainsi favoriser ; de la même manière l'enseignement non directif qui place la relation professeur-élèves au centre de son action pédagogique risque l'écueil de minorer les savoirs à acquérir.

Jean Houssaye a souligné ces risques inhérents à toute situation pédagogique, il explique qu'en privilégiant la relation de deux des pôles du triangle la situation relègue le troisième, qui, oublié, fait « le mort » ou pire « le fou », situation délétère qui vient perturber la relation considérée. De cela, il convient d'être conscient.

Toutefois, c'est le mérite de toute modélisation que de permettre, le temps d'une recherche, de mieux cibler le lieu où s'opère l'observation de l'objet d'étude : c'est dans ce but que le triangle de Jean Houssaye est présenté et utilisé pour ce travail.

C'est pourquoi, il faut préciser qu'il ne s'agit pas ici de se réclamer d'une posture pédagogique mais bien plutôt de cibler l'endroit où nous allons concentrer notre regard.

3) - La communication non verbale en éducation musicale

L'ouïe est l'organe sensoriel concerné dans le ressenti et le partage de l'émotion en musique.

La voix est le premier l'instrument de musique et c'est un merveilleux instrument, complexe et unique en son genre puisqu'il est « à corde et à vent » : il est doté d'une soufflerie, d'un vibrateur, d'un piston et de résonateurs.

Dans son article sur le geste vocal « *Et la voix s'est faite chair. Naissance, essence, sens du geste vocal* »⁶, Claire Gillie Guilbert décrit avec précision la participation de toutes les parties du corps à la conversion du souffle en voix qui par « l'expulsion sonorisée de l'air » constitue « la naissance du geste vocal ».

⁶ Gillie Guilbert Claire « *Et la voix s'est faite chair... Naissance, essence, sens du geste vocal* », 2001, Cahiers d'ethnomusicologie n°14,

Comme tout autre instrument la voix se travaille, mais sa spécificité est de faire corps avec l'instrumentiste, bien plus que tout autre instrument puisqu'il est à l'intérieur de soi, de son corps, dans sa chair et représente un moyen d'expression, de communication à autrui immédiat, à la portée de tous. Par le plaisir charnel, intime, de chanter ; celui d'entendre, « d'ouïr » de la musique aussi et celui partagé de chanter ensemble et de ressentir la vie à l'unisson avec autrui, le chant crée un lien fort entre les choristes.

La dimension corporelle, essentielle en éducation musicale, participe du plaisir à chanter et faire de la musique ensemble qui crée un climat de classe propice aux apprentissages.

Ouïe, voix, corps et émotion : la communication non verbale est une dimension importante en éducation musicale. Le verbe est bien sûr utilisé pour communiquer, mais il reste relativement marginal: il est nécessaire au professeur qui donne des consignes, explique une situation pédagogique et fixe les buts de l'action des élèves, il l'est également pour l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique et plus essentiellement les élèves y ont recours pour l'expression des émotions, mais qui peut aussi passer par le graphe ou le mouvement...

L'éducation musicale travaille à la construction de repères : par rapport à l'ouïe pour mieux « percevoir » comme au corps et à la voix pour « produire ». Tout moyen de ressentir et exprimer ses émotions. Le plaisir de l'être ensemble que le chant choral procure contribue également à renforcer le lien social.

En éducation musicale, l'émotion ne concerne pas que ces gestes qui nous parlent, elle s'exprime dans le plaisir de la musique : d'en écouter, d'en faire, de la vivre ensemble... qui est à la base du désir d'apprendre, de comprendre, de se sentir plus vivant, plus heureux.

L'enseignant fort de ces connaissances et de son goût de la musique peut alors tenter d'instaurer un climat de classe où apprendre ensemble soit une joie.

❖ B - Problématique et hypothèses

Au départ de la réflexion est la question que pose Philippe Mérieu dans son ouvrage « *l'Ecole mode d'emploi* »⁷:

« Quelles situations d'apprentissage suffisamment rigoureuses et suffisamment diversifiées mettre en place, pour que les élèves s'approprient les savoirs qui leur permettront de comprendre et de maîtriser le monde de demain ? »

⁷ Mérieu Philippe « *l'école, mode d'emploi - des méthodes actives à la pédagogie différenciée* » 1985, Paris, ESF éditeur (page 26)

Cette problématique de la mise en œuvre de situations d'apprentissage pertinentes est au cœur de son propos, dans le présent travail je tente de contextualiser cette réflexion dans le cadre de l'éducation musicale à l'école par l'étude d'un de ses paramètres : la communication non verbale. Partant, l'étude s'inscrit dans la perspective ouverte par les recherches en sciences de l'éducation sur les gestes professionnels de **Jean Duvillard** qui explique dans sa thèse:

« Tout comme le chef d'orchestre donne une intention musicale par un simple regard appuyé, ou par une légère indication du doigt, l'enseignant ne serait-il pas lui aussi, en mesure, de réguler ce qui se passe dans sa classe dans l'usage d'un micro-geste ? »⁸

Ces travaux ont suscité chez moi une série de questionnements :

- Quelle part la communication non verbale tient-elle en éducation musicale ?
- Comment lister et catégoriser ses différentes dimensions et en analyser les fonctions ?
- Comment l'enseignant peut-il prendre conscience de son langage corporel afin d'en maîtriser l'impact dans la relation pédagogique ?
- Quelle place dans cette maîtrise pour les gestes codés utilisés en éducation musicale ?
- Dans quels champs théoriques s'inscrivent les concepts permettant d'identifier et de comprendre le fonctionnement de la communication non verbale en jeu en classe ?

1) Formulation d'une problématique :

Sachant que le corps parle, même à son insu, et qu'il est lu :

comment l'enseignant peut-il professionnaliser ce langage corporel dans sa praxis ?

Comment utiliser cette maîtrise dans une perspective d'amélioration de sa pratique ?

Comment en vérifier ensuite les effets positifs dans la relation professeur-élèves ?

Et enfin, cette maîtrise peut-elle contribuer à la formation des élèves ?

Les gestes professionnels, en ce qu'ils participent d'une communication non verbale à l'œuvre dans la classe, s'invitent dans la relation pédagogique : quels sont les enjeux de cette communication pour la formation des élèves ?

Pour répondre à ces questions, il va s'agir dans un premier temps, d'identifier les gestes professionnels de l'enseignant en éducation musicale, d'en prendre conscience et de les travailler dans le but d'améliorer son langage corporel en classe : de le professionnaliser par une analyse réflexive.

Dans un second temps, il faudra mettre en place un protocole expérimental pour analyser leurs rôles dans la relation pédagogique et leur impact sur la formation des élèves.

⁸ Duvillard Jean « *L'introspection gestuée - la place des gestes et microgestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement* » 2014, Univ. Lyon 1- Thèse (page 102)

2) Proposition d'hypothèses :

- Les gestes professionnels parlent et ont donc un impact dans la relation pédagogique.
- Leur identification, classification, peut aider l'enseignant à travailler son langage corporel afin de **professionnaliser** la communication non verbale en jeu dans la classe, ainsi que les émotions générées dans son interaction avec les élèves.
- **Cette connaissance pratique** - supposant une **prise de conscience** et un **travail réflexif** sur les gestes professionnels à mettre en œuvre en classe dans le but de mieux maîtriser l'interaction professeur-élèves - **en améliorant la relation pédagogique contribue à une meilleure formation des élèves.**

A cette étape de ma réflexion la question est de savoir où aller chercher les références scientifiques qui feront le point des connaissances utiles à mon objet d'étude.

II - Les apports des travaux de la recherche scientifique

« **La musique naît dans le cerveau du compositeur et agit sur celui de l'auditeur** »⁹.

De tout temps, en tout lieu, la musique a été liée au mouvement, depuis les gestuelles du chanteur ou de l'interprète instrumental vivant corporellement sa prestation jusqu'aux divers accompagnements corporels de l'auditeur (battements rythmiques du pied, claquements des doigts, frappes des mains, balancements ...) à la danse. La musique suscite des émotions dont ces accompagnements corporels sont l'expression physique. Ces implications motrices à l'écoute d'une musique peuvent être expliquées par la découverte récente de l'existence dans le cerveau humain d'un système miroir.

Les différentes recherches autour de cette découverte dans le champ des neurosciences ou pour leur prise en compte dans celui des sciences humaines et de l'éducation en particulier comme dans le domaine de la musicologie, relèvent ou attestent son implication dans les comportements humains, notamment en ce qui concerne les phénomènes d'empathie d'une part, et les capacités d'imitation d'autre part, marqueurs de notre sociabilité.

⁹ Platel Hervé « *Comment la musique agit-elle sur notre cerveau ?* » sur France culture le 26/12/2014, URL : <https://www.franceculture.fr/emissions/science-publique/comment-la-musique-agit-elle-sur-notre-cerveau>

Ces éclairages scientifiques récents sur le fonctionnement du cerveau humain sont d'un intérêt tout particulier pour l'enseignement des disciplines artistiques à l'école et militent en faveur de leur développement dès le plus jeune âge.

Lors d'une séance d'éducation musicale, les différentes activités abordées mettent en jeu corps et voix : échauffement, chant, écoute musicale, rythmique corporelle, lecture de partitions, pratique avec instruments... sont autant de situations propices à l'expression des émotions que la musique provoque en nous.

❖ A - Les concepts investis :

1 – Les neurones miroirs :

a - Neurone et système « miroir » : une découverte des neurosciences

Un neurone, ou cellule nerveuse, est l'unité fonctionnelle de base du système nerveux. Le neurone possède deux propriétés physiologiques : l'excitabilité, c'est-à-dire la capacité de répondre aux stimulations pour les convertir en impulsions et la conductivité, c'est-à-dire la capacité de transmettre ces impulsions nerveuses. On parle de potentiel d'action.

Le nourrisson en possède 15 à 32 milliards, on estime leur nombre à 86 ou 100 milliards chez l'adulte. Mais la capacité du cerveau à apprendre est liée à la richesse des connexions inter neuronales bien plus qu'à la quantité de neurones.

L'existence de « **neurones miroirs** » dans le cerveau humain a été mise à jour par Giacomo Rizzolatti en 1996 ¹⁰, relayées par de nombreuses recherches en neurosciences avec l'apport des techniques de neuro-imagerie cérébrale. Ces neurones s'activent dans le codage des actions et dans les associations sensorimotrices aussi bien lorsque le sujet effectue un acte moteur que lorsqu'il observe autrui l'effectuer, et même entend ou imagine cette même action. Le cerveau de l'observateur « reflète » l'action perçue par « coactivation » simultanée.

Le système de neurones miroirs – ou « système miroir » - se situe dans les aires prémotrices et pariétales du cortex cérébral. ¹¹

¹⁰ Rizzolatti G, Fadiga L, Gallese V, Fogassi L. « *Premotor cortex and recognition of motor actions* » Cognitive Brain Research, 3-1996 - pages 131-41.

¹¹ « Le terme « cortical » se réfère au cortex du cerveau, sa couche externe; les régions « sous-corticales » du cerveau, y compris le système limbique, sont situées en dessous ou à l'intérieur du système cortical ; les parties inférieures du cerveau correspondent au tronc cérébral et au cervelet. Le système miroir concerne le cortex pré-frontal, le cortex auditif du lobe temporal et des parties du cortex pariétal, mais aussi des structures sous-corticales impliquant le système limbique, le système nerveux autonome et des aires de Brodmann et de Broca »

Les neurones miroirs réagissent essentiellement à un stimulus visuel représentant une interaction entre un moyen d'action du corps et un objet. Ils se comportent comme des agents de reconnaissance de l'action d'autrui et de son but, qu'ils interprètent instantanément.

La représentation interne ainsi générée est alors celle d'une **action intentionnelle** plutôt que celle d'un simple mouvement d'un segment du corps.

L'action observée est rapportée au répertoire comportemental de l'observateur, construit par ses expériences corporelles, il doit y avoir ressemblance, proximité pour qu'il y ait reconnaissance par analogie et activer le système de neurones miroirs pour l'action, sinon il n'y aura aucune préparation pour une réponse motrice au stimulus visuel.

Cette adéquation représente une « **mise en phase intentionnelle** » avec autrui. En effet, par delà le montage neuromusculaire de préparation à l'action ainsi induit, susceptible d'invoquer un comportement d'imitation, ce sont les intentions de l'action qui sont « comprises » par l'observateur, immédiatement ressenties par comparaison et analogie avec son vécu.

Des recherches répertoriées dans les travaux de Becker¹² ont démontré que les neurones miroirs pouvaient être activés en relation aux seuls sons (Kohler et al 2002)¹³.

Ainsi, lors d'une écoute musicale, alors qu'aucune réponse motrice n'est prévue, notre corps implique nos neurones miroirs moteurs, les préparant « comme si » nous allions réagir, indépendamment du fait qu'aucune action ne prendra place. (Schubotz, von Cramon 2002)¹⁴.

Dans ses travaux de recherche, Robert Zatorre¹⁵ explique que ce système miroir, en liant directement la perception à l'action, semble bien être médiateur du comportement imitatif.

Ce mode de fonctionnement du « système miroir » fournit ainsi un potentiel système explicatif de nombreuses capacités humaines communes, notamment pour celles qui concernent les comportements d'imitation et d'empathie.

b - Implication du système miroir dans l'écoute musicale

Les neuroscientifiques disposent de technologies sophistiquées pour explorer le fonctionnement cérébral, telle que l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf), qui peut montrer en temps réel l'activité neuronale du cerveau en train d'écouter de la musique. Il s'avère que lors d'une écoute musicale, la partie consciente du cerveau - le cortex frontal -

¹² Becker Judith « *L'action-dans-le-monde. Émotion musicale, mouvement musical et neurones miroirs* », éd. Le 31/12/2010, Cahiers d'ethnomusicologie n°23, ADEM.

¹³ Kohler E, Keyser C, Umiltà A, Fogassi L, Gallese V, Rizzolatti G « *Hearing Sounds, understanding actions, action representation in mirror neurons* », Science 297 : 846-848. » 2002, in Becker J - ibid

¹⁴ Schubotz R, von Cramon Y « A blueprint for Target Motion : fMRI reveals perceived sequential complexity to modulate premotor cortex » 2002, NeuroImage 16 : 920-935, in ibid

¹⁵ Zatorre 2005 « Music, the food of neuroscience ? », Nature 434 : 312-315, in Becker J - ibid

nous permet de penser la musique, d'en distinguer la structure, les instruments, les qualités de l'interprétation, l'ambiance générale... elle évoque nos souvenirs, nos émotions ... grâce à elle nous pouvons analyser les émotions provoquées par notre écoute musicale et en parler, c'est-à-dire mettre des mots sur la sensation, être capable de la formuler pour communiquer notre ressenti, nos sentiments, comme expression consciente de nos émotions.

Les émotions provoquées par cette écoute précèdent donc leur analyse.

c - Système miroir et émotion

En effet, par ce système complexe, nommé de manière évocatrice « miroir », se crée un lien direct entre l'émetteur et le récepteur, sans médiation consciente, préliminaire à l'analyse élaborée au niveau du cortex frontal. Il convient donc de dissocier les émotions des sentiments qui, par la mise en mot du ressenti, représente leur interprétation consciente.

Dans le dictionnaire *Le Robert* (1993), l'« émotion » est définie comme un état affectif intense caractérisé par une brusque perturbation physique et mentale.

Le mot émotion est issu de « motion », c'est à dire qui concerne le mouvement, sa racine latine « *emovere* » signifie « mettre en mouvement ». Les définitions de l'émotion varient selon le champ scientifique qui les élabore. Le terme s'avère donc éminemment polysémique, on retiendra ce qui peut faire consensus aujourd'hui : « *l'émotion est un état de conscience complexe généralement brusque et momentané, accompagné de signes physiologiques (rougissement, sudation, accélération cardiaque, ...) qui dépendent de l'activité du système sympathique ou parasympathique sous l'excitation des zones thalamiques* »¹⁶

Nos émotions relèvent de phénomènes cérébraux et sont nécessaires à l'adaptation et à la régulation du comportement humain. L'émotion met en jeu des systèmes corticaux, sous corticaux et le système nerveux autonome.

Hervé Platel, professeur de neuropsychologie de la musique, explique comment l'écoute musicale implique les mêmes aires cérébrales que celles engagées dans les stimuli émotionnels, visuels ou olfactifs. Il précise : « *la musique stimule des secousses de natures émotionnelles qu'elle imprime à notre raison consciente et à notre inconscient* », il fait remarquer que le mode musical joue sur nos émotions : ainsi par exemple, un tempo rapide entraîne un état émotionnel joyeux, tandis qu'un tempo lent induit plutôt de la tristesse. De même, une mélodie en mode majeur est plutôt synonyme de joie, alors que la tristesse est en mode mineur.

