

Master MEEF « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Spécialité « Pratiques et Ingénierie de la Formation »

Parcours « Accompagnement et Analyse des Pratiques Professionnelles »

Années Universitaires 2023-2025

**MICRO-GESTES PROFESSIONNELS
ET SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE**

Étude de l'impact de la sensibilisation de stagiaires SOPA aux micro-gestes professionnels sur leur sentiment d'efficacité personnelle concernant la mise en œuvre de leur enseignement.

Mémoire de recherche présenté en vue de l'obtention du grade de Master

Soutenu par

SANDRA RIVIÈRE

Juin 2025

Jury de soutenance

MOREL Franck, directeur de mémoire

LECEFEL Pierre, membre du jury

Déclaration d'authenticité

Je, soussigné, RIVIÈRE née WULGUÉ Sandra

Étudiante de Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Spécialité « Pratiques et Ingénierie de la Formation »

Parcours « Accompagnement et Analyse des Pratiques Professionnelles »

Établissement : Université de Bourgogne – Antenne INSPÉ de Dijon

Certifie avoir pris connaissance du « Cahier des charges du mémoire » de master MEEF-PIF-2A2P proposé par l'INSPÉ de Bourgogne, en particulier la mention consacrée au plagiat.

Certifie que le document soumis ne comporte aucun texte ou support multimédia copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citations universitaires.

Fait à Saint-Maurice-en-Rivière, le 19/04/2024

Signature :

Remerciements

Je tiens à remercier Monsieur Franck Morel, directeur de ce mémoire, pour ses judicieux conseils et les échanges que nous avons eus.

Je remercie également Monsieur Pierre Lecefel pour son soutien, son écoute et ses encouragements.

Merci à la promotion Master MEEF-PIF-2A2P 2023-2025 pour sa bonne humeur, sa cohésion et sa solidarité.

Merci aussi à Monsieur Denis Loizon pour m'avoir fait découvrir l'existence de ce Master qui a changé mes perspectives professionnelles ainsi que ma façon de former et de me former.

Mes remerciements vont également à Monsieur Philippe Bouvet, Principal du Collège Jules Ferry de Beaune, et à Madame Marie-Christine Bignoli, son adjointe, pour m'avoir soutenue et permis de préparer ce mémoire en toute sérénité.

Enfin, je remercie ma famille qui a toujours cru en moi, mon père pour ses relectures précieuses et particulièrement mon époux et mes deux filles qui ont fait en sorte de me décharger du quotidien pour que je puisse me consacrer pleinement à cet exercice de réflexion et de rédaction impliquant une charge mentale élevée.

Résumé

Dans le cadre de leur formation initiale, lors des stages d'observation et de pratique accompagnée (SOPA), les enseignants stagiaires doivent acquérir des gestes professionnels afin de dispenser un enseignement efficace lors de leur prise de poste. Cette étude consiste à comparer le taux de variation du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) relatif à la mise en œuvre de l'enseignement pour 2 groupes d'enseignants stagiaires. Cette méthode qualitative prend en compte le fait qu'ils aient été sensibilisés ou pas à l'utilisation des micro-gestes. Afin de limiter les biais, les 2 groupes sont initiés à une même conduite de classe. L'étude doit déterminer s'il y a covariance entre les évolutions des scores de la conduite de classe, de ceux de l'utilisation des micro-gestes et de ceux du SEP. Les résultats indiquent que la moyenne du taux de variation des scores du SEP pour la conduite de la classe est plus élevée pour le groupe test sensibilisé aux micro-gestes que pour le groupe témoin. Ainsi, il semblerait que la sensibilisation à l'utilisation des micro-gestes ait un impact positif sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants stagiaires quant à la mise en œuvre de leur enseignement.

Mots clés : Micro-gestes professionnels, conduite de classe, sentiment d'efficacité personnelle, stagiaires SOPA.

Abstract

In the context of initial training, trainee teachers have to acquire professional gestures during an observationnal course, in order to be efficient when they take office. This study compares the rate of change in self-efficacy beliefs (SEB) related to the teaching implementation for two groups of trainee teachers. This qualitative method takes into account whether or not they were introduced to the use of micro-gestures. To limit biases, every student has been introduced to the same classroom management approach. Therefore, it is necessary to determine if there is a covariance between different types of changes : changes in classroom management scores, changes in scores when using micro-gestures and changes in SEB scores. Findings indicate that the average rate of change in SEB scores for classroom management is higher for the test group trained on micro-gestures than for the control group. Thus, it may be possible to say that raising awareness on the use of micro-gestures has a positive impact on the development of trainee teachers' self-efficacy beliefs regarding the implementation of their teaching.

Keywords : professional micro-gestures, classroom management, self-efficacy beliefs, trainee teachers.

Encadré méthodologique documentaire

Pour déterminer et constituer la revue de littérature, plusieurs ressources ont été utilisées :

➤ Ressources numériques :

- Google Scholar
- Google Livres
- Portail Cairn.info
- Portail OpenEdition
- Portail Persée
- Archive Ouverte
- Site de l'Institut Français de l'Éducation
- Site du Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires CNESCO
- Sites du Gouvernement (Education Nationale, Sénat, Assemblée Nationale...)

➤ Ressources physiques

- Fonds bibliothécaires privés du chercheur et de ses collaborateurs
- Achats de livres sur des plateformes spécialisées ou pas (Amazon, Vinted, Leboncoin...)
- Emprunts en bibliothèque

Sommaire

1. Introduction	8
2. Revue de littérature : L’enseignement efficace, les micro-gestes et le sentiment d’efficacité personnelle	10
2.1. L’enseignement efficace.....	10
2.1.1. La professionnalisation de l’enseignement	10
2.1.2. La formation initiale des professeurs aujourd’hui	13
2.1.3. Modèle général de l’enseignement efficace	15
2.1.4. Une conduite de classe organisée et cadrée	19
2.2. Les micro-gestes professionnels	20
2.2.1. Des gestes aux micro-gestes professionnels	20
2.2.2. La sémiotique explicative	24
2.2.3. Trois registres différents de l’agir professionnel	28
2.2.4. Les 5 micro-gestes	30
2.2.4.1. La posture gestuée	30
2.2.4.2. La voix	33
2.2.4.3. Le regard	34
2.2.4.4. L’usage du mot	37
2.2.4.5. Le positionnement tactique	40
2.3. Le sentiment d’efficacité personnelle ou SEP.....	43
2.3.1. Définition et fondement théorique.....	43
2.3.2. Mesure du sentiment d’efficacité personnelle	47
2.3.3. Le sentiment d’efficacité personnelle dans l’enseignement.....	48
2.4. Synthèse de la partie théorique.....	49
3. Problématique et hypothèse de recherche	52
4. Partie empirique.....	54
4.1. Contexte et objet d’étude.....	54
4.2. Protocole, principe général.....	54
4.3. Procédures	56
4.3.1. Recrutement des binômes stagiaire/tuteur-établissement.....	56
4.3.2. Sensibilisation des tuteurs-établissement	58
4.3.3. Clôture de l’action de formation.....	61

4.3.4. Résumé des procédures	63
4.4. Les outils	63
4.4.1. Les outils destinés aux tuteurs-établissement	63
4.4.2. L’outil de mesure du SEP	64
4.5. Les résultats	66
4.5.1. Principe d’analyse des données	66
4.5.2. Analyse et interprétation des résultats individuels	71
4.5.2.1. Stagiaire A, groupe Test	71
4.5.2.2. Stagiaire L, groupe Test.....	72
4.5.2.3. Stagiaire Z, groupe Témoin	74
4.5.3. Analyse comparative et interprétation	76
4.5.3.1. Stratégie prévue et stratégie adoptée.....	76
4.5.3.2. Comparaison de l’évolution du SEP des stagiaires retenus	78
5. Discussions	79
5.1. <i>Quid</i> de l’engagement des tuteurs-établissement ?	79
5.1.1. Le taux d’engagement	79
5.1.2. L’existence d’un biais de performance	80
5.1.3. Les conséquences de l’exclusion de l’effet Rosenthal	80
5.2. <i>Quid</i> des outils proposés ?	82
5.2.1. L’utilisation des ressources fournies	82
5.2.2. La pertinence des outils d’observation fournis aux tuteurs	83
5.2.3. La pertinence des outils d’observation fournis aux stagiaires	84
5.3. <i>Quid</i> des résultats obtenus et de leur analyse ?	85
5.3.1. L’existence de biais de sélection	85
5.3.2. L’existence de biais de performance	87
6. Conclusion.....	88
7. Bibliographie.....	90
8. Table des figures	98
9. Table des tableaux.....	98
10. Sources des images	99
11. Table des Annexes	100
12. Annexes	101

1. Introduction

Salué ou ridiculisé, l'enseignant, qu'il soit précepteur, maître d'école ou professeur, demeure une figure omniprésente dans la littérature française. Beaucoup d'écrivains ont soit loué ce personnage, soit critiqué avec véhémence. Molière, dans « Le Bourgeois Gentilhomme », met en lumière l'immoralité des maîtres qui ne font que soutirer de l'argent à celui-ci. Voltaire, quant à lui, nous présente, Pangloss, le précepteur d'un optimisme béat qui, quelle que soit la situation, explique que nous vivons dans « le meilleur des mondes possibles » (Voltaire, 1771, p.153). En 1782, Rousseau propose, avec « L'Émile », une vision d'un enseignement issu d'une formation motivée et motivante plutôt que basée sur des savoirs académiques dépassés. Bien avant Jules Ferry, Victor Hugo, prônait l'école publique obligatoire et gratuite : « Nous voudrions voir dans chaque village une chaire expliquant Homère aux paysans » (Hugo, 1882, p.329). Plus récemment, dans son « Propos sur l'éducation », Alain dit que « pour instruire l'enfance, il faut d'abord la connaître » (Alain, 1969, p.39). Dans un dialogue fictif avec un sociologue ancien instituteur, il précise aussi, à propos de l'enfant, qu'il faut « l'instruire pour le connaître ; car sa vraie nature c'est sa nature développée par l'étude des langues, des auteurs et des sciences » (Alain, 1969, p.40). Depuis deux siècles, les recherches en pédagogie se sont accentuées et l'analyse du métier, en lien avec l'évolution de la société, a permis aux enseignants de développer des gestes professionnels favorisant l'acquisition de compétences variées chez leurs élèves. La place et le rôle des enseignants ont donc bien changé. Leur professionnalisation permet d'enseigner aujourd'hui de manière efficace dans des classes aux effectifs de plus en plus élevés et qu'il faut conduire tout en établissant une relation éducative dans le but d'offrir à chacun un enseignement équitable.

Symbole de l'école républicaine, l'enseignant est devenu une figure indissociable du destin des élèves qu'il a plus ou moins influencé. Dans la campagne de communication nationale lancée le 15 juin 2023 par le Ministère de l'Éducation Nationale, tout un chacun a pu entendre ou lire « Un professeur, ça change la vie pour toute la vie ». L'enseignant laisse une empreinte indélébile dans l'esprit de ses élèves comme en témoigne le personnage suscitant sympathie et reconnaissance de Monsieur Germain, l'instituteur décrit par Camus (1960) dans « Le premier Homme ». Nous pouvons alors nous demander, en tant qu'élève, ce que nous avons "vu" chez nos professeurs qui fait que, 50 ans après, nous nous rappelions encore de certains. Pourquoi Madame J. reste-t-elle ancrée dans notre mémoire comme une professeure indifférente et inefficace ? Parce qu'elle limait ses ongles, assise à son bureau pendant que ses élèves

recopiaient le cours écrit à la craie sur le tableau noir ? Comment se fait-il que nous puissions revoir précisément Monsieur E. écrivant frénétiquement au tableau des cycles biochimiques au point que beaucoup d'élèves le détestaient et qui pourtant, il n'en est nul doute, fut à l'origine du choix de certains d'entre nous de devenir enseignant ou scientifique ? Si nous nous regardions aujourd'hui, nous professeurs, lors de la mise en œuvre d'une séance, avec nos yeux d'élèves, que verrions nous de nous ? Avec nos yeux de professionnels, quels gestes et micro-gestes professionnels observerions-nous ? Qu'est-ce qui nous ferait dire que nous sommes des enseignants efficaces, résultats de la formation institutionnelle ? La mesure du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) est un bon indicateur du bien-être enseignant. En tant que croyance en sa capacité à accomplir des tâches et à relever des défis, il influence le comportement individuel mais aussi les résultats obtenus dans divers domaines de la vie dont le développement professionnel en début de carrière. **Comment mesurer ce sentiment d'efficacité personnelle chez les étudiants en Stage d'Observation et de Pratique Accompagnée (SOPA)¹ ? Existe-t-il un lien entre les gestes professionnels et le sentiment d'efficacité personnelle de ces derniers ? La sensibilisation aux micro-gestes professionnels a-t-elle un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle concernant leur conduite de classe ? Telles sont les questions de départ.**

À travers une revue de littérature, nous verrons comment la professionnalisation des enseignants, visant à faire d'eux des professeurs efficaces, s'est effectuée au cours du temps. Nous éclaircirons ce concept d'efficacité puis verrons comment une conduite de classe cadrée et organisée y participe. Nous définirons alors les gestes professionnels pour découvrir ensuite la notion de micro-gestes (Duvillard, 2017) et voir que ceux-ci influencent la relation éducative. Nous aborderons la notion de sentiment d'efficacité personnelle et verrons comment il est possible de le mesurer. De cette revue de littérature, découlera la question de recherche. Dans une seconde partie empirique, nous découvrirons l'expérimentation de terrain qui vise à répondre à la question de recherche. Cette partie comprendra la présentation des résultats en lien avec l'hypothèse formulée suite à la problématique, ainsi que leur exploitation et leur interprétation afin de proposer ensuite, des pistes d'amélioration.

¹ SOPA : Stage d'Observation et de Pratique Accompagnée réalisé durant le Master des Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation.

2. Revue de littérature : L'enseignement efficace, les micro-gestes et le sentiment d'efficacité personnelle

Dans cette revue de littérature, nous verrons comment la professionnalisation des enseignants s'effectue à travers l'acquisition de gestes et micro-gestes professionnels et ce, dans l'objectif de former des professionnels efficaces. Nous explorerons le concept de sentiment d'efficacité personnelle et essaierons de trouver un lien entre celui-ci et les gestes appris au cours de la formation initiale.

2.1 L'enseignement efficace

2.1.1 La professionnalisation de l'enseignement

Si l'école existe depuis la Rome antique, et bien que Charlemagne lui redonne un second souffle, jusqu'au XVIIIe siècle, malgré la présence de savants de haut niveau et de personnes d'élite instruites dans notre société pour la diriger, la transmission des savoirs n'est pas généralisée. Il faut attendre le XVIIe siècle pour qu'apparaisse le défi impensable d'«enseigner tout à tous » (Comenius, p.39). C'est la révolution française avec la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (Assemblée Nationale, 1789), affirmant que « les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits », qui permet le développement de l'éducation pour toutes et tous. Le plus grand projet éducatif de l'époque est celui de Condorcet qui publia 5 mémoires et un rapport sur l'instruction publique en 1791. Il fut le premier à proposer l'adaptation du langage aux enfants et la nécessité, en plus d'un ouvrage destiné à ceux-ci, d'éditer « un livre correspondant, composé pour l'instruction du maître. Les livres de cette espèce [...] doivent renfermer : 1° des remarques sur la méthode d'enseigner ; 2° les éclaircissements nécessaires pour que les maîtres soient en état de répondre aux difficultés que les enfants peuvent proposer, aux questions qu'ils peuvent faire » (Condorcet, 2023, p.101). Il fut donc le premier à structurer l'enseignement et à proposer des ressources permettant la mise en place de gestes professionnels précis appuyés sur des bases scientifiques répertoriées.

Cette vision de la pédagogie est appuyée par les courants philosophiques de l'époque. Rousseau, dans son œuvre intitulée « Du Contrat Social » (1797), aspire à fonder une société d'Hommes libres capables de se diriger par eux-mêmes et de travailler ensemble pour fonder

une démocratie. Son concept de "perfectibilité", nommé plus tard "éducabilité", permettant d'enseigner à tous les humains sans distinction en créant des situations pédagogiques devant permettre à chacun d'accéder au savoir, fut renforcé par les premiers philosophes matérialistes. Meirieu indique que « Locke, Helvétius et Condilla vont s'efforcer de démontrer l'importance des influences extérieures (les sensations, les perceptions, les leçons reçues des maîtres...) qui sont, à leurs yeux, totalement déterminantes pour façonner un sujet. » (Meirieu, 2017, p.12). À la fin du XVIIIe siècle, le contexte sociétal et littéraire permet de rendre l'instruction obligatoire. François Guizot, ministre de l'instruction publique sous la Monarchie de Juillet, double le nombre d'écoles primaires et crée les écoles normales pour former les instituteurs. L'ensemble est encadré par un corps d'inspecteurs et d'une publication officielle que l'on nomme aujourd'hui "BO ²". Jules Ferry, ministre de l'instruction publique sous la III^e République, rend l'instruction obligatoire et fait de l'école publique une institution laïque et gratuite en 1882 : l'enseignement se démocratise.

C'est avec le directeur de l'enseignement primaire de Jules Ferry, Ferdinand Buisson que la professionnalisation du métier d'enseignant s'effectue par la distribution régulière de fascicules tirés de son ouvrage intitulé « Le dictionnaire de la pédagogie et d'instruction primaire » qui est « un recueil destiné à servir de guide théorique et pratique à tous ceux qui s'occupent d'enseignement primaire » (Buisson, 1883, préface). Il espère fournir un ensemble de connaissances et d'outils nécessaires au bon exercice de ce métier. Émile Durkheim, successeur de Buisson, s'insurge contre le système reniant la pédagogie et enseigne les sciences de l'Éducation à la Sorbonne d'une manière innovante. Il affirme, en parlant du programme du lycée (Durkheim, 1938, p.10) :

Il faut que les maîtres chargés d'en faire une réalité le veuillent, s'y intéressent ; c'est à condition de le vivre qu'ils le feront vivre. Ce n'est donc pas assez de leur prescrire avec précision ce qu'ils auront à faire, il faut qu'ils soient en état de juger, d'apprécier ces prescriptions ; de voir leur raison d'être, des besoins auxquels elles répondent. [...] Il est nécessaire d'organiser dans nos Facultés cet enseignement pédagogique où le futur professeur de lycée puisse se préparer à ses fonctions.

² BO : Bulletin Officiel

Il remet en question l'enseignement purement explicatif en vogue à l'époque et affirme que le temps où le jeune maître enseigne comme son précédent lui avait enseigné, était révolu. Il affirme qu'« acquérir la science ce n'est pas acquérir l'art de la communiquer » (Durkheim, 1938, p.11) et invite à la préparation pédagogique des cours car pour lui, « restreindre la part de la réflexion dans l'enseignement, c'est, dans la même mesure, le vouer à l'immobilisme » (*Ibid*, p.12). Depuis, il devient inconcevable qu'il soit possible d'enseigner sans se placer régulièrement face à ce que l'on enseigne. Meirieu (2017, p.16) indique qu'un enseignant « ne peut en aucun cas, faire l'économie de cette exigence. C'est elle qui doit guider son action et c'est ce rapport interne de chercheur dans son propre savoir qui constitue la base indispensable du projet d'enseigner. » Il indique également que cette réflexivité « doit donc être au cœur de la formation initiale et continue des enseignants » (Meirieu, 2017, p.16). Cette réflexivité est d'autant plus importante que selon lui, « l'enseignant d'aujourd'hui se trouve confronté, plus que jamais, à l'exigence de transmission : transmission de la langue et de la science, transmission de la culture qui permet de comprendre le monde et de se comprendre dans le monde, transmission des savoirs qui réunissent les humains au-delà de leurs différences puisqu'ils sont partageables par toutes » (Meirieu, 2017, p.21). Pour lui, les élèves, en entrant en classe, doivent adopter une posture focalisée sur l'objet de travail proposé et pour cela l'enseignant doit instaurer une situation d'attention. L'attention étant nécessaire à l'apprentissage et à l'engagement dans un travail, elle est donc de la responsabilité des enseignants. Meirieu (2017, p.23) indique que les humains ont « besoin de rituels précis qui structurent et soutiennent leurs activités mentales » et fait ainsi le parallèle avec ce qui se passe dans certains lieux publics comme les théâtres, les stades ou encore les tribunaux :

...on y entre en passant par un sas qui marque une séparation avec l'extérieur et qui signifie qu'on s'engage à s'y comporter d'une certaine manière ; son organisation interne spécifie des espaces et scande le temps... Et tout cela est signifié par un ensemble de symboles qui font sens pour les personnes concernées. Une classe doit donc comporter tout cela. C'est un espace où les murs, la disposition, le rangement du matériel, la présentation du tableau « parlent aux élèves », leurs disent ce que l'on attend d'eux. [...] C'est un espace, aussi, où l'on ne parle pas n'importe comment : [...] (*le maître*) doit être clair, précis et rigoureux, avoir cette « fermeté linguistique » qui permet aux élèves de se construire des outils mentaux stabilisés et d'apprendre aussi progressivement « ce que parler veut dire » (Meirieu, 2017, p.23).

2.1.2 La formation initiale des professeurs aujourd'hui

Dans les années 1960, seuls 10% des jeunes d'une classe d'âge obtenaient le baccalauréat (Ministère de l'Éducation nationale, 1980, p.14). À cette époque, les élèves étaient indirectement sélectionnés en amont car ils avaient déjà acquis, au sein de leur environnement familial, les compétences et les modes de pensée nécessaires à tout apprentissage. Les enseignants n'avaient alors pas besoin de recourir à des méthodes pédagogiques sophistiquées pour obtenir des résultats satisfaisants. Le concours du CAPES³ créé en 1950, très sélectif, permettait de reconnaître les titulaires de diplômes universitaires en tant qu'enseignants qualifiés alors qu'à l'époque n'existait que l'Agrégation créée en 1808 et permettant d'enseigner en Lycée (Verneuil, 2016). Le Ministère de l'Éducation nationale a commencé à élaborer des référentiels de compétences pour les élèves à partir de 1983 et la formation des professeurs dispensée dans les écoles normales doit alors s'adapter. Le rapport du recteur Bancel de 1989 précise que « l'objectif d'une véritable formation doit être de faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire au contact des lieux où s'élabore ce savoir et des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu'ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés. C'est à cette condition qu'ils seront en mesure de suivre l'évolution de plus en plus rapide des connaissances et de contribuer, dans l'exercice efficace et épanouissant de leur métier, à la réalisation des objectifs tant quantitatifs que qualitatifs de la politique éducative nationale. » (Bancel, 1989, p.3). Ce rapport souligne donc qu'il faut professionnaliser les enseignants et définir les compétences que devraient maîtriser ces professionnels. Les IUFM⁴ sont ainsi créés en 1990 : l'enseignant formé et certifié⁵ devient alors un professeur. Avec l'élargissement massif de l'accès à l'enseignement (62.7% de bacheliers en 1995 contre 32% en 1980) (Cedelle, 2008 ; Ministère de l'Éducation Nationale, 1980, p.16), la sélection des enseignants basée uniquement sur leur expertise disciplinaire ne suffit plus.

Ainsi, de nos jours, la formation en INSPÉ⁶ ne se limite plus à la transmission des connaissances, mais vise à former chaque enseignant à être un praticien de l'enseignement, un

³ CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat du Second Degré

⁴ IUFM : Instituts Universitaires de Formation des Maîtres

⁵ Certifié : ayant obtenu le concours du CAPES, ayant validé ainsi une série de compétences professionnelles

⁶ INSPÉ : Institut Supérieure du Professorat et de l'Éducation

professionnel qualifié dans l'art de faciliter l'apprentissage, qui face à un problème complexe, disposerait de moyens pratiques et théoriques pour le résoudre. La formation au métier est complexe car marquée « par une centration sur les élèves apprenants et par le développement des capacités d'adaptation de l'enseignant à l'hétérogénéité des groupes d'élèves » (Lang, 1999, p.195). Les nombreuses compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de l'enseignement ont été recensées dans un référentiel publié au BO n°30 du 25 juillet 2013. Ces compétences professionnelles sont enseignées et travaillées, en INSPÉ, dans la formation Master⁷ MEEF⁸, mention second degré. Cette formation prépare également les étudiants à passer les épreuves d'admissibilité et d'admission du CAPES en fin d'année de Master 2. Quelle que soit la discipline présentée, lors de l'admissibilité comme lors de l'admission, les candidats passent des épreuves disciplinaires mais aussi des épreuves disciplinaires appliquées au cours desquelles sont évalués les savoirs ainsi que les compétences disciplinaires pédagogiques et didactiques nécessaires pour élaborer un projet de séquence.

La formation initiale doit donc fournir à l'étudiant un parcours professionnalisant. Wittorski (2008, 2014) retient 3 sens à la professionnalisation :

- La « professionnalisation-profession » (Wittorski, 2014, p.235) correspondant à la construction d'une profession où les activités sont reconnues et règlementées,
- La « professionnalisation-formation » (*Ibid*) correspondant à la fabrication d'un professionnel à travers une formation efficace et légitime.
- La « professionnalisation-efficacité du travail » (*Ibid*) correspondant à l'émergence d'individus efficaces dans des contextes de travail changeants où les compétences mobilisées varient et sont institutionnalisées.

La formation dispensée en INSPÉ permet, à travers sa structure, de répondre à la définition de Wittorski. Elle fait entrer les étudiants dans leur zone proximale de développement professionnel et surtout leur permet d'augmenter celle-ci. Le concept de zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky (1977) indique qu'un enfant apprend avant de se développer. Selon lui, une grande partie de son apprentissage se fait par le biais d'interactions

⁷ Master : diplôme universitaire d'État obtenu au terme de 2 années d'études juste après le grade de Licence (Bac+3) et avant le doctorat (Bac +8)

⁸ MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

sociales avec un tuteur compétent et que c'est au contact de celui-ci que l'enfant sortira de sa zone d'autonomie (ce qu'il sait faire seul) pour entrer dans la zone proximale de développement, espace cognitif situé entre la première zone et une zone dite de rupture, zone où il n'arrivera pas à réaliser la tâche demandée même s'il reçoit de l'aide. Ainsi, dans cette perspective professionnalisante, l'augmentation de la zone proximale de développement professionnel des stagiaires est dépendante des interactions avec autrui (élèves, pairs, tuteurs) et de la confrontation avec des situations professionnelles. C'est l'objectif des Stages d'Observation et de Pratique Accompagnée (SOPA) réalisés tout du long des deux années du Master. Lors de ceux-ci, les étudiants sont en permanence en posture réflexive (Perrenoud, 2012) : ils sont amenés, à la fois par leur tuteur-établissement et par leur tuteur INSPÉ, à pratiquer une réflexion dans l'action et sur l'action en focalisant leur attention sur des compétences professionnelles particulières (BO n°30 du 25 juillet 2013) qui sont pour les étudiants de l'INSPÉ de Dijon :

- « P3 Concevoir une séquence et la mettre en œuvre en tenant compte de la diversité des élèves » : *Sélectionner des approches didactiques appropriées permettant de différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun ; Identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation ;*
- « P4 Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » : *Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance, maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités permettant de construire avec les élèves le sens des apprentissages ;*
- « P5 Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » : *En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves ; Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis ;*

2.1.3 Modèle général de l'enseignement efficace

Rosenshine et Stevens (1986), ont montré que les enseignants efficaces structuraient leurs cours sur 6 fonctions principales de l'enseignement : la révision journalière et le contrôle des devoirs, la présentation des objectifs et des contenus, la pratique guidée, la correction et la rétroaction, la pratique indépendante, la révision hebdomadaire et mensuelle. Il faudrait aujourd'hui rajouter le développement de stratégies cognitives, de la métacognition et de

l'utilisation de taxonomies modernes (Reynald & Rieunier, 2014). De ce modèle d'enseignement efficace découle la notion du "professeur efficace". Felouzis (1997, p.167), a fait ressortir que pour les élèves un "bon professeur" est un professeur passionné par sa matière prodiguant des cours intéressants, qui ne se contente pas de faire ses cours et de partir, qui fait preuve d'autorité et de respect, de bienveillance envers les élèves en n'hésitant pas à expliquer et réexpliquer quand ceux-ci ne comprennent pas. Bressoux indique que l'efficacité peut être définie comme « la capacité à élever le niveau moyen d'une classe » (Bressoux, 2001, p.39). Felouzis (1997, p.26), quant à lui, montre que « les enseignants efficaces et équitables font fortement progresser leurs élèves tout en amenuisant les différences de niveau entre les meilleurs et les moins bons » et qu'ils présentent cette même efficacité dans toutes les classes. Il conclut ses recherches par le fait que l'effet-maître (Bressoux, 1994) existe et que son influence peut être essentielle pour les élèves moyens. À ce propos, Bressoux indique que l'efficacité des maîtres ne peut être perçue comme une caractéristique qui leur est propre « mais comme le résultat d'un processus d'interaction » (Bressoux, 2001, p.35).

Pour Felouzis (1997), l'efficacité d'un enseignant trouve son origine dans l'adéquation entre la pédagogie mise en œuvre et les caractéristiques sociales des élèves. À l'efficacité des enseignants, il attribue donc la cause toute simple de l'existence d'un regard positif ou négatif que ces enseignants portent sur leurs élèves et de leur attitude par rapport à l'évaluation. Il constate que « la relation qui se noue avec les professeurs efficaces se construit sur des attentes très positives : les élèves peuvent progresser, quel que soit leur niveau » (Felouzis, 1997, p.120). Il remarque également que les enseignants présentant des attentes positives envers leurs élèves obtiennent des progressions plus importantes que la moyenne mais précise cependant qu'« on ne peut, en aucun cas, dresser le portrait-robot de l'enseignant efficace, car les mêmes pratiques, les mêmes manières d'être ne sont pas obligatoirement efficaces avec tous les types d'élèves et dans toutes les disciplines » (*Ibid*, p.30). Ainsi pour lui, la caractéristique essentielle des enseignants efficaces est qu'ils font le pari de l'éducabilité : ils croient en leurs élèves et en leurs compétences et surtout, ils leurs reconnaissent le droit à l'erreur. Il conclut que si la personnalité profonde joue un rôle dans l'efficacité, il n'est pas impossible de modifier sa perception et sa vision négative à condition que l'on ait suivi une formation. Il explique donc que « la réussite des élèves n'est plus uniquement une question d'institution, ou de capital culturel, mais aussi une question de relation entre les élèves et leur professeur » (Felouzis, 1997, p.34).

L'enseignement efficace repose donc avant tout sur la relation pédagogique qui s'établit entre l'enseignant et ses élèves. Postic (2001, p.9) indique que « la relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant ». Il définit la relation éducative comme « l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire » (Postic, 2001, p.22). Pour lui, la classe est un microsystème social dans lequel il est possible d'étudier les interactions et de dégager des réseaux de communication, en tenant compte à la fois de l'aspect verbal et non verbal dont certains signes gestuels sont des indicateurs d'un état, les indices d'une intentionnalité. Les formes non verbales d'expression de l'enseignant sont selon lui « spontanément décodées par les élèves en signes positifs, négatifs ou neutres » (Postic, 2001, p.143). Selon Duvillard (2017), il est intéressant d'explorer l'étymologie du mot "enseigner" en le reliant à son origine latine : le terme *insignare*, signifie "signaler", littéralement "marquer d'un signe". Il explique que l'élève est véritablement marqué par les signaux qu'il reçoit et assimile, que ce soit de manière consciente ou inconsciente, tout au long de son parcours scolaire. Ces signaux, émis par ses enseignants, contribuent à la construction des représentations mentales nécessaires à l'assimilation des connaissances qu'il aura rencontrées.