¹⁶ Claudon P, Weber M, « *L'émotion. Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction* » <https://www.cairn.info/revue-devenir-2009-1-page-61.htm>

Hervé Platel conclut : « *Le compositeur est un créateur d'émotions. Il met des notes et des paroles sur ses tourments et ses bonheurs ... la dimension émotionnelle est peut-être ce qu'il y a de plus universel et partagé dans l'expérience musicale, au-delà des formes culturelles variées que l'art musical peut prendre.* »¹⁷

d - Système miroir, empathie et relations interpersonnelles :

A propos de ce système miroir, Michel Desmurget, docteur en neurosciences, explique que les récentes avancées technologiques dans le domaine de l'imagerie cérébrale ont permis aux neuroscientifiques de comprendre la mise en jeu des neurones miroirs dans la construction du lien social. Il parle de contagion émotionnelle : « *il existe dans le cerveau des structures qui nous «**relient**» à l'autre et à nos/ses sentiments...* »¹⁸

Une étude du rôle du système miroir dans les **relations interpersonnelles** montre que les mêmes circuits neuronaux interviennent dans le contrôle de l'action et dans les réactions émotionnelles, et ce que nous réalisons l'action, vivons nous-mêmes l'expérience de l'émotion ou que nous n'en soyons que les simples témoins.

Le système de neurones miroirs constitue les bases neuronales de « la simulation intégrée », c'est à dire le mécanisme fonctionnel inconscient qui nous permet de modéliser les situations par la compréhension immédiate « expérientielle » des intentions d'autrui que l'on attribue à son action : ce mécanisme est un mode de fonctionnement basique de notre cerveau.

En effet, le système miroir établit des correspondances entre perception et action, en les associant à des états mentaux reconnus (rapportés au répertoire personnel) pour interpréter les actions d'autrui comme des comportements intentionnels. Ce faisant, l'individu comprend, ressent, ce que font ses semblables. En véritable mécanisme d'interprétation de la communication gestuelle, le système miroir pourrait bien s'avérer fondamental dans notre sociabilité en ce que comprendre la signification des actions d'autrui est à la base de toute relation sociale. « *Nous comprenons les sentiments des autres à travers un mécanisme de représentation de l'action donnant forme à un contenu émotionnel, de telle sorte que nous fondons notre résonance empathique sur l'expérience de notre corps agissant et les émotions associées à des mouvements spécifiques* ». (Carr L. et al, 2002)¹⁹

¹⁷ Platel Hervé « *De la musique au laboratoire* » Revue sciences et santé, sep.,oct. 2010, Paris, p.26

¹⁸ Desmurget Michel "*Neurones miroirs et Spectacle vivant*" Conférence Université François Rabelais, Tours – 09/2015, URL <http://www.ciecinclongeur.fr/index.php/espace-pro>

¹⁹ Carr L, Iacoboni M, Dubeau MC, Mazziotta J, Lenzi G « *Neural mechanisms of empathy in humans : neural systems for imitation to limbic areas* » 2002, N¹ Acad of Sciences – in Becker op. cit.

Le système miroir fonctionne à la manière d'un « système de résonance » - que l'on pourrait définir comme une disposition empathique. Ce système est façonné tout au long de notre vie par les interactions sociales et environnementales, il se construit, s'enrichit, de nos expériences émotionnelles. On comprend l'importance du milieu et de l'éducation dans son développement : il est en effet déterminant de faire la différence entre le fait de disposer de ce système et la manière dont nous nous en servons. Ne représentant qu'un potentiel, ce système miroir peut être altéré, transformé, voire détruit par le contexte au sein duquel nous évoluons. Ainsi, si nous possédons tous le mécanisme, c'est la culture qui préside à son développement. Ce système n'a rien de figé mais est, au contraire, d'une grande plasticité : sa réceptivité nous relie aux autres. L'éducation musicale et artistique apparaît essentielle à son enrichissement. Ainsi, le mécanisme de fonctionnement du système miroir, nous permet, en plus de voir, d'évoquer des représentations internes des états du corps associés à ces actions, émotions... en procédant « comme si » elles accomplissaient une action ou ressentait cette même émotion. Cette proposition ouvre de nouvelles perspectives intéressantes pour l'étude des expériences esthétiques (Gallese Vittorio, 2001).²⁰

2 - Les gestes professionnels, travaux de recherche en sciences éducation

Qu'est-ce qu'un geste ?

"On fait un geste non seulement pour agir, mais encore pour que les autres hommes et les esprits le voient et le comprennent"²¹ expliquait Marcel Mauss.

Le terme « geste » vient du latin *gestus*, participe passé de *gerere* (faire) dont on note la proximité avec le verbe « gérer » : le geste est par delà son aspect purement fonctionnel (le faire) un outil de communication, il s'adresse à l'autre. Il est indissociable du sens qu'il va pouvoir dispenser.

Dans « *La geste formation* », Christian Alin²², professeur des universités en sciences de l'éducation, recense douze gestes professionnels de l'enseignant : intervenir, apprendre, (s') organiser, transmettre, (se) prendre en main, (s') observer, (se) mettre en scène, (s') entraîner, (s') évaluer, (s') autoriser, (s') écouter et (s') adapter.

²⁰ Gallese Vittorio « *The < Shared Manifold > Hypothesis : From mirror neurons to empathy* » 2001, *Journal of Consciousness Studies* 8(5-7) : 33-50 - in *Becker op.cit.*

²¹ Mauss Marcel « *les techniques du corps* » 1935, *journal de psychologie* pages 271-293

²² Alin Christian « *La geste formation, gestes professionnels et analyse des pratiques* » 2010, éd. L'Harmattan, Paris – page 119

a - La voix ou « geste vocal » est le premier geste

Le regard que porte Claire Gillie-Guilbert sur le geste est celui de l'ethnomusicologue.

Dans son article « *Et la voix s'est faite chair...* » elle étudie « le geste vocal » et se propose d'en dresser une sémiologie.

Introduisant son propos par cette « définition » de la voix : « *Instrument de musique enfoui dans des lieux du corps inaccessibles à l'œil nu, la voix jaillit des méandres du « corps biologique » pour s'insinuer en d'autres lieux intimes de l'auditeur. Qu'elle se fasse parole, cri, sanglot ou chant, elle engage les couples musiquants-musiqués dans un corps à corps ; le geste vocal est à la voix ce qu'est le geste amoureux à l'amour. Offrande lyrique, la voix se donne dans un geste qui peut faire dire à l'autre : « ton geste me touche ; ta voix est si touchante ! »* » Claire Gillie-Guilbert donne le ton de son article, en précise les ressorts.²³

Pour l'auteure le geste vocal ne se réduit pas à un mouvement :

« Le mouvement est de l'ordre du **comportement** ; il est observable, se réduit à l'observable.

Il n'implique aucune subjectivité.

Le geste est, quant à lui, de l'ordre de la **conduite** ; même esquissé il est observable, mais cette condition qui lui est nécessaire n'est pas suffisante ; il lui faut une intention, même si dans le geste maladroit ou déplacé, le mouvement n'est pas adéquat à l'intention ou à la situation. »

Par exemple, tendre l'index est un mouvement quand désigner en montrant du doigt est un geste, en ce qu'il ajoute une intention « désigner » au mouvement du doigt.

Développant son propos sur le geste vocal elle en démontre l'incarnation :

Le geste vocal concerne tout le corps, dans la posture chaque étage – « de la voute plantaire à la racine des cheveux » - concourt à « l'expulsion sonorifiée de l'air » par la conversion du souffle en voix, explique Claire Gillie-Guilbert.

Seul instrument de musique « à vent et à cordes » la voix est notre premier instrument de musique, éminemment complexe, il comprend une soufflerie, un vibreur, un piston et des résonateurs :

-L'appareil respiratoire (thoracique et abdominale) constitue la soufflerie.

Le larynx, corps intermédiaire entre le pharynx et la trachée, contient les cordes vocales.

Son rôle prioritaire est d'assurer le passage de l'air vers les poumons lors de l'inspiration, ou vers l'extérieur lors de l'expiration.

-L'appareil phonatoire en est le vibreur : les cordes vocales sont deux muscles longs qui s'écartent et vibrent à l'expiration.

²³ Gillie-Guilbert Claire « *Et la voix s'est faite chair... Naissance, essence, sens du geste vocal* », Cahiers d'ethnomusicologie – op. cit.

-Le diaphragme, muscle séparant les poumons de l'abdomen, joue le rôle du piston : il est essentiel dans le maintien de la « colonne d'air » dont il régule la pression et le débit.

-Les résonateurs sont le pharynx, la cavité buccale et les cavités nasales qui, en amplifiant et en modulant le son, font caisse de résonance.

Enfin, la langue et les lèvres servent l'articulation et la projection du son.

L'auteure explique ensuite le rôle de soutien joué par la ceinture pelvienne qui maintient la masse viscérale dans l'abdomen. Par une bascule en rétroversion du bassin qui entraîne abaissement du diaphragme, la tension abdominale est moins forte, ce qui permet d'élargir la cage thoracique. Ce mouvement de bascule du bassin provoque une légère flexion des genoux, ce qui réclame une bonne assise plantaire. La recherche du plus large ancrage au sol possible travaille au bon fonctionnement de l'ensemble. C'est pourquoi la station debout est requise pour chanter. Par cette analyse anatomique, Claire Gillie-Guilbert montre la contribution de tout le corps à « l'expulsion sonorisée de l'air » par la conversion du souffle en voix.

La chercheuse s'interrogeant sur le sens du geste vocal pose que « si la voix fait sens, fait signe, le geste vocal est le support charnel à l'expression et à la communication » et ajoute « on comprend qu'on ait pu parler de schéma corporel vocal ».

La structuration du **schéma corporel** dépend du ressenti physique éprouvé au cours de nos différentes expériences motrices. Henri Wallon a expliqué comment l'enfant construit son image corporelle. C'est par ses actions et interactions dans et avec le monde environnant, physique et humain, qu'il construit progressivement ses représentations de soi. Il convient de distinguer dans ces représentations entre image de soi, image du corps et schéma corporel.

L'image de soi a partie liée avec la construction identitaire : elle permet de se sentir soi, propriétaire d'un corps et auteur d'actions.

L'image du corps en est une composante, sa dimension affective. Sa base est psychique. Eminemment plastique, elle se construit de manière inconsciente: le corps y est l'outil de la relation aux autres, quand **le schéma corporel** en est la partie consciente, représentation topographique qui se construit avec les expériences motrices. Il est la dimension kinesthésique de l'image de soi. Sa base est neurophysiologique : le corps y est l'outil de l'action dans le monde. Ainsi, image du corps et schéma corporel sont intimement imbriqués et contribuent à former l'image de soi : base de l'identité.

Un « **schéma corporel vocal** » devrait donc correspondre à la construction d'une représentation consciente, physique, de cet instrument qu'est la voix par l'intériorisation des structures

anatomiques qui la composent, connaissance acquise par la pratique du chant ou plus largement du geste vocal.

Le schéma corporel renvoie au sens kinesthésique, c'est-à-dire à la perception du mouvement, à la sensation interne et sa représentation, quand le kinésique renvoie au geste, au mouvement lui-même et porteur d'une intention, sens distinguant le langage « gestuel » du verbal.

C'est du côté du kinésique, que Claire Gillie-Guilbert se place, en affirmant qu'en tant que conduite, le geste vocal, est porteur d'une intention et suppose un sens. Le geste vocal est ici considéré comme un langage, langage gestuel. Partant elle propose une sémiologie du geste vocal et présente une typologie en cinq catégories : « les emblèmes » (comme acte non verbal codifié : gestes utilisés quand le verbal est empêché et qui dépendent du contexte) ; « les illustratifs » (comme gestes d'accompagnement de la parole en lien direct avec son sens) ; « les dimensions de l'affect » (représentées par les mimiques exprimant les émotions) ; « les régulateurs » (régulant la parole et l'écoute) et « les adaptateurs » (comme *gestes inconscients pendant la parole - raclement gorge, redressement buste...*), typologie susceptible d'en rendre compte.²⁴

Il est important de mentionner ici que si ce « geste vocal », bien que centré sur le canal kinésique, ne constitue pas pour autant mon présent objet d'étude : il est plutôt celui que je cherche à enseigner aux élèves en « chant ».

En effet, dans le présent travail, il s'agit du **geste professionnel**, dont nous empruntons la définition à Dominique Bucheton et Yves Soulé : « *Technique corporelle et cognitive en usage dans un milieu professionnel, porteurs d'une efficacité et efficience (économie de soi) et de sens (valeurs) reconnus par les professionnels* »²⁵

Envisageons maintenant plus spécifiquement le **geste professionnel de l'enseignant**, comme objet d'étude pour lequel quelques chercheurs en sciences de l'éducation nous éclairent :

b - Dominique Bucheton : « modèle théorique du multi-agenda »

Professeure émérite à l'Université de Montpellier, Dominique Bucheton travaille depuis plusieurs années, avec son équipe du LIRDEF - Laboratoire de Recherches en Didactique, Education et Formation - où elle a développé un modèle théorique du multi-agenda des gestes professionnels et étudié le jeu croisé des postures des professeurs et des élèves, afin, souci de

²⁴ Gillie-Guilbert Claire « *la kinésique au service du vocal* » op. cit. p36

²⁵ Bucheton D., Soulé Y. « *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées* » 2009, Éducation et didactique vol 3, p29

formatrice, de concevoir des outils d'analyse pour contribuer à l'évolution des pratiques enseignantes. Elle distingue des « **gestes de métier** » - inscrits dans l'histoire, la culture de la profession – qui permettent la mise en place des formes et genres scolaires - des « **gestes d'ajustement** » qui s'adaptent dans l'interaction pour mieux gérer l'imprévu en classe, permettant le couplage de l'activité de l'enseignant avec la dynamique de la situation. Pour analyser les gestes de l'enseignant, elle propose un **outil d'observation : le multi-agenda**.

Le multi-agenda cherche à modéliser la pratique enseignante et part pour cela de la réalité du terrain, de ce qui se fait dans la salle de classe. Cet agenda distingue quatre types de gestes:

- **Le geste de pilotage** met en œuvre ce que l'enseignant a préparé. La **fiche de préparation** prévoit des contenus d'apprentissage et tient compte des contraintes matérielles propres au contexte du déroulement de la situation choisie. Il s'agit de prévoir comment gérer les contraintes matérielles, de l'espace-temps, physiques et humaines pour proposer des situations pédagogiques pour les apprentissages prévus.

- **Le geste de tissage** cherche à donner du **sens** aux apprentissages: en les reliant à la situation et au savoir visé, ce tissage représente la clé de voûte de l'apprentissage des élèves.

- **Le geste d'étayage** remplit une fonction de **soutien**. Il guide l'élève dans son apprentissage, il l'aide à comprendre, à faire pour la réalisation des différentes tâches proposées.

- **Le geste d'atmosphère** crée un **climat de confiance** et de travail dans le groupe par la mise en place d'habitudes de fonctionnement (*l'ethos*) et la pratique du dialogue en classe.

Ces gestes professionnels s'inscrivent dans une pratique qui les englobent, pour laquelle ces préoccupations sont en étroite interaction et **où le discours, que ces gestes de l'enseignant accompagnent, tient un rôle central**. Or, le langage n'est pas une préoccupation centrale dans notre travail, qui se centre sur le canal kinésique - non verbal - de cette communication.

c - Anne Jorro : les quatre analyseurs de la posture de l'enseignant.²⁶

Professeure des universités en sciences de l'éducation au CNAM²⁷ à Paris, Anne Jorro s'intéresse à l'agir professionnel de l'enseignant et, considérant « le corps dans l'agir social », développe la notion de « mimésis sociale ». Pour étudier l'enseignant dans son environnement, les pratiques existantes et leurs modifications, les manières de faire, de discuter, d'interagir... elle se tourne vers les travaux des anthropologues et considère le geste comme un mouvement du corps inscrit dans une situation sociale particulière (ici d'enseignement) et porteur de valeurs, puisqu'irrigué par la biographie et l'expérience du sujet, mouvement

²⁶ Jorro Anne « *Agir en tension* » 2016, centre de recherche sur la formation, CNAM, Paris

²⁷ CNAM Conservatoire des arts et métiers

adressé aux élèves. La plasticité du corps en fait un médiateur entre le sujet agissant et le monde.

Anne Jorro parle de « l'épaisseur symbolique de l'agir » et avance l'idée d'une « matrice de l'agir professionnel », ancrage social de l'agir enseignant où s'entrelacent parole, pensée, action et relation. Elle définit le geste comme un mouvement du corps « adressé », « porteur de valeurs », « inscrit dans une situation » et irrigué dans la biographie et l'expérience du sujet ce qui lui confère un « effet performatif ».

Elle propose quatre analyseurs de la posture de l'enseignant, représentant différentes fonctions de ses gestes professionnels:

- **Les gestes langagiers** concernent les **usages différenciés du mot** selon les fonctions de l'énonciation. Pour son analyse Anne Jorro part d'interrogations :

« *L'enseignant possède-t-il un lexique propre au monde scolaire ? Ces registres sont-ils appréhendés par les élèves ? Y a-t-il négociation de sens ?* ». Dans tous les moments de transition (préciser une consigne, clarifier une notion, retour au calme...) « *le langage du professeur est-il spécialisé ou commun ?* ».