Postic (2001) explique aussi que les interactions entre l'enseignant et l'élève ont un impact significatif sur le comportement de chacun. L'élève attribue à l'enseignant certaines caractéristiques et infère un type de relation sociale à attendre car « en cours d'année scolaire, il recueille des signes. D'après la démarche que prend l'enseignant pour venir à lui, d'après le geste, le regard, il prévoit l'intention que celui-ci a envers lui. L'amorce de l'acte fait apparaître, grâce à la perception globale de la signification d'un segment comportemental, une intention de la part de l'enseignant » (Postic, 2001, p.154-155). De plus, lorsqu'un nouvel enseignant entre en relation avec l'élève, ce dernier se réfère souvent à ses expériences passées pour anticiper les intentions de celui-ci. Des réactions conditionnelles se développent au fil du temps, renforçant parfois les schémas négatifs d'interaction et rendant toute relation éducative positive difficile. Ainsi, lorsque l'élève parvient à identifier et à interpréter les signes d'interaction de l'enseignant, il devient capable de prévoir les comportements attendus et de s'y adapter. De manière symétrique, quand un élève entre en relation avec un enseignant,

ce dernier se réfère à ses expériences passées pour interpréter les signes d'interaction de l'élève et anticiper ses intentions. Si enseignants et élèves se régulent l'un l'autre, l'enseignant, dans sa gestion de classe, est le régulateur de la relation de chaque enfant au groupe car lui seul déchiffre, par le langage verbal et non verbal, les difficultés que l'élève éprouve personnellement dans son apprentissage tout en sachant que le groupe agit lui aussi comme régulateur de la relation de l'enfant à l'enseignant (Postic, 2001). Les signes non verbaux jouent donc un rôle crucial dans cette dynamique, révélant des normes sous-jacentes qui gouvernent la vie de la classe. À mesure que ces normes se stabilisent, les comportements deviennent plus prévisibles, favorisant des relations interpersonnelles stables et des conduites cohérentes. Afin que la relation éducative soit efficace, Postic (2001, p.301) explique que « tout éducateur doit avoir appris à identifier ses pulsions, ses désirs, à détecter ses motivations, à élucider ses conflits intérieurs, en retrouver l'origine et la nature dans sa propre enfance, à déceler ce qui l'incite à agir de telle ou telle façon, enfin à surmonter les obstacles qui proviennent de lui-même ». Ainsi, chaque enseignant doit apprendre à trouver comment adapter sa conduite à une situation présente. Ceci ne peut s'acquérir que par la pratique *via* un approfondissement des rapports avec les élèves.

L'enseignement consistant avant tout en la programmation de la réalisation par les élèves d'activités pédagogiques à finalité d'apprentissage, il va de soi que l'efficacité d'un cours dépendra également de la planification de celui-ci. Selon Clark et Yinger (1979), la planification est une pratique à laquelle les enseignants consacrent beaucoup d'énergie car elle implique de la réflexion, des prises de décisions, l'opérationnalisation et surtout l'évaluation des choix effectués. « La planification semble commencer par le contenu à enseigner et les considérations sur le cadre dans lequel l'enseignement se déroulera » (Clark & Yinger, 1979, p. 10). Selon Yerly (2023), cette planification est cruciale pour garantir un enseignement de qualité, favorisant un véritable apprentissage. En effet, il a recensé diverses synthèses de recherches empiriques qui démontrent que, quel que soit le niveau d'enseignement, les enseignants efficaces sont ceux qui planifient leur enseignement ainsi que les apprentissages des élèves. Cela s'explique par le fait que, comme le dit Dessus (2002), ceux-ci disposent d'une image mentale du cours, improvisent donc moins et sont, dans ce cas, plus centrés sur les consignes à donner aux élèves, réalisant ainsi des séances de meilleure qualité. La planification permet donc d'assurer une meilleure cohérence pédagogique en définissant et en organisant précisément les objectifs et activités visés.

2.1.4 Une conduite de classe organisée et cadrée

Dans le référentiel de compétences des enseignants (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013), la compétence « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » a un rapport direct avec la conduite de classe. L'efficacité d'un enseignement passant par la structuration de celle-ci, il est indéniable que l'élaboration d'un cours nécessite une organisation minutieuse de sa mise en œuvre et de la gestion de classe. En effet, si un élève pris de manière individuelle, et donc isolé des distractions, peut maintenir son attention sur une période prolongée, cette dynamique change radicalement dans un groupe classe. Dans celui-ci, chaque élève, du fait qu'il soit en relation avec les autres (Postic, 2001), est potentiellement un élément de distraction pour chacun de ses camarades. Il devient donc impératif de maîtriser la dynamique de la classe afin de pouvoir mettre en œuvre les activités pédagogiques. Bourbao (2010) a identifié 10 processus fondamentaux invariants et 91 préoccupations liées à la conduite de classe (Annexe 1, p. 101). Bien que ces processus aient été élaborés dans le contexte de l'enseignement primaire, ils restent tout à fait pertinents pour l'enseignement secondaire. Ce sont les suivants : l'accueil, l'ouverture de l'activité collective, l'enrôlement des élèves dans la tâche, la passation de consigne, la mise au travail des élèves, l'entretien de l'activité des élèves, la clôture de l'activité des élèves, la mise en commun, la transition et enfin la sortie de classe. Ces processus ne suivent pas forcément l'ordre mentionné précédemment et peuvent parfois être omis, surtout lorsque le résultat attendu est effectif. Ils se déroulent parfois en boucle, parfois très rapidement surtout lorsqu'il s'agit de petites tâches. Certains processus peuvent se répéter plusieurs fois au cours d'une même séance, tandis que d'autres n'interviennent qu'une seule fois ou pas du tout.

L'enseignant peut anticiper la plupart des processus. Lors de la construction d'une séance, de manière simultanée à la création du contenu, l'enseignant peut se poser des questions relatives à chacun des invariants (Annexe 2, p. 104), comme par exemple : « Comment vais-je accueillir mes élèves ? Comment vais-je ouvrir l'activité ? Que vais-je faire pour focaliser leur attention ? » (Rivière, 2023, p.14). Répondre à ces questions permet à l'enseignant de se projeter en classe, d'anticiper ses gestes professionnels et d'évaluer la temporalité. En anticipant, l'enseignant peut mettre en œuvre une planification pédagogique efficace lui permettant de rester maître de la situation en classe et d'encourager l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage. Le principe de la planification à rebours « Planning for Learning » (Wiggins & Mc Tighe, 2005, p.191) peut donc aussi s'appliquer à la conduite de classe.

2.2 Les micro-gestes professionnels

2.2.1 Des gestes aux micro-gestes professionnels

Chaque profession développe son propre langage, spécifique à ses activités et ses processus. Elle développe aussi son propre inventaire de savoirs, de savoir-faire, et « son référentiel des gestes qui portent la marque de sa pratique » (Alin, 2010, p.45). Jorro (2018, p.11) pense que « l'activité professionnelle n'est pas simplement faite de normes, de règles, de rôles, mais aussi de gestes ». Selon le dictionnaire de l'Académie Française (2024), le mot "geste", vient du latin *gestus* qui signifie « attitude, mouvement du corps, mimique, jeu ». Selon le dictionnaire Larousse (2024), un geste est un « mouvement du corps, principalement de la main, des bras, de la tête, porteur ou non de signification ». Le geste est donc étroitement lié à l'idée de mouvement. Ce dernier semble être l'élément primordial du geste, lui insufflant « la vie et par là l'inscrire dans le temps de l'action » (Duvillard, 2017, p.33). Ainsi, lorsque l'on évoque le mouvement, cela soulève d'autres questions : Vers qui le geste est-il dirigé ? Qui est le destinataire ? Dans quel champ est-il exercé ? Celui de la démonstration, de l'explicitation d'un concept ? « Le geste a [...] une portée, une qualité et une valeur en soi » (*Ibid*, p. 33). Il s'effectue avec une intention et une conviction plus ou moins marquées, il peut être plus ou moins accentué, appuyé.

Un geste réalisé par un enseignant est un mouvement et possède donc une signification que l'élève percevra et interprétera. « L'essence du concept de geste est donc de signifier et son lieu d'exercice, la communication » (Alin, 2010, p.49). Dans ce contexte, le geste, quand il est programmé et qu'il présente une intentionnalité, devient donc geste professionnel. Il est à noter que *gestus* est le participe passé du verbe *gerere* que l'on retrouve dans l'expression courante "gérer sa classe". Cette action peut donc être considérée comme un geste professionnel. Dans son ouvrage "La geste formation", Alin (2010) identifie douze actes fondamentaux et techniques du métier d'enseignant, douze gestes professionnels clés : 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. Selon lui, un geste professionnel relève de plusieurs dimensions et la description de ce que sont les gestes professionnels s'effectue en 4 points :

- « Les gestes professionnels représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils les traduisent en discours.

- Les gestes professionnels visent des actions suffisamment génériques du métier professoral (prendre en main, apprendre, évaluer, etc.).
- Les gestes professionnels ne relèvent pas des disciplines classiques (psychologie, didactique, pédagogie). Ils leurs sont transversaux et établissent les actes fondamentaux.
- Les gestes professionnels, au-delà de leurs caractéristiques techniques, portent et traduisent avant tout la symbolique des principales actions, actes gestes ou micro-gestes techniques d'un métier (dicter, questionner, corriger au tableau, se déplacer, noter évaluer, etc.) » (Alin, 2010, p.54).

Dans l'analyse des gestes professionnels, Jorro (2018, p.14) distingue les « gestes du métier » des « gestes professionnels ». Les gestes du métier se réfèrent aux actions qui structurent l'activité professionnelle et qui ont un caractère social et public. Ils sont considérés comme le socle invariant de l'activité. Ces gestes contribuent à définir le genre d'activité auquel l'individu se consacre. Pour le menuisier, les gestes de scier du bois ou de clouer sont des gestes du métier. Pour l'enseignant, écrire au tableau ou dicter un cours sont des gestes du métier. Les gestes professionnels sont perçus comme des signes diacritiques⁹ qui ne peuvent être pleinement compris que dans le contexte spécifique de leur réalisation. Ils englobent un ensemble plus large de compétences, de connaissances et de comportements nécessaires à la pratique d'une profession. Ils incluent non seulement les gestes techniques, mais aussi les aspects cognitifs, perceptuels et relationnels de l'activité professionnelle. « Autrement dit, les gestes professionnels se développent quand l'acteur engagé, prend appui sur le contexte, sait l'analyser et en saisir les points d'appui pour construire une réponse pertinente en situation » (Jorro, 2018, p.15).

Ainsi, contrairement aux gestes du métier, les gestes professionnels sont plus variables et dépendent davantage des circonstances et des interactions spécifiques dans lesquelles ils sont employés. En milieu scolaire, ils sont marqués par « une dimension performative », à savoir « la volonté de produire, avec le geste, l'effet escompté » (Jorro, 2018, p. 15). Il est possible « de spécifier les gestes professionnels d'un quadruple point de vue » lorsque ceux-ci sont

⁹ Diacritique : signe graphique ajouté à une lettre pour indiquer une modification de sa prononciation, de sa signification ou de son accent

adressés, qu'ils sont mobilisés au temps adéquat, « lorsqu'ils témoignent de l'engagement du professionnel » et « lorsqu'ils cherchent à transmettre un message » (Jorro & Dangouloff, 2018, §5). Jorro (2006, p. 9-10) distingue une « matrice de l'agir professionnel » où quatre analyseurs peuvent être distingués :

- « Les gestes langagiers » incluant le lexique, la tonalité langagière, la posture d'écoute, de négociation et qui permettent à l'enseignant d'orienter les élèves dans leur activité.
- « Les gestes de mise en scène du savoir » qui incluent l'enrôlement, la monstration, la vérification des traces écrites, l'institutionnalisation et qui visent à structurer les savoirs.
- « Les gestes d'ajustement de l'action » qui relèvent de l'activité régulatrice de l'enseignant, que celle-ci émane d'une demande de la classe ou d'un ajustement propre. Ils contribuent à la prise de décision dans des situations d'apprentissage spécifiques.
- « Les gestes éthiques » témoins de la relation éducative mise en place et dont la visée est l'autonomie des élèves, situent l'enseignant dans sa disposition à porter un regard sur eux.

L'interaction entre ces quatre dimensions du geste révèle l'intention de l'enseignant et sa capacité à instaurer un cadre (règles de fonctionnement de la classe, manière d'évaluer) et donc à façonner les interactions et les relations au sein de la classe.

Selon Duvillard (2017), la relation entre les gestes du métier et les gestes professionnels est complexe : il n'est pas évident de déterminer si les uns commandent les autres (ou *vice versa*), ou s'ils s'enrichissent mutuellement. Il indique que les gestes du métier fournissent une base solide à partir de laquelle les enseignants peuvent développer leurs compétences professionnelles, tandis que les gestes professionnels offrent des possibilités d'adaptation et d'innovation dans leur pratique quotidienne car ils portent en eux une dimension supplémentaire. Selon lui, ils reposent sur un ensemble de codes spécifiques à la profession, incarnant les actions récurrentes dans une situation donnée et révélant les attitudes de l'enseignant ainsi que son engagement vis-à-vis de ses élèves. Des indices, qu'il nomme les micro-gestes, sont manifestes, tissant les liens de la relation humaine au sein d'une certaine

« humanitude »¹⁰ (Duvillard, 2017, p.11) et témoignant « d'une bonne relation éducative » (Ibid, p.11). Jorro et Dangouloff (2018) indiquent que la communication est multimodale et que ces micro-gestes peuvent être observés de manière régulière chez les enseignants d'une même discipline, ce qui suggère qu'ils jouent un rôle crucial dans la pratique professionnelle et la transmission des connaissances. Ils sont, pour elles, liés à l'utilisation du corps et sont impliqués dans le tissage de l'interaction : ce sont l'utilisation du regard, de la voix, et de la posture. Duvillard (2017, p. 9) quant à lui, définit un micro-geste comme « un ensemble de petits gestes sensori-moteurs et énonciatifs conscients ou inconscients qui accompagnent et/ou portent la réalisation d'un geste professionnel. Un micro-geste peut accompagner et/ou porter des gestes professionnels différents ». Selon lui, il existe « cinq micro-gestes professionnels qui mettent en scène l'identité professionnelle de l'enseignant : la posture gestuée, la voix, le regard, l'usage du mot et le positionnement tactique de son placement et de ses déplacements » (Duvillard, 2017, p.28). Les recherches de Jorro et de Dangouloff (2018, § 14-15-16) lors de l'analyse des gestes professionnels des enseignants débutants en contexte sensible, ont montré que du point de vue des élèves, « les gestes sont professionnels quand ils traitent les élèves avec dignité », « quand ils sont explicites sur les demandes des enseignants » mais également quand « ils incarnent le postulat d'éducabilité ». L'étude met en évidence l'importance donnée par les élèves aux micro-gestes, expression pour certains du langage verbal et pour d'autres, du langage non verbal des enseignants : les élèves entrevoient « un corps parlant à l'insu des professeurs » (Ibid, § 15) qui serait plus ou moins adapté à la situation. Elles citent en exemple, l'analyse faite par des élèves à propos de leur enseignante de français dont la lassitude s'observe aussi bien au niveau de sa posture que dans ses soupirs, dans le ton de sa voix et la manière dont elle s'adresse aux élèves de manière impérative. Elles constatent que les élèves comprennent que cette enseignante n'a pas envie d'être en cours face à eux et qu'ils n'ont pas d'autre choix que de calquer leur attitude sur la sienne, le cours ne s'effectuant alors pas sereinement. Il est intéressant de faire le parallèle avec l'étude de Darwin sur l'expression des émotions chez l'Homme et les animaux et dans laquelle il met en évidence qu'une seule différence dans la posture d'un l'animal change tout le message

¹⁰ Humanitude : approche de soins centrée sur la personne, développée par les chercheurs français Yves Gineste et Rosette Marescotti, visant à promouvoir le respect, la dignité et le bien-être des personnes âgées ou handicapées, en mettant l'accent sur la reconnaissance de leur humanité et de leur individualité. Cette approche se base sur des gestes spécifiques et des techniques de communication qui favorisent le maintien de l'autonomie et la relation de soin empathique.

perçu par ses congénères. En effet, il décrit la posture d'un chat qui se met en position de défense face à un chien, tapi au sol, le corps allongé, réalisant des ondulations horizontales de la queue. Il indique que la posture adoptée par ce chat est la même que lorsqu'il s'apprête à bondir sur une proie à « cette différence que les oreilles sont rejetées en arrière tout contre le crâne, la gueule entrouverte et laisse voir les dents [...] et les griffes sont saillantes » (Darwin, 1889, p.79). Les gestes sont donc porteurs de sens et une étude sémiotique des gestes s'avère donc nécessaire pour les comprendre.

2.2.2 La sémiotique explicative

La sémiotique est une discipline qui étudie les signes et leur fonctionnement dans la communication et ce, dans tous les domaines de la vie sociale et culturelle, y compris linguistique. Elle explore comment les signes sont créés, interprétés et utilisés pour transmettre des significations, que ce soit dans le langage verbal, les images, les gestes, les sons, ou d'autres formes de communication. Les sémioticiens examinent comment les signes influencent la perception et la compréhension du monde qui nous entoure. Saussure (1916), dans son « Cours de Linguistique Générale », présente une approche dyadique¹¹ du signe. Selon lui, un signe peut être défini par un « signifié » et un « signifiant » (Saussure, 1916, p.153-154). Le signifié désigne le concept, la représentation mentale alors que le signifiant désigne son image acoustique à savoir le sens donné au concept selon les différences phoniques qui le distinguent des autres (exemple : Je suis *content* qu'ils vous *content* cette histoire). Cosnier explique que le langage « peut être considéré comme un « système de signes » ; « le signe » étant relié de façon arbitraire à une référence extralinguistique dont il permet la représentation, le langage est donc un système arbitraire de communication qui permet de transmettre des représentations à autrui. » (Cosnier & Brossard, 1984, p.2). Cela souligne l'importance de la sémiologie¹² dans la compréhension des gestes et des mots dans le métier d'enseignant. En effet, Duvillard (2017) indique que tout enseignant débutant prend vite conscience qu'il ne suffit pas de faire un geste technique pour que celui-ci soit correctement perçu et identifié par les élèves. L'enseignant comprend très vite, dès le début

¹¹ Dyadique : quelque chose qui implique ou concerne deux parties ou éléments, souvent en relation étroite ou interdépendante.

¹² Sémiologie : discipline faisant partie de la sémiotique et qui étudie les systèmes de communication par la parole et les signes.

de sa carrière que, pour qu'un geste soit efficace, il faut que « dans la médiation de l'intention véhiculée, dans son adressage », il « s'engage au niveau d'un discours symbolique » et qu'il « n'est donc pas possible de laisser à l'intuition d'être la seule garante du sens véhiculé. » (Duvillard, 2017, p.35). Cela se rapporte aux 12 obstacles didactiques professionnels d'Alin (2010, p.61) qui sont « à la fois des éléments clés d'une pratique experte du métier et à la fois contiennent des tensions, des problèmes, des différentiels de représentations qui masquent, bloquent, empêchent la construction du geste professionnel et/ou de la compétence professionnelle, notamment chez les enseignants novices ». Quatre d'entre eux (l'Espace/Temps, les En-(je)ux de communication, les Allants de soi, la Distance), par leur facette symbolique et l'en-(je)u de formation qu'ils impliquent (proxémie¹³/temporalité, langage verbal et/ou non verbal, théorie personnelle d'action, l'altération), balisent essentiellement le terrain pédagogique et l'exercice de la relation humaine.

L'analyse sémiotique des gestes et micro-gestes dans le métier d'enseignant requiert donc l'utilisation d'outils théoriques pour dévoiler leur véritable signification. La théorie du signe de Peirce (1978, p.37) précise qu'il existe trois sortes de signes : « Icônes, Indices et Symboles ». Un signe possédant le caractère qui le rend signifiant, comme « un trait de crayon représentant une ligne géométrique », serait une icône (*Ibid*, p.163). « Un signe qui perdrait immédiatement le caractère qui en fait un signe si son objet était supprimé, mais ne perdrait pas ce caractère s'il n'y avait pas d'interprétant » (*Ibid*, p.163), serait un Indice. Par exemple, une trace d'eau au plafond est un signe de fuite d'eau, car sans la fuite d'eau, il n'y aurait pas eu de trace au plafond mais comme il y a des traces, et que celles-ci proviennent de l'eau qui a circulé à un endroit où elle n'aurait pas dû circuler, c'est-à-dire une fuite, alors ce signe devient un indice, l'indice d'une fuite. Enfin, pour lui « un signe qui perdrait le caractère qui en fait un signe s'il n'y avait pas d'interprétant » est un symbole (*Ibid*, p.164). Par exemple, une tirade de théâtre qui signifie ce qu'elle signifie par le seul fait que le public comprenne qu'elle a cette signification parce qu'il est dans un théâtre et non pas dans une salle de classe, est un symbole. Or Peirce (1978) a toujours tout classé selon une technique particulière regroupant 3 niveaux de perception : la Priméité, la Secondéité et la Tiercéité. « La Priméité est le mode d'être ce qui est tel qu'il est, positivement et sans référence à quoi que ce soit

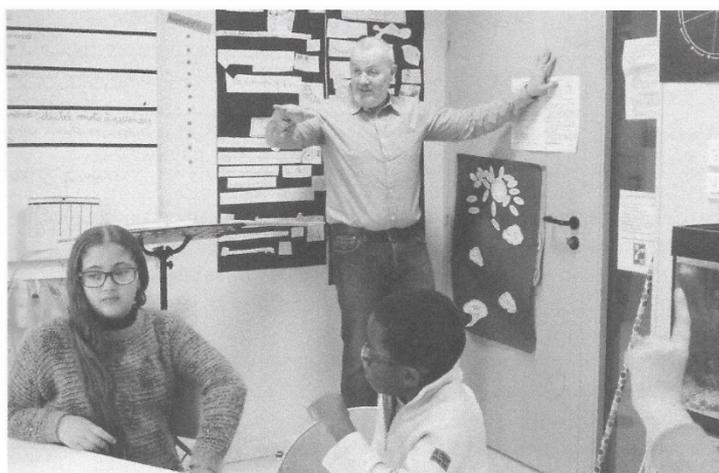
¹³ Proxémie : relation entretenue par les individus et l'organisation de l'espace.

d'autre. La Secondéité est le mode d'être de ce qui est tel qu'il est par rapport à un second, mais sans considération d'un troisième quel qu'il soit. La Tiercéité est le mode d'être de ce qui est tel qu'il est en mettant en relation réciproque un second et un troisième. » (Peirce, 1978, p.25). Il fait donc le lien entre ce que représentent les signes et cette classification et décompose ainsi le processus de perception d'un signe selon ces 3 étapes. Par exemple, dans le geste de monstration présenté en figure 1 ci-dessous, il décompose le processus de perception comme suit :

- 1) La Priméité correspond à la première perception du geste, indiquant simplement que l'enseignant effectue un geste, c'est l'icône (l'image) du geste.
- 2) La Secondéité implique un indice amenant à une interprétation plus précise du geste, liée au contexte et à son intention. Par exemple, ce geste porte l'indice de la participation qui est attendue par l'élève.
- 3) La Tiercéité représente la compréhension symbolique du geste, telle que la perception de l'empathie de l'enseignant envers l'élève, influençant ainsi les réactions futures de celui-ci. L'élève perçoit donc ici une main qui l'invite à participer. Duvillard (2017, p.37) parle de « main qui implique » comme montrée en figure 1 ci-après.

Figure 1 : Geste de monstration de la main qui implique

Tiré de Duvillard (2017, p 37)



Dans le contexte de l'enseignement, chacun des gestes et micro-gestes de l'enseignant est interprété par les élèves et réduit à une seule trace qui donne sens à l'interaction. L'étude de chacune de nos actions gestuées (actions conscientisées et analysées) selon la vision

triadique¹⁴ de Peirce permet d'établir pour chacun d'eux, une « carte d'identité d'un geste » (Duvillard, 2017, p.37) comme celle présentée en tableau 1 ci-après et qui a été éditée pour un geste de monstration avec « une main qui explique » comme présenté en figure 2 ci-après.

Tableau 1 : Carte d'identité d'un geste de monstration de la main qui explique

Tiré de DUVILLARD (2017, p. 37)

Marqueur du micro-geste de la main	Une phrase, un verbe d'action	Le sens résumé en un mot, un nom commun
Priméité= L'icône ou l'Image	Des gestes plus ou moins codifiés	La précision
Secondéité = l'Indice	Des gestes qui cherchent à dire et expliciter une démarche	L'explication
Tiercéité = le Symbole	Le professeur cherche à communiquer un savoir	La conduite de l'apprentissage

Figure 2 : Geste de monstration de la main qui explique

Tiré de DUVILLARD (2017, p. 37)



Les gestes et micro-gestes des enseignants sont donc porteurs de sens et méritent que l'on y prête attention afin de les utiliser à bon escient en fonction du registre dans lequel ces gestes s'inscrivent.

¹⁴ Triadique : groupe ou ensemble de trois éléments, souvent interconnectés ou interdépendants.

2.2.3 Trois registres différents de l'agir professionnel

Lesen (1994, p.22) considère la formation d'un apprenant comme un « acte de socialisation ». Le processus de socialisation passe par trois types de modes desquels découlent trois registres. Ce sont :

- « M.T.P. 1 » : « Mode de travail pédagogique de type transmissif, à orientation normative, par lequel se transmettent des savoirs, de valeurs ou des normes, des modes de pensée, de percevoir et d'agir, c'est-à-dire des biens culturels en même temps que l'organisation sociale correspondante » (Lesen, 1994, p.39). Il relève du registre de l'instruction.
- « M.P.T. 2 » : « Le mode de travail pédagogique de type incitatif, à orientation personnelle, opérant principalement au niveau des intentions, des motifs, des dispositions des individus et cherchant à développer un apprentissage personnel de savoirs » (Lesen, 1994, p.62). Il relève du registre de la médiation.
- « M.P.T. 3 » : Le mode de travail de type appropriatif, centré sur l'insertion sociale de l'individu considéré comme une remédiation par laquelle va s'exercer l'acte de formation, comme point de départ et point d'arrivée de l'appropriation cognitive du réel » (Lesen, 1994, p.117). Il relève du registre de la discipline.

Ces trois registres distincts caractérisent l'action professionnelle de l'enseignant, impliquant à la fois des dispositifs matériels et une dimension humaine centrée sur la finalité de l'acte éducatif. Duvillard (2017) se pose une interrogation fondamentale quant à la focalisation de l'enseignant sur celui-ci : l'enseignant doit-il se focaliser sur le contenu à transmettre ou sur les apprenants et leur relation à ce contenu ? Lebrun (2020), lui, encourage les enseignants à adopter, plus qu'une méthode particulière, un état d'esprit qui consiste à « Passer de « *Qu'est-ce que je vais enseigner en classe dans mon prochain cours ?* » à « *Qu'est-ce que mes élèves vont faire ?* » ». Dans ce cas, l'enseignant, considéré comme un inspirateur, voit son rôle profondément transformé dans cet espace éducatif : il doit procéder à une réorganisation significative, à un aménagement différencié du travail, débutant souvent par un travail individuel avant de passer à des activités de groupe. Cette transition nécessite des étapes préalables, et l'enseignant doit être prêt à faire face à l'inattendu, à gérer des contraintes qui sont souvent éloignées de ses préoccupations habituelles. L'une des principales difficultés réside dans l'incapacité à prédire ce qui sera produit, d'où l'importance de maîtriser un ensemble de micro-gestes professionnels permettant de réagir instantanément. L'enseignant doit adopter une posture confiante et adaptable pour ouvrir un espace d'apprentissage et être

capable de s'adapter aux élèves sans être déstabilisé. Deux registres principaux se dégagent alors : l'instruction et la médiation.

Le registre de l'instruction, caractérisé par la transmission de savoirs, implique souvent, de la part de l'enseignant, une posture directive qui vise à induire ou à imposer des connaissances. Ce modèle transmissif met l'accent sur la maîtrise des contenus par les élèves, avec une évaluation souvent centrée sur la reproduction des savoirs. En revanche, le registre de la médiation adopte une approche plus centrée sur l'apprenant, considérant l'enseignant comme un médiateur guidant et accompagnant les élèves dans leur apprentissage. Dans ce contexte, l'enseignant joue le rôle d'un facilitateur : il cherche à stimuler les initiatives et à encourager le développement personnel des élèves. Le choix entre ces deux registres influence la dynamique de l'apprentissage et les interactions en classe. Chaque registre engendre des micro-gestes spécifiques, tels que le regard, les gestes manuels, ou les modulations de la voix. Ces micro-gestes contribuent à façonner l'atmosphère pédagogique et à influencer les processus d'apprentissage selon le registre choisi. Si l'instruction et la médiation représentent deux approches distinctes de l'enseignement, le registre de la discipline, impliquant l'établissement d'un ordre et ses implications en termes de légitimité, d'autorité et éventuellement de sanction, revêt une importance capitale. Le registre de la discipline est intimement lié à deux compétences de l'enseignant : « inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre règlementaire de l'école » et « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (BO n°30, 25 juillet 2013). Ainsi, l'enseignant, dans son rôle instituant, est également un éducateur chargé de faire respecter les règles de conduite de l'institution. Les micro-gestes utilisés dans ce contexte peuvent varier en efficacité, allant de la persuasion à la sanction, voire à la répression dans les cas les plus graves.

Pour Duvillard (2017), les gestes et micro-gestes professionnels de chacun des registres sont des témoins de l'attention portée aux apprenants et à leur appropriation du savoir : ils doivent donc être travaillés en formation. Cela rejoint Alin (1996, p.32) pour qui la praxie¹⁵, ce « travail de réflexion sur ses actes professionnels » doit être pratiquée dans « une formation pratiquant l'alternance entre la parole et le geste, le discours et le corps » (Alin, 1996, p.237).

¹⁵ Praxie : « systèmes de mouvements coordonnés en fonction d'un résultat ou d'une intention » (PIAGET, 1960)

2.2.4 Les 5 micro-gestes

Les 5 micro-gestes de Duvillard (2017) ont trait à la fois au langage verbal et au langage non verbal.