L'enseignant utilise différents registres dans les différents temps de sa pratique : les accents didactiques concernent la différenciation de tonalité selon qu'il s'agisse de savoirs ou de remarques de comportement et de modalité discursive (injonction, explication, fiction, argumentation, narration). Ainsi, le mot et le ton de son usage varient selon le but visé de l'énonciation : il est tantôt commun, tantôt spécifique au monde scolaire...

- **Les gestes de mise en scène des savoirs** qu'ils s'attachent à mettre en forme afin de les stabiliser : il s'agit pour cette catégorie de gestes de « *relier l'activité intellectuelle des élèves aux enjeux didactiques poursuivis.* » Leur mise en scène est orientée :

soit vers le savoir : geste de vérification des traces écrites, geste de désignation-monstration d'un objet de savoir, geste d'institutionnalisation, geste de rappel d'un contenu...

soit vers l'élève, la classe : geste de confirmation (enrôler l'élève ou le groupe classe), geste d'amplification de la parole de l'élève (rôle majeur sur l'élève)...

- **Les gestes d'ajustement pour la prise de décision dans l'interaction.** L'enseignant réagit pour réguler une situation : c'est la capacité à prendre la bonne décision au bon moment.

- **Les gestes éthiques situent l'enseignant « dans sa disposition à porter un regard sur ses élèves ».** Le geste éthique valorise les réponses justes. Dans les règles qu'il met en place pour évaluer ses élèves, pour leur apprendre à respecter les règles et la manière dont il exerce son autorité sur les personnes... l'enseignant fait montre de son niveau de tolérance, d'écoute et de respect de ses élèves dont dépend la qualité de la relation : « *En particulier l'éthos de*

l'enseignant peut inciter les élèves à entrer dans une activité d'étude ou à contrario générer des rapports de domination, de captation. Positionnement de juge ou d'ami critique incarné par le professeur ».

Anne Jorro fait ce qu'elle appelle « une nécessaire distinction » entre :

- **les gestes de métier**, qui ont « un effet structurant dans l'activité » et dont le caractère social, public, caractérise le genre d'activité. Ces gestes sont étudiés dans le champ de l'**ergonomie**, aussi « les caractéristiques structurelles et fonctionnelles des gestes de métier donnent à l'activité un socle invariant » : gestes précisément identifiables dont on peut envisager une lecture sémiologique, en ce qu'ils sont « codifiés et répertoriés dans la mémoire du métier » (*exemple en ergonomie : « Étude clinique d'un geste de métier à la SNCF »*)

- **les gestes professionnels** renvoient quant à eux à une professionnalité, ils s'inscrivent dans une expérience professionnelle particulière et en signent un niveau d'expertise.

Anne Jorro étudie les gestes professionnels, ceux **du** métier d'enseignant qui, contrairement aux gestes **de** métier, sont des **gestes singuliers** qui « ne peuvent être **appréhendés qu'en situation** » : il semble dès lors impossible d'en dresser un répertoire.²⁸

Pour autant l'analyse peut en être faite en intégrant des indices :

- des dimensions biographiques, existentielles, qui relèvent du sens postural ;
- des indices de reconnaissance d'autrui, de son affectivité et de son émotivité ;
- des signes de son univers symbolique, éthique.

Autant d'indices que notre présent cadre d'étude n'a ni le temps, ni les moyens d'intégrer.

d - Jean Duvillard:

Professeur de musique et chargé d'un module « corps et voix » à l'ESPE de Lyon, en sa qualité de formateur, Jean Duvillard a étudié les microgestes de ses étudiants-stagiaires dans des situations d'enseignement. Ses recherches partent de préoccupations de formateurs, il travaille sur les gestes professionnels pour mieux former les futurs enseignants et s'interroge :

« La pédagogie doit-elle ignorer les gestes professionnels ? Longtemps la formation professionnelle a méprisé ou ignoré la dimension physique du métier d'enseignant pour se limiter à une didactique disciplinaire ou à une approche sociologique ».

L'ouvrage de Jean Duvillard veut redonner toute sa place à cette dimension gestuelle du métier, il explique qu'« enseigner est un art du détail » en faisant remarquer qu'il suffit d'« **une**

²⁸ Jorro Anne « *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation* ». Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Université de Laval, Québec, août 2004.

²⁶ Duvillard Jean « *ces gestes qui parlent* » 2016, Esf Editeur, Sciences humaines, Paris.

*inflexion de la voix, d'un geste, d'une posture trouvés au bon moment pour gérer un conflit ou asseoir son autorité ».*²⁹

Dans sa thèse sur l'introspection gestuée, Jean Duvillard s'intéresse aux microgestes des enseignants et explique : «...nous voulons prendre le terme dans son sens premier, « *gestus* », le sens brechtien du rapport à la théâtralisation de la voix et de la mise en scène du corps dans son rapport social, que l'acteur va pouvoir établir avec l'autre. Notre intention est de **regarder, d'étudier l'acteur, dans cet écart entre le texte lu et le texte joué, le contenu du cours et sa mise en scène dans l'instant de l'espace de la salle de classe ou l'amphithéâtre.** »³⁰

Il analyse ces microgestes dans le cadre de trois registres d'enseignement : ceux de l'instruction (art oratoire, discours injonctif, usage du mot), de la médiation (enseignant animateur, confiance partagée, importance du regard) et de l'autorité (enseignant « instituteur », parole instituante, implication de la personne) et observe que la principale préoccupation chez les jeunes enseignants est le registre de l'autorité. Le travail de leurs microgestes par les enseignants débutants devrait amener à déplacer cette centration pour mieux réguler la relation pédagogique en classe. **Sa recherche montre** que les microgestes sont l'objet d'apprentissage : il est possible de les identifier et de les travailler en amont, partant il estime souhaitable de les inscrire dans la formation des enseignants, d'une part et **que les microgestes de l'enseignant ont un impact sur la relation éducative**, d'autre part.

À titre d'exemple, Jean Duvillard analyse dans sa catégorie de « la posture gestuée » : le rôle de la main, qui peut soit expliquer et accompagner ou impliquer (« tonicité agressive, affronter, rappel de la loi »). Selon les registres, on peut donc observer le corps qui énonce, la main qui implique (registre de l'instruction) ; le corps qui autorise, la main qui explicite (registre de la médiation) ; le corps qui implique, la main qui dicte une conduite (registre de l'autorité)...

Pour la catégorie du « regard », Jean Duvillard énumère le regard a-posté (regard du professeur qui montre l'objet), le regard périphérique (pour mobiliser), de positionnement (pour capter), introspectif (interroger, centrer sur le savoir), de convention (seul le contenu compte), d'animation (dynamiser, faire participer), de fébrilité (repli, doute), de connivence, de négativité (repli sur soi, pour se protéger), ciblé (montrer, rappel à l'ordre), de dénigrement (agresser, négation du sujet). Il opère de même pour classer les microgestes en cinq catégories, de la posture, du regard, de la voix, des positionnements stratégiques (placements et déplacements) et de « l'usage du mot ».

³⁰ Duvillard Jean, Thèse - Op. cit. page 100

3- Communication non verbale : le « phénomène d'échoïsation » de Jacques Cosnier³¹

Cosnier, spécialiste d'éthologie de la communication, étudie le geste dans la communication non verbale et distingue deux caractères importants : la **multicanalité** – en ce que l'expression d'un contenu par le canal verbal passe aussi par le canal non verbal, qui comprend à la fois le vocal et le mimogestuel - et l'**interactivité** qui concerne les activités conjointes de l'émetteur et du récepteur, lieu d'une « convergence » par « échoïsation ».

Ainsi, le canal non-verbal (voix et geste) dit « **canal kinésique** » est, comme le canal verbal, impliqué dans l'expression d'un contenu, mais il est de plus la manifestation **d'une relation**.

En effet, dans la communication non verbale, à l'aspect discursif (qui renvoie au contenu comme référent du verbal mais aussi du non verbal qui l'accompagne) s'ajoute **le jeu des protagonistes** de cette communication qui en assure la maintenance et la régulation et que Cosnier nomme le processus de « **co-pilotage** » **de l'interaction** lui attribuant une fonction coordinatrice, qui a la charge de veiller à ce que le contenu émis soit reçu.

Le langage du corps est donc essentiel dans la relation: *« le corps est non seulement un support essentiel de l'activité mentale, comme le montre son rôle dans l'activité énonciative, mais aussi un instrument essentiel de l'activité relationnelle avec le monde et les autres »* et Cosnier ajoute *« le corps fournit des supports signifiants multimodaux (verbal et non verbal) et, conjointement, sert d'instrument à l'élaboration cognitive et affective (... ainsi) la gesticulation facilite l'expression de la chaîne parolière »* : la mise en corps de la pensée servirait d'intermédiaire nécessaire à sa mise en mots.

Cosnier explique que le « **phénomène d'échoïsation** » comme « pulsion à imiter » est un processus d'« **appropriation miroir** » ou « appropriation mimétique » entre le locuteur et le récepteur : il s'agit d'une « convergence communicative » où le geste remplit une fonction pour les deux protagonistes de l'interaction.

L'« échoïsation » relève d'un processus d'identification corporelle : *« les interlocuteurs extériorisent "en miroir" des mimiques, des gestes et des postures semblables. Le sourire et les rires appellent le sourire et les rires, les pleurs, les pleurs ou du moins une mimique compassionnelle... Les "mines de circonstance" sont fréquentes, mais de plus, souvent contagieuses »*.

Dans le langage gestuel, Cosnier distingue deux dimensions corporelles du langage non ver-

³¹ Cosnier Jacques « *Les gestes du dialogue, la communication non verbale* » 1996, Revue Psychologie de la motivation, Paris et 2008, Editions Sciences Humaines, pp.119-128

bal : la « **gestualité énonciative** » qui se superpose au texte et la « **mimogestualité** » qui, en instaurant une relation, va ainsi jouer un rôle inducteur d'échoïsation.

Il montre que dans la lecture du geste, c'est **l'intention de l'émetteur** qui est décodée par le récepteur. Ainsi, pour un même geste, la perception change selon que l'on désigne ce qui bouge ou ce qui signifie, par exemple dire : « il contracte ses zygomatiques » ou dire : « il sourit » n'a pas le même sens. Il s'agit d'objectiver une observation pour l'un et d'attribuer une intention au mouvement pour l'autre, ce qui modifie le sens qu'on attribue à ce sourire.

Cosnier montre ainsi comment « *le corps sert de repères spatio-temporels à l'organisation de la pensée* ». D'emblée le geste est intégré au « canal verbal » de la communication qu'il accompagne (*on parle aussi avec son corps, ses mains : la main jetée par-dessus l'épaule, selon le contexte et le « texte » que ce geste accompagne, dit « c'est du passé » ou « ce n'est pas important », de même le « d'une part » et « d'autre part » est souvent ponctué d'un geste de la main droite vers la droite puis de la main gauche vers la gauche...pour le droitier ...*).

Ce langage gestuel se superpose au texte, le doublant de l'expression du corps pour mieux lui donner sens, Jacques Cosnier le nomme le « **co-texte** » (le vocal + le gestuel) dans lequel s'inscrit l'intention, le « vouloir communiquer » du locuteur. Le geste peut même parfois déterminer la parole et lui donner sens : ainsi « *je préfère celui-ci* » n'a aucun sens sans le geste de désignation qui l'accompagne... Cosnier situe et explicite son objet d'étude centré sur le « co-texte » du langage du corps : dans « les interactions de face à face ... l'échange interlocutoire est spectaculairement multicanal et multimodal : il y a du verbal (*du textuel*) mais aussi du posturo-mimo-gestuel (*mimiques faciales, gestes, changements posturaux*), qui avec la voix constitue du **Co-textuel** : TEXTE + **CO-TEXTE** = TOTEXTE »³²

Pour résumer, on voit que le « **canal kinésique** », renvoyant au même **contenu** que le canal verbal, suppose l'existence d'une **référence commune**. Référence inscrite dans la dialectique du signifiant-signifié (par les « signifiants » du langage, du code, du lexique... le signe utilisé renvoie à un « signifié », objet d'une référence commune) : le langage des sourds en est une bonne illustration.

Poursuivant, il précise : « *le langage gestuel est principalement impliqué dans l'instauration d'une **relation** entre émetteur et récepteur, fondant le lien social.* » et souligne l'importance de **l'interactivité** dans cette communication, à savoir du processus de **co-pilotage** qui régule et coordonne l'interaction entre émetteur et récepteur, lieu où s'opère « **l'échoïsation** ».

³² Cosnier Jacques « *Le corps et l'interaction (empathie et analyseur corporel)* » Société Française de Psychologie, 8-9 Octobre 2004, Paris.

❖ B - Construire mon cadre théorique à partir de ces différents apports

Partant des résultats de recherches sur les neurones miroirs, je m'appuie sur le concept d'« échoïsation » développé par Cosnier et sur la recherche de Duveillard sur les microgestes de l'enseignant pour concevoir mon cadre théorique.

Cosnier, part des constats faits sur le rôle des **neurones miroirs** susceptibles d'expliquer la similitude des comportements observés chez les partenaires d'une interaction, par la tendance à reproduire mentalement les gestes de celui qui parle mais aussi ses émotions, il parle de « synchronie mimétique ».

Aussi, s'agissant de communication non verbale, Cosnier s'intéresse au « **co-texte** » (posturo-mimo-gestualité et voix) qui accompagne l'énoncé verbal (le texte), s'y superpose, l'amplifie et prend sens dans l'interaction par le **phénomène d'échoïsation**, sorte de symbiose mimétique, signe d'une « **convergence communicative** » entre émetteur et récepteur.

Les études **micro descriptives** montrent que dans une interaction, la mimogestualité est source d'empathie : « *l'activité corporelle du parleur s'offre à l'échoïsation corporelle de l'écouteur et facilite, par ce système d'induction corporelle, l'empathie de l'écouteur* » et **remplit une fonction cognitive** : « *si l'énonciateur pense et parle avec son corps, l'énonciataire perçoit et interprète aussi avec le corps* ». ³³

Aussi, l'observation des microgestes de l'enseignant dans le cadre de la relation pédagogique doit pouvoir attester leur rôle dans la formation des élèves.

Reconnaître avec Cosnier l'importance du langage gestuel dans l'instauration d'une relation entre émetteur et récepteur, professeur et élèves, et étudier le processus de co-pilotage, décrit par Cosnier comme un **système de coordination** de l'interaction, qui précise-t-il « *devrait avoir quelques conséquences pratiques (notamment) en pédagogie où l'on a déjà souvent souligné combien* » **le savoir enseigné nécessite le savoir enseigner.** »

Et, partant, rechercher dans les gestes de l'enseignant les traces de cette « **convergence communicative** » que les phénomènes d'échoïsation induisent dans la relation pédagogique que Cosnier qualifie d'« *expression positive de l'engagement, de l'affiliation ou de l'intimité, caractérisée par : le sourire et les mimiques syntones, le contact oculaire, l'orientation frontale du tronc, l'inclinaison antérieure, les hochements de tête, la gesticulation coverbale, l'ensem-*

³³ Cosnier Jacques « *Le corps et l'interaction* », 8-9/10/2004, Société Française de Psychologie, Paris.

ble portant au maximum la synchronie interactionnelle »³⁴ et qu'il oppose à la « divergence » marquée par « l'asynchronie des mimiques », l'absence de sourire, la fréquence des gestes autocentrés, l'inclinaison postérieure du buste, les mouvements des jambes et l'immobilité des bras, la rareté des hochements de tête ...

La notion de « **microgestes professionnels** » telle que définie par Jean Duvillard, lui a permis - par une observation **des détails expressifs** des gestes du métier d'enseignant - de formuler un **cadre de lecture de la communication non verbale dans la relation pédagogique** et de catégoriser ces microgestes. C'est en partant de son modèle, que j'élabore ma méthode pour chercher à préciser leur rôle dans la relation pédagogique en éducation musicale.

Objet de la présente étude, les microgestes professionnels, une fois maîtrisés, c'est-à-dire conscientisés, travaillés et intégrés par l'enseignant, devraient lui permettre de solliciter, voire réactiver, l'attention de ses élèves et leur participation en classe. L'adhésion de l'apprenant étant la porte d'entrée de sa motivation, son engagement dans les situations pédagogiques proposées par l'enseignant ne peut qu'être bénéfique à sa formation.

Proposition relevant de mon hypothèse :

Cette connaissance pratique – supposant une prise de conscience et un travail des gestes professionnels à mettre en œuvre en classe dans le but de mieux maîtriser l'interaction professeur-élèves - en améliorant la relation pédagogique contribue à une meilleure formation des élèves.

Mon travail s'intéresse au langage gestuel dont il convient de distinguer deux dimensions :

- **Les gestes opératoires:** il s'agit de mettre en place un lexique gestuel commun, objet d'une convention entre professeur et élèves et de l'utiliser comme langage en cours.