2.2.4.1 La posture gestuée

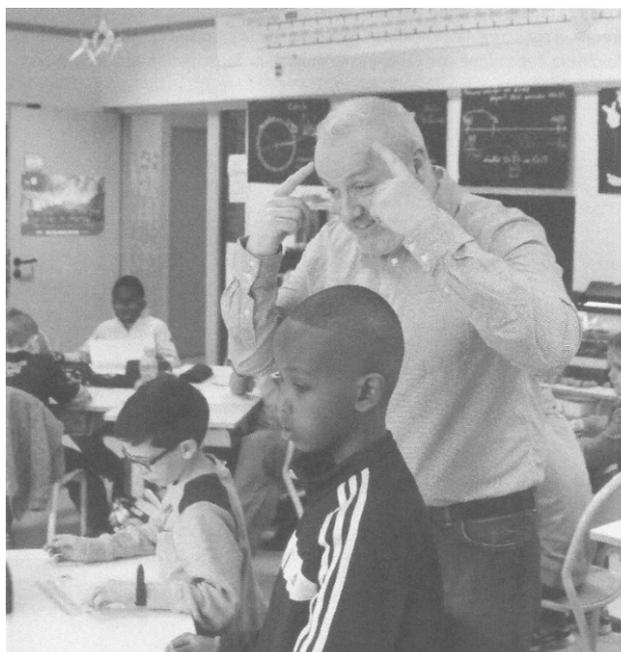
Jorro et Dangouloff (2018) ont montré que la posture gestuée de l'enseignant, c'est-à-dire la manière dont l'enseignant se tient physiquement et utilise les gestes pendant qu'il enseigne, peut avoir une influence significative sur les élèves. En effet, dans une réaction rapide à ce que nous percevons, les images deviennent rapidement des indices, interrogeant notre interprétation symbolique (Peirce, 1978). Elles captent immédiatement notre attention, souvent de manière inconsciente et instinctive et nous les décryptons dès le premier regard. Aussi lors du premier contact visuel entre un élève et son enseignant, le regard du premier se porte inévitablement sur l'aspect physique du deuxième, déclenchant chez celui-ci, en raison de l'expérience passée (Postic, 2001), un jugement porté sur la qualité de l'enseignement du professeur. C'est sans compter les stéréotypes qui « infléchissent le jugement porté par autrui sur ses vertus de politesse, d'intelligence, etc. » (Barrier, 1996, p.23). Duvillard (2017, p.69) dit que « c'est bien là toute la difficulté de l'exercice professionnel des métiers de l'enseignement : le simple détail, dans le temps d'une action gestuelle, va prendre le même poids que le contenu délivré et cela quel que soit son degré d'expertise ; parfois même tout le poids ! ». Il souligne l'importance de ce qui est présenté aux élèves, même dans des détails apparemment insignifiants, car le message transmis est clair et perceptible à travers l'image, les indices et la symbolique (Peirce, 1978). Un simple élément discordant dans la tenue vestimentaire peut perturber, comme une poussière dans un engrenage de montre, interrompant le flux du discours. À tout moment, l'attention de l'élève peut être détournée, modifiant le message initial. Ces indices vestimentaires, chargés de sens, altèrent la perception attendue et perturbent les codes établis. Ils deviennent des signes perturbateurs, nuisant à la qualité de l'enseignement et à la bonne tenue du cours. Chacun étant libre de s'habiller comme il le souhaite, finalement, la seule tenue requise dans le métier de l'enseignement est celle que l'enseignant est capable d'assumer.

Dans la posture gestuée, il faut tenir compte du rythme du pas. Deux postures opposées se démarquent. La posture dynamique est celle où l'enseignant donne immédiatement l'impression d'être confiant et à l'aise : il dégage une énergie dynamique qui attire l'attention.

La posture plus ou moins apathique est celle où l'enseignant semble au contraire en retrait. Son énergie semble faible et manquante de conviction, il dégage une énergie dirigée vers le bas, parfois même vers l'arrière. Duvillard (2017) précise qu'il n'est pas possible d'affirmer que la posture gestuée d'un enseignant, en fonction de son dynamisme et de l'énergie qu'il dégage, est en capacité de garantir son autorité. Par contre, elle permettra d'asseoir « le corps instituant du maître chevronné » (Jorro, 2006, p.6).

Dans la posture gestuée, il faut aussi tenir compte de la gestuelle des mains car plusieurs gestes professionnels sont identifiables à travers les mouvements de celles-ci : « l'explication, l'explicitation, le commentaire, l'animation, des techniques spécifiques, la régulation, le rappel à l'ordre, la sanction, l'inhibition voire l'agression dans les cas les plus extrêmes ... » (Duvillard, 2017, p.73). Les mains servent à véhiculer le discours et à enrichir sa signification, jouant ainsi un rôle crucial dans la captation de l'attention des élèves. Les mains sont également le témoin direct de la construction d'une séance d'enseignement. Par leur utilisation, l'enseignant guide ses élèves en leur donnant des indices. Nous pouvons citer en exemple le geste de réflexion correspondant à un mouvement de l'index apposé sur la tête comme le montre la figure 3 ci-après.

Figure 3 : Geste de réflexion, tiré de DUVILLARD (2017, p. 77)



Ce geste est perçu par les élèves comme une invitation à réfléchir comme le montre sa carte d'identité présentée au tableau 2 ci-après.

Tableau 2 : Carte d'identité d'un geste de réflexion

Tiré de DUVILLARD (2017, p. 77)

Marqueur de l'introspection	Une phrase Un verbe d'action	Le sens résumé en un nom commun
Priméité = l'icône ou l'image	Le professeur fait le geste de regarder dans sa tête	Le réflexif
Secondéité = l'indice	Il nous montre qu'il (s')interroge	La réflexion
Tiercéité = le symbole	Le professeur nous guide vers le savoir	La centration sur le savoir

Le même index peut aussi, en désignant un élève dans le « geste de la main qui implique » (Duvillard, 2017, p.37) être le déclencheur d'une activité chez ce dernier (figure 1, p.26). Quand tous les doigts accolés sont ouverts en direction de l'objet à interpréter par l'élève (figure 2, p.27), ils permettent la réalisation d'un « geste de monstration » (Duvillard, 2017, p.73).

Les mains sont également des outils de gestion de la classe. Des mains ouvertes associées à des bras ouverts sont dans le registre de la médiation et invitent au travail alors que des mains relevées simultanément à la verticale et stoppant une situation, effectuent ici un geste du registre de l'autorité. Certains gestes de la main peuvent être dénigrants surtout quand ils sont associés à un regard du même type.

Dans la posture gestuée, il faut également tenir compte des gestes conjointement exprimés. Ainsi par exemple, dans l'usage d'une main interrogative (se gratter la barbe ou la tête), en cas de regard introspectif, si celui-ci est interrogatif (regard fixant un point tout en étant dans le vide), il rend le geste professionnel de « se prendre en main » (Alin, 2010) décalé par rapport à ce que l'on attend de la posture de l'enseignant. Il est important pour chaque enseignant d'adopter une posture d'introspection gestuée afin d'analyser ses propres petits gestes dans le détail car plusieurs points sont sensibles : la direction du geste qui doit être sans équivoque possible mais aussi l'intention qu'il véhicule. L'enseignant doit également apprendre à identifier ses propres marqueurs de la confiance en soi qui sont toujours employés inconsciemment et qui pourtant sont les témoins de son état psychologique. Ce sont ces gestes qui le plus souvent sont observés par les élèves lors de l'entrée en scène. On peut citer en exemple, le fait de remonter ses manches ou tapoter sa main avec un stylo ou un marqueur.

Ces petits gestes sont là pour canaliser l'énergie et redonner confiance. Pour l'enseignant, ce sont des soupapes de sécurité mais pour les élèves, ce sont aussi des signaux indiquant que c'est le temps de la transition. Enfin, il reste à signaler l'importance des gestes parasites comme par exemple jongler avec un marqueur, faire tourner une bague sur son doigt ou replacer ses cheveux derrière l'oreille. Ils perturbent la lecture d'image de la personne, trahissant les doutes et le manque de confiance en soi.

2.2.4.2 La voix

Barrier (2019, p.26) indique qu'au téléphone « la seule information corporelle communiquée est vocale » et qu'en fonction de son intonation, dès les premières secondes, le signe qu'elle porte déclenche en nous le symbole d'inquiétude ou d'enthousiasme. Il indique que la voix est par excellence le canal de l'affect et des émotions et qu'« avec autant de fidélité que les expressions faciales, l'information acoustique permet de connaître l'intention d'un mot, d'une phrase, d'un argument » (Barrier, 2019, p.26). La voix est le premier instrument de travail de l'enseignant. C'est un micro-geste professionnel commun à toutes les disciplines et à tous les niveaux d'enseignement. Une fois que l'enseignant entre en scène en adoptant une posture tonique et stable, la voix, prenant immédiatement le relais, constitue le premier contact oral de la communication et entre en jeu dans la dynamique de la relation éducative (Postic, 2001). En tant que reflet direct de l'état émotionnel de l'individu, les premiers mots prononcés par l'enseignant révèlent son assurance ou son manque de confiance en lui. En quelques secondes, les élèves disposent de suffisamment d'indices pour se faire une idée de la personne qui se tient devant eux. La voix devient ainsi un indicateur crucial qui précise rapidement le type de relation que l'enseignant cherche à établir. Ce premier contact sonore représente un micro-geste professionnel essentiel dans la communication, que chaque enseignant se doit de maîtriser. « Il constitue une sorte de sas d'entrée où chacun est invité à pénétrer dans un autre état. Ce moment peut être considéré comme l'instant et qui marque le début, l'ouverture de la séance. Ce moment symbolique de l'accueil dépend donc étroitement des indices perçus en lien étroit avec les images reçues » (Duvillard, 2017, p.92).

La voix d'un enseignant est aussi comme une « carte de visite acoustique » (*Ibid*, p. 95). En effet, une caractéristique vocale (un accent prononcé, un timbre distinctif) capte rapidement l'attention des élèves. Ces caractéristiques font qu'une voix peut être plus ou moins agréable à écouter, ce qui peut perturber le déroulement du cours. La modulation de la voix, qui inclut

la variation de ton, de débit, d'accentuation et d'articulation, est essentielle pour donner vie au discours. En effet, la voix est le vecteur principal de transmission de l'information. Elle doit être suffisamment puissante et expressive pour transmettre le message avec conviction et clarté jusqu'à son destinataire. La posture et le regard jouent, ensemble, un rôle crucial dans la projection de la voix et dans la dynamique de la communication. En effet, regarder permet d'apprécier la distance de la portée que devra avoir le son émis et la posture permet le souffle adapté à la puissance nécessaire à la portée de celui-ci. Le débit est aussi important car il doit maintenir l'attention des élèves sans les fatiguer, en favorisant un état de concentration approprié. Un enseignant expérimenté varie habilement le rythme de son discours en fonction des besoins et des moments clés de la leçon, créant ainsi un dynamisme propice à l'apprentissage.

L'accentuation et l'articulation sont aussi des éléments fondamentaux pour mettre en valeur les idées importantes et assurer la compréhension du discours. L'accentuation redonne de l'élan à un propos et met en valeur certains mots que les élèves doivent retenir. Dans la mise en scène du discours, l'accentuation n'est jamais seule : elle est en général accompagnée par un geste de la main qui vient la souligner. De plus, bien souvent avant l'accentuation, l'enseignant effectue un silence très court mais très significatif qui interpelle les élèves. L'articulation peut être ralentie et/ou accentuée toujours dans un but de focalisation de l'attention. Enfin, la progression du discours, marquée par des reformulations et des montées en intensité, influence directement l'attention des élèves et la qualité de la relation éducative.

2.2.4.3 Le regard

Le regard d'une personne est tout aussi important que ses mots car il intervient dans le charisme de celui-ci. En effet, un regard fuyant par exemple, peut diminuer la crédibilité d'une personne (Barrier, 1996). L'impact d'un regard dépendra aussi de la distance à laquelle ce regard est porté. L'anthropologue Hall (1971) a divisé l'espace autour d'une personne en quatre zones concentriques, allant de la sphère intime à la sphère publique. Lorsque la frontière de la première est franchie, des informations privées peuvent être perçues, entraînant un certain stress, sauf en cas d'intimité. Voilà pourquoi il est difficile de soutenir une conversation à moins de 45 cm d'une personne. Dans ce concept de proxémie, au-delà d'une certaine distance, il devient difficile de déterminer si une personne nous regarde dans les yeux ou non. Le regard de l'enseignant n'aura donc pas la même portée symbolique selon la distance à laquelle il se trouve

de ses élèves. Le regard joue donc un rôle essentiel en établissant le lien, en ciblant et en rassemblant l'auditoire.

Parmi les cinq micro-gestes, le regard est celui qui dynamise le plus la relation éducative (Duvillard, 2017). C'est un geste discret qui permet en quelques secondes d'établir un contact avec toute la classe et permet aux élèves de comprendre si l'enseignant est disposé favorablement ou non à leur égard. Le regard est un indicateur crucial dans les relations interpersonnelles, comme en témoignent les nombreuses disputes entre élèves qui commencent souvent par un regard mal interprété ! Dans le cadre d'un cours, deux regards opposés et distincts sont identifiables : soit l'enseignant fait l'effort de regarder son auditoire, cherchant son interlocuteur et s'adressant à lui comme récepteur du message, soit il le néglige, concentrant alors son attention uniquement sur le contenu de son discours. Selon Duvillard (2017), il existe plusieurs types de regards.

- « Le regard de convention » (Duvillard, 2017, p.111) est celui qui ne s'adresse pas individuellement à un élève mais celui qui est plutôt dirigé vers l'ensemble de la classe. Il est souvent impersonnel, dénué d'émotion et ne vise pas à établir une communication individuelle. Cette neutralité dans la communication crée une distance qui peut entraîner un manque de motivation chez les élèves. Ce type de regard est souvent observé chez les enseignants débutants, probablement par instinct de préservation et de protection.
- « Le regard de connivence » (Duvillard, 2017, p.112) est un geste d'adressage dans lequel l'enseignant, tout en regardant la classe, cherche à établir un contact direct avec chaque élève. Dans ce regard global mais individuellement percutant, chaque élève se sent reconnu, ce qui l'encourage à suivre le cours et à faire des efforts pour comprendre. Ce moment de connexion visuelle est essentiel pour construire une relation éducative solide : c'est là que le savoir est transmis. Ce micro-geste du regard stimule à la fois l'élève et l'enseignant. En effet, ce dernier, en recevant le regard de l'élève en retour du sien, évalue son intérêt et l'encourage à continuer à s'investir. Une autre fonction du regard consiste à évaluer l'espace sonore disponible : en ciblant chaque élève individuellement, l'enseignant délimite le territoire d'audition, ce qui lui permet de réguler le volume de sa voix en conséquence.
- « Le regard introspectif » (Duvillard, 2017, p.113) trahit un état intérieur de doute. Ce regard très particulier consiste à chercher dans sa tête en stimulant la zone du cerveau impliqué dans

le stockage de l'information recherchée. Ce geste ne doit être ni trop long ni permanent car il s'opposerait au geste d'adressage¹⁶.

- « Le regard de l'institution » (Duvillard, 2017, p.114) est employé dans le registre de la sanction. Il doit captiver l'attention de l'élève tout en soutenant son regard en retour. C'est le regard de l'autorité qui rappelle le règlement intérieur de l'établissement. Il consiste à regarder l'élève directement dans les yeux et à exiger la même chose en retour. Ce geste est crucial pour réguler la relation éducative. Les élèves le reconnaissent immédiatement et savent qu'il n'admet aucune discussion. Ce regard d'autorité ne doit être ni humiliant ni dénigrant, mais il ne doit pas non plus être adouci ou affaibli. Il définit le cadre dans lequel l'élève peut se construire des repères. Adopter ce regard peut être délicat pour un enseignant débutant, surtout s'il n'a pas d'expérience éducative avec des enfants. Il est à utiliser en toute connaissance de cause. En effet, ce mode de fonctionnement, typique de la culture occidentale, peut parfois créer des tensions avec des élèves issus d'autres cultures où le marquage du respect envers l'adulte implique de baisser les yeux.
- « Le regard de dénigrement » (Duvillard, 2017, p.115) comme son nom l'indique, dénigre. Il peut avoir un effet dévastateur sur un élève, avec des conséquences destructrices. En effet, le regard véhicule une intention qui peut soit dévaloriser, soit valoriser. Alors qu'un mot peut passer inaperçu ou être négligé, le regard, lui, n'est jamais mis de côté. Il peut infliger plus de blessures qu'un simple mot. En effet, portant une charge affective plus importante, le regard exprime l'intention de la relation.
- « Le regard d'alter ego » (Duvillard, 2017, p.116) est utilisé par certains jeunes enseignants pour établir une relation de proximité avec leurs élèves. Ce regard est similaire à celui qu'ils utilisent avec leurs amis ou camarades. Ces jeunes qui font leurs premiers pas dans le monde professionnel ont souvent du mal à adopter une posture d'adulte. Ayant évolué dans un environnement étudiant, entourés d'amis de leur âge et de leur statut, ils peinent à assumer leur rôle d'adulte responsable vis-à-vis de leurs élèves. Ils ne réalisent pas toujours les conséquences de ce manque d'affirmation de soi et d'acceptation de leur autorité sur la réaction des élèves.

¹⁶ Geste d'adressage : geste qui consiste à s'adresser à une personne ou un groupe.

- « Le regard de séduction » (Duvillard, 2017, p.116) se produit lorsque l'enseignant, par son regard, cherche à établir une connexion particulière avec son élève. Si l'enseignant dans ce cas, l'effectue souvent de manière innocente et bienveillante, il ne réalise pas qu'il sort du cadre professionnel et de la médiation pour entrer dans celui de la séduction, où l'objectif est de plaire à tout prix. Il est essentiel de ne pas laisser la dimension affective interférer dans la relation éducative si l'on souhaite maintenir un niveau d'autorité approprié.
- « Le regard « A-posté » (Duvillard, 2017, p.118) cherche à créer le lien entre l'objet de savoirs et l'apprenant. Ce regard mobile qui va chercher l'élève pour l'amener vers l'objet d'apprentissage est bien utile pour lancer chacun dans la participation collective.

La capacité à déplacer son regard est aussi cruciale dans la maîtrise du micro-geste du regard. Ce déplacement implique que l'enseignant passe rapidement d'une personne à une autre tout en maintenant une connexion avec l'auditoire. Cette fluidité visuelle agit comme un indicateur de confiance en soi qui, à son tour, inspire confiance aux autres. Une autre dimension importante de ce micro-geste professionnel est la capacité de l'enseignant à délimiter et à créer, par son seul regard, l'espace d'enseignement. Avec son regard, il doit définir son champ d'action : il s'appuie sur les élèves situés aux extrémités de l'espace de travail pour ramener l'ensemble des élèves dans le cadre de l'action. Lorsqu'il sous-estime l'espace nécessaire à son intervention, des élèves sont laissés de côté et cela peut entraîner une dispersion du groupe, chacun se concentrant sur ses propres activités. Le regard ne doit donc pas se limiter aux premiers rangs : il doit parcourir de manière équilibrée l'ensemble de la classe, en accordant à chaque rang une attention égale.

2.2.4.4 L'usage du mot

Dans le langage verbal, l'usage du mot est une composante essentielle de la communication humaine. En effet, bien qu'il puisse sembler univoque dans son sens premier, l'usage d'un mot n'est pas neutre car il est empreint de la posture du locuteur et de l'intention qu'il cherche à transmettre. Le mot influence la réception du message, qu'il soit conscient ou non, et façonne la nature même de cette réception. Dans le référentiel des compétences des professeurs, il est stipulé que l'enseignant doit maîtriser la langue française. Cela implique la capacité à s'exprimer correctement en utilisant des termes appropriés, adaptés à l'âge et au niveau de compréhension des élèves, ainsi qu'à communiquer de manière efficace. Il est essentiel pour l'enseignant de veiller à utiliser un langage syntaxiquement correct et à choisir des termes

précis, sans utiliser de termes approximatifs. Il est recommandé d'utiliser autant que possible un langage formel et d'éviter le langage familier. Or ce n'est pas toujours facile de trouver des termes accessibles pour exprimer les idées complexes d'un expert, car chaque domaine d'enseignement a ses propres exigences linguistiques. Par exemple, dans des situations telles que l'imitation en éducation musicale, les mots sont rarement utilisés, l'apprentissage se faisant principalement par l'écoute et l'observation du professeur. En revanche, dans des disciplines comme les sciences, les mots jouent un rôle crucial en structurant et en explicitant la démarche expérimentale.

Il est aussi important de prendre en compte le langage des élèves. Lorsqu'un élève utilise un langage familier, l'enseignant doit être capable de reformuler la parole de celui-ci de manière bienveillante en utilisant un langage plus soutenu. C'est ce langage soutenu qui devra être institutionnalisé. Le choix des mots revêt donc une grande importance et l'enseignant doit, dans sa planification, penser à décliner chaque mot nouveau dans ses différents champs afin de choisir en situation le mot exact qui sera compréhensible par tous. Ce choix doit être en adéquation avec l'intention que l'enseignant souhaite transmettre car il influencera les comportements des élèves et la manière dont le message sera perçu. Les autres micro-gestes de l'enseignant viennent préciser l'intention derrière les mots, facilitant ainsi leur compréhension et leur mémorisation. La fluidité du discours de l'enseignant et son choix de mots sont également influencés par son état émotionnel et le lien de confiance qu'il a su établir avec ses élèves. Ainsi, en fonction de ces facteurs, les mots peuvent paraître plus ou moins efficaces.

L'utilisation habile du mot peut ainsi devenir un puissant outil d'émancipation pour celui qui sait le manier avec maîtrise. Le mot peut être considéré comme un « symbole d'une compétence » (Duvillard, 2017, p.130). Pour l'élève, l'enseignant incarne le savoir, un expert possédant une grande connaissance. L'utilisation habile des mots comme médiateurs des connaissances est donc la clé pour captiver la classe. Cependant, il est important de veiller à ne pas utiliser le pouvoir des mots pour contrôler l'autre, ce qui pourrait créer un sentiment d'infériorité intellectuelle chez l'élève. L'utilisation des mots, associée au regard, devrait favoriser l'établissement d'une relation éducative harmonieuse entre l'enseignant et l'élève. Le mot possède également un « pouvoir de séduction » (Duvillard, 2017, p.131) lorsqu'il est choisi avec discernement, suscitant un sourire intérieur chez le récepteur et touchant profondément celui-ci. Il peut aussi être un « symbole de la conviction » (*Ibid*) dans la manière

dont il est exprimé, car par la seule force de persuasion de l'orateur, il peut transformer un point de vue et amener l'auditeur à adopter une position donnée. Il agit comme un catalyseur, souvent en association avec d'autres micro-gestes tels que la gestuelle et l'accentuation de certaines syllabes. Les mots peuvent aussi être un « symbole de la médiation » (Duvillard, 2017, p.133), car ils sont capables de désamorcer les tensions et de favoriser la résolution des conflits. Ils ont un effet apaisant ce qui encourage les élèves à s'engager dans la tâche et à se sentir en sécurité. Lorsqu'un enseignant est confronté à un conflit, il doit jongler avec deux défis : choisir les mots appropriés qui auront un impact sur la situation tout en les adaptant à son ton et à son rythme de parole pour être efficace. L'utilisation des mots est donc intimement liée à l'utilisation de la voix.

L'impact des mots dépend donc de leur intonation, de leur rythme et/ou de leur intensité, ainsi que de leur accentuation. Le choix des mots est un outil puissant pour influencer les réactions des élèves, les calmer ou les encourager. Les stages d'observation inclus dans la formation initiale des enseignants permettent de prendre conscience des micro-gestes qui influencent la communication. Cette réflexion professionnelle est essentielle, car elle permet aux enseignants de mieux comprendre ce qui fonctionne dans différentes situations et de développer des schémas de comportements efficaces. Les entretiens d'auto-confrontation permettent à un enseignant débutant de prendre conscience de la cohérence entre les mots qu'il prononce et les autres micro-gestes qu'il utilise : il comprend l'importance du choix judicieux de ses mots et de leur impact sur la communication globale. Le mot peut également être perçu comme un « symbole de la sanction » (Duvillard, 2017, p.134), car il a le pouvoir de rappeler le cadre de la loi et de rétablir le respect du règlement intérieur. Dans de telles circonstances, il est essentiel de choisir les mots qui ramènent l'élève à l'ordre et de faire preuve d'autorité en utilisant le registre de la sanction, sans hésiter à appuyer ses paroles par des gestes appropriés.

Le mot est aussi « symbole de la répression de la stigmatisation » (Duvillard, 2017, p.135). En effet, malheureusement parfois, les mots peuvent être utilisés de manière à blesser un élève, voire pour le ridiculiser. Cela se produit lorsque l'enseignant perd le contrôle et ne parvient plus à maintenir son autorité, se laissant emporter par des remarques désobligeantes. Il s'agit d'un mécanisme de défense auquel les enseignants doivent être sensibles. Dans de telles situations, il est crucial que l'enseignant prenne du recul par rapport à la situation et cherche éventuellement de l'aide extérieure pour rester dans une posture éthique.

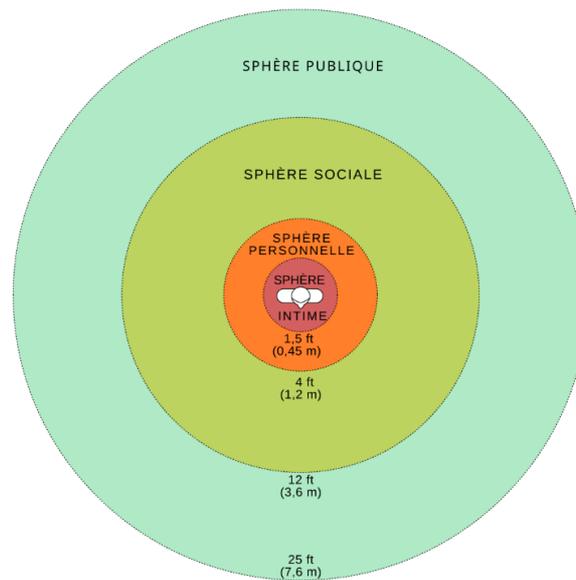
2.2.4.5 Le positionnement tactique

Le positionnement d'un enseignant dans sa classe englobe sa place physique, ses déplacements, mais également la stratégie qu'il déploie pour les utiliser judicieusement. Comme le souligne Duvillard (2017), le positionnement stratégique ou tactique est un micro-geste qui demande une réflexion approfondie selon la situation donnée. En effet, lorsqu'un enseignant enseigne, il doit jongler avec plusieurs éléments : le contenu à transmettre, le regard sur la classe, l'utilisation efficace de sa voix, de ses mains et le choix des mots justes. Cependant, il ne réalise pas toujours l'impact de sa position physique dans l'espace de la classe. Pourtant celle-ci confère du crédit à sa parole. Selon la discipline enseignée, le positionnement peut varier. Par exemple, dans les matières scientifiques, le tableau est un outil essentiel lors de l'explication, tandis que dans les disciplines littéraires, les échanges et la réflexion collective prennent plus d'importance, rendant le positionnement moins dépendant du support matériel.

Le positionnement tactique revêt également une grande importance lors de l'entrée en classe, lorsque les rituels et les routines sont en place. Duvillard (2017, p.160) donne comme exemple l'enseignant qui se positionne « dans l'embrasement de la porte et contrôle par le regard, dans ce sas d'entrée en classe, chacun des élèves. Ce temps lui permet de réguler les petites tensions et autres tenues vestimentaires non conformes aux attentes du règlement intérieur ». En affichant une posture d'autorité rassurante et sécurisante, par son positionnement stratégique, l'enseignant prend l'ascendance sur le groupe. Ainsi, l'endroit choisi doit permettre à l'enseignant d'avoir une vue sur tous les élèves et d'être visible de tous, renforçant ainsi l'impact de son message. Cet endroit devient alors le symbole du statut de l'autorité de l'enseignant. Son choix est délibéré, tenant compte des contraintes spatiales et des possibilités de circulation dans la salle de classe. La proxémie joue donc un rôle crucial dans la stratégie de positionnement. Or déterminer la bonne distance corporelle par rapport au groupe n'est pas toujours évident et nécessite souvent une réflexion approfondie. L'enseignant doit prendre conscience des quatre sphères proxémiques établies par Hall (1971) et présentées à la figure 4 ci-après. Il doit reconnaître que, tout comme lui-même peut se sentir mal à l'aise lorsqu'une personne s'approche trop près de lui (moins de 45 cm), les élèves ressentent également un malaise et une insécurité lorsque leur sphère intime est envahie, et parfois même alors, réagissent de manière violente. « À cette distance particulière, la présence de l'autre s'impose et peut même devenir envahissante par son impact sur le système perceptif. La vision (souvent déformée), l'odeur et la chaleur du corps de l'autre, le rythme de sa respiration, l'odeur et le

souffle de son haleine, constituent ensemble les signes irréfutables d'une relation d'engagement avec un autre corps » (Hall, 1971, p.147). L'enseignant doit donc être attentif à son positionnement lorsqu'il interagit avec un élève, en optant pour un placement face-à-face dans la sphère personnelle, située entre 45 et 125 cm de l'élève. En entrant dans la sphère sociale, entre 125 et 360 cm, l'enseignant s'adresse à l'ensemble du groupe plutôt qu'à un élève spécifique. Au-delà de 360 cm, l'enseignant se situe dans la sphère publique et ses micro-gestes auront alors un impact moindre sur les élèves.

Figure 4 : Diagramme des sphères proxémiques selon Hall (1971)



Les déplacements dans la classe peuvent également avoir un impact, car la manière dont ils sont effectués transmet différents messages. Selon son intention, l'enseignant peut se déplacer à différents rythmes ou au contraire, rester immobile en attendant que les consignes soient suivies. Ces variations de déplacement influent sur la réactivité de la classe. Lorsqu'un enseignant se déplace lentement et sans but apparent, donnant l'impression d'être désengagé de la situation, cela peut nuire à la perception de son implication vis à vis des élèves. Certains enseignants peuvent même perdre le contact physique en se rendant à leur bureau pour des tâches administratives telles que la correction de copies et rompant de fait la communication avec la classe.

Dans le déplacement, plusieurs signes corporels sont des indicateurs témoignant de l'état d'esprit de l'enseignant et de son ouverture à l'élève. Il est possible de citer en exemple :

- Le port de tête : Est-il assuré ou pas ? Vers le haut ou vers le bas ? Qu'indique-t-il ?

- La position des épaules : Sont-elles en position haute ou basse ? Sont-elles toniques ou tombantes ? Que traduisent-elles ?
- La position du corps : Les pieds sont-ils serrés ou écartés ? Qu'indiquent-ils ? Le poids du corps est-il équitablement réparti ou bien basculé sur un seul pied ? Il y a-t-il un balancement du corps de droite à gauche ? Si oui, à quoi correspond-il ?
- Le mouvement des jambes : Sont-elles droites quand l'enseignant est au repos ? Ouvertes ? Croisées ? Qu'indiquent-elles ?
- Le rythme du pas : Est-il rapide ou lent ? Les pieds traînent-ils au sol ou bien au contraire le talon tape-t-il bruyamment ? Comment les élèves le perçoivent-ils ?
- Le nombre de lignes droites par rapport au nombre de lignes en courbes et aux moments de flottement : L'enseignant fait-il des aller-retours en ligne droite dans l'allée centrale manifestant du stress et de l'impatience ? Fait-il des lignes courbes pour circuler dans la classe et viser l'ensemble des élèves ? Fait-il des lignes droites pour aller directement aux élèves nécessaires au risque d'en oublier certains ? Une fois les déplacements identifiés, quel ratio observe-t-on ? Ce ratio met-il en évidence un intérêt pour l'ensemble des élèves ? (ratio du nombre de déplacements en ligne droite / nombre de déplacement en courbe < 1 , recommandé). Met-il en évidence un intérêt sélectif ? (ratio du nombre de déplacements en ligne droite / nombre de déplacements en courbes > 1).
- Le rapport aux obstacles : L'enseignant se situe-t-il devant le bureau et donc avec les élèves ? Se situe-t-il derrière le bureau, en retrait, sous la protection de celui-ci ? Sur le bureau ou la table d'un élève, est-il en appui sur les mains, le fessier, les jambes ?