Parmi lesquels on peut distinguer des gestes objets d'ajustements dans l'interaction :

ce sont les gestes qui accompagnent la phase d'échauffement, (mise en voix, en corps ou en écoute) d'une part et le langage gestuel codé utilisé pour la direction du chant, d'autre part, où mes gestes s'adaptent aux retours des élèves comme à la qualité du message à émettre.

Tandis que la mise en place d'un répertoire gestuel pour les percussions corporelles requiert des gestes précis qui, une fois fixés, restent stables.

- **Les microgestes** supports de nos « attitudes » (au sens large: postures et substrat psychologique) qui - en reflétant nos états mentaux - livrent un message subliminal perçu par les pro-

³⁴ Cosnier Jacques « *les gestes du dialogue, la communication non verbale* » 1996, Rev. Psychologie de la motivation, 21, p.129-138

tagonistes de l'interaction. Ainsi, le corps parle/exprime, même à son insu, et il est lu/ressenti : d'entrée s'instaure ainsi une communication non verbale dans la relation professeur-élèves. Ce langage gestuel existe dans tous les moments de l'interaction.

La littérature scientifique attribue aux neurones miroirs un rôle dans des comportements sociaux des êtres humains, notamment d'imitation et d'empathie. On peut admettre que :

- Les gestes « opératoires » relèvent de capacités d'imitation.
- Les microgestes sont lus par un phénomène d'empathie.

En éducation musicale, l'émotion ne concerne pas que ces gestes qui nous parlent, elle s'exprime aussi dans le plaisir de faire de la musique : les microgestes sont à l'œuvre dans toutes les phases de la relation pédagogique, qu'il s'agisse d'imitation ou d'empathie, car constitutifs de la communication non verbale, ils (s') expriment dans ou par-dessus tous nos gestes.

III) – Méthodologie et expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée à l'occasion de mon stage professionnel en école primaire, dans le cadre de la formation au master MEEF 1^{er} degré à l'ESPE de La Réunion.

Accueilli dans une classe de CE2 à l'école des baies roses à Saint Denis: mon terrain d'expérimentation a été le cours d'éducation musicale que j'ai pu y mener.

❖ A - Le cadre méthodologique

1) Une reconstruction

Pour observer la communication non verbale de l'enseignant sur le terrain, dans sa classe, il me faut concevoir un **outil fiable d'observation** : la question étant de savoir **quoi regarder**. Il me faut **dresser une typologie des microgestes**, d'y repérer des marqueurs permettant cette observation afin de concevoir une grille d'observation critériée.

J'emprunte les catégories de « gestes, microgestes professionnels » et de « registres d'agir » de l'enseignant identifiées par Jean Duvillard dans sa thèse « l'introspection gestuée »³⁵.

³⁵ Duvillard Jean –Thèse – op. cit.

Face à l'impossibilité de dresser un répertoire des gestes professionnels, il propose d'observer les microgestes : « **Notre défi se trouve dans ces micro-gestes**, ces invariants (qui sont ce que les gestes) ont de **plus subtil**, microscopique, c'est pour cela que nous parlerons de micro-gestes professionnels. Pour nous, **c'est dans le détail que s'engage la qualité de relation éducative.** » explique-t-il dans sa thèse³⁶ et poursuit : « **Le geste a donc une portée, il va dans une direction avec une intention et plus ou moins de conviction** » constat attestant l'importance de l'intentionnalité dans la gestuelle du professeur.

Partant de ce « défi » Jean Duvillard pose la question des indices à repérer pour identifier les microgestes opérationnels et après avoir « *repérer les micro-gestes qui peuvent apporter des réponses concrètes dans la capacité à mieux maîtriser une situation d'apprentissage* » montre dans sa thèse qu'« **il est possible d'apprendre ce geste mental et de savoir conscientiser en amont un micro-geste opérationnel** »

Ces **gestes opérationnels** sont ceux qui « **instituent** » explique Philippe Mérieu commentant sa thèse en qualité de président du jury de sa soutenance. Il faut les distinguer des « **gestes parasites** » qui « **désinstituent** », « *brisent la classe, gênent la transmission* »...

Il s'agit pour l'enseignant d'« *instituer par mes gestes, dans le temps et dans l'espace, un certain type de relation rendant possible la transmission...* ». Et Philippe Mérieu d'expliquer : « **les gestes instituant**s sont les gestes qui structurent, qui apaisent, qui rendent possible... les gestes qui font l'école, gestes fondateurs de la relation de transmission dans la classe ».³⁷

Partant, il s'agit maintenant pour moi d'appliquer ce modèle aux spécificités de l'éducation musicale afin de contextualiser les « quatre situations prototypiques » qu'il met au jour.

a - Les deux gestes professionnels retenus sont : « se mettre en scène » et « s'observer »

L'enseignant, comme l'acteur, entre en scène : il doit gérer, par un retour réflexif sur sa pratique, le décalage entre le contenu du cours (son texte, ici sa préparation comme référent de son discours) et ce qu'il dit à son auditoire (par son langage verbal et **gestuel**) dont dépend la transmission du message effectivement perçu par les élèves.

b - Les trois registres différents d'agir dont dépendent ces situations :

- **L'instruction** : pour les savoirs, les connaissances – mots clés : apprendre, intérêt

- **La médiation** : pour réguler, s'adapter, guider – mots clés : difficulté, facilité, aide

³⁶ Duvillard Jean, *ibid* - page 89

³⁷ Mérieu Philippe, président du jury de soutenance de la thèse de Jean Duvillard, Université Lyon 1- URL : <https://www.youtube.com/watch?v=SmH2NP8zMYI&t=25s>

- **La discipline** : pour l'autorité, respect des règles – mots clés : ambiance, bruit, perturbation

c - Sélection de 5 microgestes :

« La posture gestuée » (*port du corps ; gestes des mains, bras, pieds, jambes ; mimiques...*) ;
« la voix » ; « le regard » ; « l'usage du mot » et « le positionnement tactique » (*les choix stratégiques des placements et déplacements du PE dans la salle de classe*)

d - Les quatre situations prototypiques (ou génériques, caractéristiques) identifiées

et contextualisées en éducation musicale :

- | | |
|---|-------------------------------------|
| - La situation d'imitation, | - l'échauffement, le chant |
| - La situation de lecture, trace | - lecture partition |
| - La situation d'observation, | - écoute musicale |
| - La situation d'exploration aux conduites créatives. | - percussion corporelle et création |

Ces microgestes rapportés aux situations pédagogiques prototypiques, ainsi contextualisées, vont me permettre de construire **une grille observation** de la communication non verbale de l'enseignant dans sa classe en éducation musicale.

2) Typologie des microgestes professionnels

A cette étape, il s'agit de dresser une typologie des microgestes, pour identifier les marqueurs que nous retiendrons pour l'observation.

Une première distinction est à faire entre microgestes « parasites » et « instituants », afin de définir les marqueurs des seuls microgestes instituants : ceux qui nous permettront de renseigner la grille d'observation.

a - Les microgestes « parasites » :

⇒ **Tic** (trouble involontaire convulsif) et micro gestes insignifiants :

- **Langagier** : « car, en effet... », « d'accord, Ok... », répétitions de raccordeurs temporels ou de conjonction marquant un lien de cause à effet artificiel (*donc par conséquent, c'est donc ainsi que...*) et les « je veux dire... » et autres « quelque part » et « du coup »... que les élèves relèvent et comptabilisent !

- **Corporels** : clignements réflexe des paupières, mordre ses lèvres, petits mouvements incontrôlés du cou, de la tête... raclement gorge, émission petits sons involontaires...

⇒ **Manipulations** diverses sans rapport avec le contenu du cours :

Jeux et manipulations segmentaires : de tête, cheveux, nez, oreilles ou autres parties du corps (balancement pieds, tremblement jambes,...)

- Jeux avec divers objets (manipulation stylo, craie... tapotement sur table, avec règle...)
- Manipulation vêtement (ajuster un vêtement, relever manches, mains dans les poches...)

⇒ **Les perturbateurs** du rythme de la transmission: les hésitations, doutes, le découragement ou le sentiment d'enlisement ou de fausse route marquées par des soupirs, un temps d'arrêt prolongé, une mimique de désapprobation ou un geste ostentatoire signifiant l'embarras (main devant bouche ou frottement/grattement menton ou crâne...)

On peut classer ici les **comportements dits paradoxaux** de l'enseignant: où gestes et paroles sont en contradiction et qui, bien que n'étant pas des marqueurs de microgestes, influent sur la relation pédagogique : Tavares donne en exemple « *un enseignant dit « très bien » à un élève, mais il se déplace dans une autre direction et sa posture, sa mimique ou le ton de sa voix peuvent être en désaccord avec ce contenu* »³⁸. Il y a discordance entre **discours et gestuelle**.

b - Typologie des microgestes « instituants » : en définir les marqueurs

1^e - Pour la « Posture gestuée »: attitudes et mouvements d'accompagnement (doigts, mains, bras, tête, mimiques expressives...) signant une intention, on retiendra la catégorie que Ferrao Tavares, parlant de « configurations affectives », nomme **les postures « sociopètes » : gestes de sollicitation** qui favorisent l'échoïsation et donc la relation, postures qu'elle distingue des **postures « sociofuges »** : postures d'éloignement qui inhibent la relation pédagogique, pour lesquelles le corps se cabre, s'éloigne, se penche vers l'arrière et qui s'accompagne souvent de mimiques de désapprobation, ou toute posture de repli, de doute, d'hésitation, de dénigrement voire d'agression, que nous rangerons dans les **gestes parasites**.

S'il convient ici de remarquer avec Ferrao Tavares³⁹ que les gestes autocentrés souvent parasites peuvent parfois signifier la recherche d'une connivence, d'un rapprochement de l'élève, marque d'un désir de sincérité.... toutefois, pour rendre notre observation plus opérationnelle on négligera cette nuance dans ce travail.

On distinguera trois sortes de postures sociopètes, marqueurs des registres d'agir retenus :

- **d'instruction** : le corps qui énonce, la main qui implique (*souvent depuis le tableau, à deux mains, ouvertes, tendues vers l'auditeur; geste large, assuré plutôt de haut en bas...*)
- **de médiation** : le corps qui autorise, la main qui explicite (*corps va vers l'élève, penché au dessus de son épaule, main accompagne en douceur pour expliquer, doigt désigne l'erreur*) ;

³⁸ Ferrao Tavares Clara « *D'hier à aujourd'hui (et demain ?) : un parcours de recherche en didactologie des langues-cultures sur la communication* » 1988 CIDTFF – Université d'Aveiro, Portugal - Synergies Portugal n°1 - 2013 p. 91-115

³⁹ Ferrao Tavares - ibid

Cette catégorie inclut les « **synchronisateurs de l'interaction** » : « gestes pour piloter l'interaction qui ont une fonction de déclencheur de la prise de parole des interlocuteurs et de coordination ou de régulation de l'interaction pédagogique » (*hochements de tête, silences, inclinaison latérale de la tête, sourires, regards appuyés, de courtes verbalisations...*)

- **d'autorité** : le corps qui implique, la main qui dicte une conduite (*corps grandi, penché en avant, index pointé, froncement de sourcils: tonicité agressive, affronter, rappeler la loi*).

2^e - « **Voix** » : **quatre types** sont retenus pour identifier le **ton** de l'enseignant comme partie vocale du « co-texte » et non de la dimension verbale de la communication :

- **Timbre** (indice de la personnalité) et **intonation** (intention de la communication),

- **Intensité** (volume, portée) et **dynamique/accentuation** (rythme de l'élocution pour intéresser, motiver : capter/conservé l'attention des élèves)

- **Durée : débit** (le rythme et le tempo de l'énonciation) et **articulation** (la diction pour se faire comprendre)

- **Hauteur** (notamment les changements de modalité des aigus aux graves... pour rendre vivant et capter l'attention, souligner l'importance d'une consigne)

3^e - « **Regard** » : **revêt une fonction de régulation** et rôle affectif dans l'interaction : le regard lie à l'autre, par lui j'exprime autant que je perçois, on en distinguera **deux types** :

- **centré/orienté** (attention portée sur l'élève en particulier ou un groupe d'élèves à qui le message non verbal s'adresse pour capter l'attention) concerne tous les registres.

- **large/périphérique** (englobant la classe pour signifier l'intérêt porté à tous, marquer une connivence, pour mobiliser).

4^e - « **Positionnement tactique** » les placements et déplacements de l'enseignant sont classés en deux types de marqueurs pour le choix de son positionnement dans l'espace avec trois catégories distinctes pour ses déplacements :

- **Le bureau du professeur et le tableau** : la scène comme lieu réservé/sacralisé : celui du professeur, qui sait / transmission du contenu = cours magistral,

mais aussi **lieu où être vu de tous** : reliant professeur et élèves – **marqueur FACE**.

- **Les déplacements dans la salle et autres positionnements stratégiques** :

Par l'utilisation du tableau ou d'autres supports et se placer-déplacer dans l'espace pour

- **s'effacer**/disparaître de la scène *afin de laisser s'exprimer* ; **marqueur LOIN**

- **se mettre de côté**/positionnement latéral ou déplacements *afin d'accompagner sans diriger l'ensemble de la classe* ; **marqueur CÔTE** et enfin **marqueur PROCHE** pour :

- **instaurer une proximité** élèves *afin de signifier son soutien...*

Pour cette catégorie nous retenons **4 marqueurs** : « **face, loin, proche et côté** ».

5^e - « **Usage du mot** » : rare, il ponctue l'action et a souvent une fonction régulatrice.

Cette dernière catégorie m'a posé problème :

En quoi l'usage du mot peut-il être vu comme un microgeste professionnel ?

D'emblée le mot relève du « canal verbal » : c'est son usage, le choix fait du mot juste, qui peut être considéré comme un microgeste professionnel car porteur d'un sens, d'une intention dans l'instauration d'une relation avec le récepteur.

L'émetteur choisit le mot en fonction de son auditoire, par son usage il exprime, par delà le sens premier, lexical, du mot utilisé (comme relevant du canal verbal) une intention et une emprise sur l'auditoire. Duvillard parle du « **pouvoir du mot sur l'intention du dire** »⁴⁰

Les marqueurs de la catégorie « usage du mot » sont ceux de l'intention véhiculée :

Pour le **registre de la médiation** : le mot peut être utilisé comme marque d'un **lien** avec l'auditoire, selon différents modes dont on retient ici deux marqueurs :

de « conviction » et de « séduction ».

Pour les registres de l'instruction, comme celui de la discipline, le mot choisi peut être la marque d'un **pouvoir sur** l'auditoire. On distinguera alors le pouvoir de punir : affirmation d'une autorité (qui relève du registre de la **discipline**) et celui de captiver l'auditoire par son savoir : affirmation d'une compétence (relevant du registre de l'**instruction**). On en retient deux marqueurs : « compétence » et « sanction ».

Les quatre marqueurs qui organisent la catégorie de l'usage du mot sont :

« **conviction** », « **séduction** », « **compétence** » et « **sanction** ».

Toutefois, s'agissant d'éducation musicale, où le discours est rare, ce choix des mots ne va offrir qu'un corpus très maigre pour l'observation. En effet, cette catégorie « l'usage du mot » concerne essentiellement :

Les mots qui ponctuent l'action pour accompagner le geste, pour encourager ou corriger ... et ceux qui, au contraire, la suspendent, soit pour préciser une consigne ou pour mettre en place une procédure de remédiation, soit pour intervenir dans le registre de la discipline (règles d'action, demande de silence, rappel à l'ordre ...) et bien sûr, les consignes verbales.

Aussi les marqueurs retenus, s'ils peuvent être attribués d'entrée schématiquement à ces moments distincts de l'interaction :

Les mots qui ponctuent l'action : sont plutôt de l'ordre de la « **séduction** ».

Les mots qui suspendent l'action : relèveraient de la « **compétence** » ou de la « **sanction** ».

⁴⁰ Duvillard –Thèse, ibid p.255

Les consignes verbales : marqueraient plus une « **conviction** » et, dans une moindre mesure, être de l'ordre de la « compétence ».

Leur identification dans l'observation des microgestes de l'enseignant d'éducation musicale - qui parle assez peu ou beaucoup moins que dans d'autres disciplines scolaires où l'on a davantage recours au discours - a d'emblée un **caractère artificiel** et de peu d'intérêt car, hormis les consignes verbales, il s'agit de bribes de discours fournissant peu d'informations quand au « choix du mot juste » comme marqueur d'une intention. En éducation musicale, l'intention est ailleurs, le langage gestuel est un meilleur terrain pour son repérage.

Aussi va-t-on détourner cette catégorie de « l'usage du mot », relevant de l'observation du discours, par le repérage de mots dans les différentes gestualités en cours : pour ce travail je considérerai donc plutôt les « **raccords** » que ces mots opèrent dans l'action de l'enseignant que ces microgestes accompagnent.