Ainsi, la position adoptée par l'enseignant joue un rôle crucial dans le comportement général de la classe. Rester assis pendant de longues périodes, les jambes croisées et les épaules basses, peut entraîner une baisse de dynamisme chez les élèves. Un enseignant peut également utiliser son positionnement pour réguler la classe. Il peut par exemple se tenir en ayant une posture ferme dans la zone personnelle d'un élève perturbateur pour l'aider à maintenir son attention et à prévenir les comportements perturbateurs.

Lorsque l'enseignant se déplace dans la classe, il entre inévitablement en contact avec les élèves. Adopter une posture d'aide peut alors devenir délicat. L'enseignant debout et l'élève assis doivent trouver une distance et une position adéquates pour faciliter la communication. Certains gestes de contact peuvent ainsi être utilisés pour créer du lien tout en respectant la sphère intime de l'élève, comme poser la main sur la table ou utiliser, avec son accord, le stylo

de celui-ci. L'enseignant doit aussi s'assurer de maintenir le contact visuel avec l'ensemble de la classe, même lorsqu'il se concentre sur un élève en particulier.

Il est aussi important de mentionner la notion de distance de sécurité. Un exemple classique de nécessité de maintien de cette distance est la situation de conflit avec un élève. En effet, lorsque les mots ne suffisent plus à résoudre la situation, les corps se rapprochent instinctivement comme s'ils souhaitaient reprendre par la force ce que les mots n'avaient pas réussi à obtenir. Or en tant qu'adulte, l'enseignant doit savoir prendre du recul, tant psychologiquement que physiquement, pour désamorcer la situation et éviter tout contact explosif. Le positionnement tactique doit donc être réfléchi et travaillé pour optimiser l'instauration d'une relation éducative apaisée.

2.3 Le sentiment d'efficacité personnelle ou SEP

2.3.1 Définition et fondements théoriques

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est un concept qui se réfère à « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. » (Bandura, 2007, p.12). Il repose sur la conviction que « les individus peuvent exercer de l'influence sur ce qu'ils font. [...] Les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'agentivité¹⁷ humaine. Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats, elle n'essaiera pas de les provoquer » (*Ibid*, p.13). La capacité d'être efficace implique l'organisation et l'orchestration de compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales pour atteindre divers objectifs. Une confiance en soi solide est nécessaire pour entreprendre et maintenir des efforts vers la réussite.

L'estime de soi n'intervient pas dans la réalisation des objectifs contrairement à la perception de l'efficacité personnelle. En effet, l'estime de soi est basée sur la compétence personnelle et peut conduire à la satisfaction lorsque les critères personnels sont atteints, mais aussi à la déception en cas d'échec. La perception de l'efficacité personnelle dépend des compétences

¹⁷ Agentivité : capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions (BANDURA, 2007)

possédées, mais aussi de la croyance en notre capacité à les utiliser efficacement dans diverses situations. Bandura (2007) indique que le sentiment d'efficacité personnelle est influencé par quatre principaux processus :

- Les « expériences de maîtrise » (Bandura, 2007, p. 125) : ce sont des réussites antérieures dans des situations similaires, qui renforcent la croyance en nos propres capacités. « Construire un sentiment d'efficacité personnelle par des expériences de maîtrise ne consiste pas à programmer un comportement tout fait. Cela implique d'acquérir les outils cognitifs, comportementaux et autorégulateurs nécessaires pour exécuter des actions afin de gérer les circonstances fluctuantes de l'existence » (*Ibid*, p.125). Les activités réalisées par chacun d'entre nous dépendent de notre perception du monde, perceptions façonnées par nos expériences. Nous développons alors un système de soi complexe et riche en significations. Ces schémas de soi, liés à l'efficacité personnelle, influencent nos recherches mais également notre interprétation et l'organisation des informations liées à notre efficacité. Ils influencent aussi nos actions et notre façon d'évaluer nos performances. L'importance accordée aux nouvelles expériences et la manière dont elles sont mémorisées, dépendent en partie de la nature et de la force des croyances en soi dans lesquelles ces expériences sont intégrées. Ainsi, les croyances en soi façonnent et sont façonnées par les expériences vécues. Les performances sont donc toujours le résultat d'une interaction avec des contextes comprenant divers facteurs qui peuvent entraver ou faciliter les réalisations. Ces facteurs contextuels incluent les obstacles environnementaux, le soutien des autres, la disponibilité des ressources matérielles et les circonstances dans lesquelles l'activité est réalisée. Les performances sont également influencées par la quantité de travail et d'efforts investis pour atteindre un objectif donné, ce qui peut affecter les perceptions de capacité basées sur les performances observées.

- « L'expérience vicariante¹⁸ » (Bandura, 2007, p.135) : c'est une expérience d'observation d'une personne réalisant avec succès des tâches similaires à celles que nous, observateur devons réaliser et qui peut influencer la perception que nous avons de nous. En effet, pour la plupart des activités, il n'existe pas de mesure absolue de compétences, et nous devons évaluer notre

¹⁸ Expérience vicariante : Une expérience vicariante désigne une situation où une personne apprend ou modèle un comportement en observant les actions et les conséquences d'une autre personne, sans nécessairement avoir à expérimenter directement cette action ou ses conséquences par elle-même..

habileté en nous comparant aux réalisations des autres. Dans la vie quotidienne, nous nous comparons souvent à des pairs engagés dans des efforts comparables dans des situations similaires, comme des collègues de travail ou des concurrents. Surpasser nos pairs renforce notre croyance en notre propre efficacité, tandis que nous faire dépasser les diminue. Cette évaluation de l'efficacité varie selon les compétences des personnes choisies pour la comparaison sociale. L'apprentissage par observation effectué par les enseignants stagiaires, est gouverné par quatre sous-fonctions. La première sont les processus attentionnels qui déterminent ce qui est observé sélectivement parmi les diverses influences et informations. Vient ensuite la rétention qui implique une transformation active de l'information sur les événements afin qu'elle soit mémorisée sous forme de règles et de schémas. Les schémas comportementaux, différenciés des scripts, servent de guides pour construire des actions adaptatives, tandis que les scripts sont des séquences d'actions préétablies. Le processus de production comportementale arrive en troisième position et traduit les schémas en actions appropriées. Cela s'effectue en comparant l'action à un modèle conceptuel et en ajustant le comportement en conséquence. L'apprentissage par observation se termine par des processus motivationnels influençant la performance de ce comportement : « les individus ont plus de probabilité d'exprimer un comportement modelé si celui-ci conduit à des résultats valorisés que s'il n'entraîne pas de récompense ou s'il est suivi d'une sanction » (Bandura, 2007, p.140). Les critères personnels de conduite fournissent également une source de motivation par résultats anticipés. Nous continuons les activités qui nous satisfont et rejetons celles qui ne nous conviennent pas. De plus, l'état émotionnel généré par l'évaluation comparative de soi-même influence l'auto-évaluation de l'efficacité. « En général, les succès modelés par des personnes identiques augmentent les croyances des sujets en leur efficacité, et les échecs modelés les abaissent » (Bandura, 2007, p.148).

- « La persuasion verbale » (Bandura, 2007, p.156) : ce sont les encouragements ou les critiques reçus des autres, qui peuvent affecter la confiance en soi. « Il est plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités que s'ils manifestent des doutes » (*Ibid*, p. 156). La persuasion verbale, seule, peut avoir un effet limité sur l'augmentation durable de l'efficacité perçue. Cependant, si elle reste réaliste, elle peut soutenir le changement personnel. Si une tierce personne nous persuade verbalement de notre capacité à maîtriser certaines activités, alors nous serons plus enclins à fournir un effort supplémentaire et à le maintenir que des personnes doutant d'elles-mêmes et se concentrant sur

leurs lacunes quand ils sont face à des difficultés. Cependant, encourager des croyances irréalistes en ses capacités peut entraîner des échecs, qui, lorsqu'ils sont reconnus, peuvent discréditer les personnes à l'origine des encouragements et fragiliser la confiance de la personne en ses propres capacités. Les informations persuasives sur l'efficacité sont souvent transmises par des retours évaluatif ou feedbacks donnés aux individus. Ces derniers peuvent influencer le sentiment d'efficacité personnelle, soit en le renforçant, soit en le diminuant.

- « Les états physiologiques et émotionnels » (Bandura, 2007, p.163) : ce sont les sensations physiques ressenties lors de la performance d'une tâche, qui peuvent influencer la perception de notre compétence. Dans des situations stressantes, nous avons souvent tendance à interpréter nos réactions physiologiques comme des signes de vulnérabilité. Étant donné qu'une réaction élevée peut nuire à la performance, nous avons plus tendance à nous attendre au succès lorsque nous ne ressentons pas de réaction désagréable. Inversement, nous nous attendons à un échec quand nous sommes tendus et agités. De plus, les réactions de stress face à un sentiment de perte de contrôle engendrent souvent, par le biais de l'auto-activation anticipatoire, un stress supplémentaire. En effet, en nous focalisant sur des pensées négatives concernant notre incompetence et nos réactions de stress, nous augmentons notre niveau de stress, stress à l'origine des dysfonctionnements redoutés. Un moyen important de modifier les croyances en l'efficacité, et donc d'améliorer le bien-être physique, consiste donc à réduire le niveau de stress et les tendances émotionnelles négatives.

Bandura (2007) indique qu'ensemble (figure 5, ci-après), ces processus déterminent le niveau d'auto-efficacité d'une personne dans une situation donnée.

Figure 5 : Les 4 processus impliqués dans le SEP, d'après Lecefel (2022)



Ainsi, différentes techniques existent pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle. La première consiste à se fixer des objectifs Spécifiques, Mesurables, Atteignables, Réalistes et Temporels, dits objectifs « SMART » (Doran, 1981) : il ne s'agit pas de grimper l'Everest pour un premier trek en montagne ! Ensuite, l'apprentissage par le modèle et la pratique permettent de fournir des occasions d'exercer puis de maîtriser les compétences nécessaires pour accomplir des tâches spécifiques. Des encouragements, des feedbacks constructifs et réguliers tout du long du parcours d'un individu sont aussi performatifs.

Les individus dont le sentiment d'efficacité personnelle doit être renforcé, doivent être aidés à identifier et à remettre en question les pensées et les croyances auto-limitantes qui fragilisent leur confiance en leurs capacités. Pour ce faire, des techniques de restructuration cognitive peuvent être utilisées pour remplacer les pensées négatives par des pensées plus positives et constructives. La méthode Coué fondée sur l'autosuggestion du pharmacien Emile Coué de la Châtaigneraie (1924), en est un exemple. De plus, ces individus doivent se voir souligner l'importance de la persévérance et de la résilience. En les encourageant à persévérer malgré les revers et en leur apprenant à voir les échecs comme des opportunités d'apprentissage plutôt que des indications de compétence personnelle insuffisante, leur sentiment d'efficacité personnelle ne peut qu'être amélioré.

2.3.2 Mesure du sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle est généralement mesuré à l'aide d'échelles conçues spécifiquement à cet effet. Elles visent à évaluer la perception subjective qu'une personne a de sa capacité à accomplir des tâches et à atteindre des objectifs dans divers domaines de sa vie. L'une des échelles les plus couramment utilisées est l'Échelle d'Auto-Efficacité Perçue (EAE) développée par Bandura (2007). Elle comprend une série d'items correspondant à des déclarations et décrivant des situations spécifiques liées à un domaine particulier, comme le travail, l'éducation, la santé, etc. Les répondants évaluent ensuite leur niveau de confiance dans leur capacité à accomplir avec succès ces tâches en utilisant une échelle de Likert (1932), généralement graduée de 0 à 100 ou de 1 à 5. Par exemple, une déclaration sur l'échelle d'auto-efficacité perçue pourrait être : "Je suis confiant dans ma capacité à réussir dans ma carrière professionnelle." Les participants indiqueraient ensuite leur niveau de confiance sur une échelle, allant par exemple de "pas du tout confiant" à "extrêmement confiant". Les scores obtenus sur l'Échelle d'Auto-Efficacité Perçue sont ensuite analysés pour évaluer le niveau

global de sentiment d'efficacité personnelle d'une personne dans un domaine spécifique. Plus les scores sont élevés, plus le sentiment d'efficacité personnelle est fort dans ce domaine. Cette échelle est conçue pour mesurer trois aspects de l'efficacité perçue des enseignants :

- Efficacité en gestion de classe : capacité d'un enseignant à maintenir un climat de classe propice à l'apprentissage et à gérer efficacement les comportements des élèves.
- Efficacité en matière d'instruction : confiance d'un enseignant dans sa capacité à enseigner efficacement des concepts académiques et à aider les élèves à apprendre.
- Efficacité en engagement des élèves : croyance d'un enseignant en sa capacité à motiver et à inspirer les élèves à s'engager activement dans le processus d'apprentissage.

Plusieurs échelles de ce type ont été mises en place et testées. L'échelle de mesure Teacher Sense of Efficacy Scale ou échelle TSES (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) est un outil utilisé en recherche éducative pour évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, précisément pour examiner comment leur sentiment d'efficacité influence leurs pratiques pédagogiques, la dynamique de la classe et les performances des élèves. Elle est également utilisée dans le domaine de la formation des enseignants pour évaluer et renforcer le développement professionnel des enseignants. Selon Valls et Bonvin (2015), l'échelle TSES construite par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy en 2001, ressort de la littérature comme celle la plus utilisée dans le monde sans que ce recensement, n'atteste de sa validité ou de ses qualités psychométriques¹⁹.

2.3.3 Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'enseignement

Le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle crucial dans la motivation et la réussite des élèves. Ceux qui croient en leurs capacités sont plus susceptibles de s'engager activement dans l'apprentissage, de persévérer face aux difficultés et d'atteindre les résultats escomptés. Les enseignants jouent donc un rôle important en encourageant et en soutenant activement le développement de l'auto-efficacité chez leurs élèves. Pour cela, ils doivent créer un environnement propice à l'apprentissage qui dépend largement de leurs compétences et de leur

¹⁹ Psychométrie : qui est relatif à la psychométrie, science mesurant les caractéristiques psychologiques des individus.

efficacité personnelle. Selon Bandura (2007), les enseignants se sentant efficaces sur le plan pédagogique croient en leur capacité à enseigner efficacement en utilisant des techniques appropriées et en sollicitant le soutien familial. En revanche, ceux ayant une faible confiance en leur efficacité pédagogique estiment que leur capacité à influencer le développement intellectuel des élèves est limitée, principalement en raison du manque de motivation des élèves et des influences négatives provenant du foyer et du voisinage. « Les enseignants qui croient fortement en leur aptitude à favoriser l'apprentissage créent [...] des expériences de maîtrise pour leurs élèves, mais ceux envahis de doutes sur leur efficacité pédagogique construisent un environnement de classe qui risque de ruiner les évaluations que font les élèves de leurs propres aptitudes et de leur développement cognitif ». (Bandura, 2007, p.363). Bandura remarque également que l'influence de l'inefficacité perçue sur la gestion punitive de la classe est matérialisée par le stress et l'irritation. Or, s'appuyer principalement sur des méthodes coercitives pour obtenir des résultats favorise, selon lui, la dévalorisation des élèves et de leurs compétences, réduisant encore leur motivation. Les enseignants ayant une forte confiance en leur efficacité pédagogique ont tendance à privilégier des approches persuasives plutôt qu'un contrôle autoritaire. Ils soutiennent ainsi le développement de l'intérêt intrinsèque et de l'autonomie scolaire chez leurs élèves.

2.4 Synthèse de la partie théorique

Un enseignement efficace serait donc un enseignement où la conduite de classe est organisée, cadrée et planifiée (Bourbao, 2010); où l'enseignant est équitable, empathique et respectueux (Felouzis, 1997) et où la relation pédagogique devient une relation éducative (Postic, 2001) permettant alors l'élévation du niveau moyen de la classe (Bressoux, 2001). Or, s'il est possible pour l'enseignant de planifier les activités, il lui est aussi possible de procéder à une planification à rebours (Wiggins & Mc Tighe, 2005) de son agir professionnel (Lesen 1994), c'est-à-dire planifier sa conduite de la classe ainsi que ses gestes du métier et ses gestes professionnels (Alin, 2010 ; Jorro, 2018). L'enseignant peut donc planifier sa communication verbale et non verbale afin d'instaurer une relation éducative optimale avec ses élèves en passant tour à tour et de manière équilibrée, du registre de l'instruction, au registre de la médiation ou encore à celui de la discipline (Lesen, 1994). Parmi les douze gestes professionnels identifiés par Alin (2010), deux se distinguent particulièrement : (se) mettre en scène et (s')observer. Ces gestes sont étroitement liés : le premier alimente le second, dont la qualité dépend étroitement de lui et ne peut être pleinement comprise sans lui. Parmi les gestes

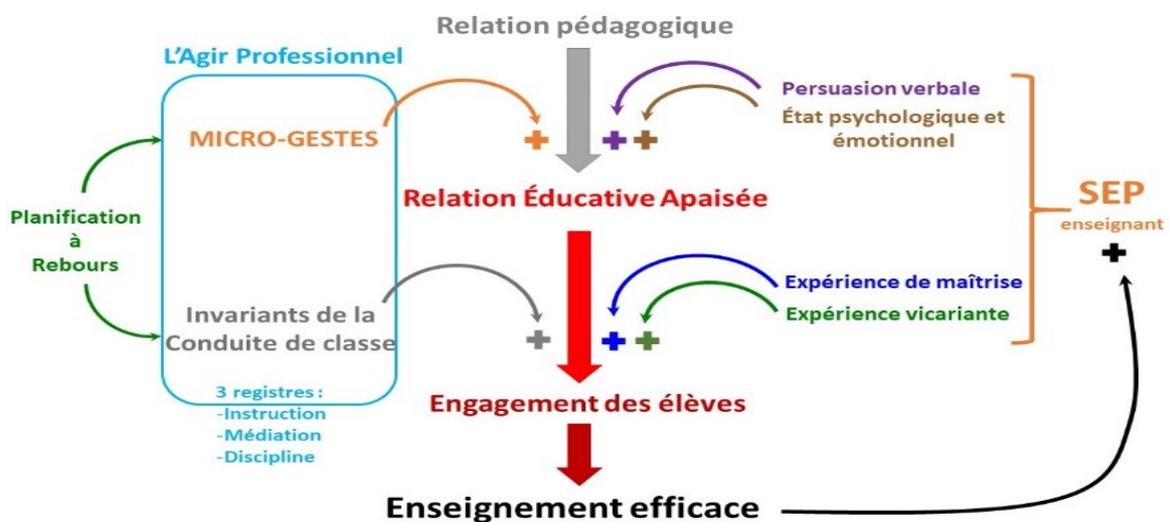
professionnels, Alin distingue des « micro-gestes techniques d'un métier (dicter, questionner, corriger au tableau, [...] etc.) » (Alin, 2010, p.54). La notion de micro-geste est primordiale dans la réalisation des gestes professionnels qu'ils sous-tendent. Un micro-geste est « un ensemble de petits gestes sensori-moteurs et énonciatifs conscients ou inconscients qui accompagnent et/ou portent la réalisation d'un geste professionnel. Un micro-geste peut accompagner et/ou porter des gestes professionnels différents » (Duvillard, 2017, p.9). Il existe « cinq micro-gestes professionnels qui mettent en scène l'identité professionnelle de l'enseignant : la posture gestuée, la voix, le regard, l'usage du mot et le positionnement tactique de son placement et de ses déplacements » (*Ibid*, p.28). Les recherches de Jorro et de Dangouloff (2018) lors de l'analyse des gestes professionnels des enseignants débutants en contexte sensible, ont montré l'importance donnée par les élèves aux micro-gestes. Ces derniers entrevoient « un corps parlant à l'insu des professeurs » (Jorro & Dangouloff, 2018, § 15) et qui serait plus ou moins adapté à la situation. L'approche triadique de Peirce (1978) met en évidence la complexité des interactions symboliques et souligne l'importance pour l'enseignant de contrôler consciemment le sens véhiculé par ses gestes et micro-gestes, car c'est l'action qui détermine la clarté de l'idée.

Chacun des micro-gestes joue un rôle dans la communication entre l'enseignant et l'élève. La posture gestuée, élément de communication non verbale, influence l'engagement, la compréhension et la perception des élèves. En développant une posture gestuée expressive, dynamique et confiante, en exploitant les différents gestes des mains, les enseignants peuvent améliorer l'efficacité de leur enseignement et créer un environnement d'apprentissage positif et stimulant pour leurs élèves. Le regard, canal de communication non verbal, est un indicateur émotionnel et un signal conversationnel. En effet, favoriser le contact visuel peut encourager l'interactivité et améliorer la communication. L'enseignant doit donc prendre conscience des différents regards existants. Toujours dans la communication non verbale, le positionnement tactique de l'enseignant en classe influe sur la gestion de celle-ci et sur la création d'un environnement d'apprentissage positif et efficace. En choisissant soigneusement où se positionner et comment interagir avec les élèves, l'enseignant peut favoriser l'engagement, la participation et la réussite de ceux-ci. Dans le langage verbal, les mots et leur usage remplissent différentes fonctions : ils peuvent faire partie intégrante de la compétence à acquérir ou simplement servir de véhicule pour transmettre une idée. À la rencontre du verbal et du non verbal, la manière dont un enseignant utilise sa voix influe considérablement la manière dont il communique avec ses élèves. C'est un aspect crucial à prendre en compte dans la planification

et la mise en œuvre de l'enseignement. Ainsi dans un ensemble de micro-gestes véhiculeurs de sens, il suffit du changement d'un seul pour donner un sens différent à un geste plus grand et perturber la communication au sein de la relation éducative.

Pour Duvillard (2017), les 5 micro-gestes professionnels s'exercent donc dans la relation éducative : ce sont des témoins de l'attention portée par l'enseignant aux apprenants et à leur appropriation du savoir. Cette attention portée aux élèves dépend, selon Bandura (2017), du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. Si celui-ci est élevé, il tend à rendre la relation pédagogique efficace et celle-ci peut alors devenir éducative (Postic, 2001). En effet, les enseignants ayant une forte confiance en leur efficacité pédagogique ont tendance à privilégier des approches persuasives plutôt qu'un contrôle autoritaire, soutenant ainsi le développement de l'intérêt intrinsèque et de l'auto-direction scolaire chez leurs élèves. Or, user de moyens persuasifs implique une communication et une écoute de l'autre. Postic (2001) rappelle que c'est à ces conditions que la relation pédagogique devient éducative. L'apparition de la relation éducative amène donc à un engagement des élèves dans la tâche prévue par l'enseignant, engagement qui aboutit au final à une situation d'enseignement efficace (Felouzis, 1997). Bandura (2007, préface p. X) dit que « les humains sont fortement interdépendants. Leurs actions modifient le bien-être des autres, et inversement les actions des autres influent sur leur propre bien-être ». Ainsi, l'existence d'une situation d'enseignement efficace, résultat d'un travail méticuleusement préparé et planifié, procurera satisfaction à l'enseignant et augmentera son sentiment d'efficacité personnelle. Ce dernier à son tour influencera positivement l'enseignement dispensé. La boucle est bouclée... (figure 6 ci-après).

Figure 6 : De la relation pédagogique à l'enseignement efficace



3. Problématique et hypothèse de recherche

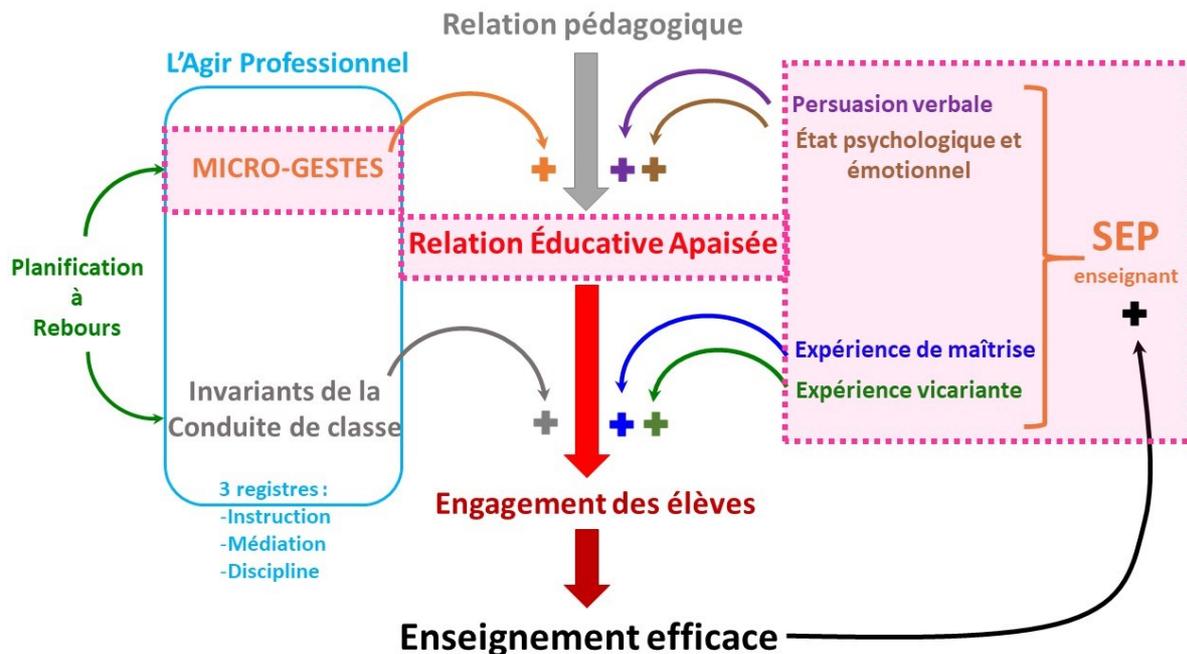
À la suite de cette revue de littérature, il est possible de retenir la définition de Dessus, à savoir que l'enseignement correspond à l'utilisation d'un dialogue explicite associé à des régularités comportementales (Dessus, 2008) et ce, tant du côté de l'élève que de l'enseignant. L'enseignement consiste donc, dans une situation qui vise à provoquer l'apprentissage, « en la possibilité pour l'enseignant de sélectionner et mettre en œuvre les stratégies et tactiques nécessaires afin de remplir les buts qu'il s'est fixés. » (Dessus, 2008, p. 13). Pour élaborer ces dernières, il doit systématiquement entrer en réflexivité afin de déterminer tous les tenants et les aboutissants de la réussite d'une démarche d'enseignement. Il doit alors disposer de ressources disciplinaires et pédagogiques et doit être formé à les exploiter dans une pratique réflexive, à savoir, à chaque instant de sa pratique, faire preuve d'une « forte capacité de réfléchir dans et sur son action » (Perrenoud, 2012, p.14). C'est ce sur quoi les INSPÉ s'attachent à former leurs étudiants en leur proposant des Stages d'Observation et de Pratique Accompagnée. Ainsi, au terme de son parcours professionnalisant, l'enseignant devient un professionnel de l'enseignement, « un acteur autonome, responsable de ses actes, maîtrisant des savoirs professionnels (savoirs de références et savoirs d'expérience), inscrit dans une organisation, un collectif, évoluant dans un contexte, agissant au nom d'une éthique. » (Jorro, 2014, p.78). Si cet enseignant obtient le concours du CAPES et valide son année de stagiarisation, il devient un enseignant certifié, en d'autres termes, un "professeur". Une fois en poste, chaque professeur néotitulaire dispose des ressources nécessaires à la conception d'un enseignement efficace et à la mise en œuvre de celui-ci grâce à des gestes professionnels découverts et travaillés en stage d'observation et de pratique.

Or aujourd'hui, le métier d'enseignant est bien différent de celui exercé sous Jules Ferry, époque à laquelle il a pris son essor grâce aux prémices de sa professionnalisation. Il est de plus en plus difficile de mettre les élèves en activité. « Le manque de motivation des élèves est le résultat d'un manque frappant d'adhésion au projet scolaire » (Rosier, 2012, p.44). L'enseignant non outillé pour faire face à ce genre d'élèves peut vite se sentir peu efficace et perdre en estime de soi et ce, au point que de nombreux stagiaires démissionnent dans leur première année de professorat : 3.44% des enseignants stagiaires ont démissionné en 2022 contre 2.6% en 2017 et 0.9% en 2008 (Grosperin, 2022). La formation initiale des enseignants doit donc permettre l'acquisition d'outils facilitant l'instauration d'une relation éducative prépondérante pour une mise en œuvre efficace de l'enseignement, mise en œuvre

agissant au final sur le sentiment d'efficacité personnelle. Les micro-gestes participant à la mise en place d'une relation éducative initiatrice d'un enseignement efficace, un lien peut donc apparemment être établi entre la maîtrise des micro-gestes et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants comme le schématise la figure 7 ci-dessous.

Figure 7 : Schématisation du lien possiblement existant entre les micro-gestes et le SEP

(lien représenté en rose sur le schéma)



Ce mémoire se propose de se saisir de la question de l'impact de la sensibilisation aux micro-gestes sur le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes enseignants. La question de recherche peut alors se décliner comme suit :

La sensibilisation de stagiaires SOPA aux micro-gestes professionnels a-t-elle un impact sur leur sentiment d'efficacité personnelle concernant la mise en œuvre de leur enseignement ?

L'hypothèse réside dans le fait que les stagiaires SOPA ayant été sensibilisés à l'utilisation de ces micro-gestes, verront leur sentiment d'efficacité personnelle augmenter de manière plus importante concernant la mise en œuvre de leur enseignement que celui des stagiaires non sensibilisés.

4. Partie empirique

Dans cette partie, sont présentés le contexte et l'objet d'étude, le protocole et la population. Seront également détaillés les procédures et les outils utilisés pour sa réalisation. Une fois les résultats présentés, ils sont analysés, interprétés puis discutés.

4.1 Contexte et objet d'étude

Ce travail s'est déroulé selon une approche méthodologique qualitative, impliquant l'utilisation de grilles d'auto-évaluation du SEP remplies par les participants d'un groupe test et d'un groupe témoin, ce qui en fait une recherche expérimentale. L'objet de l'étude est l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants stagiaires SOPA de Master 2 concernant la mise en œuvre de leur enseignement. L'évolution de ce SEP est comparée selon que les stagiaires aient été sensibilisés ou pas aux micro-gestes. La variable indépendante est donc la sensibilisation aux micro-gestes et la variable dépendante est donc la mesure du SEP.