On retient trois types de marqueurs plus signifiants :

- **Ceux qui accompagnent** pour encourager, corriger, moduler, les actions des élèves.
- **Les connecteurs temporels** qui ponctuent l'action dans le temps, dimension essentielle en éducation musicale, ces mots accompagnent la musique, art du temps.
- **Ceux qui structurent** l'interaction en insistant sur ce qu'il y a d'important dans la situation dont relèvent les mots qui suspendent l'action et les consignes verbales.

Les marqueurs retenus pour les cinq microgestes de la typologie sont :

Pour la posture gestuée : les trois marqueurs renvoient aux registres d'agir :

« *instruction, médiation et discipline* ».

Pour la voix : les quatre marqueurs renvoient aux paramètres du son :

« *timbre, intensité, durée et hauteur* ».

Pour le regard : on observera deux grands types de marqueurs :

« *centré/orienté ou large/périphérique* ».

Pour les positionnements stratégiques et les déplacements, on notera selon quatre marqueurs :

« *face, loin, proche et côté* ».

Pour l'usage du mot : les trois marqueurs correspondent aux raccords classés en trois types de connecteurs : « *accompagnant, temporel et structurant* ».

3) - La grille d'observation :

Partant de cette typologie des microgestes, il me faut maintenant présenter la grille d'observation que ces marqueurs vont me permettre d'instruire lors du recueil des données :

elle est conçue sous la forme d'un tableau qui met en regard les cinq microgestes observés dans les quatre situations prototypiques où étudier la communication non verbale.

Grille d'observation

5 microgestes 4 situations pédagogiques	Postures gestuées	Voix	Regard	Positionnements stratégiques et déplacements	Usage du mot
Situations d'imitation : <i>Echauffement et chant</i>					
Situations de lecture : <i>Partition</i>					
Situations d'observation <i>Ecoute musicale</i>					
Situations d'exploration, de création : <i>Rythmique cor- porelle</i>					
Les marqueurs pour une obser- vation critériée	3 Marqueurs - <i>instruction</i> - <i>médiation</i> - <i>discipline</i>	4 Marqueurs - <i>timbre,</i> - <i>intensité,</i> - <i>durée</i> - <i>hauteur</i>	2 Marqueurs : - <i>centré/orienté</i> <i>Ou</i> - <i>large /</i> <i>périphérique</i>	4 Marqueurs : - <i>face,</i> - <i>loin,</i> - <i>proche</i> - <i>côté</i>	3 Marqueurs <i>Connecteurs</i> <i>Accompagnant</i> <i>Temporel</i> <i>Structurant</i>

❖ B – Expérimentation, recueil et analyse des données

1) Observation des microgestes professionnels du débutant et de l'experte (la MAT) :

Par une observation faite par la maîtresse d'accueil temporaire lors de mes interventions en responsabilité pendant le stage et l'analyse de mes gestes sur l'enregistrement vidéo, j'ai pu d'une part, prendre conscience de mes micro-gestes « parasites » que j'ai ensuite chercher à faire disparaître de ma gestualité et j'ai pu, d'autre part, les distinguer des gestes « instituants » que j'ai travaillé afin d'en mieux maîtriser l'usage.

Dans le but de préciser ceux de l'experte, j'ai observé ma maîtresse d'accueil temporaire en cours et ai dressé une analyse de ses microgestes. La grille d'observation renseignée est présentée à la fin de ce premier point.

Observer mes gestes pour répondre à la question :

« Quels sont les indices qui peuvent qualifier un microgeste d'opérationnel ou non ? »

Pour répondre à ce questionnement Jean Duvillard pose qu'« il s'agit de repérer les microgestes qui peuvent apporter des réponses concrètes dans la capacité à mieux maîtriser une situation d'apprentissage ».

Ces gestes « opérationnels » sont ceux qui « instituent ... qui structurent, qui apaisent, qui rendent possible » explique Philippe Méricu, précisant qu'il s'agit d'« instituer par mes gestes, dans le temps et dans l'espace, un certain type de relation rendant possible la transmission... ».

Voici l'intentionnalité dans la gestuelle du professeur placée au cœur de la relation.

En partant du modèle de Jean Duvillard, j'ai pu organiser le langage gestuel que j'utilise afin de mieux maîtriser la relation en classe. J'ai emprunté les deux grands « gestes professionnels », les trois « registres d'agir » et les cinq « catégories de microgestes » de son modèle que j'ai contextualisé en éducation musicale afin de le transposer dans le cadre de mon travail. Les microgestes comme support d'« attitudes » - pris au sens large de postures et de son substrat psychologique qui reflètent nos états mentaux - livrent un message subliminal.

Ainsi, le corps de l'enseignant parle/exprime, même à son insu, et il est lu/ressenti par les élèves, instaurant en classe une communication non verbale qui s'invite dans la relation pédagogique. Il s'agit ici pour l'enseignant de chercher à en maîtriser l'expression.

Mes gestes en cours d'éducation musicale sont de deux sortes, j'utilise :

a- Un lexique gestuel : il concerne les gestes de « mise en corps », de « mise en voix » ou encore de « mise en écoute » lors de l'échauffement mené avec les enfants sans consignes verbales, tout comme ceux du « chef de chœur » utilisés pour guider le chant.... La panoplie de gestes utilisée par les chefs de chœur est éminemment riche et complexe : il s'entend que, même s'ils s'en inspirent, les gestes que j'utilise n'en sont que le modeste reflet, extrêmement simplifié : j'ai adopté quelques gestes très simples adaptés à la direction du chant d'enfants de huit ans à l'occasion de mon stage professionnel dans une classe de CE2.

Ce lexique fait l'objet de nombreux petits ajustements : ils participent d'une communication non verbale au cours de laquelle ces gestes s'adaptent, se modulent voire s'inventent dans l'interaction. Pluriel et mouvant, ce lexique est donc irréductible à une liste de gestes opératoires, il est pourtant immédiatement compris par les élèves. Porteur d'une intention que les enfants lisent et ressentent aisément, il crée entre professeur et élèves un lien de complicité dans la joie de faire ensemble. Comme tel, ce sont des microgestes opérationnels.

Si en dresser le répertoire s'avère impossible, on peut faire la liste des gestes de base connus des enfants. Objet d'une convention, ces gestes ont été appris par les élèves dès le départ comme un code gestuel commun mis en œuvre en classe : notre langage en musique.

J'ai ainsi proposé ces quelques codes gestuels aux enfants:

- quand mes 2 bras sont suspendus devant moi : j'attends que vous soyez prêts :
je les remonte vers le plafond avec un temps d'inspiration : c'est pour préparer le signal de départ du chant et quand je les abaisse en vous pointant de l'index : c'est pour indiquer le premier temps du chant. **C'est le signal du départ** :
 - si je pointe mon index vers un groupe : le groupe chante
 - si je pointe les deux index vers la classe : tout le monde chante
- quand je fais un geste d'une seule main en désignant un groupe, c'est à ce groupe de faire :
 - je tends une main en direction du groupe qui doit commencer à chanter et
 - je ferme mon poing du côté du groupe qui doit se taire
- quand je monte les mains: on chante tous plus fort ;
- quand je baisse les mains : on chante tous moins fort ;
- quand ma main ondule je demande de rendre le chant plus mélodieux, plus expressif
- quand je fais un geste brusque vers vous, adressé à toute la classe ou à un groupe :
 - je demande plus d'énergie dans l'expression ou bien

- je signale une accentuation à marquer dans le chant

plus ou *moins* fort selon l'amplitude de mon geste : *le doigt, la main le bras ou tout le corps*

- quand je resserre mon poing en le tournant vers le haut : on monte dans les aigües.

- quand je ferme les deux poings en les éloignant progressivement : je demande le silence

- etc ...

Exception faite de la nécessaire rigueur des consignes gestuelles indiquant le début et la fin du chant (pour le signal de départ et pour demander le silence), on comprend bien à la lecture de ces exemples que ce code n'est pas si précis et qu'au travers de cette base commune, c'est mon intention qui va diriger les élèves. Il est pourtant notoire que cela fonctionne.

b- Une série de gestes précis requis pour les phrases rythmiques de percussion corporelle. En effet, les situations de percussion corporelle supposent la mise en place et l'apprentissage d'un vocabulaire gestuel. Ces gestes, une fois fixés, sont quant à eux parfaitement stables, exécutés par le professeur comme par les élèves à seule fin de jouer la phrase rythmique en corps et en voix. Ces gestes stables, appris et repris le plus fidèlement possible, s'apparentent à de simples mouvements qui n'ont pas d'autre intention que celle d'être la dimension corporelle (la percussion) du son émis (la voix) : corps et voix à l'unisson.

Toutefois, s'agissant du jeu de l'enseignant dans cette situation pédagogique de percussion corporelle, au lexique de ces gestes stables s'invitent certains microgestes, qui peuvent être identifiés et classés dans ma typologie qui peuvent s'inscrire dans ses trois registres d'agir de l'enseignant : instruction, médiation et discipline.

Cette « mimogestualité » opère essentiellement par **le regard**, mais elle est également repérable dans la **posture gestuée**, notamment par des mimiques faciales. Cela fonctionne dans l'interaction, les élèves les comprennent et ajustent leurs comportements : à ce titre, l'ensemble de ces microgestes sont opérationnels.

Il s'agit principalement de microgestes de médiation (*encourager, accompagner, créer du lien, signifier de la satisfaction, de la joie...*) mais qui peuvent aussi parfois relever du registre de la discipline (*d'un regard signifier un manquement à un élève*). Notons que s'agissant du registre de l'instruction, ces microgestes ont accompagné en amont la phase d'apprentissage de ce vocabulaire gestuel.

Grille d'observation de l'enseignante experte Séances d'éducation musicale

Microgestes Situations pédagogiques	Postures gestuées	Voix	Regard	Positionnement déplacement	Usage du mot
Situation d'imitation : <i>Echauffement et chant</i>	<p>Instruction : mise en corps, station debout, bien droite, grandie, respire, relâchement</p> <p>Médiation: sourit, fait avec, main touche... Accompagne le chant de gestes codés (chef de chœur) lexique gestuel connu des enfants</p> <p>Discipline : règles connues, répétées par gestes connus</p>	<p>Hauteur : entraînante, aigüe, joyeuse</p> <p>Timbre intonation ponctue l'action</p> <p>Intensité silence et forte sur accentuation</p> <p>Durée : chante avec la classe, marque le tempo</p>	<p>Large : Englobant, fluide sur l'ensemble des élèves</p> <p>Centré : aide, accompagnement d'élèves</p>	<p>Face D'abord face sur estrade puis</p> <p>Proche se déplace dans la classe parmi les élèves pour corriger ou accompagner</p>	<p>Accompagnant Lexique gestuel codé échauffement mise : en corps, en voix et en écoute.</p> <p>Gestes de chef de chœur pour chant.</p> <p><i>Le mot est rare ou par onomatopées, ponctue l'action</i></p>
Situations de lecture : <i>Partition</i>	<p>Instruction : gestes marquent le tempo, montre le pupitre pour suivre la partition</p> <p>Médiation : Sourit, le geste accompagne, sollicite, encourage...</p> <p>Discipline doigt pointe les erreurs</p>	<p><i>Aucune : se tait et écoute les élèves ou</i></p> <p>Intensité : ponctuent parfois aux moments clés par onomatopées</p>	<p>Large : englobant, qui accompagne, Souriant incitateur encourageant, bienveillant</p> <p>Centré pour cibler une erreur</p>	<p>Face aux élèves, classe dans la cour de récréation, reste à côté de la partition</p>	<p>Temporel geste main marque le tempo</p> <p><i>Mot pour règles et consignes verbales</i></p>
Situations d'observation <i>Ecoute musicale Oralisation</i>	<p>Instruction : donne les repères, le vocabulaire</p> <p>Médiation: oralisation, gestes manuels de sollicitation, hochement tête en approbation de celui qui s'exprime</p> <p>Discipline: assise parmi les enfants, demande silence pour l'écoute, gestes de rappel à l'ordre doigt sur bouche</p>	<p>Intensité Silence dans l'écoute puis douce pr oralisation</p> <p>Timbre Intonation encourage la prise de parole élèves</p> <p>Durée débit régulier, articule</p>	<p>Large Bienveillant, sollicite parole d'élèves muets, émotions</p> <p>Centré : d'autorité Sévère pour obtenir le silence</p>	<p>Proche immobile dans l'écoute, au milieu des enfants, se déplace vers l'enfant qui parle,</p> <p>Côté ou Loin : s'écarte quand ils échangent</p>	<p><i>Silence pr l'écoute puis avec le mot :</i></p> <p>Structurant : geste désigne repères musicaux travaillés</p> <p>Accompagnant geste de main qui sollicite la prise parole contradictoire, et gestes d'approbation : mvt de tête, sourire</p>
Situations d'exploration, de création : <i>Rythmique corporelle</i>	<p>Instruction : debout, démontre, explique, gestes du lexique gestuel</p> <p>Médiation: Accompagne mimique d'approbation</p> <p>Discipline gestes de rappel à l'ordre</p>	<p>Hauteur : aigüe, entraînante, joyeuse</p> <p>Timbre intonation ponctue l'action</p> <p>Intensité forte dynamique, motive</p> <p>Durée : reprend tempo pour chaque groupe</p>	<p>Large : Englobant, fluide, veille sur les 4 groupes</p> <p>Centré : aide accompagnant le travail d'un seul groupe</p>	<p>Face : sur l'estrade,</p> <p>Proche se déplace dans la classe de groupe en groupe</p> <p>Côté observe le travail des 4 groupes</p>	<p><i>Mot donne règles et consignes interventions :</i></p> <p>Temporel geste marque le tempo</p> <p>Structurant ou Accompagnant selon les groupes et leur création.</p>

2) Prise en compte d'un double point de vue des élèves et du PE :

a – Les conditions de la vérification des hypothèses

Il me faut tout d'abord rappeler mes hypothèses :

- *Les gestes professionnels parlent et ont donc un impact dans la relation pédagogique.*
- *Leur identification, classification, peut aider l'enseignant à travailler son langage corporel afin de professionnaliser la CNV en jeu dans la classe, ainsi que les émotions générées.*
- ***Cette connaissance pratique** – supposant une prise de conscience et un travail réflexif sur les gestes professionnels à mettre en œuvre en classe dans le but de mieux maîtriser l'interaction professeur-élèves – **en améliorant la relation pédagogique contribue à une meilleure formation des élèves.***

Pour les valider, on remarquera que les deux premières hypothèses ne font qu'introduire la formulation de la 3^e hypothèse qui leur est intimement liée.

Il s'agit donc, par l'observation des « microgestes professionnels instituants » de montrer **l'impact positif** de leur « connaissance pratique » dans « la relation pédagogique » pour attester les bénéfices escomptés au service de la « formation » des élèves.

Les « microgestes professionnels instituants » ayant été ciblés dans le présent travail de recherche et travaillés par l'enseignant novice – moi-même – puis mis en œuvre à l'occasion de mes interventions dans la classe pour en avoir cette « connaissance pratique » : il reste maintenant à montrer leur impact positif sur la relation pédagogique qui – en ce qu'elle représente la base « former » du triangle de Jean Houssaye - concerne directement la formation des élèves.

Les microgestes professionnels, en tant que communication non verbale dans la relation pédagogique, sont l'objet de la présente étude qui pose l'hypothèse qu'une fois maîtrisés - c'est-à-dire conscientisés, travaillés et intégrés par l'enseignant - leur utilisation à bon escient devrait lui permettre de solliciter, voire réactiver, l'attention de ses élèves et leur participation en classe: l'adhésion de l'apprenant étant la porte d'entrée de sa motivation, son engagement ne peut qu'être bénéfique à sa formation.

Il s'agit bien d'étudier « **le rôle des gestes professionnels dans la relation pédagogique** »

- **Avant de pouvoir procéder à cette vérification il doit y avoir eu une évolution des gestes professionnels de l'enseignant débutant** : après l'observation et le repérage de mes microgestes professionnels dans mon langage gestuel, j'ai donc fait un travail personnel pour, d'une part, mettre en place des microgestes « instituants » en cherchant à me les approprier afin d'être capable de les intégrer dans mon cours, et pour, d'autre part, occulter les « microgestes parasites » identifiés.

La vérification des hypothèses est menée selon **deux démarches parallèles** du double point de vue des élèves pour mesurer le bénéfice dans la relation pédagogique et de celui de l'enseignant afin de vérifier l'impact de l'utilisation de ces microgestes en cours d'éducation musicale sur la formation des élèves.

b - Du point de vue des élèves :

- **Un sondage** dans la classe par le biais d'un questionnaire : chacun répond à quatre questions fermées sur son impression globale et les trois registres d'agir : « instruction, médiation et discipline » dont l'analyse repérera et comptabilisera les récurrences.

C'est l'aspect quantitatif de cette vérification: recueil des données, chiffrage, réalisation d'histogrammes et comparaison . *Le « questionnaire sondage individuel » figure page 43.*

- Sondage complété par un **échange collectif guidé** en classe entière pour **l'aspect qualitatif**, échange **précédé d'un questionnaire oral** reprenant le questionnement initial du premier sondage individuel et le précisant avec toute la classe. (*voir protocole page 43*).

c - Du point de vue de l'enseignant :

Il s'agit maintenant d'observer les comportements des élèves et de **repérer des indicateurs** des différentes **attitudes** relatives aux trois registres d'agir :

- **Instruction** : intérêt, concentration et maintien du niveau d'attention
- **Médiation** : participation, engagement dans la tâche, remédiation
- **Discipline** : respect règles, écoute, bruit, bavardage, gesticulation, perturbations

Pour l'impression globale : le **point de vue des élèves** - concernant plus spécifiquement la **relation pédagogique** - sert à attester l'amélioration du « climat de classe »: *plaisir, joie, enthousiasme, interaction... ressentie par les enfants*, dont l'analyse de leurs réponses au sondage, d'une part et celle de leur discours dans l'échange collectif guidé, d'autre part, doit rendre compte.

3) Protocole d'expérimentation : le quantitatif et le qualitatif

➤ L'expérimentation

Ce protocole commence par la mise en place une situation expérimentale : une séance d'éducation musicale est programmée sur une heure : 40 mn de pratique filmée et 20 mn de sondage pour recueillir les impressions des élèves pour la **dimension quantitative**.

Je fais deux fois la même séance de 20 mn – en deux phases de 10 mn d'échauffement et de chant - sur les 20 mn restantes les élèves répondent individuellement à quatre questions fermées, sondage suivi le lendemain d'un échange en classe entière sur cette expérience pour une analyse de la **dimension qualitative**.

Mon observation des comportements viendra objectiver l'analyse.

La consigne est donnée sous la forme d'explication de l'expérience aux enfants :

« On va faire une expérience ensemble : dans cette séance je vais vous guider de deux façons différentes, ça va être filmé et vous me donnerez ensuite votre avis pour que je sache quelle est la meilleure façon d'enseigner le chant aux enfants. »

La même séance de 20 mn est donc faite deux fois de suite dans deux modalités distinctes :

- La 1^{ère} : gestes parasites, communication par consigne verbale, attitude neutre.
- La 2^e : gestes instituants : signifiant bienveillance et fermeté de mon attente.

Mes consignes verbales sont concises, claires.

J'utilise le lexique gestuel connu des enfants et régulièrement pratiqué en classe pour les guider dans l'échauffement (mise en corps, mise en voix) et pour le chant avec des gestes de « chef de chœur » : ces gestuelles s'adaptent aux retours des élèves : modulables, ils sont l'objet d'**ajustements en fonction de leur efficience dans l'interaction**.

Tandis que s'agissant des percussions corporelles comme pour la lecture de partitions les gestes choisis et fixés sont stables.

- **Les dernières 20 mn servent à recueillir les avis des élèves par un sondage** fait individuellement et par écrit : les élèves cochent leurs réponses aux questions fermées.

➤ **Un protocole en 2 temps**

- **Dimension quantitative** : « sondage individuel »

Consigne : « **Entoure ta réponse (1^e ou 2^e séance) à chacune des questions** » :

1) – appréciation globale

Laquelle des deux séances as-tu préférée ? 1^e ou 2^e

2) – registre de l’instruction

Dans laquelle t’a-t-il semblé avoir le mieux appris ? 1^e ou 2^e

3) – registre de la médiation

Dans laquelle as-tu eu le plus envie de participer ? 1^e ou 2^e

4) – registre de la discipline

Dans laquelle l’ambiance dans la classe était-elle la meilleure ? 1^e ou 2^e

Les réponses sont ensuite contrôlées par **le questionnaire** suivant passé oralement en classe :
(*Reprenant le même questionnement sur les mêmes registres, il sert à vérifier la fiabilité du sondage individuel fait la veille et à introduire l’« échange collectif guidé »*)

1) - La 2^e séance était-elle plus **agréable** que la précédente ? OUI - NON

2) - La 2^e séance t’a-t-elle davantage **intéressé(e)** ? OUI - NON

3) - As-tu senti que tu étais y mieux **aidé(e)** à participer ? OUI - NON

4) - L’**ambiance** générale de la classe permettait-elle un bon travail ? OUI - NON

Les réponses au sondage seront validées si les réponses enregistrées à ce questionnaire corroborent les résultats comptabilisés : des histogrammes comparatifs sont réalisés.

- **Dimension qualitative** : « échange collectif guidé »

passé oralement en classe entière, ce questionnaire introduit l’échange collectif guidé qui amène les enfants à préciser leurs avis afin de me permettre d’en approfondir l’analyse:

1) En quoi les 2 séances étaient-elles **différentes** ? Donne tes impressions.

2) Qu’as-tu **appris** ? Qu’est-ce qui t’a paru le plus **intéressant** ?

3) Qu’est ce qui t’a **paru le plus difficile** dans les deux séances ?

Dans laquelle était-il plus facile de **participer**, le maître t’y a-t-il invité ?

4) Comment était l’**ambiance** dans la classe ? Peux-tu expliquer un peu plus ?

Comment le **maître** faisait-il **respecter les règles** en classe ?

L’analyse sera complétée par mon observation des comportements des élèves.

➤ **Vérifier mes hypothèses à partir du point de vue des élèves :**

Point de vue dont l'analyse servira à **mesurer la qualité de la relation pédagogique** dans les deux modalités pédagogiques vécues lors de l'expérimentation : la 1^e fois les élèves sont guidés par les seules consignes verbales et pour la 2^e fois mes gestes les guident.

❖ **Pour le quantitatif** : *je comptabilise les réponses écrites au sondage individuel*

Je fais aussitôt après l'expérience un sondage par questionnaire amenant les élèves à comparer les deux essais qu'ils viennent de vivre.

Conçu à partir des différents registres d'agir de l'enseignant identifiés par Jean Duvillard :

- **L'instruction** : pour les savoirs, les connaissances – mots clés : apprendre, intérêt
- **La médiation** : pour réguler, s'adapter, guider – mots clés : difficulté, facilité, aide
- **La discipline** : pour l'autorité, respect des règles – mots clés : ambiance, bruit, perturbation

Le questionnaire pose des questions fermées: la 1^e sollicite une appréciation globale, les autres concernant ces registres d'agir de l'enseignant retenus dans mon cadre méthodologique.

Il me faut ensuite comptabiliser les réponses de tous les enfants aux quatre questions fermées sur leur choix de séance pour faire une analyse quantitative des données.

❖ **Pour le qualitatif** : *je donne la parole aux enfants*

Je procède en deux étapes : à partir d'un questionnement conduit oralement avec les enfants le lendemain de la situation d'expérimentation, on mène un échange collectif guidé en classe. L'étape préalable de la reprise du questionnement sur l'expérimentation, proposé cette fois-ci oralement et à toute la classe, permet tout d'abord de rappeler aux enfants le travail fait la veille et - en ce qui concerne mon travail de recherche - de comptabiliser les réponses à chacune des questions fermées (oui/non) posées afin de :

- **vérifier la fiabilité du 1^{er} sondage** – sondage initial, requérant une réponse individuelle écrite aux quatre questions invitant chacun à **comparer les deux essais**, et réalisé en classe juste après l'expérimentation.
- **poser un cadre de départ** à l'évaluation du bénéfice d'un point de vue qualitatif par **l'échange collectif guidé** que je vais mener à la suite avec la classe pour amener les enfants à s'exprimer et à préciser collectivement leurs points de vue.

Lors de cet échange collectif guidé je poursuis deux objectifs :

a- Recueillir des informations sur leur perception de deux dimensions de mon travail, en relançant les enfants par de nouvelles questions afin qu'ils s'expriment sur :

- **les gestes du professeur** : « *Comprenais-tu mieux avec mes gestes ?* »
- **le climat de classe** : « *As-tu senti que tout le monde participait/chantait ?* »

et non « la relation pédagogique » car c'est l'objet d'étude du PE pas de l'élève !

« *Certains faisaient-ils autre chose ? Etaient-ils dissipés ? Y avait-il des bavardages ? Tous les élèves respectaient-ils les consignes ? As-tu été gêné par leurs bruits ?...* »

b- Chercher à préciser ces informations concernant les microgestes professionnels
en demandant leur avis aux enfants : « *Que faisait le maître ? Qu'ont-ils préféré ?* »

➤ **Vérifier mes hypothèses à partir du point de vue de l'enseignant :**

par l'observation des comportements des élèves menée en parallèle

Sur le plan quantitatif : le 1^{er} sondage fait auprès des élèves est analysé et traduit en histogrammes pour rendre compte du bénéfice à partir de l'avis de chaque élève.

Sur le plan qualitatif : les éléments de l'échange collectif guidé sont analysés par item.

Ces deux analyses relèvent **du point de vue des élèves** et cherchent à vérifier l'hypothèse concernant **l'amélioration de la relation pédagogique**.

Afin d'objectiver ces deux types analyses relevant du point de vue des enfants, mon observation de leurs comportements fera également l'objet d'une analyse.

Cette observation des comportements représente l'analyse **du point de vue de l'enseignant**, pour laquelle il me faut identifier des indices comportementaux observables chez les élèves à comparer dans les deux modalités pédagogiques distinctes afin de vérifier l'hypothèse d'une **amélioration de la formation des élèves**.

En effet, l'analyse de la parole des enfants relève d'une analyse du discours pour laquelle l'intersubjectivité aura forcément joué un rôle important : nous sommes dans la relation, il s'agit d'exprimer un ressenti donc de l'émotion... Pour autant, cette analyse, qui n'a pas la prétention d'être scientifique, me paraît essentielle pour préciser les premiers résultats, d'ordre quantitatif, de l'analyse du sondage fait immédiatement après l'expérience, que le questionnaire mené oralement en classe le lendemain en préalable à cet échange collectif guidé est venu confirmer.

Cette observation - menée au cours de l'expérimentation et dans les deux modalités pédagogiques mises en œuvre - est rapportée à l'activité du PE au cours de cette même expérimentation afin de baliser les comportements observés et de vérifier si leur analyse permet de confirmer mes hypothèses.

4) Analyse et interprétation des données

a- Analyse des réponses des élèves :

Tableau récapitulatif des réponses des élèves au sondage

Sondage ; passé par écrit auprès de chaque élève après expérimentation. L'élève répond à 4 questions fermées en cochant la case 1 ^e ou 2 ^e séance.	réponse 2 ^e séance	réponse 1 ^e séance
appréciation globale : 1) - Laquelle des deux séances as-tu préférée ?	22	2
registre de l'instruction : 2) - Dans laquelle t'a-t il semblé avoir le mieux appris ?	20	4
registre de la médiation : 3) - Dans laquelle as-tu eu le plus envie de participer ?	24	0
registre de la discipline : 4) - Dans laquelle l'ambiance dans la classe était-elle la meilleure ?	20	4

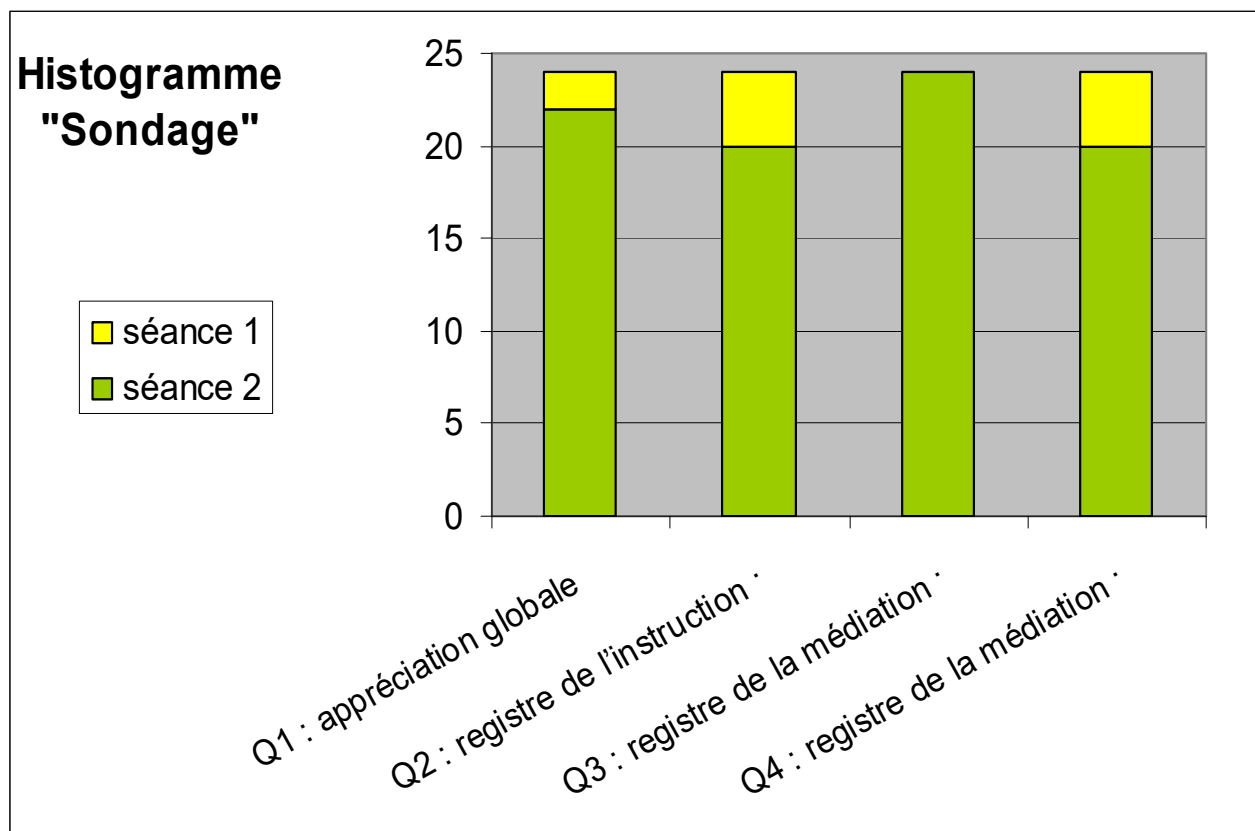
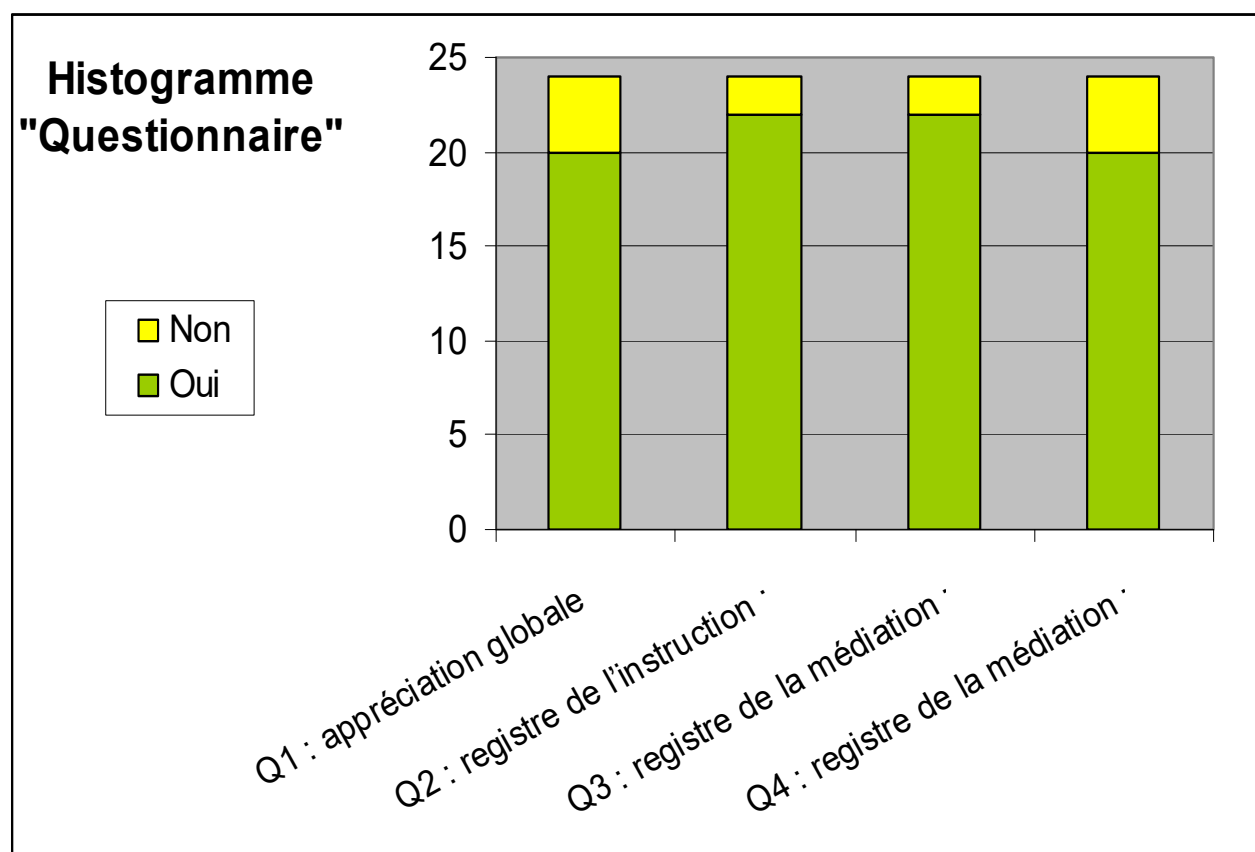


Tableau récapitulatif des réponses des élèves au questionnaire

Questionnaire oral contrôlant la validité des réponses au sondage L'élève répond à 4 questions sur la 2 ^e séance : réponse par OUI ou NON	réponse	réponse
	OUI	NON
appréciation globale : 1) - La 2 ^e séance était-elle plus agréable que la précédente ?	20	4
registre de l'instruction : 2) - La 2 ^e séance t'a-t-elle davantage intéressé(e) ?	22	2
registre de la médiation : 3) - As-tu senti que tu étais y mieux aidé(e) à participer ?	22	2
registre de la discipline : 4) - L' ambiance générale de la classe permettait-elle un bon travail ?	20	4



b- analyse de l'échange collectif guidé

➤ **Partir du questionnaire pour aller un peu plus loin en précisant les distinctions :**

Question 1 : Laquelle des deux séances as-tu préférée ? Pourquoi ?