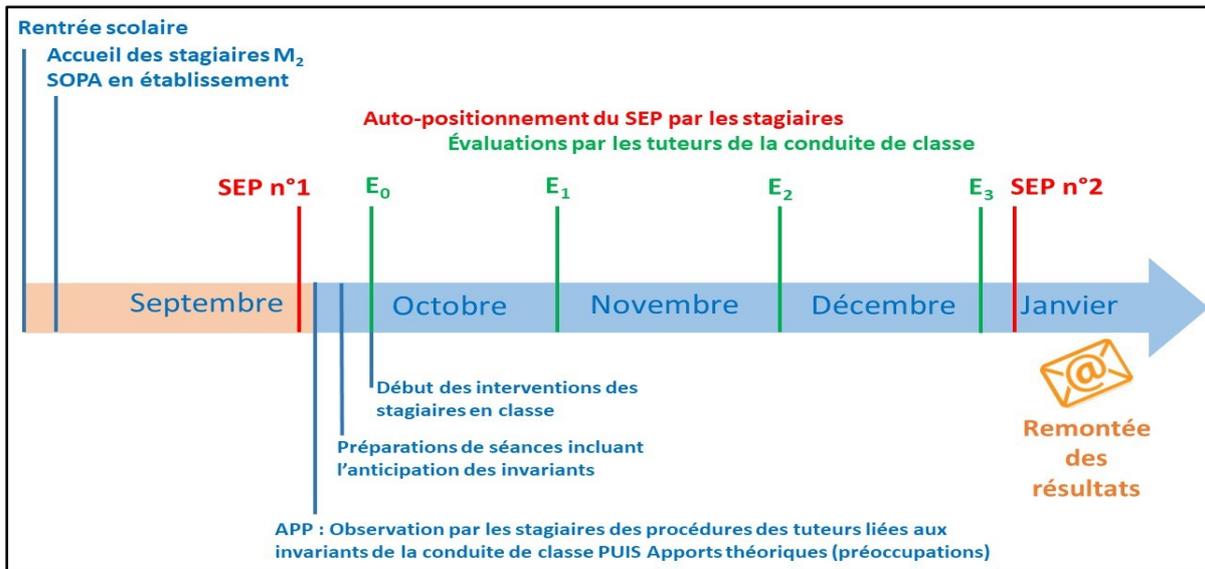
4.2 Protocole, principe général

Les participants à cette étude sont des enseignants stagiaires SOPA de Master 2 et leurs tuteurs-établissement, sélectionnés dans l'académie de Dijon. L'étude vise à comparer le SEP des enseignants stagiaires concernant la mise en œuvre de leur enseignement au début de l'année scolaire 2024-2025 et après une période d'au moins 3 mois d'exercice, en tenant compte de leur exposition à la sensibilisation aux micro-gestes. La remontée des résultats s'effectue en fin de protocole à savoir maximum fin janvier 2025.

Deux groupes sont réalisés : le groupe test est sensibilisé aux micro-gestes professionnels mais pas le groupe témoin. Afin de comparer ce qui est comparable et de limiter les biais, les deux groupes sont initiés par leurs tuteurs à la même conduite de classe selon les invariants de Bourbao (2010). Le chercheur, même s'il accueille et forme des stagiaires, ne peut participer à l'étude afin de garantir le principe de neutralité. En effet « plus la distance entre le chercheur et son terrain diminuera pour en arriver à disparaître, plus la question de la neutralité se posera en termes éthiques » (Brasseur, 2012, p.106).

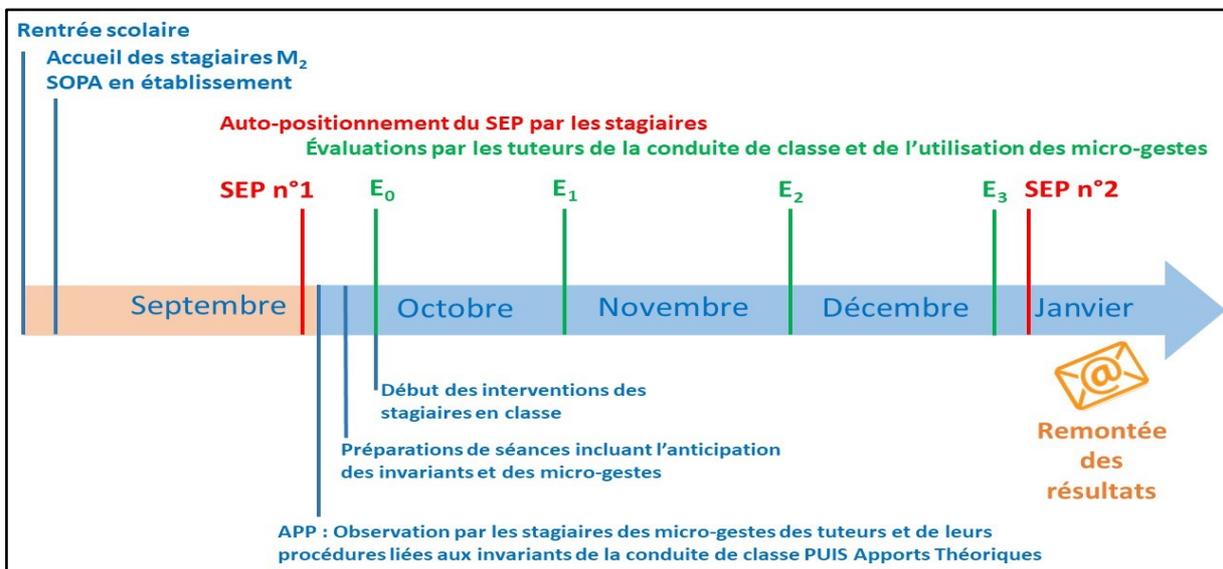
Les stagiaires du groupe témoin ont à réaliser 2 auto-évaluations de leur SEP et sont évalués 4 fois par leur tuteur sur leur conduite de classe comme le montre la timeline de la figure 8 ci-après.

Figure 8 : Timeline du groupe témoin



Les stagiaires du groupe test ont eux aussi à réaliser 2 auto-évaluations de leur SEP et sont eux aussi évalués 4 fois par leur tuteur sur leur conduite de classe. Ce groupe est sensibilisé aux micro-gestes professionnels : les stagiaires sont donc également évalués 4 fois sur leur utilisation comme le montre la timeline de la figure 9 ci-dessous.

Figure 9 : Timeline du groupe test



Un guide de réalisation du protocole est adressé aux tuteurs de chaque groupe. Il contient des apports théoriques, des outils d'observation ainsi qu'une timeline et un tableau des procédures dont celle de la remontée des résultats.

4.3 Procédures

4.3.1 Recrutement des binômes stagiaire/tuteur-établissement

Pour diversifier les profils, la stratégie suivante est employée pour recruter des binômes stagiaire/tuteur-établissement issus de disciplines variées :

- L'intervention d'un tiers, désigné comme "portier" (Lafage, 2020, p.48) et qui agit comme intermédiaire, permet de mettre le chercheur en contact avec des tuteurs-établissement qu'il ne connaît pas. Dans cette étude, le portier est, avec accord de Madame La Directrice de l'INSPÉ de Dijon, la coordinatrice et cheffe de bureau du département MEEF, service formation 2nd degré. Son rôle est de transmettre une invitation à participer à la recherche aux binômes de stagiaires et de tuteurs-établissement (Annexe 3, p.106). Cette approche vise à garantir l'absence de lien physique direct entre les participants et le chercheur et donc la neutralité de celui-ci (Brasseur, 2012). Yelnik (2005) indique que pour libérer la parole, « il vaut mieux se présenter comme chercheur, en éludant son appartenance professionnelle » (p.137). Ainsi, l'utilisation d'un portier permet également d'installer l'anonymat du chercheur et d'éviter le risque de rejet de celui-ci par les participants à l'étude, en raison de la crainte du jugement d'un pair.

- Le choix de binômes s'effectue dans des disciplines d'enseignement général, mais hors de l'établissement d'enseignement du chercheur, afin d'éviter tout effet de Rosenthal ou effet des attentes de l'expérimentateur (Rosenthal & Jacobson, 1968).

- Le recrutement des binômes s'effectue dès le début des stages SOPA (mi-septembre) à l'aide d'un questionnaire en ligne dont le lien est disponible dans la lettre d'invitation. Ce questionnaire (Annexe 4, p.107) est édité sur la plateforme Framaforms afin de garantir la protection des données. Les réponses ne sont consultables que par le chercheur, garantissant l'anonymat de ce dernier et des participants.

- Dans le texte introductif de ce questionnaire, il est précisé que le fait de répondre à ce questionnaire implique que le tuteur donne son accord pour participer au protocole et à l'exploitation des données recueillies qui resteront confidentielles.

- Afin que les répondants s'impliquent dans la réponse et se sentent considérés, les questions ne sont pas rédigées de manière impersonnelle mais en utilisant le vouvoiement.

- Les tuteurs des binômes volontaires doivent être répartis dans les groupes témoin et test selon leur sensibilité aux micro-gestes : il convient d'affecter les tuteurs déjà sensibles aux micro-gestes au groupe test. Le groupe témoin ne doit se voir affecter que des tuteurs non sensibilisés à l'analyse des micro-gestes, ou alors très peu. De manière stratégique, pour éviter tout biais de contamination, il convient donc de sélectionner les tuteurs déjà sensibles aux micro-gestes sans pour autant éveiller de curiosité chez ceux qui ne le sont pas. Il leur est donc demandé, entre autres, leur ancienneté dans le métier d'enseignant, leur nombre d'années d'expériences de tutorat ainsi que d'édifier une liste de maximum 15 critères d'observation et de les classer par ordre décroissant d'importance. Ce sont ces derniers qui permettent la sélection puis la distribution des binômes dans les groupes : les tuteurs dont les critères prioritaires ont trait aux micro-gestes sont affectés au groupe test et ceux dont les critères ont trait à la conduite de classe sont affectés au groupe témoin. Un extrait du fichier population présenté au tableau 3 ci-dessous, montre un exemple d'affectation des binômes tuteur-stagiaire à un des deux groupes. Afin de garantir l'anonymat des participants, ceux-ci sont identifiés par l'initiale de leur prénom.

Tableau 3 : Extrait anonymé du fichier « Population » avec affectation des tuteurs à un groupe témoin ou test selon la nature des critères d'observation indiqués

Les critères donnés par les tuteurs ont permis d'affecter le tuteur A au groupe témoin (en bleu) et le tuteur L au groupe test (en orange).

Recherche binômes tuteur/stagiaire M2-SOPA-2nd-degré rentrée 2024					
		Groupe TEST		Groupe TEMOIN	
Vos Nom et Prénom	Nom et Prénom du / de la stagiaire accueilli(e) à la rentrée.	Votre ancienneté dans l'enseignement :	Votre ancienneté dans l'accueil des stagiaires :	Votre pratique de tuteur / tutrice : merci d'indiquer au maximum 15 critères d'observation de la MISE EN OEUVRE d'une séance que vous observez et analysez chez vos stagiaires en les répertoriant par ordre décroissant d'importance à vos yeux).	
A	Z	10 ans	7 ans (4ème année pour les SOPA)	1-Gestion de classe	conduite de classe : différents temps identifiés
1 stagiaire				2-Niveau scientifique	
				3-Fluidité des séquences	conduite de classe : transitions anticipées
				4-Aisance face à la classe	micro-gestes : posture gestuée/ voix, regard...
sciences				5-Capacité à construire des séances et séquences logiques	conduite de classe : transitions anticipées
L	T	24 ans	8 ans	1- Autorité naturelle, prise en main des élèves	micro-gestes : registre de l'autorité
2 stagiaires	S			2- Conception, organisation spatiale, mise en place du matériel bien pensée pour garder le contrôle de la classe	micro-gestes : positionnement tactique
				3- Clarté des consignes	micro-gestes : usage du mot
				4- Présence auprès de tous les élèves, dynamisme à passer de groupe en groupe	micro-gestes : proxémie = positionnement tactique
				5- Continuité des situations d'apprentissages / objectif de la séance.	
				6- Bilan: questionner les élèves sur ce qu'ils ont appris."	conduite de classe

L'analyse de toutes les réponses (Annexe 5, p.108) a permis de constituer les groupes présentés dans le tableau 4 ci-après.

Tableau 4 : Population retenue pour l'étude et affectation à un groupe

Tuteur	Stagiaire	Niveau enseigné	Groupe Témoin	Groupe Test
A	Z	6°/5° et 4°	X	
L	T	6, 5, 3ème		X
	S	6, 5, 3ème		X
Au	J	2 ^{nde} , 1 ^{ère} , Term	X	
E	Am	2nd, 1ère		X
S	Al	2 ^{nde} , 1 ^{ère} , Term	X	
	Ay	2 ^{nde} , 1 ^{ère} , Term	X	
St	E	1 ^{ère} , Term	X	
Ad	Em	collège	X	
	Th	collège	X	
AG	L	2 ^{nde} , 1 ^{ère} , Term, BTS		X
Ep	Sé	6°/5°/4°/3°		X
J	C	6°/5°/4°/3°		X
Total : 10	Total : 13	7 stagiaires en Collège 6 stagiaires en Lycée	Total : 7 3 en collège 4 en lycée	Total : 6 4 en collège 2 en lycée

- Une fois les affectations effectuées, les tuteurs reçoivent par mail (adresses en CCI²⁰) un guide de réalisation du protocole (Annexe 6, p.109) contenant un bref rappel de l'objectif et le principe de celui-ci, la liste des documents envoyés et leur explication, une timeline et un tableau de procédures.

- Pour éviter aux tuteurs une charge de travail supplémentaire, à savoir l'impression des documents, une enveloppe contenant l'ensemble de ceux-ci en version papier est adressée à leur intention dans leur établissement par voie postale.

4.3.2 Sensibilisation des tuteurs-établissement

L'accueil des stagiaires ayant lieu en général une dizaine de jours après la rentrée scolaire de Septembre, tous les stagiaires doivent rapidement réaliser le test de positionnement sur leur sentiment d'efficacité personnelle qui leur a été adressé. Pour éclairer les tuteurs sur ce test et

²⁰ Cci : Copie Carbone Invisible : copie de message envoyée à un destinataire supplémentaire, sans que le destinataire principal en soit informé

leur apporter quelques apports théoriques, un tutoriel vidéo réalisé par le chercheur est disponible en mode "non répertorié" sur une chaîne YouTube spécifiquement créée à cet effet. Un lien et un qr-code sont fournis aux tuteurs dans le guide envoyé (Annexe 7, p.110). Pour ceux qui souhaitent approfondir leurs connaissances, il leur est possible, sur demande, de recevoir un document de 5 pages avec bibliographie sur ce sujet.

Les tuteurs des deux groupes ressentant le besoin de renforcer leur formation initiale concernant la conduite de classe selon Bourbao (2010), ont également à disposition lien et qr-code les dirigeant vers une vidéo (Annexe 7, p.110) contenant des apports théoriques et des explications concernant l'utilisation des documents fournis :

- Un document d'observation des procédures du tuteur lors de la conduite de classe, document à destination du stagiaire (Annexe 8, p.111),
- Un document d'apports théoriques répertoriant les 10 invariants et leurs 91 préoccupations selon Bourbao (2010) à destination du tuteur et du stagiaire (Annexe 1, p.101),
- Un document d'analyse de pratique à destination du stagiaire lui permettant d'anticiper les invariants de la conduite de classe lors de sa construction de séance (Annexe 2, p.104),
- Un outil d'évaluation à destination du tuteur lui permettant d'évaluer facilement le stagiaire concernant l'utilisation et le niveau de maîtrise des 10 invariants (présenté au paragraphe 4.4, p.63).

Les tuteurs chargés de sensibiliser leur stagiaire aux micro-gestes, s'ils souhaitent renforcer leur formation initiale sur ce sujet, ont à leur disposition un parcours de formation en distanciel asynchrone de 2h intitulé « Les micro-gestes professionnels au service d'une relation éducative apaisée » disponible sur la plateforme Magistère et dont lien et qr-code sont fournis dans leur guide (Annexe 9). Ce parcours Magistère doit être réalisé de préférence dans les 2 premières semaines d'accueil du stagiaire, avant que celui-ci ne commence à prendre en charge des classes. Il est proposé aux tuteurs qui n'ont pas le temps de réaliser rapidement ce parcours magistère avant les vacances de la Toussaint, en attendant de pouvoir le faire, de consulter une série de petits tutoriels vidéo présentés par Jean Duvillard lui-même et disponibles sur la plateforme Canotech (Annexe 10, p.113). Pour sensibiliser leur stagiaires, les tuteurs du groupe test reçoivent les documents suivants :

- Une feuille répertoriant liens et qr-codes disponibles sur la plateforme Canotech et concernant les micro-gestes professionnels (Annexe 10, p.113),

- Un tableau d'observation des micro-gestes du tuteur lors de la mise en œuvre d'une séance, document à destination du stagiaire (Annexe 11, p.114),
- Un document d'analyse de pratique permettant au stagiaire d'anticiper la réalisation des micro-gestes lors de la conception de sa séance de classe (Annexe 12, p.115),
- Un outil d'évaluation à destination du tuteur lui permettant d'évaluer facilement le stagiaire concernant l'utilisation et le niveau de maîtrise micro-gestes (présenté au paragraphe 4.4, p.63).

Pour ceux qui souhaitent approfondir leurs connaissances, il leur est possible de recevoir, à leur demande, un document de 8 pages avec bibliographie sur le sujet.

Afin d'aider chaque tuteur à appréhender le protocole et ses différentes étapes, un tableau récapitulatif des procédures est édité pour chaque groupe. Ces tableaux sont présentés ci-après.

Tableau 5 : Tableau des procédures pour le protocole dans le groupe Témoin
(extrait du guide envoyé)

Étape 1	Auto-évaluation par le stagiaire de son sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à l'aide de grille d'auto-évaluation document n°1 : rapidement dès le début du stage, si possible avant toute prise en main d'une classe et surtout avant toute sensibilisation à la conduite de classe selon Bourbao.
Étape 2	<ul style="list-style-type: none"> - Observation par le stagiaire des procédures effectuées par le tuteur en lien avec les 10 invariants de Bourbao à l'aide du document n°2 : le stagiaire doit noter les procédures effectuées par le tuteur pour chacun des 10 invariants. - Entretien post-observation et prise de connaissance par le stagiaire des préoccupations liées aux 10 invariants de Bourbao à l'aide du document n°3. Identification de celles sur lesquelles il souhaite porter son attention.
Étape 3	Préparation des séances de cours par le stagiaire en anticipant les procédures liées aux invariants à l'aide du document n°4.
Étape 4	Évaluation E₀ des procédures effectuées par le stagiaire lors de sa conduite de classe à l'aide de l'outil fourni document n°5 Entretien : observation du diagramme radar et définition des objectifs d'amélioration
Étape 5	Évaluation E1 + Entretien
Étape 6	Évaluation E2 + Entretien
Étape 7	Évaluation E3 + Entretien
Étape 8	Auto-évaluation par le stagiaire de son sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à l'aide de grille d'auto-évaluation fournie document n°1.

Tableau 6 : Tableau des procédures pour le protocole dans le groupe Test
(extrait du guide envoyé)

Étape 1	Auto-évaluation par le stagiaire de son sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à l'aide de grille d'auto-évaluation document n°1 : rapidement dès le début du stage, si possible avant toute prise en main d'une classe et surtout avant toute sensibilisation.
Étape 2a	<ul style="list-style-type: none"> - Observation par le stagiaire des procédures effectuées par le tuteur en lien avec les 10 invariants de Bourbao à l'aide du document n°2 : le stagiaire doit noter les procédures effectuées par le tuteur pour chacun des 10 invariants. - Entretien post-observation et prise de connaissance par le stagiaire des préoccupations liées aux 10 invariants de Bourbao à l'aide du document n°3. Identification de celles sur lesquelles il souhaite porter son attention.
Étape 2b	<ul style="list-style-type: none"> - Prise de connaissance par le stagiaire des différents micro-gestes professionnels à l'aide des vidéos de la plateforme Canotech document n°6 - Observation par le stagiaire des micro-gestes du tuteur à l'aide du document n°7 : le stagiaire doit noter quelques micro-gestes effectués par le tuteur et relever le contexte associé. - Entretien post-observation : prise de connaissances des 5 micro-gestes et de leurs indicateurs (carte mentale des critères et indicateurs, document n°9)
Étape 3	<p>Préparation des séances de cours par le stagiaire en anticipant</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les procédures liées au invariants à l'aide du document n°4. - Les micro-gestes professionnels à l'aide du document n°8
Étape 4	<p>Évaluation E₀</p> <ul style="list-style-type: none"> - des procédures effectuées par le stagiaire lors de la conduite de classe à l'aide de l'outil fourni document n°5 - de l'utilisation des micro-gestes à l'aide de l'outil fourni document n°9 <p>Entretien : observation des diagrammes radar et définition des objectifs d'amélioration.</p>
Étape 5 à 7	Évaluations E1 / E2 / E3 + Entretiens (conduite de classe + micro-gestes)
Étape 8	Auto-évaluation par le stagiaire de son sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à l'aide de grille d'auto-évaluation fournie document n°1.

4.3.3 Clôture de l'action de formation

La clôture du protocole s'effectue par l'envoi d'un courriel aux tuteurs-établissement, courriel qui leur demande le renvoi des données recueillies. Celles-ci permettent de définir l'échantillon

final étudié. En plus des grilles d'auto-évaluation du SEP des stagiaires, il est demandé aux tuteurs de faire remonter, au plus tard le 25 janvier 2025, les évaluations de la conduite de classe et le cas échéant, celles de l'utilisation des micro-gestes. Deux procédés leurs sont possibles :

- soit un envoi par courriel via une adresse créée spécifiquement pour chaque groupe :
 - groupe témoin : sandra.recherche2a2p@gmail.com
 - groupe test : recherche2a2p.test@gmail.com
- soit par envoi postal avec envoi à leur demande d'une enveloppe retour en fin de période d'étude. L'envoi de l'enveloppe retour devant porter le nom du chercheur, elle est adressée aux tuteurs uniquement en fin de protocole afin de préserver son anonymat.

Sur les 10 binômes tuteurs-stagiaires, un tuteur a abandonné le protocole dès sa mise en place et l'a rapidement signalé, 5 n'ont donné aucune réponse aux sollicitations et seuls 4 ont fait remonter des données complètes. Sur ces 4, un tuteur a effectué les premières observations mais a confié au stagiaire, la tâche de s'auto-évaluer concernant son utilisation des micro-gestes et sa conduite de classe. Ses résultats ne peuvent donc être exploités car cette analyse non distanciée ne correspond pas à celle attendue par le protocole. Sont donc retenus les résultats des stagiaires Z, A et L. L'échantillon final pour l'étude est présenté dans le tableau 7 suivant.

Tableau 7 : Stagiaires SOPA constituant l'échantillon étudié

Stagiaire	Z	A	L
Âge	23	22	23
Discipline enseignée	Sciences de la Vie et de la Terre	Sciences économiques et sociales	Physique-Chimie
Dernier diplôme obtenu	Licence SVT option Biologie des Organismes	Licence Sociologie	Licence Physique Chimie
Niveaux enseignés pendant le stage	Sixième	Première	Seconde générale et technologique, Terminale Sciences Techniques de Laboratoire
Ancienneté du tuteur dans le tutorat	3 ans M1 4 ans M2	2 semaines en M2 2 ans en M1	1 an M1 2 ans M2
Groupe	TEMOIN	TEST	TEST

L'échantillon final présentant au moins un stagiaire de chaque groupe, une étude comparative est possible mais ses résultats seront à discuter.

4.3.4 Résumé des procédures

La procédure globale peut se résumer en 7 étapes présentées dans le tableau 8 ci-après.

Tableau 8 : Procédure globale et temporalité

Étapes	Temporalité	Actions
1	Septembre 2024	- Recrutement des binômes stagiaires/tuteurs-établissement - Préparation des ressources à leur envoyer
2	Fin Septembre 2024	- Analyse des réponses au questionnaire d'inscription - Affectation de chaque binôme à un groupe d'étude
3	Fin Septembre 2024	- Envoi du protocole à chaque tuteur
4	Octobre à Décembre 2024	- Entretien du protocole par envoi de courriel - Suivi des consultations des vidéos sur le studio YouTube
5	Fin Décembre 2024 / Janvier 2025	- Clôture du protocole par envoi d'un courriel et d'un courrier postal avec enveloppe timbrée pour le retour des résultats
6	Janvier 2025	- Analyse des résultats individuels et renvoi aux tuteurs.
7	Février 2025	- Sélection des stagiaires à comparer et analyse comparative

4.4 Les outils

Sont présentés ici les outils d'observation à destination des tuteurs ainsi que l'outil de mesure du SEP. Sont précisés leur structuration et leurs modalités d'utilisation.

4.4.1 Les outils destinés aux tuteurs-établissement

En ce qui concerne l'évaluation de la conduite de classe, l'outil de mesure consiste en une carte mentale des critères et indicateurs (Annexe 13a, p.116). Les critères sont les 10 invariants de Bourbao (2010) et les indicateurs, pour chaque invariant, sont 5 préoccupations sélectionnées parmi celles identifiées par Bourbao, c'est-à-dire celles qui ont le plus trait à la conduite de classe en collège (le document initial a été réalisé pour le niveau primaire). En répertoriant le nombre d'indicateurs validés par le stagiaire sur les 5 existants pour chaque critère, le tuteur peut reporter, sur un diagramme radar (Annexe 13b, p.117), un niveau de maîtrise compris entre 0 et 5 et dessiner ainsi un profil à analyser. Ce diagramme de Kiviat (Mayr, 1877) dont chaque axe partant d'un même point central correspond à une caractéristique quantifiée, permet de représenter sur un plan en deux dimensions un ensemble

de données multivariées. Il est ainsi aisé de réaliser une analyse détaillée de plusieurs items, ainsi que d'effectuer leur comparaison générale ou point par point.

Pour évaluer les micro-gestes professionnels des enseignants stagiaires du groupe test, un autre outil d'évaluation de fonctionnement similaire à celui utilisé pour la conduite de classe, est utilisé (Annexe 14a et b, p.118). Les critères et indicateurs de celui-ci sont issus des recherches de Duvillard (2017). Les critères sont les 5 micro-gestes professionnels et les indicateurs sont 5 principales caractéristiques de chacun d'eux. En répertoriant le nombre d'indicateurs validés par le stagiaire sur les 5 existants pour chaque critère, le tuteur peut reporter, sur un diagramme radar, un niveau de maîtrise compris entre 0 et 5.

Les outils d'évaluation fournis aux tuteurs (sur la conduite de classe et les micro-gestes) ont pour unique but d'harmoniser l'accompagnement des stagiaires afin qu'il soit possible de comparer les deux groupes avec le minimum de biais possibles.

4.4.2 L'outil de mesure du SEP

L'outil de mesure principal est une échelle d'auto-évaluation du sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Les enseignants stagiaires s'autoévaluent en début d'année scolaire et à nouveau après 3 mois de pratique. Cette échelle évalue leur confiance dans leur capacité à conduire efficacement leur classe et à enseigner avec succès. C'est une échelle de type échelle de Lickert (Likert, 1932) qui consiste en une série d'énoncés auxquels les participants expriment leur niveau d'accord ou de désaccord en choisissant parmi un ensemble de réponses prédéfinies et graduées. Les réponses des participants sont ensuite converties en scores numériques pour permettre une analyse quantitative des données. L'échelle de Likert (1932) est appréciée pour sa simplicité et sa facilité d'utilisation. Elle permet de relever une gamme de nuances dans les opinions des répondants. Elle est largement utilisée dans de nombreux domaines, y compris la recherche sociale, la psychologie, le marketing et les études de marché.

Pour évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires pour la conduite de classe, il aurait pu être envisagé de créer une échelle d'auto-évaluation basée sur les préoccupations des invariants de Bourbao, chacune de celles-ci correspondant à un item. Cependant, l'enseignement ne se résume pas à "conduire la classe". En effet, dans l'enseignement, d'autres dimensions entrent en jeu. En évaluant le SEP uniquement sur ce domaine, le risque serait, dans le cas d'un stagiaire déficitaire dans celui-ci, de saper son moral et d'installer un mal-être

professionnel. En effet, pour rappel, la théorie de Bandura (2007) indique qu'un individu au SEP bas ne se lancera pas dans de nouvelles expériences au risque de perdre en motivation si rien d'autre ne le valorise. Il est donc nécessaire d'évaluer plusieurs domaines afin d'avoir une vue d'ensemble du sentiment d'efficacité personnelle de chaque stagiaire et minimiser ce risque.

La conception d'une grille d'auto-évaluation de SEP s'effectue dans des conditions bien particulières. Hormis les règles d'édification indiquées par Bandura (2007), il existe des règles psychométriques à respecter. En effet, une fois la grille d'auto-évaluation du SEP édifiée, celle-ci doit être soumise à une phase de pré-test au cours de laquelle une analyse de la covariance entre les variables permet de bien prendre en compte les relations entre celles-ci et d'identifier les items multidimensionnels. Suite à cette étude, une purification de l'échelle s'effectue pour qu'elle soit ensuite diffusée à plus grande échelle. Ce deuxième pré-test amène à des études psychométriques permettant d'éditer la fiabilité, la validité et la sensibilité de l'échelle. Ces pré-tests doivent être effectués sur un échantillon conséquent, une des conditions requises pour qu'une grille soit utilisée en recherche.

Ambroise (2018) a travaillé sur le développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité. Elle a construit une grille de mesure du SEP qui a été validée scientifiquement (Ambroise & C^{ie}, 2019). Cette grille présente une échelle constituée de niveaux d'efficacité exprimés en pourcentages allant de 0 à 100 %. Elle est basée sur le référentiel de compétences publié au BO du 25 juillet 2013 et contient 20 items répartis en 5 dimensions (Annexe 15, p.120). Trois dimensions sur les cinq existantes, « Planifier les apprentissages », « Faire la classe » et « Gérer la classe » présentent des items impliquant l'utilisation des invariants de Bourbao mais aussi celle des micro-gestes. Du fait de l'existence de deux dimensions n'y faisant pas appel, cette grille présente donc l'avantage d'éviter la situation d'un risque d'abaissement du SEP tout en évaluant l'impact des micro-gestes sur la conduite de classe. Elle a donc été retenue pour l'étude. Pour les besoins de celle-ci, la grille a été légèrement modifiée sans que cela n'affecte l'indépendance des items : le terme « séquence » a été remplacé par le terme « séance ». Sachant qu'une séance fait partie intégrante d'une séquence, l'attribution du score par le stagiaire s'effectue donc sur une séance et non plusieurs séances.

4.5 Les résultats

Les résultats détaillés sont disponibles en annexes 16 à 18 (p.121 à 125). Ils sont en partie utilisés ici pour expliciter la méthode d'analyse et l'interprétation. Une première exploitation est présentée et permet une interprétation de l'évolution de la pratique de chaque participant. S'en suit une analyse comparative visant à apporter une réponse à la problématique concernant la recherche de l'influence de la sensibilisation des stagiaires SOPA aux micro-gestes sur le SEP concernant leur conduite de classe.

4.5.1 Principe d'analyse des données

Pour analyser les données, il doit être procédé à une forme d'analyse qualitative. Un compte-rendu d'analyse est renvoyé par le chercheur à chaque tuteur afin qu'il puisse en discuter avec le stagiaire. Pour l'évolution du SEP, un tableau montrant les valeurs auto-attribuées pour chaque item aux temps T₀ et T₃ est construit. Le taux de variation au cours de cette période est exprimé en pourcentage. Il est calculé comme suit :

$$[(\text{nombre au moment ultérieur} \div \text{nombre au moment antérieur}) - 1] \times 100.$$

Sont également calculés, la moyenne du taux de variation pour les items mobilisant les invariants de la conduite de classe et la moyenne du taux de variation pour les items mobilisant les micro-gestes professionnels. En effet, pour répondre à l'hypothèse qui réside dans le fait que les stagiaires SOPA ayant été sensibilisés aux micro-gestes, verront leur sentiment d'efficacité personnelle augmenter de manière plus importante que celui des stagiaires non sensibilisés, il convient de porter attention aux dimensions faisant particulièrement appel à ces micro-gestes. Les items présentant ces caractéristiques sont présentés dans le tableau 9 ci-après.

Tableau 9 : Tableau répertoriant les items de la grille d'auto-évaluation du SEP (Bandura, 2007) mobilisant les micro-gestes professionnels de Duvillard (2017)

Domaines et items étudiés	Micro-gestes principalement concernés
Dimension 2 : « Faire la classe »	
6. Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté aux élèves	Voix, usage du mot
7. Adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves	Usage du mot, voix, positionnement tactique, posture gestuée, regard
10. Capter l'attention des élèves	Voix, regard, posture gestuée, positionnement tactique
Dimension 5 : « Gérer les relations »	
17. Faire respecter les règles de vie de la classe	Posture d'autorité
18. Gérer le comportement d'un élève perturbateur	Voix, regard, posture gestuée, positionnement tactique, usage du mot
19. Faire face aux conflits entre élèves	
20. Établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages	

Il est également intéressant de porter attention à l'évolution des items concernant la conduite de classe (tableau 10) et de rechercher un éventuel lien entre les deux groupes d'items afin de déterminer s'il y a covariance entre l'évolution des scores de la conduite de classe et celle des scores de l'utilisation des micro-gestes.

Tableau 10 : Tableau répertoriant les items de la grille d'auto-évaluation du SEP (Bandura, 2007) mobilisant les invariants de la conduite de classe de Bourbao (2010)

Dimensions et items étudiés	Invariant/Préoccupation de Bourbao concerné par l'item
Dimension 1 : « Planifier les apprentissages »	
2. Définir les objectifs pour une séance	Invariant n°3 : enrôlement des élèves dans la tâche, préoccupations 1 "annonce du sujet" et 6 "engager les élèves dans un projet" (objectif) Invariant n°9, préoccupation 8 : "Transition, vérification de l'achèvement de la tâche" (objectif)
4. Déterminer les étapes nécessaires à la mise en œuvre d'une séance	Les 10 invariants
Dimension 2 : « Faire la classe »	
5. Mettre en œuvre une séance préparée	Les 10 invariants
8. Favoriser la participation des élèves	Invariant n° 5 : "mise au travail des élèves" Invariant n°6 : "entretien de l'activité des élèves"
9. Éveiller l'intérêt des élèves	Invariant n°3 : "enrôlement des élèves dans la tâche"

Ces différents items sont surlignés dans le tableau récapitulatif des scores de chaque stagiaire, en bleu pour ceux ayant trait à la conduite de classe et en orange pour ceux ayant trait aux micro-gestes professionnels comme le montre le tableau 11 ci-après. Les scores reçoivent également une codification colorée. Les couleurs attribués aux scores de SEP par item sont :

- De 0 à 10 : rouge, SEP nul à très faible.
- De 20 à 30 : orange, SEP faible.
- De 40 à 60 : jaune, SEP moyen.
- De 70 à 80 : vert clair, SEP élevé.
- De 90 à 100 : vert foncé, SEP très élevé.

Pour le score total compris entre 0 et 2 000 et traduisant un SEP Global, les couleurs sont :

- De 0 à 300 : rouge, SEP Global très faible.
- De 310 à 700 : orange, SEP Global faible.
- De 710 à 1 300 : jaune, SEP Global moyen.
- De 1 310 à 1 700 : vert clair, SEP Global élevé.
- De 1 710 à 2 000 : vert foncé, SEP Global très élevé.

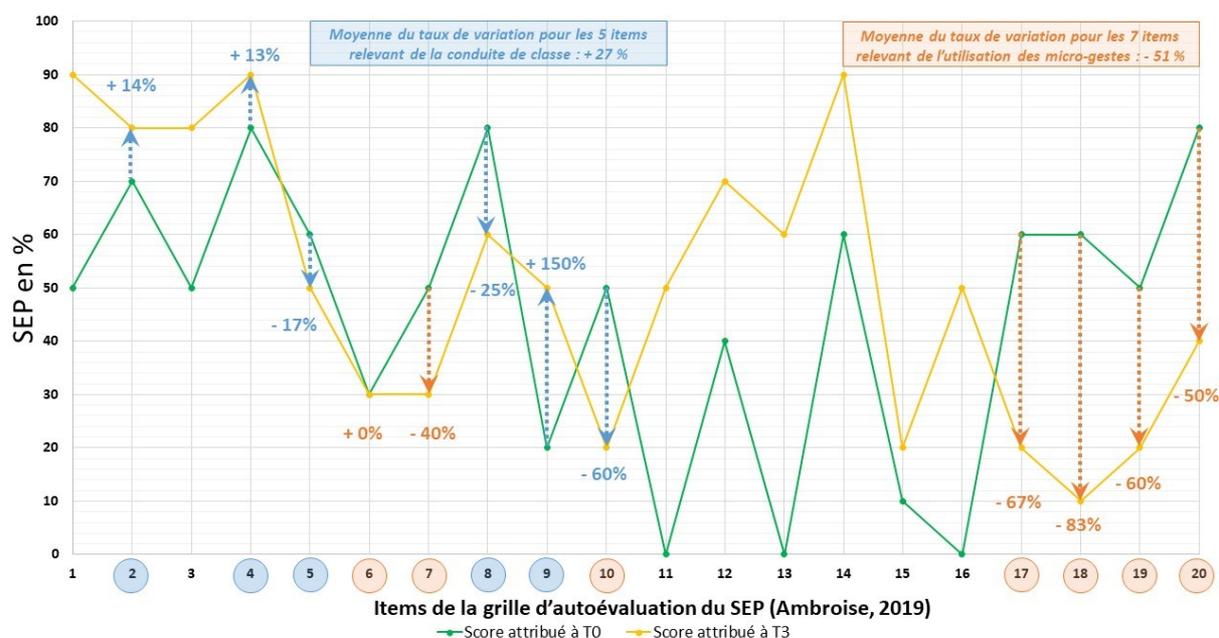
Les taux de variation des scores positifs sont surlignés en turquoise et les négatifs, en rose.

Tableau 11 : Tableau répertoriant les scores du SEP à T₀ et T₃ ainsi que les taux de variation et les moyennes des taux de variation de certains items pour le stagiaire A, groupe Test

	Items	Score attribué à T ₀	Score attribué à T ₃	Taux de variation en %	Moyenne du taux de variation par dimension	Moyenne du taux de variation pour les items mobilisant les micro-gestes professionnels	Moyenne du taux de variation pour les items mobilisant les invariants de la conduite de classe
Dimension 1	1. Construire une progression visant l'acquisition d'une compétence donnée	50	90	80%	42%		27%
	2. Définir les objectifs pour une séance	70	80	14%			
	3. Définir les compétences visées pour les élèves dans une séance donnée	50	80	60%			
	4. Déterminer les étapes nécessaires à la mise en œuvre d'une séance	80	90	13%			
Dimension 2	5. Mettre en œuvre une séance préparée	60	50	-17%	1%		
	6. Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté aux élèves	30	30	0%			
	7. Adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves	50	30	-40%			
	8. Favoriser la participation des élèves	80	60	-25%			
	9. Éveiller l'intérêt des élèves	20	50	150%			
	10. Capter l'attention des élèves	50	20	-60%			
Dimension 3	11. Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage	1	50	4900%	3625%		
	12. Analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes	40	70	75%			
	13. Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis	1	60	5900%			
Dimension 4	14. Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts qu'ils ont à fournir	60	90	50%	1683%		
	15. Adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée...)	10	20	100%			
	16. Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves	1	50	4900%			
Dimension 5	17. Faire respecter les règles de vie de la classe	60	20	-67%	-65%		
	18. Gérer le comportement d'un élève perturbateur	60	10	-83%			
	19. Faire face aux conflits entre élèves	50	20	-60%			
	20. Établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages	80	40	-50%			
Score total		903	1010	12%			

Pour une lecture plus aisée, le tableau est passé sous la forme d'un graphique montrant l'évolution du SEP (figure 10). Sur ce graphique sont mis en évidence les taux de variation des items d'intérêt. Un encart rappelle la moyenne du taux de variation du SEP pour les items liés à la conduite de classe (en bleu) et aux micro-gestes professionnels (en orange).

Figure 10 : Graphique représentant l'évolution du SEP du stagiaire A, groupe test, entre T₀ et T₃ pour chacun des items de la grille d'auto-évaluation



Pour l'évolution de la conduite de classe selon les invariants de Bourbao (2010), les scores relevés par les tuteurs à T₀ et T₃ ainsi que le calcul du taux de variation des scores pour chaque invariant, sont répertoriés dans un tableau (tableau 12 ci-dessous). Les moyennes des scores à T₀ et T₃ sont calculées. Le taux de variation de cette moyenne l'est également. Ces résultats sont passés sous forme de diagramme radar permettant de voir rapidement l'évolution du stagiaire (figure 11 ci-après).

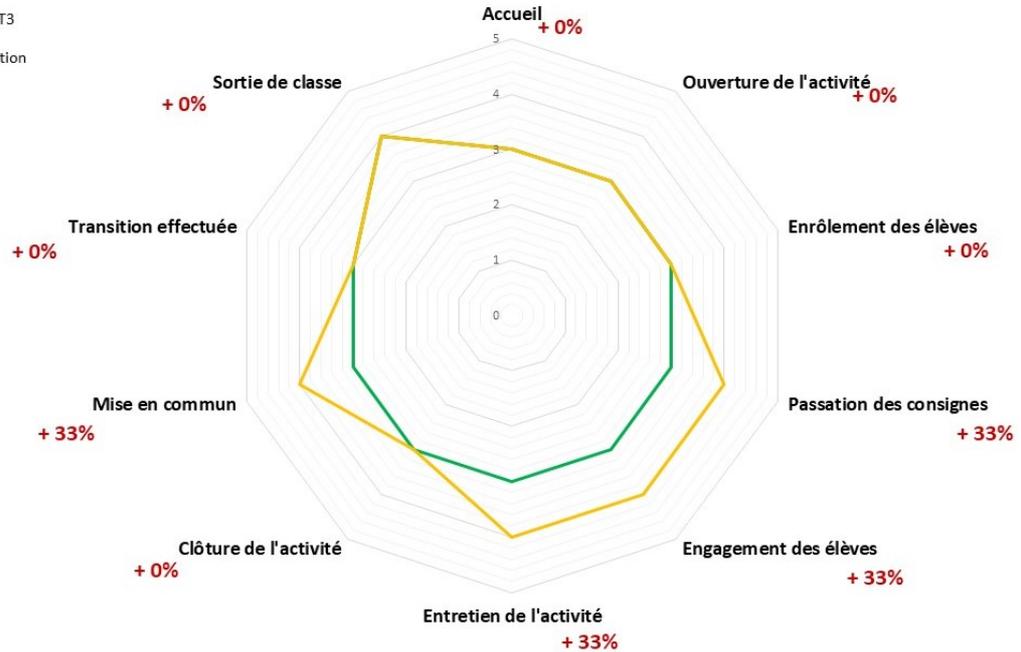
Tableau 12 : Tableau répertoriant les taux de variation des scores obtenus à l'évaluation de la conduite de classe selon Bourbao (2010) à T₀ et T₃ pour le stagiaire A, groupe Test

Invariants	Score T0	Score T3	Taux de variation en %
Accueil	3	3	0%
Ouverture de l'activité	3	3	0%
Enrôlement des élèves	3	3	0%
Passation des consignes	3	4	33%
Engagement des élèves	3	4	33%
Entretien de l'activité	3	4	33%
Clôture de l'activité	3	3	0%
Mise en commun	3	4	33%
Transition effectuée	3	3	0%
Sortie de classe	4	4	0%
Moyennes	3,1	3,5	13%

Figure 11 : Diagramme radar montrant l'évolution des scores du stagiaire A, groupe test, entre T₀ et T₃ pour chacun des invariants de la conduite de classe (Bourbao, 2010)

Légende :

— Score T₀ — Score T₃
 + 33% Taux de variation

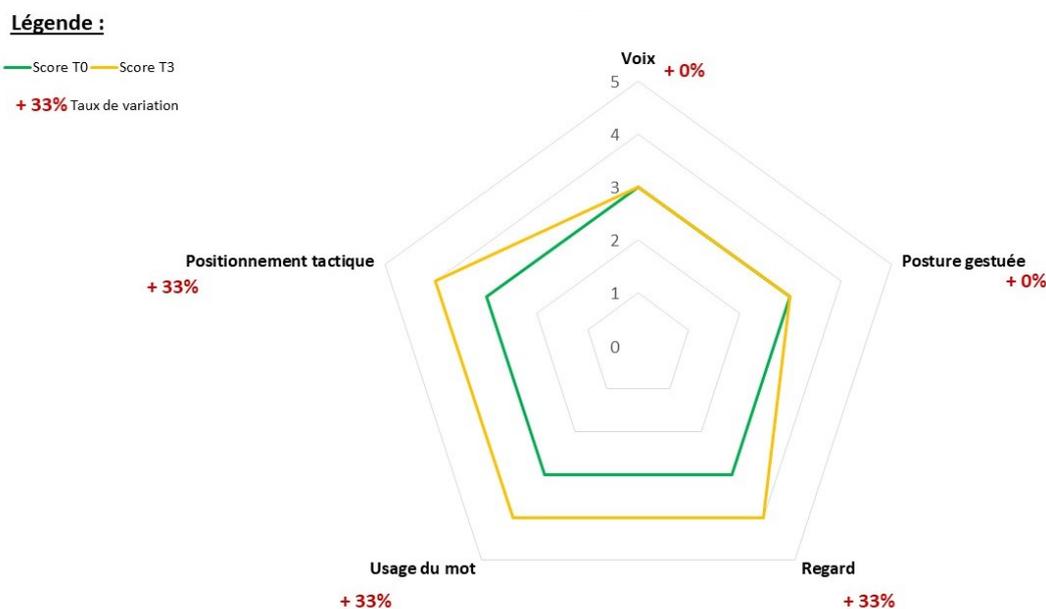


Pour le groupe Test, concernant l'évolution de l'utilisation des micro-gestes de Duvillard (2017), les scores relevés par les tuteurs à T₀ et T₃ ainsi que le calcul du taux de variation des scores pour chaque micro-geste, sont également répertoriés dans un tableau (tableau 13). Les moyennes des scores à T₀ et à T₃ sont également calculées ainsi que le taux de variation de celles-ci. Les scores sont passés sous forme de diagramme radar (figure 12).

Tableau 13 : Tableau répertoriant les taux de variation des scores obtenus à l'évaluation de l'utilisation des micro-gestes professionnels de Duvillard (2017) à T₀ et T₃ pour le stagiaire A, groupe Test

Micro-gestes	Score T ₀	Score T ₃	Taux de variation en %
Voix	3	3	0%
Posture gestuée	3	3	0%
Regard	3	4	33%
Usage du mot	3	4	33%
Positionnement tactique	3	4	33%
Moyennes	3	3,6	20%

Figure 12 : Diagramme radar montrant l'évolution des scores du stagiaire A, groupe test, entre T₀ et T₃ pour l'utilisation des micro-gestes professionnels de Duvillard (2017)



4.5.2 Analyse et interprétation des résultats individuels

Les résultats individuels bruts de chaque stagiaire sont présentés en annexes 16, 17 et 18 (pages 121 à 125) respectivement pour les stagiaires A, L et Z. Sont ici présentés leur analyse.

4.5.2.1 Stagiaire A, groupe Test

Les résultats bruts (tableaux 11,12 et 13, pages 68, 69 et 70) et leur mise en forme (figures 10, 11 et 12, pages 69, 70 et 71) ont été cités en exemple dans le paragraphe 4.5.1. L'analyse qui peut en être faite est la suivante.

La conduite de classe est plutôt bien maîtrisée dès le début du stage avec des scores assez élevés ($\geq 3/5$) (tableau 12, p. 69). Le taux de variation pour chacun des invariants est ou nul ou positif, aucune régression n'est constatée (tableau 12, p. 69). Le taux de variation de la moyenne des scores obtenus entre T₀ et T₃ est de + 13 %. Le stagiaire A, dès le départ, semble faire preuve d'analyse réflexive et semble construire ses séances en tenant compte des invariants. Le diagramme radar (figure 11, p.70) montre qu'un travail de réflexion doit encore être effectué sur le tout début de séance et sur les transitions pour tendre vers une conduite de classe efficace ($\geq 4/5$). L'évolution du SEP dans les items relatifs à la conduite de classe (dimension 1, items 2 et 4 et dimension 2, items 5, 8 et 9 ; tableau 11 p.68, figure 10 p.69) montre une moyenne du

taux de variation de + 27% en corrélation avec l'augmentation des scores déjà bien hauts de la conduite de classe.

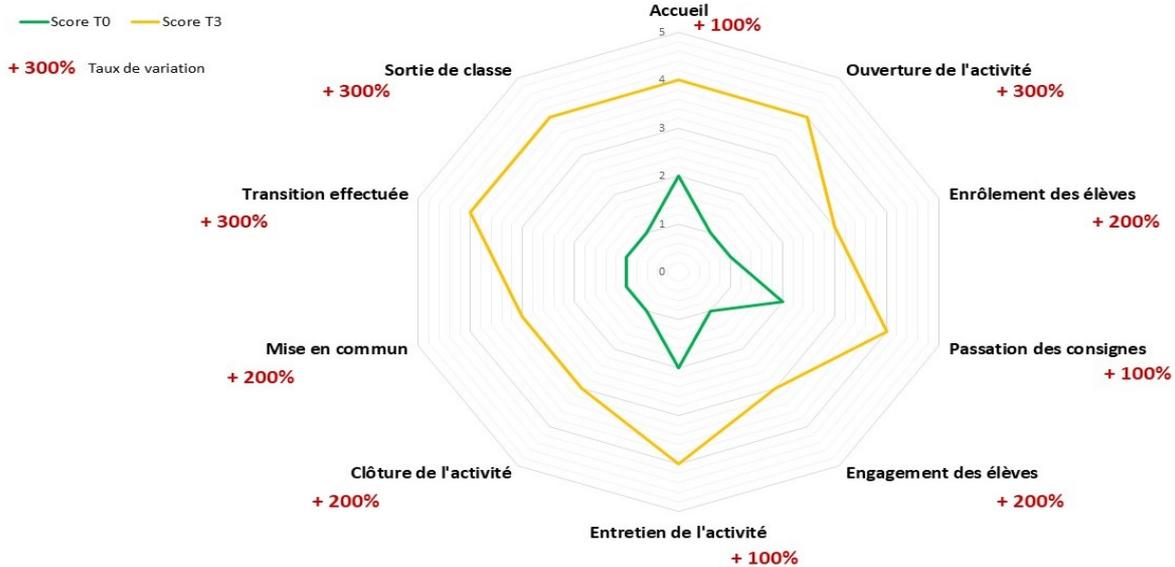
Concernant l'utilisation des micro-gestes professionnels, les scores de départ sont élevés ($\geq 3/5$) pour les 5 micro-gestes (tableau 13 p.70). Le taux de variation de la moyenne des scores entre T0 et T3, comme pour la conduite de classe, est plutôt faible : +20%. Ceci peut être le signe que le stagiaire A est plutôt naturellement à l'aise dans la mise en place de la relation éducative. Le diagramme radar (figure 12, p.71) montre qu'il doit accentuer l'utilisation de la voix et de la posture gestuée. La lecture d'apports théoriques à ce sujet pourrait lui être utile. L'évolution du SEP sur les items liés à l'utilisation des micro-gestes professionnels (dimension 2, items 6, 7 et 10 ; et dimension 5, items 17 à 20 ; tableau 11 p.68, figure 10 p.69) montre une moyenne du taux de variation de - 51% en contradiction avec ses scores élevés dans l'utilisation des micro-gestes. Il ne se sent pas efficace dans ce domaine alors qu'il a les atouts pour l'être.

4.5.2.2 Stagiaire L, groupe Test

La conduite de classe n'est pas maîtrisée en début du stage avec des scores faibles ($\leq 2/5$) comme le montre la figure 13 ci-après, page 73. Le taux de variation pour chacun des invariants est fortement positif, aucune régression n'est constatée. Le taux de variation de la moyenne des scores entre T0 et T3 est de 177 %. Le stagiaire L semble maintenant faire preuve d'analyse réflexive et semble construire ses séances en tenant compte des invariants. Le diagramme radar (figure 13, p.73) montre qu'un travail de réflexion doit encore être effectué sur l'enrôlement des élèves dans la tâche ainsi que sur la clôture des activités et la mise en commun pour tendre vers une conduite de classe efficace.

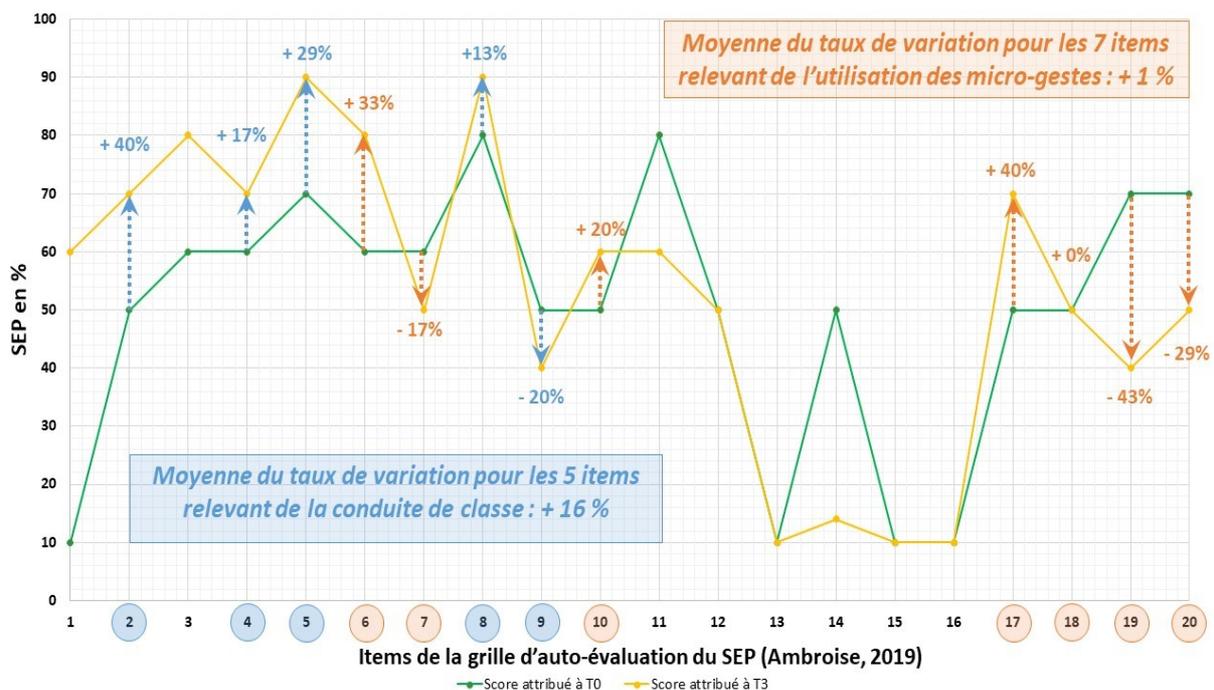
Figure 13 : Diagramme radar montrant l'évolution sur 3 mois de la conduite de classe selon les invariants de Bourbao (2010) pour le stagiaire L

Légende :



L'évolution du SEP (figure 14 ci-dessous) concernant les items de la conduite de classe (dimension 1, items 2 et 4 et dimension 2, items 5, 8 et 9, Annexe 17, p.123) montre une moyenne du taux de variation du SEP de + 16 % en corrélation avec l'augmentation des scores de la conduite de classe.

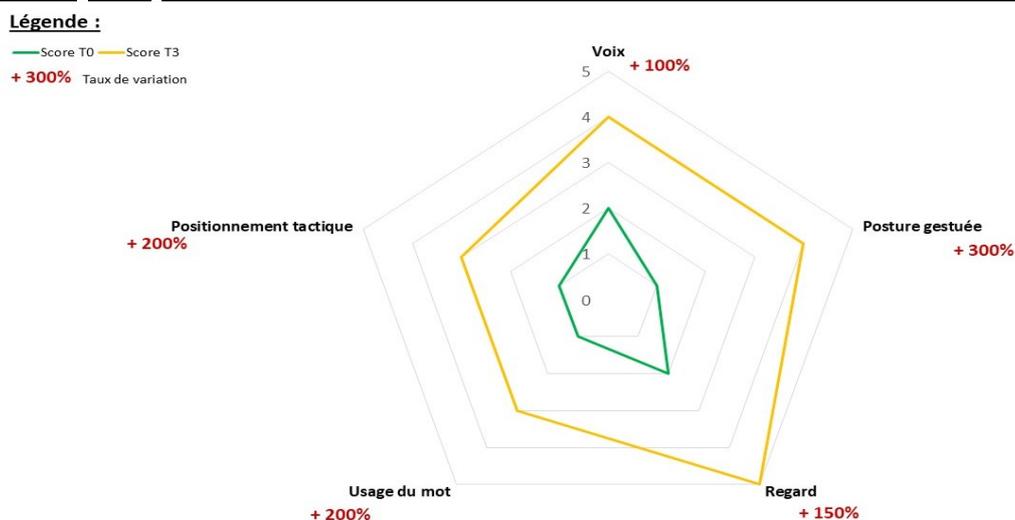
Figure 14 : Graphique représentant l'évolution du SEP du stagiaire L entre T0 et T3 pour chacun des items de la grille d'auto-évaluation



Concernant l'utilisation des micro-gestes professionnels, les scores de départ sont aussi assez faibles ($\leq 2/5$) comme le montre la figure 15 ci-après. Le stagiaire L n'était pas à l'aise dans la mise en place de la relation éducative en début de stage. Au cours du stage, ses scores ont fortement augmenté : le taux de variation de la moyenne des scores entre T0 et T3 est de + 171 %. Le diagramme radar montre qu'il doit accentuer sa réflexion sur son positionnement tactique ainsi que sur l'usage du mot. La lecture d'apports théoriques à ce sujet pourrait lui être utile.

L'évolution du SEP sur les items liés à l'utilisation des micro-gestes professionnels (dimension 2, items 6, 7 et 10 ; et dimension 5, items 17 à 20, Annexe 17 p.123, figure 14 p.73) montre une moyenne du taux de variation de + 1% en contradiction avec ses scores assez élevés dans l'utilisation des micro-gestes. Ceci s'explique par le fait que sur les 7 items, 2 n'ont pas varié, 3 sont en hausse et 3 sont en baisse modérée (inférieure à 50 %). Le stagiaire L ne se sent pas efficace dans l'utilisation des micro-gestes alors qu'il a maintenant les atouts pour l'être.

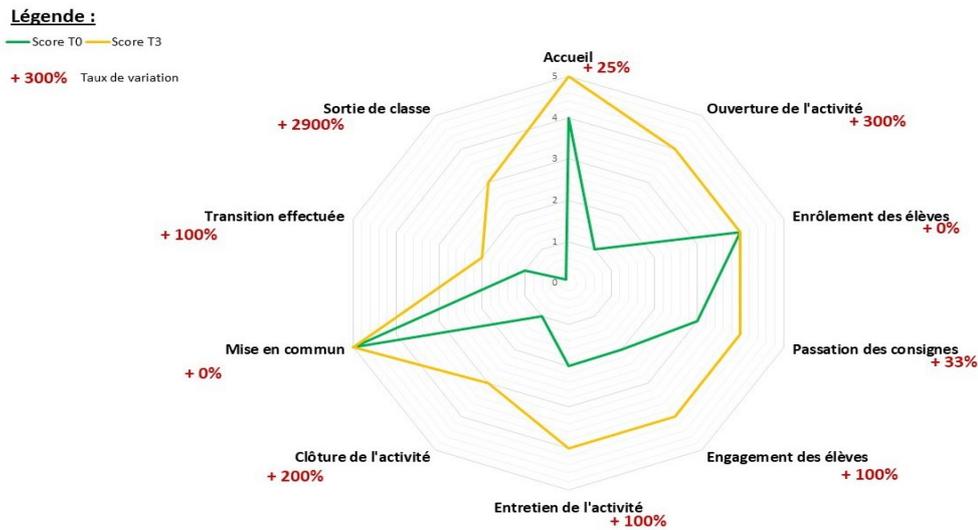
Figure 15 : Diagramme radar montrant l'évolution des scores du stagiaire L, groupe test, entre T₀ et T₃ pour l'utilisation des micro-gestes professionnels de Duvillard (2017)



4.5.2.3 Stagiaire Z, groupe Témoin

La conduite de classe est plutôt chaotique en début de stage. Le diagramme radar (figure 16 ci-dessous) révèle à T0, une assez bonne préparation de l'activité car la mise en commun est bien réalisée. Cependant ce diagramme révèle une absence de projection du stagiaire Z dans sa séance révélée par son manque d'efficacité dans la conduite de classe en début et fin de séance.