En quoi étaient-elles différentes ? Donne tes impressions.

Question 2 : Qu'as-tu appris ?

« **Avais-tu déjà appris** »... moduler/adapter le questionnement en suivant les propositions des élèves tout en listant les compétences travaillées dans la séance :

Des chansons ; pour mieux chanter : avais-tu déjà appris à préparer ton corps, à mieux respirer, à bien te placer... et à écouter tes camarades chanter ;

avais-tu déjà fait des percussions, des rythmes avec ton corps, en accompagnant une musique entraînante... etc...

Qu'as-tu appris de plus dans la 2^e séance par rapport à la précédente ?

Qu'est-ce qui t'a paru le plus **intéressant** ?

Pourquoi était-ce plus **intéressant** cette fois-ci ?

Question 3 : Qu'est ce qui t'a **paru le plus difficile** dans les deux séances ?

Quelles sont les différences entre ces deux séances d'après toi ?

C'est la même séance et pourtant différente, alors qu'est-ce qui a changé ?

Dans laquelle était-il plus facile de **participer**, le maître t'y a-t-il invité ?

As-tu senti que le maître a **cherché à vous aider** ? Comment ? Qu'a-t-il fait ?

Question 4 : Comment était l'**ambiance dans la classe** ? Peux-tu expliquer un peu plus ?

Des élèves bavardaient-ils ? Y avait-il des élèves dissipés, qui n'écoutaient pas ? Cela gênait-il les autres ? Y avait-il parfois trop de **bruit** dans la classe pour bien travailler ? ...

Comment le maître réagissait-il alors ? Que faisait-il ? Comment rappelait-il ces élèves à l'ordre ? Quand certains élèves n'écoutaient pas ou perturbaient la classe, est-ce que d'autres s'en plaignaient ? **Comment le maître réglait-il ces différents** ? Comment demandait-il le silence, l'attention des élèves ? **Comment faisait-il respecter les règles en classe** ?

Vous a-t-il expliqué ce qu'il voulait, les règles à respecter en classe ? Une fois au début ou les répétait-il souvent, tout le temps, trop... ? Parlait-il beaucoup ? Dans quelle séance ?

Se mettait-il parfois en **colère** ? Ou parvenait-il à vous faire comprendre **calmement mais fermement** son attente sans beaucoup parler ?... y avait-il, par exemple, certains **gestes/signes que vous compreniez** tous ? Comment parvenait-il à obtenir l'attention de tous ? Est-ce que ça a un peu changé entre les 2 séances ?

Y a-t-il une différence sur cette question entre les deux séances ? ...

➤ **Afin de mesurer le bénéfice des microgestes professionnels,**

il me faut préciser les données concernant la perception qu'ont les élèves des deux dimensions centrales de mon travail : les gestes professionnels et la relation pédagogique avant d'analyser leurs réponses.

- Réponses des enfants aux questions sollicitant une comparaison des deux modalités:

« Comprendais-tu mieux avec mes gestes ? » ; « Qu'as-tu préféré ? » ; « Pourquoi ? »

○ **la 1^{ère} fois :**

« *La 1^e fois, c'était moins bien... y'avait beaucoup d'explications et pas les gestes de d'habitude... ça c'est bien, les gestes... c'est parce que on joue tout le temps...* »

« *c'était un peu ennuyeux de devoir toujours écouter le maitre nous expliquer comment il fallait faire, ce qui n'allait pas... et en plus il était à son bureau, il avait l'air pas content, alors nous non plus... on avait moins envie... y'en a même qui ne chantaient plus...* »

○ **la 2^{ème} fois**

« *C'était mieux la 2^e fois parce qu'on chantait plus, on était tous ensemble, le maitre souriait, il était content, ça donnait envie de faire, de chanter, c'était plus joyeux... on était plus heureux ...* » « *là, le maitre est plus avec nous* »

« *le maitre ne parlait pas mais on comprenait très bien avec ses gestes, on sentait qu'on chantait bien, alors on voulait faire encore mieux... et on chantait tous !* »

- L'analyse de cet échange relève d'une analyse du discours

Lors de l'échange que j'ai mené avec eux en classe, je cherchais, d'une part, à augmenter d'une dimension qualitative les analyses du sondage, et d'autre part, comme indiqué précédemment, à vérifier l'impact des microgestes instituants sur la relation pédagogique, en relançant le questionnement sur les deux thèmes : « **les gestes du professeur** » et « **le climat de classe** » pour en préciser l'impact du point de vue des élèves.

Les précisions qu'ont pu apporter les enfants confortent leur avis exprimé lors du sondage sur les deux modalités de guidage pédagogique vécues dans l'expérience : le guidage par

seules consignes verbales n'a pas plu, quand le guidage par gestes a emporté l'adhésion quasi unanime : on a ainsi une réponse très majoritaire en faveur du guidage faite par les « gestes du professeur », attestant son impact positif sur la relation pédagogique.

De plus, leurs réponses apportent des informations sur leur perception du « climat de classe » dans chacune des deux modalités. Là encore les premiers résultats, d'ordre quantitatif, de leurs réponses au sondage sont confortés à l'occasion de cet échange: l'apport ressenti par les élèves des gestes du professeur sur le climat de classe atteste leur bénéfice sur la relation pédagogique.

- On relève en effet la **réurrence de certains termes** allant en ce sens, que j'analyserai en présentant des expressions « c'était mieux » versus « c'était moins bien » :
 - « **c'était mieux** » pour la 2^e fois : « *le maitre souriait* » ; « *c'était plus joyeux* » ; « *il était content* » ; « *alors, nous aussi* » ; « *ça donnait envie de faire* » ; « *c'était bien* » ; « *on est plus heureux parce qu'on chante bien* » ou « *on aime bien chanter tous ensemble* »...

- « **c'était moins bien** » pour la 1^e fois : « *expliquait trop* » ; « *c'était un peu ennuyeux* » ; « *trop long* » ; « *parlait beaucoup* » ; « *là on chantait pas assez* » ; « *assis à son bureau* » ; « *pas content* » ; « *nous non plus* » ; « *on avait pas envie* »...

- **Les besoins exprimés** par les enfants au travers des bribes de leur discours:
 - **Etre en action** : « *faire plus, jouer, chanter...* »
 - **Sentiment d'appartenance** : « *être ensemble, chanter ensemble, être joyeux, content, heureux...* »
 - **Les gestes du maitre favorisent la relation**: « *c'est bien* » ; « *ça aide* » ; « *c'est drôle* » ; « *oui, on comprend très bien* » ; « *c'est facile* » ; « *on fait plus* » ; « *c'est mieux... la 2^e fois* » ; « *on dirait que le maitre est plus avec nous* »...

c- analyse des « comportements » des élèves à partir de mes observations :

C'est enfin par l'observation de mes élèves que je pourrai confirmer ce premier constat fait du point de vue des enfants et concernant l'amélioration de la relation pédagogique, par celui du point de vue de l'enseignant concernant le bénéfice en terme de formation des élèves :

la grille d'analyse est présentée sous la forme de deux tableaux pour rapporter les comportements des élèves à l'activité du professeur des écoles (PE) dans les deux modalités pédagogiques de l'expérimentation.

comportements des élèves	Séance guidée par les gestes du PE	Séance guidée par des consignes verbales
<p>Phase 1 : Echauffement 10 mn</p> <p>- 1^e partie Exercices ritualisés : -Mise en corps -Mise en voix -Ostinato rythmique</p> <p>- 2^e partie Percussion corporelle <i>lecture de partitions</i></p>	<p>- Regardent le PE reproduisent ses mouvements par imitation : adoptent sa posture (<i>debout, se grandit sans crispation sourit</i>) - Ils sourient et restent en phase : Pr tous les exos de mobilisation segmentaire, respiration, diction, ostinato rythmique et variations : tous font et suivent le PE ; ils ajustent en fonction de ses gestes et réagissent aux gestes de rappel</p> <p>- Pour la lecture de partition : - des seuls signes : nb erreurs, oubli temps de silence...donc Nb répétitions vers l'automatisation - avec gestuelles percu corpo : des erreurs de mvts et de rythme, demandent aussi des répétitions, sauf pour le tempo les enfants ne sont plus guidés par mes gestes: l'exercice a requis la moitié du temps imparti à cette phase.</p>	<p>Les exercices connus des élèves mais guidés ici par les seules consignes verbales, sans recours aux gestes (<i>attitude neutre</i>), ont requis + de temps : 8mn pour la 1^e partie et faute de temps, la 2^e partie : percussion corporelle est supprimée 2mn bilan pour reprise en main</p> <p>-Mvts approximatifs, esquissés: rappel par consigne peu efficace regards éparés, peu de sourire, relâchement des postures...</p> <p>-Bavardages, dispersions, signes de dissipation augmentent... Rappels individuels sont suivis d'effet mais de courte durée.</p> <p>-On perd certains élèves: ne font plus, se retournent, ricanent...</p>
<p>Phase 2 : Chant 10 mn</p> <p>« Y'a d'la joie » <i>refrain déjà travaillé</i> Travail en 2 gr et chant en 3 parties :</p> <p>- le refrain à l'unisson</p> <p>- puis chaque vers est chanté en alternance : 1^e gr chante un vers et le 2^e gr se tait <i>avec chant intérieur pour les 8 temps de silence</i></p> <p>- et reprise finale du refrain tous ensemble</p>	<p>La classe se répartit en 2 groupes Le refrain est connu des enfants : - on le chante tous ensemble <i>a cappella</i> puis 2 groupes chantent en <i>alternance</i> : un vers/groupe : quand 1^e gr chante – le 2^e gr fait silence mais avec chant intérieur</p> <p>répétitions : les enfants imitent la diction, l'intonation et la joie Ils regardent le PE et suivent ses gestes : ajustements de postures, respiration, sourire... Ils respectent l'alternance du chant guidée par gestes du PE Après répétitions, l'alternance des 2 gr se fait dans le rythme sans aucun décalage au sein gr</p> <p>En fin de séance: le chant, en 3 parties est repris une 2^e fois en inversant les gr pour l'alternance sans aucun décalage.</p>	<p>Les enfants semblent remotivés après bilan : ils chantent tous le refrain à l'unisson, sont placés. Le chant en alternance pose problème : moins attentifs aux consignes verbales, ils ne partent pas tous ensemble, certains se trompent et chantent dans le groupe silencieux...</p> <p>Les arrêts pour consignes créent une lassitude : comportements de dissipation, bavardages...</p> <p>Les décalages de départ des gr pour l'alternance créent une cacophonie : Nb répétitions de remédiation sont nécessaires</p> <p>En fin de séance: le chant, en 3 parties, est repris correctement mais une seule fois (donc sans inversion gr pour l'alternance)</p>

ce que fait le PE	gestes -debout face classe-	consignes verbales -assis bureau-
<p>Phase 1 : Echauffement 10 mn</p> <p>- 1^e partie Exos ritualisés : Mise en corps Mise en voix Ostinato rythmiq</p> <p>- 2^e partie Percussion corpo <i>avec lecture de partitions</i></p>	<p>5 mn + 5mn percussion corpo Debout face à sa classe sur estrade. - Regarde tous les élèves, sourit, guide les mouvements, corrige les réalisations individuelles par mise en place d'une gestuelle ritualisée ; + <i>doigt pointé vers pour désigner</i> Parle le moins possible: les mots, rares, deviennent + efficaces. - Le PE fait tout avec les enfants: La mise en corps : Tonicité sans crispation Mobilisation segmentaire Travail respiratoire La mise en voix : Tenir un son : une voyelle et imiter l'abeille, le serpent avec les gestes Diction : « <i>c'est pas difficile..</i> » L'Ostinato rythmique : Fait phrase rythmique avec enfants «<i>boum badaboum...</i>» et variations - Adopte gestes de rappel : «<i>doigt pointé en direction erreur</i>» et <i>mimiques : encouragement/ médiation ou corrige, réproouve /discipline</i> - Pour percussion corporelle: PE donne le tempo et accompagne par son geste la lecture des partitions</p>	<p>8 mn et incomplet faute temps : suppression lecture partition Le PE, assis au bureau, attitude neutre, manipule un stylo. Les exos sont connus des élèves.</p> <p>Il indique les mouvements à faire: « <i>on piétine, plus léger, plus rapide... on secoue les pieds, bien relâché... on bascule les hanche, on se déhanche, plus vite... on fait des cercles d'épaules, plus grand... maintenant avec les coudes, en 8... on tourne les poignets et on étire grand, + grand en haut et relâche, en chaîne à droite on masse bien les épaules... à gauche, on masse...</i> »</p> <p>Respiration: « <i>main sur ventre on le gonfle... on gonfle le ballon fort + fort, on souffle sur la bougie...</i> »</p> <p>Voix: «<i>on fait l'abeille, le serpent</i> » Ostinato: « <i>boum bada boum... vite, + vite, + lent ; + aigu, + grave...</i> »</p> <p>2mn: remarques sur erreurs élèves et suppression percussion corporelle</p>
<p>Phase 2 : Chant « Y'a d'la joie » 10 mn</p> <p>Travail en 2 gr et chant en 3 parties</p> <p>- refrain unisson - puis chaque vers en alternance : 1^e gr chante / 2^e gr se tait <i>avec chant intérieur pendant les 8 temps de silence</i> - et reprise refrain tous ensemble</p>	<p>10 mn : les 3 parties faites 2^e fois en inversant les gr pr l'alternance</p> <p>PE répartit la classe en 2 groupes, donne consigne verbale alternance</p> <p>- gestes chef chœur accompagnent le chant à l'unisson (<i>voir lexicque</i>)</p> <p>- geste donne signal départ chant 1^e gr : <i>pointer de l'index vers gr</i></p> <p>- geste incite chant intérieur 2^e gr sur les vers non chantés : <i>rotation 2 index latéral niveau des tempes</i></p> <p>- gestes chef chœur accompagnent le chant à l'unisson (<i>voir lexicque</i>)</p>	<p>10 mn : mais 3 parties 1 seule fois (<i>sans changements pr l'alternance</i>) Répartit la classe en 2 groupes et consignes verbales d'alternance :</p> <p>- explique + en détail déroulement. A chaque erreur : arrêt du chant et consignes verbales pour corrections (ce qui prend du temps et diminue d'autant le temps de pratique chant)</p> <p>- pour l'alternance scandé: « <i>1^e gr</i> » et « <i>2^e gr</i> » pour désigner le gr qui chante et précise à l'autre groupe : « <i>on chante pour soi en silence</i> »</p> <p>- mimiques de réprobation pour les erreurs, ne regarde pas les enfants.</p>

➤ **Analyse des comportements des élèves dans les trois registres d’agir de l’enseignant pour les deux modalités de guidage** : soit par les « *gestes du PE* » pour la séance 1 et pour la séance 2 par les seules « *consignes verbales* » :

○ **registre de l’instruction** :

Constat en matière de **gestion temporelle** et de **réalisation effective** :

Gestes du PE : bonne gestion du temps en Phase 1 : 5+5mn et Phase 2 : 10mn

Pour les deux phases: le travail prévu est réalisé. Cette modalité a facilité les apprentissages, les enfants font preuve d’intérêt et d’une bonne capacité d’attention sur les deux phases.

Consignes verbales : 8 mn au lieu de 5 prévues pour 1^e partie de la Phase 1, Le PE a dû prendre les 2mn restantes sur la 1^e phase pour faire un bilan et remotiver la classe. Faute de temps la 2^e partie du travail prévu n’a pas pu être réalisée, et ce dans les deux phases.

Le guidage par les seules consignes verbales s’est révélé beaucoup moins efficace pour la transmission des savoirs : le niveau d’attention des élèves baisse très rapidement.