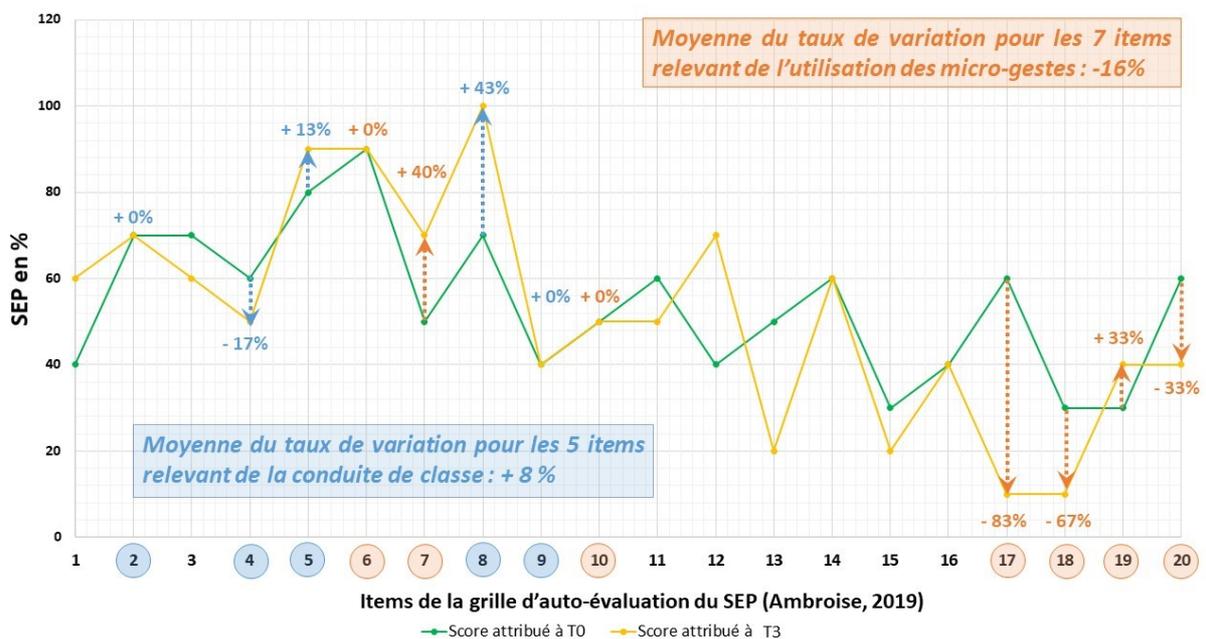
Figure 16 : Diagramme radar montrant l'évolution sur 3 mois de la conduite de classe selon les invariants de Bourbao (2010) pour le stagiaire Z



Il est à noter une progression dans l'efficacité de la conduite de classe avec un taux de variation de la moyenne des scores entre T0 et T3 de +65 % et aucune régression. Le diagramme radar montre qu'un travail de réflexion doit encore être effectué sur la fin de séance pour tendre vers une conduite de classe efficace avec des scores élevés ($\geq 4/5$).

L'évolution du SEP concernant les items de la conduite de classe (dimension 1, items 2 et 4 et dimension 2, items 5, 8 et 9, Annexe 18 p.125, figure 17) montre une moyenne du taux de variation du SEP de + 8 % en corrélation avec l'augmentation de l'efficacité de la conduite de classe.

Figure 17 : Graphique représentant l'évolution du SEP du stagiaire Z entre T0 et T3 pour chacun des items de la grille d'auto-évaluation



L'évolution du SEP concernant les items ayant trait aux micro-gestes (dimension 2, items 6, 7 et 10 et dimension 5, items 17 à 20, Annexe 18 p.125, figure 17 p.75) montre une moyenne du taux de variation de – 16 %. Ceci s'explique par le fait que sur les 7 items, 2 n'ont pas varié, 2 sont en hausse et 3 sont en baisse dont 2 en chute libre (supérieure à une baisse de 60%).

4.5.3 Analyse comparative et interprétation

4.5.3.1 Stratégie prévue et stratégie adoptée

Il est rappelé que la problématique de ce mémoire est : « la sensibilisation de stagiaires SOPA aux micro-gestes professionnels a-t-elle un impact sur leur sentiment d'efficacité personnelle concernant la mise en œuvre de leur enseignement ? ».

L'hypothèse réside dans le fait que les stagiaires SOPA ayant été sensibilisés à l'utilisation de ceux-ci, verront leur sentiment d'efficacité personnelle augmenter de manière plus importante concernant la mise en œuvre de leur enseignement que celui des stagiaires non sensibilisés.

Le protocole consiste en la comparaison de l'évolution des scores de SEP avant et après la prise en charge de classes, de deux groupes de stagiaires, tous deux sensibilisés à la même conduite de classe selon les invariants de Bourbao (2010) mais dont l'un des deux groupes a été sensibilisé à l'utilisation des micro-gestes (Duvillard, 2017) alors que l'autre pas.

Concernant l'analyse des résultats, il était prévu pour chaque groupe de calculer les moyennes des taux de variation du SEP pour les items de la grille d'auto-évaluation créée par Ambroise (2019) et qui relèvent de la conduite de classe et de l'utilisation des micro-gestes, puis de les comparer comme le montre le tableau 14 suivant.

Tableau 14 : Exemple de tableau fictif répertoriant la moyenne du taux de variation du SEP pour chaque item dans un groupe

Items	Taux de variation du SEP des stagiaires					Moyenne du taux de variation de chaque item dans le groupe
	A	B	C	D	E	
Item 1	+200%	+40%	+80%	-70%	+125%	+75%
Item 2						+20%
Item 3						+35%
Item 4						-15%
Item 5						+125%

Il aurait fallu vérifier pour chaque groupe que les données suivent une distribution normale (courbe de Gauss). Pour cela, il faut utiliser le test de Shapiro-Wilk. Ce test est souvent recommandé pour les échantillons de taille relativement petite (typiquement jusqu'à environ 50-200 observations) car il est considéré comme assez puissant même pour des échantillons de petite taille. Cependant, il n'y a pas de taille d'échantillon minimale spécifique requise pour effectuer un test de Shapiro-Wilk. Techniquement ce test peut être appliqué à des échantillons de toute taille. Il est important de noter que les tests de normalité deviennent moins fiables avec des échantillons très petits (par exemple, moins de 10 observations), car la capacité du test à détecter une non-normalité est limitée dans de telles situations. Si les données suivent une distribution normale, le test paramétrique dit "t de Student" est utilisé pour comparer les moyennes des taux de variation des deux groupes. Si les données ne suivent pas une distribution normale, un test non paramétrique comme le test de Mann-Whitney doit être utilisé. Vu le peu de résultats finalement obtenus pour chacun des deux groupes, cette méthode d'analyse comparative entre les groupes est impossible.

Les résultats récupérés sont ceux de deux stagiaires du groupe test et d'un stagiaire du groupe témoin. Tous les stagiaires ayant été formés à la conduite de classe selon les invariants de Bourbao (2010), afin de comparer ce qui est comparable, il s'agit de trouver entre les stagiaires A et L du groupe test, lequel présente un profil de conduite de classe au début du protocole (T0) proche de celui de l'unique stagiaire du groupe témoin, le stagiaire Z. C'est le stagiaire L qui présente le profil le plus proche. En effet, le stagiaire Z et le stagiaire L présentent tous deux une moyenne de scores à T0 concernant la conduite de classe inférieure à la moyenne (soit $< 2,5/5$) : 1,3 pour le stagiaire L et 2,31 pour le stagiaire Z. Ils présentent également tous deux une augmentation conséquente de la moyenne des scores en conduite de classe à T3 comme le montre le tableau 15 ci-dessous.

Tableau 15 : Tableau comparatif des moyennes des scores de la conduite de classe des stagiaires considérés pour l'étude et taux de variation des moyennes

Stagiaires	Moyennes des scores de la conduite de classe		
	T0	T3	Taux de variation de la moyenne des scores
A	3,1	3,5	+13 %
L	1,3	3,6	+177 %
Z	2,31	3,8	+65 %

L'analyse comparative se porte donc sur les deux stagiaires : Z du groupe témoin et L du groupe test.

4.5.3.2 Comparaison de l'évolution du SEP des stagiaires retenus

Pour répondre à la problématique et émettre une opinion sur l'éventuelle validité ou invalidité de l'hypothèse, il convient de comparer l'évolution du SEP dans les items relevant de la conduite de classe et de l'utilisation des micro-gestes tout en rappelant que le stagiaire Z n'a pas été sensibilisé à l'utilisation des micro-gestes. Les résultats sont présentés dans le tableau 16 ci-dessous.

Tableau 16 : Tableau comparatif du taux de variation du SEP chez les 2 stagiaires en lien avec les taux de variation des scores pour l'utilisation des micro-gestes (Duvillard, 2017) et les invariants de la conduite de classe (Bourbao, 2010)

Stagiaire	Taux de variation de la moyenne des scores pour l'utilisation des micro-gestes	Taux de variation de la moyenne des scores pour la conduite de classe	Moyenne du taux de variation des scores du SEP pour les items relevant de l'utilisation des micro-gestes	Moyenne du taux de variation des scores du SEP pour les items relevant de la conduite de classe
Z Groupe témoin	X	+65 %	-16 %	+ 8%
L Groupe test	+ 171 %	+ 177 %	+ 1%	+ 16%

Si les deux stagiaires présentent une évolution positive de leur score concernant la conduite de classe, il est à noter que le stagiaire Z, présente une progression 2.7 fois moins élevée que pour le stagiaire L (+65% contre + 177%). La moyenne du taux de variation de son SEP pour les items relevant de la conduite de classe est également 2 fois plus faible : +8% contre +16%. Le stagiaire L a été sensibilisé aux micro-gestes. Cela se ressent sur son SEP lié à l'utilisation des micro-gestes : même s'il est faible, il est positif (+1%). Le stagiaire Z quant à lui, non sensibilisé, présente un SEP négatif (-16 %). De plus, il est à noter que le taux de variation de la moyenne des scores pour l'utilisation des micro-gestes du stagiaire L, est du même ordre que celui pour la conduite de classe.

Ce constat est renforcé par l'analyse des invariants de Bourbao (2010) en annexe 19 (p.127) qui fait ressortir que de nombreuses préoccupations font appel à l'utilisation des micro-gestes et permettent d'utiliser les différents registres de l'agir professionnel (Lesen, 1994) comme par exemple, pour l'invariant n°2, la préoccupation n°5 qui est "Utiliser différents niveaux de voix". Les micro-gestes professionnels mis en évidence par Duvillard (2017) semblent donc être des outils au service de la conduite de classe. Ainsi, le stagiaire Z n'ayant pas été sensibilisé à ceux-

ci, semblerait avoir manqué d'outils pour mettre en œuvre ses séances et les gérer : cela pourrait donc expliquer son SEP plus faible concernant la conduite de classe que celui du stagiaire L.

Même s'il est difficile de conclure sur une seule comparaison, il semblerait donc que la sensibilisation des stagiaires SOPA aux micro-gestes professionnels permette d'augmenter sensiblement leur SEP concernant la mise en œuvre de leur enseignement. L'hypothèse pourrait donc être validée sous réserve d'autres résultats corroborants.

5. Discussion

5.1 *Quid* de l'engagement des tuteurs-établissement ?

5.1.1 Le taux d'engagement

L'engagement est défini comme « une dynamique qui régit les conditions d'intention de l'acte, son accomplissement et ses conséquences sur le plan cognitif et comportemental de l'individu » (Peltier, 2011, p.10). Cette définition issue des travaux de Kiesler (1971), envisage 3 dimensions : l'état mental préalable à l'intention et à l'acte d'engagement, l'acte d'engagement en lui-même et le produit de l'acte, c'est-à-dire la modification de l'état mental ayant poussé à l'acte. La posture de l'enseignant tuteur-établissement (ses valeurs et intentions, ses objectifs) influence donc fortement la forme et l'intensité de son engagement. Lorsque l'action de tutorat envisagée s'inscrit en rupture avec sa pratique habituelle, celle-ci peut présenter un risque pour le tuteur qui la met en œuvre. En effet, « l'innovation apparaît toujours comme un processus créateur de désordres, de tensions, d'inconforts pour les acteurs à qui l'on montre toujours les avantages et la valeur ajoutée de l'innovation, sans parler de ce qu'ils risquent d'y perdre, comme par exemple la maîtrise des procédures routinières, le sentiment de compétence et d'auto-efficacité, etc. » (Peraya et Jaccaz, 2004, p.3).

L'engagement dans une nouvelle pratique présente donc une part d'inconnu possiblement anxiogène car modifiant la perception de son travail. En effet, sa mise en œuvre peut entrer en contradiction avec ce qui était attendu et dans ce cas, cela génère chez le tuteur un sentiment d'inconfort psychologique que Festinger (1957) qualifie de dissonance. Lorsque la réalisation de l'acte est cohérente, l'équilibre est préservé et Festinger (1957) parle de consonance. Robin (2013) distingue 6 positions d'engagement résultant du croisement entre la forme et le degré de l'engagement : la résistance (forme collective de désengagement), la fuite ou désengagement individuel, le retrait (désengagement individuel dicté par des circonstances), l'observation

(individu en attente d'engagement), l'implication (engagement individuel fort) et la mobilisation (engagement collectif fort à l'échelle du groupe des formés). Le chercheur doit donc veiller à mettre en place un protocole n'amenant pas à une dissonance mais plutôt à une consonance. Cela permet de limiter les réactions négatives de type fuite ou retrait et, au contraire, de favoriser un engagement positif de type implication. Observation, mobilisation et résistance, en théorie, par l'absence de lien physique entre les tuteurs participants, ne devraient pas se produire.

Sur 10 tuteurs participants, seuls 3 ont rendu des résultats exploitables : le taux d'engagement de type "implication" est donc faible (3/10). Une évaluation à chaud du protocole via un sondage concernant l'origine de la non réalisation du protocole a été effectuée auprès des tuteurs concernés. Elle révèle que 3 tuteurs présentent un engagement de type "fuite" : ils ont indiqué que face à la charge de travail que demande le tutorat, l'ajout d'un protocole long et conséquent s'avérait trop difficile à inclure dans leur pratique. Un tuteur a fait preuve d'engagement de type "résistance" : il a trouvé la demande envoyée trop imposante en termes de charge de travail et a indiqué qu'un autre tuteur de son établissement non engagé dans le protocole, le suivait sur ce point de vue. Enfin 3 tuteurs ont présenté un engagement de type "retrait" : ils ont débuté le protocole et ont abandonné face à la charge de travail dont 1 qui s'est déchargé sur son stagiaire.

5.1.2 L'existence d'un biais de performance

Ce biais se manifeste lorsque la connaissance de l'affectation à un groupe influence la façon dont les participants se comportent. En effet, les participants du groupe test peuvent être plus motivés et ceux du groupe témoin l'être moins (engagement de type retrait), voire même pas du tout (engagement de type fuite), car ils s'estiment lésés du fait qu'ils ne testent pas ce que les autres testent... Pour limiter ce biais, il a été indiqué aux tuteurs-établissement du groupe témoin qu'ils recevraient les documents du groupe test après le protocole. Peut-être que cela n'a pas été suffisant. Si l'étude devait être reproduite, il conviendrait pour éviter ce biais, d'envoyer les protocoles sans indiquer aux tuteurs-établissement à quel groupe ils appartiennent. Cela ne dispensera pas le chercheur de partager les ressources en fin de protocole.

5.1.3 Les conséquences de l'exclusion de l'effet Rosenthal

Le souhait du chercheur de rester anonyme avait pour but l'exclusion de l'effet de Rosenthal (Rosenthal & Jacobson, 1968) et son impact sur l'engagement des tuteurs. Ce biais se produit

lorsque les attentes d'un chercheur influencent le comportement des participants, ce qui conduit à des résultats qui confirment ses attentes. En effet, les participants, connaissant le chercheur et son hypothèse, peuvent inconsciemment ou consciemment modifier leur comportement pour satisfaire les attentes de celui-ci. Cela peut se manifester par une motivation accrue, une interprétation biaisée des instructions ou une modification des réponses pour correspondre à ce que les participants pensent que le chercheur souhaite. De plus le contact régulier du chercheur avec les participants influence ces derniers. En effet, le chercheur peut inconsciemment communiquer ses attentes par son langage corporel, son ton de voix ou ses expressions faciales. Cependant en adoptant une stratégie de la distanciation entre le chercheur et les participants, évitant de fait l'effet Rosenthal, le chercheur a moins de visibilité sur l'avancement du protocole et sa réalisation de manière correcte. Il peut moins soutenir l'engagement et l'entretien de la participation des tuteurs dans le protocole. Or ce protocole étant assez lourd, un accompagnement des tuteurs dans la réalisation de celui-ci aurait sûrement été bénéfique.

Selon Paul (2016, p. 51), « *L'accompagnement répond à un double mouvement : créer pour la personne les conditions de centration, en vue d'une élaboration de soi et celles de décentration, en vue d'une ouverture à ce qui est autre. C'est dans la conjugaison de cette double posture que se joue le passage d'un statut d'acteur (à usage social) à celui d'auteur (à l'origine de quelque chose)* ». Pour se faire, le chercheur qui ici, via l'action de formation des tuteurs-établissement doit engendrer une formation, doit appliquer trois principes : être avec, aller vers et s'accorder. Il doit donc être disponible, ouvert et attentif, et être capable de déclencher pareillement chez les participants, disponibilité, présence et ouverture. Il doit laisser les tuteurs libres sans renoncer à les solliciter, ne pas les laisser sur place, aller avec eux de l'avant, voir aller au-devant d'eux, et enfin les laisser choisir tout en dialoguant avec eux. Le chercheur qui souhaite accompagner, ne donne aucune leçon, ne porte aucun jugement. Il laisse la réflexion ouverte tout en se trouvant paradoxalement en mesure de répondre à ce qu'exige la situation. Il évolue avec l'avancement de la situation et s'inscrit dans une logique de cheminement. Il adopte alors de fait une posture d'accompagnement. Il faut donc concevoir l'accompagnement comme à la fois une fonction, une posture, une relation et une démarche. Dans ce travail, le chercheur passe tour à tour dans les fonctions de passeur, veilleur, actant et ouvreur. Dans ce contexte, le statut de chercheur doit rester identifiable tout en maintenant une relation symétrique essentielle dans l'accompagnement et éviter d'instaurer un rapport asymétrique où le chercheur se retrouve en posture de formateur.

Il doit aussi faire preuve de neutralité (Brasseur, 2012) et adopter une posture éthique. Il doit y avoir un effacement de la personne au profit de la posture de chercheur (Yelnik, 2005). La neutralité éthique exige du chercheur qu'il reconnaisse et minimise l'influence de ses propres biais (identité, représentations). Cependant, cette neutralité, difficile à atteindre car le chercheur est subjectif, nécessite une démarche rigoureuse : doute, examen impartial des arguments et recours aux méthodes scientifiques. Pour la reproductibilité de ce protocole, il conviendra donc de ne pas instaurer l'anonymat du chercheur tout en veillant à ce que celui-ci, durant l'accompagnement qu'il mettra en place, conserve sa neutralité et adopte une posture éthique.

5.2 *Quid* des outils fournis ?

5.2.1 L'utilisation des ressources fournies

Pour rappel, ont été fournis aux tuteurs-établissement, les ressources suivantes :

- Tutoriel vidéo d'explicitation du SEP et de l'utilisation de la grille d'auto-évaluation d'Ambroise (2019), hébergé sur une chaîne YouTube gérée par le chercheur,
- Tutoriel vidéo d'explicitation des invariants de Bourbao (2010) et de l'utilisation de l'outil d'observation, hébergé sur une chaîne YouTube gérée par le chercheur,
- Tutoriels vidéo sur les micro-gestes de Duvillard (2017) de la plateforme Canopé,
- Parcours Magistère sur les micro-gestes de Duvillard (2017).

Les 2 dernières ressources n'étant pas hébergées sur une plateforme gérée par le chercheur, il n'est pas possible de quantifier les consultations et de les associer à la mise en route du protocole. Une demande de suivi a été faite au modérateur du parcours Magistère mais cette demande est restée sans suite.

Les 2 premiers Tutoriels étant réalisés et hébergés sur un support géré par le chercheur, il a été possible de surveiller leurs consultations et de les corrélérer au lancement du protocole. En effet, ces tutoriels publiés en mode "non répertorié", ne sont pas publics : seules les personnes disposant du lien de consultation peuvent les visionner. Le studio YouTube indique 7 consultations du tutoriel concernant le SEP (Bandura, 2007) dans le mois suivant l'envoi. La durée moyenne de visionnage était de 1'23 sur les 2'38 de la vidéo. 45% des lecteurs ont visionné la vidéo jusqu'à la fin. Concernant la vidéo sur les invariants de la conduite de classe

selon Bourbao (2010), les scores de consultation sont nettement plus élevés : 26 consultations ont été effectuées durant le premier mois suivant la publication et 50% d'entre elles ont atteint le passage explicitant l'utilisation de l'outil d'observation. Cette utilisation étant expliquée dans le guide de participation au protocole envoyé, il peut être considéré que certains tuteurs n'ont pas jugé utile de compléter l'apport écrit par un apport vidéo. Cependant, il est à noter qu'un seul tuteur a coché sur la carte mentale des indicateurs, ceux observés chez le stagiaire qu'il accueille, les autres s'étant contentés de compléter le diagramme radar. Si ce point a été précisé dans le tutoriel vidéo, il ne l'a pas été dans le guide de participation au protocole : ce tuteur a donc visionné complètement et attentivement la vidéo. Dans ce cas, l'exploitation des données et leur interprétation à destination du stagiaire a pu être réalisée de manière assez fine, ce qui n'a pas forcément été le cas pour les autres stagiaires. Si l'étude doit être reproduite en levant l'anonymat du chercheur, il conviendra de réaliser la formation des tuteurs-établissement idéalement en présentiel et à défaut en distanciel synchrone et non asynchrone, afin de garantir la présence de chacun d'eux et de fait un apport complet d'informations.

5.2.2 La pertinence des outils d'observation fournis aux tuteurs

Pour rappel, les tuteurs disposaient de cartes mentales répertoriant des critères (objets d'études comme la voix pour les micro-gestes ou la passation des consignes pour la conduite de classe) et les indicateurs de réussite qui leurs sont associés. Lors de l'observation, les tuteurs répertorient les indicateurs réalisés et attribuent alors un niveau de réalisation sur 5 pour chaque critère. Le niveau est reporté sur un diagramme radar (Annexes 13 et 14, p.116 et 118).

Caron (2017) indique que pour former par le réel, comme c'est le cas dans le cadre du tutorat des enseignants stagiaires SOPA, il convient que la formation et/ou les outils de formation présentent une utilité, une utilisabilité et une acceptabilité certaines. Afin de former par le réel et être à la fois utiles, utilisables et acceptables, les outils d'observation des situations de conduite de classe des stagiaires SOPA qui sont fournis aux tuteurs-établissement par le chercheur, doivent permettre d'initier une analyse réflexive (Perrenoud, 2012). Pour ce faire, les outils d'observation doivent présenter des critères et des indicateurs basés sur l'activité de l'enseignant et ainsi servir de supports lors de l'entretien de fin de séance, ce qui est le cas dans cette étude. Concernant l'utilité des outils, les résultats positifs de l'évolution du SEP semblent indiquer qu'ils sont utiles. Il serait cependant judicieux de se demander quel est leur degré d'utilisabilité et à quel point le degré cognitif qu'ils nécessitent pour leur utilisation est

acceptable et n'alourdit pas la charge mentale déjà élevée des tuteurs-établissement en raison de leur multi-agenda d'enseignant (Bucheton & Soulé, 2009). En effet, des participants sont plus enclins à suivre un protocole s'ils comprennent son importance et s'ils sont intéressés par le sujet. Or un protocole complexe et exigeant peut entraîner une surcharge cognitive, décourageant les participants et provoquant un engagement de type retrait (soit un désengagement). C'est également le cas quand il exige un investissement de temps et d'efforts considérables et qu'il engendre un ressenti de fardeau. Des tâches longues, répétitives ou difficiles à comprendre peuvent alors réduire la motivation et enclencher un engagement de type fuite (soit un non engagement).

Afin d'éclaircir le statut des outils utilisés, un sondage au niveau des tuteurs, qu'ils se soient engagés entièrement ou pas, doit être réalisé. Il contiendrait différentes questions avec échelle de Lickert allant, en 5 graduations, de « pas du tout » à « tout à fait » portant entre autres sur les 3 critères de Caron (2017). Il pourrait aussi contenir au moins une question ouverte concernant des pistes d'amélioration que les tuteurs pourraient envisager concernant les outils mais également le protocole en lui-même. Il est d'ores et déjà possible de proposer un allègement du protocole pour le groupe test, notamment vis-à-vis de l'utilisation des outils d'observation. Les tuteurs de ce groupe ayant 2 outils à utiliser à chaque fois (conduite de classe et utilisation des micro-gestes), un étalement des tâches peut être envisagé. Dans un premier temps, les tuteurs sensibiliseraient leurs stagiaires à la conduite de classe selon les invariants de Bourbao (2010), puis dans un second temps, à l'utilisation des micro-gestes. Une évaluation finale réalisée sur une même séance à la fois pour la conduite de classe et à la fois pour l'utilisation des micro-gestes resterait nécessaire en fin de protocole. Il conviendrait alors de revoir la timeline pour les deux groupes afin que les stagiaires évaluent leur SEP après un même temps de formation. Il serait aussi possible d'offrir plus de flexibilité et d'adaptabilité aux participants en les laissant choisir les dates de début et de fin du protocole à condition qu'elles respectent un intervalle de temps identique pour tous les participants. Cette flexibilité du protocole rendrait l'utilisation des outils plus acceptable.

5.2.3 La pertinence des outils d'observation fournis aux stagiaires

Pour optimiser la formation, Durand (2009) indique qu'analyser sa propre activité est porteur de développement professionnel et d'apprentissage. Les outils d'observation complétés par les tuteurs offrent un support d'analyse réflexive. Bandura (2007) explique que les individus ont

plus de probabilité de reproduire un comportement modelé si celui-ci conduit à des résultats valorisés. L'existence du diagramme radar et la satisfaction des stagiaires de voir leur positionnement progresser, sont un moteur de motivation pour eux. L'analyse de diagrammes aux évolutions positives permet ainsi de transformer chaque séance réalisée par le stagiaire en une expérience de maîtrise, un des quatre processus à l'origine de l'augmentation du SEP. De plus, cette analyse peut venir en appui de la persuasion verbale effectuée par le tuteur.

Les stagiaires ont également eu à leur disposition, au tout début de leur stage, des outils d'observation de leurs tuteurs. Bandura (2007) indique que dans l'apprentissage par observation, quatre processus interviennent et que le dernier de tous est le processus motivationnel. Il est possible de se demander si l'observation des tuteurs expérimentés, selon des critères bien précis, ne risque pas d'abaisser prématurément le SEP des stagiaires et donc baisser leur motivation à faire classe. En effet, rappelons que Bandura (2007) a mis en évidence qu'un des quatre principaux processus d'augmentation du SEP est l'expérience vicariante qui consiste à observer un pair en réussite. Or un tuteur-établissement n'est pas un pair. L'observation d'un tuteur expérimenté peut induire la mise en place d'un objectif trop difficile à atteindre ayant pour conséquence un effet contre-productif. La question se pose alors de la pertinence de mettre en place le tutorat d'un binôme de stagiaires. Cela permettrait au tuteur de faire observer un stagiaire par un pair et d'accompagner ce dernier dans l'analyse qu'il réaliserait en direct de la conduite de classe en donnant comme référence les outils d'observation créés pour ce protocole. L'observation d'un pair induisant la mise en place d'objectifs SMART (Doran, 1981), diminuerait ainsi l'auto-activation anticipatoire négative (Bandura, 2007) et favoriserait un état émotionnel positif à l'origine d'une augmentation de la confiance en soi et donc du SEP.

5.3 *Quid* des résultats et de leur analyse ?

5.3.1 L'existence de biais de sélection

Un biais de sélection est une distorsion qui se produit lorsque l'échantillon utilisé dans une étude statistique ou une enquête n'est pas représentatif de la population globale que l'on souhaite étudier. Cela peut conduire à des conclusions erronées car les résultats obtenus ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble de la population. Il s'agit d'une erreur dans la manière dont les participants (ou les données) sont choisis pour l'étude. Cela peut se produire à

différentes étapes de la recherche, depuis le recrutement des participants jusqu'à l'analyse des données.

Il serait possible, dans le cadre de cette étude, de citer deux biais de sélection : le biais d'échantillonnage et le biais de répartition. Le premier biais est présent lorsque l'échantillon n'est pas représentatif de la population cible. Il l'est également lorsque les participants sont sélectionnés de manière non aléatoire. C'est le cas dans cette étude puisque les stagiaires sont sélectionnés selon l'aptitude de leur tuteur à évaluer les micro-gestes ou pas. Le deuxième biais est présent quand les groupes témoin et test ne sont pas équivalents au départ. C'est également le cas ici. En effet, même si les stagiaires retenus pour l'étude appartiennent à des disciplines très proches utilisant les mêmes micro-gestes (Jorro & Dangouloff, 2018), ils ne présentent pas un profil de départ suffisamment proche pour qu'ils puissent être correctement comparés. Le tableau 17 ci-après montre que les 2 stagiaires ont le même âge et enseignent tous deux des disciplines expérimentales. Or, ils n'ont pas enseigné dans le même niveau et leurs tuteurs-établissement ne présentaient pas la même expérience dans cette fonction. Il est également à noter qu'ils ne sont pas du même sexe. Des études sur le sentiment d'auto-efficacité entrepreneuriale (Giacomin, 2010) montrent que les femmes ont des scores plus faibles que les hommes. Il conviendrait donc de porter attention à ce critère en cas de renouvellement du protocole et d'effectuer des comparaisons de scores de SEP, entre stagiaires du même sexe et entre stagiaires de sexes différents afin de voir si le sexe influence ceux-ci.

**Tableau 17 : Tableau comparatif des caractéristiques
des 2 stagiaires retenus pour l'étude**

Les caractéristiques différentes ont été grisées.

Stagiaire	Z	L
Âge	23	23
Genre	Féminin	Masculin
Discipline enseignée	Sciences de la Vie et de la Terre	Physique-Chimie
Dernier diplôme obtenu	Licence SVT option Biologie des Organismes	Licence Physique Chimie
Niveaux enseignés pendant le stage	Sixième	Seconde générale et technologique, Terminale Sciences Techniques de Laboratoire
Ancienneté du tuteur dans le tutorat	3 ans M1 4 ans M2	1 an M1 2 ans M2
Groupe	TEMOIN	TEST

De plus, le tableau 15 page 77 indique que la moyenne des scores de la conduite de classe est de 1.3 à T0 pour le stagiaire L et à 2.31 pour le stagiaire Z. Même si leur moyenne de scores sont toutes deux inférieures à la moyenne (2.5/5), elles présentent tout de même 1 point d'écart ce qui est proportionnellement très important. Le faible nombre de participant explique ce biais d'échantillonnage.

Il ne faut pas négliger ici le biais de survie présent quand seuls les participants qui terminent l'étude sont inclus dans l'analyse car cette situation exclut de fait des données importantes. Le taux d'engagement effectif étant de 3/10, il conviendrait de prévoir une analyse poussée pour déterminer les raisons pour lesquelles les autres tuteurs ne se sont pas engagés. Le sujet a été abordé au paragraphe 5.1.

5.3.2 L'existence de biais de performance

Deux biais de performance peuvent être relevés dans le cadre de cette étude : le biais de confirmation et le biais de co-intervention. Le dernier, comme son nom l'indique, existe lorsque les participants reçoivent d'autres interventions en plus de celles du protocole, ce qui peut affecter les résultats. Le chercheur n'a aucune information concernant les conseils que les tuteurs peuvent donner aux stagiaires. Il se pourrait qu'au cours du protocole, les tuteurs, consciemment ou inconsciemment, enrichissent ou au contraire minimisent les apports du protocole en fonction de convictions personnelles indétectables lors du questionnaire de recrutement. Si le protocole devait être reproduit, il serait judicieux de réaliser des entretiens d'explicitations avec les tuteurs volontaires dans le but de préciser leur pratique de tuteur afin de les attribuer ou non à un groupe.