○ **registre de la médiation** :

Gestes du professeur des écoles (PE)

Phase 1 : si la lecture de partition a posé quelques problèmes, il est à noter que dans cette situation les gestes du PE sont centrés sur le seul tempo. Sur les autres marqueurs ses gestes sont donc moins lisibles. L’ajout des percussions corporelles a elle aussi nécessité des répétitions. Pour le reste de cette phase, les élèves s’engagent volontiers dans l’action sont en harmonie avec les gestes du PE : les microgestes se sont avérés opérants.

Phase 2 : les élèves sont synchrones avec les gestes de chef de chœur, après répétitions il n’y a plus de décalage dans les 2 groupes. Les enfants suivent les gestes et y réagissent spontanément : ils sont actifs, recherchent la bonne diction et l’intonation juste pour exprimer la joie de la chanson. Les moments de chant intérieur sur les silences sont respectés.

Au final, les gestes du PE ont permis une médiation de qualité dans les deux phases.

Consignes verbales

Phase 1 : les mouvements sont approximatifs et de peu d’ampleur ; n’étant pas regardés leurs regards sont rapidement éparés et les sourires du départ disparaissent en cours de phase.

Phase 2 : en début de phase, les élèves ont réagi au bilan de fin de phase 1, mais assez rapidement on note dans les comportements une lassitude : les élèves n’apprécient guère les nom-

breuses consignes verbales qui interrompent le travail et perturbent le climat de classe (soupir, distraction, regard ailleurs...), leur attention baisse : les élèves sont démotivés.

Le chant en alternance a également posé problème : les consignes verbales sont inopérantes pour donner les départs des chants et on assiste à de nombreux décalages, créant une véritable cacophonie : de nombreuses répétitions de remédiation sont nécessaires, qui lassent les enfants et induisent une baisse générale de leur participation.

On observe aussi des erreurs fréquentes au sein des groupes: certains enfants chantent quand ils devraient être en chant intérieur et inversement.

Démotivation, mauvaise compréhension des consignes, baisse de la participation et d'entrée dans l'action : le guidage par les seules consignes verbales entraîne de nombreuses discordances dans l'interaction qui s'avèrent délétères pour le registre de la médiation.

○ **registre de la discipline :**

Gestes du professeur des écoles (PE)

Dans les deux phases, les élèves réagissent aux gestes de rappel à l'ordre qui les désignent.

Engagés dans la tâche les élèves ne montrent pas de signes de dissipation, les moments d'inattention sont rares et ne concernent que quelques élèves. Les gestes du PE sont opérants en matière de suivi des consignes et de respect des règles pour toute la séance.

Consignes verbales

Phase 1 : Bavardages, dispersions, signes de dissipation augmentent en cours de phase...

Les rappels à l'ordre individuels sont suivis d'effet, mais souvent de courte durée.

On perd même certains élèves en cours de phase, qui ne font plus, se retournent, ricanent...

Phase 2 : remotivés en début de phase, les enfants sont actifs et cherchent à bien faire. Très vite la situation se dégrade : des élèves sont démotivés par les interruptions pour consignes verbales. Il y a de plus en plus de gesticulation, des bavardages, beaucoup de dissipation et les rappels à l'ordre par consignes verbales montrent leurs limites : leur effet est de courte durée, nécessitant leur multiplication, cercle vicieux qui contribue à démobiliser encore un peu plus les élèves. Les seules consignes verbales sans gestes pour guider les élèves semblent inopérantes en matière de discipline.

Bilan de l'analyse :

L'expérience menée montre que dans la situation où l'enseignant maîtrise son langage gestuel, les élèves sont plus facilement concernés par ce qui se fait en classe et on observe une

nette chute des signes de dissipation ou de lassitude. Le guidage par les gestes a favorisé l'entrée dans l'action, la participation et le maintien du niveau d'attention dans sa classe.

Cette communication non verbale, qui a su captiver l'intérêt des élèves, s'est ainsi avérée bénéfique au travail en classe. L'analyse des résultats atteste une qualité accrue de la relation pédagogique. En témoigne l'expression récurrente du sentiment de joie dans le discours des élèves interrogés lors de l'échange collectif.

Les transformations comportementales observées sont autant de signes de motivation des élèves qui ne peuvent que contribuer à l'amélioration de leur formation.

Conclusion

Par le travail et la maîtrise de microgestes professionnels « instituants », le professeur peut donner à lire à ses élèves l'expression de sa « bienveillante fermeté » : le message qu'il leur délivre alors, n'est pas de l'ordre de l'injonction de celui qui sait et prodigue ses savoirs, mais de l'enseignant qui - exigeant et compréhensif à la fois - croit en leur potentiel et, en les guidant, leur donne envie de faire ensemble, de s'interroger, de partager, d'échanger, d'oser proposer pour trouver, construire, dans le respect de la parole et de la contribution de chacun.

L'expérimentation a permis la comparaison de deux modalités de guidage - par gestes professionnels, d'une part et par consignes verbales, d'autre part - sur une même situation.

L'analyse des résultats, tant du point de vue des élèves, plébiscitant le guidage par gestes, que de celui de l'enseignant, observant les retours comportementaux des enfants, m'a permis d'évaluer l'impact positif du guidage par les gestes professionnels sur la relation pédagogique.

Sondage renseigné individuellement, questionnaire passé oralement en classe entière ou échange collectif guidé ; analyse du discours ou comparaison des comportements observables, toutes les analyses concourent à montrer leur plus grande efficacité à motiver les élèves.

La procédure de guidage par gestes s'est avérée plus propice tant à capter l'attention des élèves qu'à maintenir leur intérêt - ils s'engagent instantanément dans l'action, participent plus activement, respectent davantage les consignes et se montrent bien plus capables de conserver leur niveau d'attention - toutes dimensions requises à la qualité de leur formation.

Cette recherche est partie d'une observation : l'efficacité des gestes du chef de chœur à communiquer avec les choristes et mon expérimentation en milieu scolaire concerne l'éducation musicale, où le verbe tient une place moins centrale que dans d'autres disciplines scolaires.

Au terme de ce travail, reste à mener une réflexion sur la possibilité de généraliser ce constat: ce qui ouvre des perspectives de potentiels prolongements du présent mémoire.

Biblio- webo- graphie

➤ Programmes et recommandations officielles :

Le socle commun de compétences, de connaissances et de culture est publié au BO:

-http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf
-<http://www.education.gouv.fr/cid88125/qu-apprendront-les-eleves-de-6-a-16-ans-a-la-rentree-2016-decouvrez-le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture.html>

PEAC- arrêté 01/07/2015 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164
et <http://www.education.gouv.fr/cid20725/l-education-artistique-et-culturelle.html>
et <http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html>

➤ Education musicale :

EDUSCOL - <http://eduscol.education.fr/pid34176-cid99287/ressources-d-accompagnement-enseignements-artistiques-aux-cycles-2-et-3.html#lien3>

- « *Chorales scolaires* », circulaire n° 2016-201 du 13-12-2016, BOEN n° 46 du 15/12/2016.

- « *Éducation musicale* », cycle 2, BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015

- **Documents éducation musicale en cycles 2 et 3 - portail national d'information et de ressources éducol** - URL : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/>

- 11_RA_C2_C3_Place_du_corps_EM_570457

- RA16_C2C3_AP_Preparation_corporelle_vocale_798877

- RA16_C2C3_AP_Chorale_798875

- RA_C2C3_EM_Lexique_EM-dm_613824

- **Académie de La Réunion : « arts et culture à l'école »**

URL : <https://pedagogie.ac-reunion.fr/arts-culture-ecole.html> et Festival « école en chœur » :

URL : <https://www.ac-reunion.fr/academie/actualites-de-lacademie-de-la-reunion/article-dactualite/news/detail/News/1ere-edition-du-festival-ecole-en-choeur-1.html>

➤ Pédagogie

HOUSSAYE Jean « *la pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* », 1993, ESF- Paris

MERIEU Philippe « *l'école, mode d'emploi - des méthodes actives à la pédagogie différenciée* » 1985, 14^e éd 2004, Paris, ESF éditeur

MERIEU Philippe « *Apprendre oui mais comment ?* » 1989, Paris, éd ESF

➤ Développement enfant :

CEMEA - Document de synthèse dossier Infop: « *Psychologie et Développement de l'enfant* », 2004, 86p - éd. CEMEA, pays de la Loire.

URL https://ressources-cemea-pdll.org/IMG/pdf/developpement_enfant_dossier.pdf

➤ **Neurone miroir**

BECKER Judith « *L'action-dans-le-monde. Émotion musicale, mouvement musical et neurones miroirs* », éd. Le 31/12/2010, Cahiers d'ethnomusicologie n°23, ADEM.

URL <http://ethnomusicologie.revues.org/961>

DESMURGET Michel -Directeur de Recherche en Neurosciences (INSERM / CNRS), à la Conférence "*Neurones miroirs et Spectacle vivant*" Université François Rabelais, Tours – 09/2015, URL <http://www.ciecinclongeur.fr/index.php/espace-pro>

HERAUT F. « *les neurones miroirs* » Acte du Symposium de Collioure sur la neuroéducation de l'INI - Institut de Neurodidactique International, agréé MEN, 09/2017

URL : <http://docplayer.fr/23024002-Neurones-miroirs-pr-f-heraut-neurophysiologiste.html>

PLATEL Hervé « *La perception de la musique : approches neuropsychologiques* » 2001, *Revue de Neuropsychologie*, 11, 337-355.

URL : <https://www.educart.be/site/images/pdf/Dossier-musique-et-cerveau.pdf> et

Conférence « *Notre cerveau est une éponge qui s'imbibe de suggestions* », enregistré sur France culture en 2014 : URL : <https://www.franceculture.fr/conferences/universite-bretagne-loire/pourquoi-la-musique-modifie-notre-cerveau>

Et URL : <https://www.franceculture.fr/sciences/comment-la-musique-modifie-notre-cerveau>

IRISA (Institut de Recherche en Informatique et Systèmes Aléatoires) organise la « [Journée Science et Musique](#) » à l'Université de Rennes 1 :

RIZZOLATTI Giacomo « *Les Neurones miroirs* » 2007, édition Odile Jacob, col. Sciences

NB] « aires prémotrices et pariétales du cortex cérébral » :

« Le terme «cortical» se réfère au cortex du cerveau, sa couche externe; les régions «sous-corticales» du cerveau, y compris le système limbique, sont situées en dessous ou à l'intérieur du système cortical ; les parties inférieures du cerveau correspondent au tronc cérébral et au cervelet. Le système miroir concerne le cortex préfrontal, le cortex auditif du lobe temporal et des parties du cortex pariétal, mais aussi des structures sous-corticales impliquant le système limbique, le système nerveux autonome et des aires de Brodmann et de Broca (impliquée dans le traitement du langage) »

➤ **Gestes professionnels**

ALIN Christian « *La geste formation* » 2010, éd. L'Harmattan, Paris – page 119

BUCHETON Dominique, SOULE Yves « *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*» 2009, Éducation et didactique, vol. 3, n° 3, p. 29-48

BUCHETON Dominique « *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés* » sous direction D. Bucheton, éditions Octarès, Toulouse, 2009.

BUCHETON Dominique « *Penser l'aide au cœur des apprentissages* »

« *Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ?* » LIRDEF Montpellier, GFEN, Saint Denis, 6 avril 2013

BUCHETON Dominique « *Les gestes professionnels des enseignants ont-ils un effet sur les apprentissages des élèves ?*»art 15/02/2018 par Lardon Isabelle, site du café pédagogique

URL : www.cafepedagogique.net/Documents/GFENAvril05.htm

DUVILLARD Jean « *ces gestes qui parlent* » 2016, Esf Editeur, Sciences humaines, Paris.
DUVILLARD Jean « *L'éducation musicale à l'école primaire* », *Tréma* [En ligne], 25 | 2005, mis en ligne le 06 janvier 2010, URL: <http://journals.openedition.org/trema/358> ;
DUVILLARD Jean - Thèse « *L'introspection gestuée - la place des gestes et microgestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement* » 2014, Université Lyon 1 – URL : https://www.youtube.com/watch?v=o46FO_PpnXg
Le commentaire de Philippe Mérieu, président du jury et les échanges :
URL : <https://www.youtube.com/watch?v=SmH2NP8zMYI&t=25s>

GILLIE-GUILBERT Claire « *Et la voix s'est faite chair... Naissance, essence, sens du geste vocal* », *Cahiers d'ethnomusicologie* [En ligne], 14 | 2001, mis en ligne le 10/01/2012
sémiologie du geste vocal - URL : <http://journals.openedition.org/ethnomusicologie/71>

JORRO Anne « *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation* ». Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Université de Laval, Québec, août 2004.
URL : http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf
JORRO Anne « *Agir en tension* » 2016, centre de recherche sur la formation, CNAM, Paris

- **Journée d'étude de la Chaire de l'UNESCO sur les gestes professionnels - 05/02/2016** :
« *Les gestes professionnels des enseignants comme objet d'étude et objet de formation* »
URL : <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Les-gestes-professionnels-des>
« *Gestes professionnels, gestes de métier : de l'analyse à la formation* » 09/02/16 synthèse de cette journée d'étude de l'UNESCO sur site éduveille <https://eduveille.hypotheses.org/7771>
- Présentation de travaux de recherche à cette journée d'étude, liens des interventions de :
Bucheton Dominique ; Duvillard Jean ; Jorro Anne :
- http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/bucheton_gestes_professionnels_postures_d_etayage_postures_d_apprentissage.ife_5fev_2016.pdf
- http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/j_duvillard_ife_5_fevrier_2016.2.pdf
- http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/anne_jorro_lyon_ens_ife.pdf

MAUSS Marcel « *Les techniques du corps* » in *Sociologie et Anthropologie*, 1950, PUF Paris

➤ **Communication Non Verbale**

COSNIER Jacques « *Les gestes du dialogue, la communication non verbale* » 1996, Revue Psychologie de la motivation, Paris et 2008, Editions Sciences Humaines, pp.119-128

COSNIER Jacques « *Le corps et l'interaction (empathie et analyseur corporel)* » Société Française de Psychologie, 8-9 Octobre 2004, Paris.

Jacques Cosnier dirige le laboratoire d'éthologie des communications université Lumière - Lyon 2 : <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/> ; références publications site du CNRS: URL : <http://www.icar.cnrs.fr/membre/jcosnier/publications/>

FERRAO TAVARES Clara « *D'hier à aujourd'hui (et demain ?) : un parcours de recherche en didactologie des langues-cultures sur la communication* » 1988 CIDTFF – Université d'Aveiro, Portugal - Synergies Portugal n°1 - 2013 p. 91-115

FERRAO TAVARES Clara, Silva, J., Silva e Silva, M. 2011. « *L'approche actionnelle dans la formation des enseignants de langues-cultures* ». Actes du Colloque international FICEL – DILTEC. Université Sorbonne Nouvelle, Paris III, 3/11/2011 p.122-136 - Url : http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf

Résumé :

Ce mémoire s'intéresse au rôle de la communication non verbale dans l'interaction professeur - élèves, à ce que le corps de l'enseignant dit par delà son discours.

Sachant que le corps parle, même à son insu, et qu'il est lu, comment l'enseignant peut-il maîtriser ce langage corporel dans sa praxis ? Comment cette maîtrise contribue-t-elle à la formation des élèves ?

La recherche part de la problématique : les gestes professionnels, en ce qu'ils participent d'une communication non verbale à l'œuvre dans la classe, s'invitent dans la relation pédagogique : quels sont les enjeux de cette communication pour la formation des élèves ?

L'étude procède par l'observation des microgestes professionnels du professeur des écoles dans une classe de CE2 en éducation musicale, d'une part et des retours comportementaux des élèves, d'autre part, afin d'évaluer l'impact de cette gestualité sur la relation pédagogique.

L'expérience menée montre que la maîtrise de sa gestuelle par l'enseignant est bénéfique au travail en classe: l'engagement des élèves dans l'action, leur participation et le maintien de leur niveau d'attention attestent une qualité accrue de la relation pédagogique et de leurs apprentissages. Ces signes de motivation contribuent à l'amélioration de la formation.

Mots clés :

Microgestes, interactions élèves-professeur, médiation, kinésique, échoisation.

Summary :

This thesis focuses on the role of nonverbal communication in teacher-student interaction and on what the teacher's body says beyond his speech.

Knowing that the body speaks, even despite his will, and that it is read, how can the teacher master this body language in his praxis? How does this proficiency contribute to student training?

The research starts from the problematic: the professional gestures, participating in a nonverbal communication in the class, invite themselves in the pedagogical relationship: what are the stakes of this communication for the education of the pupils?

The study proceeds by observing the professional microgestures of the school teacher in the 3rd year of primary school in music education, on the one hand and the behavioral feedback of the pupils, on the other hand, in order to evaluate the impact of this gestuality on the educational relationship.

The experience shows that the proficiency of his gestures by the teacher is beneficial to the classroom work: the pupils commitment to the action, their participation and the maintenance of their level of attention attest to the increased quality of the relationship pedagogy and their learning. These signs of motivation contribute to the improvement of training.

Keywords :

Microgestures, student-teacher interactions, mediation, kinesics, echoisation.