L'autre biais de performance, le biais de confirmation, est un biais cognitif qui influence la manière dont les chercheurs traitent l'information. Il se manifeste chez le chercheur par sa tendance à rechercher, interpréter et favoriser les informations qui confirment ses hypothèses tout en négligeant ou en minimisant les informations contradictoires. Les résultats de son étude en sont donc faussés. Dans un protocole de recherche, cela pourrait se traduire par :

- La sélection de données qui soutiennent l'hypothèse du chercheur.
- L'interprétation des résultats de manière à confirmer les attentes.
- La négligence des résultats qui contredisent l'hypothèse.

Dans le cas de notre étude, si elle devait être reproduite, pour éviter ce biais, il conviendrait de faire réviser ces étapes par un autre chercheur en n'excluant pas, bien sûr, les résultats négatifs.

6. Conclusion

L'objet de ce travail était de rechercher l'impact de la sensibilisation des enseignants stagiaires SOPA à l'utilisation des micro-gestes professionnels (Duvillard, 2017) sur leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) concernant la mise en œuvre de leur enseignement. La revue de littérature a permis de comprendre qu'enseigner consiste en une utilisation d'un dialogue explicite et de régularités comportementales entre l'élève et l'enseignant. Pour cela, l'enseignant doit procéder à une planification à rebours (Wiggins & Mc Tighe, 2005) de son enseignement et mettre en œuvre des stratégies pédagogiques tout en étant réflexif (Perrenoud, 2012) c'est-à-dire capable de réfléchir sur ses actions. Les INSPÉ forment les futurs enseignants à ces compétences pour qu'au moment de leur prise de fonction, ils soient des professeurs efficaces (Felouzis, 1997). Un enseignement efficace inclut une organisation et une planification des invariants de la conduite de classe (Bourbao, 2010), un enseignant équitable et empathique (Felouzis, 1997), la maîtrise d'un agir professionnel (Jorro, 2006) se traduisant par l'utilisation de gestes du métier (Jorro, 2018) ainsi que de gestes professionnels (Alin, 2010 ; Jorro, 2018) et surtout par la transformation de la relation pédagogique en une relation éducative (Postic, 2001) qui favorise l'apprentissage surtout quand elle est apaisée (Duvillard, 2017). Les micro-gestes professionnels (Duvillard, 2017), comme la posture, la voix, l'usage du mot, le regard et le positionnement tactique, jouent un rôle crucial dans la communication non verbale et la gestion de la classe. Face aux défis actuels de l'enseignement, notamment le manque de motivation des élèves augmentant la difficulté pour les enseignants de maintenir leur efficacité personnelle, la formation des enseignants doit s'adapter. L'hypothèse de départ était que la sensibilisation à l'utilisation des micro-gestes augmenterait sensiblement le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants stagiaires concernant la mise en œuvre de leur enseignement. Les résultats de l'étude semblent montrer qu'effectivement une telle sensibilisation améliorerait leur sentiment d'efficacité personnelle et, par conséquent, la qualité de leur enseignement. Cependant la faible récolte de données met en péril ces résultats. L'étude doit donc être réitérée. Il serait intéressant de la compléter par les résultats de trois autres groupes : un groupe témoin n°1 dans lequel ne serait étudié que l'évolution des scores du sentiment d'efficacité personnelle lié à la conduite de classe et un groupe témoin n°2 dans lequel ne serait étudié que l'évolution des scores du sentiment d'efficacité personnelle lié à l'utilisation des micro-gestes professionnels. Le groupe témoin actuel sensibilisé uniquement à la conduite de classe selon les invariants de Bourbao (2010)

deviendrait le groupe test n°1 et le groupe sensibilisé à la fois à la conduite de classe et à l'utilisation des micro-gestes professionnels de Duvillard (2017) deviendrait le groupe test n°3, le groupe test n°2 n'étant dans ce cas qu'uniquement sensibilisé à l'utilisation des micro-gestes professionnels. Cette nouvelle étude permettrait, par comparaison de l'évolution des scores du sentiment d'efficacité personnelle du groupe témoin n°1 et du groupe test n°1, de mesurer l'impact de la sensibilisation des enseignants stagiaires à la conduite de classe selon Bourbao (2010). Elle permettrait par comparaison des scores du groupe témoin n°2 et du groupe test n°2, de mesurer l'impact de la sensibilisation des enseignants stagiaires à l'utilisation des micro-gestes professionnels (Duvillard, 2017). La comparaison des scores des groupes test n°1, n°2 et n°3 permettrait de vérifier s'il y a une covariance dans le développement du SEP liée à la conduite de classe et à l'utilisation des micro-gestes professionnels et surtout, s'il existe un effet d'interaction voire même de synergie. Les résultats obtenus s'ils s'avèrent positifs, pourraient être transmis à l'INSPÉ de Dijon pour analyse et pourquoi pas aboutir à l'intégration dans la maquette du Master MEEF, d'une sensibilisation aux invariants de Bourbao (2010) ainsi qu'aux micro-gestes de Duvillard (2017).

7. Bibliographie

- ACADEMIE FRANÇAISE, (2024). *Dictionnaire de l'Académie Française*. Paris, France.
- ALAIN (E. CHARTIER), (1969). *Propos sur l'éducation*, Paris, France : PUF.
- ALIN, C. (1996). *Être formateur : quand dire c'est écouter*, Paris, France : L'Harmattan.
- ALIN, C. (2010). *La geste formation*, Paris, France : L'Harmattan.
- AMBROISE, C. (2018). *Étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité*. (Thèse de doctorat en Education, Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II, France). Consulté le 24/04/2024 sur : <https://theses.hal.science/tel-01688711>.
- AMBROISE, C., PIRONOM, J., BRUNOT, S. & TOCZEK, M.C. (2019). Validation d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle spécifique au domaine de l'enseignement en France. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 48/1, 1-37. Consulté le 24/04/2024 sur : <https://journals.openedition.org/osp/10637>.
- ASSEMBLEE NATIONALE. (1789). Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen. Paris : Archives nationales. Consulté le 18/04/2024 sur : <https://www.elysee.fr/la-presidence/la-declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen>.
- BANCEL, D. (1989). Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Consulté le 15/04/2024 sur Vie Publique, <https://www.vie-publique.fr/rapport/25792-creer-une-nouvelle-dynamique-de-la-formation-des-maitres-rapport-liv>.
- BANDURA, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. LECOMTE, trad.). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. (Ouvrage original publié en anglais en 2007 sous le titre *Self-Efficacy, the Self-Efficacy Feeling*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur).
- BARRIER, G. (2019). La communication non verbale. Comprendre les gestes : perception et signification. Paris, France : ESF Sciences Humaines.
- BOURBAO, M. (2010, septembre). Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ? Dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*,

Université de Genève, Suisse. Consulté le 15/04/2024 sur :

<https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Peuton%20former%20les%20maitres.pdf>.

BRASSEUR, M. (2012). L'interaction du chercheur avec son terrain en recherche-action : deux cas d'accompagnement individuel des managers. *Recherches en Sciences de Gestion*, 89, 103-118. Consulté le 24/04/2024 sur : <https://doi.org/10.3917/resg.089.0101>.

BRESSOUX, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.

BRESSOUX, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.

BUCHETON, D. & SOULÉ, Y. (2009) « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 3 :3, 29-48, Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011 sur le site : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>, Consulté le 12/10/2018.

BUISSON, F. E. (1883). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 2ème partie, Tome I*, Paris, France : Librairie Hachette et C^{ie}.

CAMUS, A. (1960-1994). *Le premier Homme*. Paris, France : Gallimard.

CARON, G. (2017) *Former par le travail réel, quelle récolte des traces d'activité, quelles conditions ?* Mémoire de CAFFA. Lieu de soutenance : Lille, 2017, 33 pages. Disponible en ligne sur : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/memoire-caffa-g-caron>. Consulté le 01/03/2018.

CEDELLE, L. (2008). La proportion de bacheliers dans une génération est de 63.6%, deux cents ans après la création du bac. *Le Monde, édition du 17 Mars 2008*. Consulté le 18/02/2024 sur : https://www.lemonde.fr/societe/article/2008/03/17/la-proportion-de-bacheliers-dans-une-generation-est-de-63-6-deux-cents-ans-apres-la-creation-du-bac_1024073_3224.html.

CLARK, C.M. & R.J. YINGER, (1979). Three studies of teacher planning. *The Institute for Research on Teaching, Research Series*, 55, 2-31.

COMENIUS, J.-A. (1896) Salut aux lecteurs. Dans A. SLUYS & J. VERKOYEN (Ed). *La vie et les œuvres de J.-A Comenius : Résumés et commentaires, Volume 1, Deuxième partie*, (40-41) Paris, France : Bibliothèque Gilon.

CONDORCET, N. (2023). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Hérault, France : SHS Editions.

COSNIER, J. & BROSSARD, A. (1984). Communication non verbale : Co-Texte ou Contexte ? Dans J. COSNIER & A. BROSSARD, *Textes de base en psychologie*, (1-29), Paris, France : Delachaux et Niestlé S.A, Y. et D. Perret.

COUÉ DE LA CHATAIGNERAIE, E. (1924, 2015). *La méthode Coué : La maîtrise de soi-même par l'autosuggestion consciente*. Paris, France : Samarkand.

DARWIN, C. (2001). *L'expression des émotions chez l'Homme et les animaux* (D. FÉRAUT, trad.). Paris, France : Payot & Rivages. (Ouvrage original publié en anglais en 1872 sous le titre *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Londres, Angleterre : John Murray).

DESSUS, P. (2002). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. Dans P. Bressoux (Éd.), *Notes de synthèse : Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (17-28). Consulté le 20/04/2024 sur : <https://edutice.hal.science/edutice-00000286/document>.

DESSUS, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? : Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 139-158. Consulté le 15/04/2024 sur : <https://hal.science/hal-00371346>.

DORAN, G. T. (1981). There's a smart way to write. Dans *Ama Forum*, 35-36. Consulté le 23/04/2024 sur : <https://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T-Way-Management-Review.pdf>.

DURAND, M. ; LUSSI BORER, V. & YVON, F. (2009). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

DUVILLARD, J. (2017). *Ces gestes qui parlent : L'analyse de la pratique enseignante*. Paris, France : ESF Éditeurs.

DURKHEIM, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

FELOUZIS, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

FESTINGER, L. (1957). *A Theory of cognitive Dissonance*. Stanford : Stanford University Press. En ligne sur Google Livres : <https://books.google.fr/books?id=voeQ-8CASacC&lpg=PA1&ots=9z74PzudwD&dq=festinger&lr&hl=fr&pg=PA7#v=onepage&q=festinger&f=false>, Consulté le 18/01/2022

GIACOMIN, O., JANSSEN, F., PRUETT, M., LLOPIS, F., SHINNAR, R., & TONEY, B. (2010). Impact du sexe et de l'auto-efficacité entrepreneuriale sur l'intention entrepreneuriale des étudiants : une comparaison internationale. 10^{ème} Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME, Bordeaux, France.

GROSPERRIN, J. (2022). Des leviers à mobiliser pour enrayer le déclin de l'attractivité du métier d'enseignant. Dans *Projet de Loi de Finances pour 2023 : Enseignement Scolaire, Avis n°120 (2022-2023), Tome III, Fascicule 1, 31-46*. Consulté le 21/04/2024 sur : <https://www.senat.fr/rap/a22-120-31/a22-120-318.html>.

HALL, E. T. (1971). *La dimension cachée* (A. PETITA, trad.). Paris, France : Editions du Seuil.

HUGO, V. (1882). Les esprits et les masses. Dans V. HUGO (1882), *Œuvres complètes de Victor Hugo Philosophie II William Shakespeare*, (311-331). Paris : J. HETZEL & cie et A. QUANTIN.

JORRO, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation – CNAM, Paris. Consulté le 31/03/2024 sur : <https://shs.hal.science/halshs-00195900/document>.

JORRO, A. (2014). Développement professionnel. Dans A. JORRO (Ed), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, (233-236). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

JORRO, A. (2018). Introduction. Penser les gestes professionnels comme « Arts de faire ». Dans A. JORRO (Ed), *Les gestes professionnels comme art de faire : Education, formation, médiation culturelle*, (9-20), Paris, France : Presses Universitaires du Septentrion.

JORRO, A. & DANGOULOFF, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches & Éducatons HS*, 2018. Consulté le 31/03/2024 sur Openedition Journals : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/5861>.

KIESLER, C.A. (1971). *The Psychology of Commitment : Experiments linking Behavior to Belief*. New York : Academic Press.

LAFAGE, L. (2020). Le conseil de classe en lycée : quels enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignants qui y participent ? *Cliopsy*, 24, 43-56. Consulté le 25/04/2024 sur : <https://shs.cairn.info/revue-cliopsy-2020-2-page-43?lang=fr>

LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

LAROUSSE (2024). *Dictionnaire de Français*. Paris, France : Larousse. Consulté le 30/03/2024 sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/geste/36848#:~:text=2..a%20fait%20un%20beau%20geste>.

LEBRUN, M. (2020, 7 juillet 2020). *Les classes inversées, opportunité pédagogique pour le#RetourEnClasse ?* [Vidéo]. Youtube. Consulté le 23/11/2021 sur Canotech : <https://www.youtube.com/watch?v=y8ykb7o1pls>.

LECEFEL, P. (2022). Les ateliers de professionnalisation dans la formation par alternance : une fertilisation croisée entre l'entretien d'explicitation et le sentiment d'efficacité personnelle. *TransFormations*, 24, 85-95.

LESEN M., (1994). *Travail pédagogique et formation d'adultes, Eléments d'analyse*. Paris, France : L'Harmattan.

LIKERT, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1-55. Consulté le 26/09/24 sur : https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf

MAYR, G. (1877). *Die Gesetzmäßigkeit im Gesellschaftsleben: Statistische Studien*. Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1515/9783486724653>

MEIRIEU, P. (2017). Être enseignant aujourd'hui. Dans BENTOLILA, A. (Ed) (2017). *L'essentiel de la pédagogie*, (9-32). Paris, France : Nathan.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (1980). *L'évolution des bacheliers (1851-1979) et ses conséquences sur le niveau d'instruction de la population totale*. Consulté le 18/02/2024 sur : <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/default/digitalCollection/DigitalCollectionAttachmentDownloadHandler.ashx?parentDocumentId=11026&documentId=25843&skipWatermark=true&skipCopyright=true>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Dans *Bulletin Officiel*, 30. Consulté le 14/04/2024 sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>.

MOLIÈRE, (1784, 2015). *Le Bourgeois Gentilhomme*. Vanves, France : Hachette livres.

PAUL, M. (2016). *La démarche d'accompagnement*. Louvain-la-Neuve (Belgique) : De Boeck.

PELTIER, C. (2011). *Effets des dispositifs de formation hybrides sur l'engagement professionnel des enseignants : 5 études de cas à l'Université de Genève*. Master : Univ. Genève. En ligne sur : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16998>, consulté le 01/12/2021.

PEIRCE, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris, France : Payot.

PERAYA, D. & JACCAZ, B. (2004). *Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : un modèle « ASPI »*. Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie, Compiègne, France. (283-289). En ligne sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000705/>, consulté le 01/12/2021

PERRENOUD, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, France : ESF Éditeur.

POSTIC, M. (2001). *La relation éducative*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

REYNAL, F. & RIEUNIER, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris, France : ESF.

RIVIERE, S. (2023). *Enseigner : Petit guide explicatif pour professeur de SVT (ou pas) débutant (ou pas) au collège (mais pas que)*. Consulté le 14/04/2024 sur Calaméo : <https://www.calameo.com/books/006220927d124594a6a58>.

ROBIN, J.-M. (2013). Les formes de l'engagement professionnel des enseignants. *La Revue Administration et éducation*, 138, 28-29.

ROSENSHINE, B. & STEVENS R. (1986). Teaching functions. *Handbook of Research on Teaching*, 3, 376-391. Consulté le 15/04/2024 sur : <https://www.formapex.com/telechargementpublic/rosenshine1986a.pdf>.

ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'école, L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves* (S. AUDEBERT & Y. RICKARDS, trad) Bruxelles, Belgique : Casterman. (Ouvrage original publié en américain en 1968 sous le titre *Pygmalion in the classroom*. New York, États-Unis : Holt, Reinhart and Winston , Inc.).

ROSIER, A. (2012). L'école doit s'adapter au monde tel qu'il est. *Après-Demain*, 21, NF, 44-46. Consulté le 16/04/2024 sur : <https://doi.org/10.3917/apdem.021.0044>.

ROUSSEAU, J.J. (1782). L'Émile. Dans *Collection complète des œuvres de J.J. Rousseau, citoyen de Genève, Volume 1*. Lausanne, Suisse.

ROUSSEAU, J.J. (1797). *Du contrat social*. Paris, France : Mourer et Pinparé.

SAUSSURE, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris, France : Payot & Rivages.

TSCHANNEN-MORAN, M. & WOOLFOLK HOY, A. (2001). Teacher efficacy : capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. Consulté le 24/04/2024 sur : https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf

VALLS, M. & BONVIN, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants : quels outils d'évaluation utiliser ? *Mesure et évaluation en éducation*, 38/ 3, 1-47. Consulté le 24/04/2024 sur : <https://id.erudit.org/iderudit/1036698ar>.

VERNEUIL, Y. (2016). La création du CAPES : révolution ou innovation contrariée (1950-1952) ? *Carrefour de l'Éducation*, 41, 81-98. Consulté le 18/04/2024 sur : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2016-1-page-81.htm>.

VOLTAIRE, (1771). *Candide ou l'optimisme*. Dans C. LAHURE [Éd], *Œuvres complètes de Voltaire*, 1884, (94-154). Paris, France : Librairie de L. Hachette et C^{ie}.

VYGOTSKY, L. (1977). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris, France : La Dispute. (Ouvrage original publié en russe en 1934 sous le titre *Myslenie i rec'*, Russie)

WIGGINS, G. & Mc TIGHE, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria, USA : Association for Supervision and Curriculum Development.

WITORSKI, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36. Consulté le 16/04/2024 sur : <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>.

WITORSKI, R. (2014). *Professionnalisation*. Dans A. JORRO (Ed), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, (233-236). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

YELNIK, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146. Consulté le 25/03/2025 sur : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2005_num_50_1_2107

YERLY, G. (2023). Comment la planification peut-elle permettre de passer d'une évaluation de l'apprentissage à une évaluation pour l'apprentissage ? Dans *L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (126-135), Cnesco-Cnam, 23 et 24 Novembre 2022. Paris, France : Cnesco-Cnam. Consulté le 16/04/2024 sur : <https://www.cnesco.fr/evaluation-en-classe/ressources-scientifiques/>.

8. Table des figures

Figure 1 : Geste de monstration de la main qui implique.....	26
Figure 2 : Geste de monstration de la main qui explique.....	27
Figure 3 : Geste de réflexion.....	31
Figure 4 : Diagramme des sphères proxémiques selon Hall (1971).....	41
Figure 5 : Les 4 processus impliqués dans les SEP.....	46
Figure 6 : De la relation pédagogique à l'enseignement efficace	51
Figure 7 : Schématisation du lien possiblement existant entre les micro-gestes et le SEP.....	53
Figure 8 : Timeline du groupe témoin.....	55
Figure 9 : Timeline du groupe test	55
Figure 10 : Graphique représentant l'évolution du SEP du stagiaire A, groupe test, entre T ₀ et T ₃ pour chacun des items de la grille d'auto-évaluation :.....	69
Figure 11 : Diagramme radar montrant l'évolution des scores du stagiaire A, groupe test, entre T ₀ et T ₃ pour chacun des invariants de la conduite de classe (Bourbao, 2010)	70
Figure 12 : Diagramme radar montrant l'évolution des scores du stagiaire A, groupe test, entre T ₀ et T ₃ pour l'utilisation des micro-gestes professionnels de Duvillard (2017).....	71
Figure 13 : Diagramme radar montrant l'évolution sur 3 mois de la conduite de classe selon les invariants de Bourbao (2010) pour le stagiaire L	73
Figure 14 : Graphique représentant l'évolution du SEP du stagiaire L entre T ₀ et T ₃ pour chacun des items de la grille d'auto-évaluation	73
Figure 15 : Diagramme radar montrant l'évolution des scores du stagiaire L, groupe test, entre T ₀ et T ₃ pour l'utilisation des micro-gestes professionnels de Duvillard (2017).....	74
Figure 16 : Diagramme radar montrant l'évolution sur 3 mois de la conduite de classe selon les invariants de Bourbao (2010) pour le stagiaire Z	75
Figure 17 : Graphique représentant l'évolution du SEP de le stagiaire Z entre T ₀ et T ₃ pour chacun des items de la grille d'auto-évaluation	75

9. Table des tableaux

Tableau 1 : Carte d'identité d'un geste de monstration de la main qui explique.....	27
Tableau 2 : Carte d'identité d'un geste de réflexion.....	32
Tableau 3 : Extrait anonymé du fichier « Population » avec affectation des tuteurs à un groupe témoin ou test selon la nature des critères d'observation indiqués.....	57
Tableau 4 : Population retenue pour l'étude et affectation à un groupe.....	58

Tableau 5 : Tableau des procédures pour le protocole dans le groupe Témoin	60
Tableau 6 : Tableau des procédures pour le protocole dans le groupe Test.....	61
Tableau 7 : Stagiaires SOPA constituant l'échantillon étudié.....	62
Tableau 8 : Procédure globale et temporalité.....	63
Tableau 9 : Tableau répertoriant les items de la grille d'auto-évaluation du SEP mobilisant les micro-gestes professionnels de Duvillard (2017).....	67
Tableau 10 : Tableau répertoriant les items de la grille d'auto-évaluation du SEP (Bandura, 2007) mobilisant les invariants de la conduite de classe de Bourbao (2010).....	67
Tableau 11 : Tableau répertoriant les scores du SEP à T ₀ et T ₃ ainsi que les taux de variation et les moyennes des taux de variation de certains items pour le stagiaire A, groupe Test.....	68
Tableau 12 : Tableau répertoriant les taux de variation des scores obtenus à l'évaluation de la conduite de classe selon Bourbao (2010) à T ₀ et T ₃ pour le stagiaire A, groupe Test.....	69
Tableau 13 : Tableau répertoriant les taux de variation des scores obtenus à l'évaluation de l'utilisation des micro-gestes professionnels de Duvillard (2017) à T ₀ et T ₃ pour le stagiaire A, groupe Test.....	70
Tableau 14 : Exemple de tableau fictif répertoriant la moyenne du taux de variation de chaque item dans un groupe.....	76
Tableau 15 : Tableau comparatif des moyennes des scores de la conduite de classe des stagiaires considérés pour l'étude et taux de variation des moyennes	77
Tableau 16 : Tableau comparatif du taux de variation du SEP chez les 2 stagiaires en lien avec les taux de variation des scores pour l'utilisation des micro-gestes (Duvillard, 2017) et les invariants de la conduite de classe (Bourbao, 2010)	78
Tableau 17 : Tableau comparatif des caractéristiques des 2 stagiaires retenus pour l'étude.....	86

10. Sources des images

Figures 1, 2, 3 : DUVILLARD, J. (2017). *Ces gestes qui parlent : L'analyse de la pratique enseignante*. Paris, France : ESF Éditeurs.

Figure 4 : « Espace Personnel fr 2.svg », par Nalah33 via Wikimedia Commons, CC-BY-SA 4.0, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Personal_Space_fr_2.svg

11. Table des annexes

Annexe 1 : Modélisation des invariants de la conduite de classe selon Bourbao (2010).....	101
Annexe 2 : Anticiper les invariants de la conduite de classe.....	104
Annexe 3 : Lettre d’invitation à participer au protocole de recherche.....	106
Annexe 4 : Questionnaire de sélection des tuteurs.....	107
Annexe 5 : Exemple de réponse au questionnaire de sélection des tuteurs.....	108
Annexe 6 : Extrait d’un guide de réalisation du protocole groupe Test.....	109
Annexe 7 : Chaîne YouTube et tutoriels vidéo à destination des tuteurs.....	110
Annexe 8 : Première page du document d’observation par le stagiaire chez son tuteur, des invariants de la conduite de classe selon Bourbao (2010)	111
Annexe 9 : Parcours de formation sur les micro-gestes Duvillard (2017) disponible sur la plateforme Magistère.....	112
Annexe 10 : Vidéos de la plateforme Canotech proposées aux tuteurs du groupe Test.....	113
Annexe 11 : Document d’observation par le stagiaire chez son tuteur, des micro-gestes professionnels selon Duvillard (2017)	114
Annexe 12 : Document d’analyse de pratique permettant d’anticiper les micro-gestes de Duvillard (2017).....	115
Annexe 13 : Outils d’évaluation de la conduite classe selon Bourbao (2010), Exemple pour un stagiaire hors protocole	116
Annexe 14 : Outils d’évaluation des micro-gestes de Duvillard (2017) Exemple pour un stagiaire hors protocole.....	118
Annexe 15 : Échelle d’auto-évaluation du sentiment d’efficacité personnelle d’après Ambroise et Cie (2019).....	120
Annexe 16 : Résultats individuels du stagiaire A.....	121
Annexe 17 : Résultats individuels du stagiaire L.....	123
Annexe 18 : Résultats individuels du stagiaire Z.....	125
Annexe 19 : Tableau répertoriant les invariants de la conduite de classe et des préoccupations des enseignants selon Bourbao (2010) relevant de l’utilisation des micro-gestes de Duvillard (2017).....	127

ANNEXE 1

Modélisation des invariants de la conduite de classe (Michel Bourbao, congrès ANCP : La Londe-les-Maures, 21 mai 2010)

Processus de conduite de classe <i>Passage d'un état significatif vers un autre état significatif</i>	Préoccupations des enseignants <i>Ses procédures (ou manières de faire) révèlent le traitement de ses préoccupations</i>
<p>01) accueil Pour faire en sorte que tous les enfants présents deviennent des élèves ; qu'ils acceptent de tenir leur rôle et s'investissent dans des tâches scolaires.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) L'entrée dans la cour de l'école ; 2) Le regroupement des enfants dans la cour et le premier contact avec l'adulte ; 3) Le déplacement du groupe vers la classe ; 4) L'entrée en classe ; 5) L'installation dans la classe ; 6) Les rituels de salutation ; 7) L'écoute individualisée ; 8) La responsabilisation des élèves au travers de tâches simples et ritualisées ; 9) Les procédures d'appel des élèves (présence, cantine, étude, etc.) ; 10) Les procédures de contrôle (cahier de liaison, signatures, devoirs, collectes...) ; 11) Le passage progressif vers les tâches scolaires en démarrant par des tâches de bas niveau ; 12) La présentation du contenu de la journée (vers l'enrôlement dans les tâches) ; 13) Parfois, l'accueil se déroule entièrement dans la salle de classe.
<p>02) ouverture de l'activité collective Pour faire en sorte que les élèves focalisent leur attention sur l'enseignant, qu'ils deviennent disponibles, attentifs et se préoccupent de l'action collective que l'enseignant veut engager.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Créer une rupture pour capter le regard et l'attention des élèves ; 2) Obtenir les conditions de l'écoute ; 3) Utiliser des routines et des rituels ; 4) Dramatiser l'instant, savoir le mettre en scène ; 5) Utiliser différents niveaux de voix ; 6) Focaliser l'attention du groupe classe (sur soi, le tableau, un tiers, etc.) 7) Utiliser un langage silencieux.
<p>03) enrôlement des élèves dans la tâche Pour faire en sorte que les élèves se préoccupent de la tâche qui est proposée ; se sentent interpellés, concernés par sa réalisation, s'y intéressent, etc.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) L'annonce du sujet ; 2) Rappel des connaissances antérieures ou des activités déjà réalisées 3) Éveiller l'intérêt et la curiosité des élèves ; créer le désir et l'envie ; 4) Stimuler et/ou rassurer pour mobiliser les élèves ; 5) Donner du sens à la tâche ; 6) Impliquer les élèves et les engager dans un projet ; 7) Obtenir l'intérêt et l'engagement des élèves par l'action.
<p>04) passation de consigne Pour définir les tâches auxquelles les élèves vont devoir se confronter, déterminer les conditions de leur réalisation et fixer les buts à atteindre. Il s'agit de poser un contrat de travail dans lequel chaque élève doit pouvoir s'engager.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) La forme de la communication des consignes ; 2) La première formulation de la consigne ; 3) La définition de la tâche ; 4) Les diverses reformulations ; 5) Définir la tâche et le but à atteindre au travers d'exemples ; 6) Les traces écrites ; 7) La différenciation de la tâche ; 8) Le contrôle de la compréhension des consignes.

<p>05) mise au travail des élèves Pour faire en sorte que tous les élèves s'engagent dans une activité correspondant à une véritable confrontation aux tâches qui leur sont prescrites.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) La gestion des problèmes matériels ; 2) Le signal de départ ; 3) Le contrôle et la supervision de la mise au travail effective ; 4) Les procédures de stimulation et d'incitation pour obtenir la mise au travail ; 5) L'obtention d'un climat propice à la réalisation de la tâche ; 6) Le déblocage de certains élèves ; 7) La gestion des demandes d'aide ; 8) Utiliser les effets de la proxémie.
<p>06) entretien de l'activité des élèves Pour faire en sorte que tous les élèves restent engagés dans une activité qui correspond à une réelle confrontation avec les tâches prescrites. Pour effectuer au mieux son travail, chacun doit pouvoir rester focalisé sur la tâche et être actif. Le maître veille à éviter les perturbations, les blocages, la saturation et l'ennui.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) la circulation dans la classe ; 2) La lecture de l'activité des élèves et le prélèvement d'informations diverses ; 3) La création et le maintien d'un climat propice à l'activité des élèves ; 4) La gestion des comportements indésirables ; 5) La remise au travail (gestion du « off-task ») ; 6) La stimulation des élèves ; 7) L'aide et la gestion des élèves en difficulté ; 8) L'aménagement individuel de la tâche ; 9) Le bilan d'étape et l'aménagement collectif de la tâche ; 10) La supervision du rythme pour optimiser l'activité du groupe classe ; 11) La gestion des élèves ayant terminé la tâche principale ; 12) L'anticipation de la suite des événements.
<p>07) clôture de l'activité des élèves Pour faire en sorte que tous les élèves cessent leur activité et se rendent disponibles pour la suite.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) La décision d'engager l'arrêt de l'activité ; 2) L'émission des premiers signaux pour annoncer la fin prochaine de l'activité ; 3) L'accompagnement des élèves qui ne parviennent pas à se désengager de l'activité ; 4) La gestion des élèves qui occasionnent un trouble ; 5) La préparation de l'étape suivante ; 6) Le signal d'arrêt définitif pour toutes les activités ; 7) La pression temporelle et le respect de l'emploi du temps.
<p>08) mise en commun Pour faire un point collectif sur les tâches qui ont été réalisées, valider ou invalider les réalisations de chacun, discuter des stratégies qui sont mises en mots, faire émerger le savoir en jeu, l'institutionnaliser, etc.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) La récupération de l'attention et la passation de consignes ; 2) Le retour sur l'activité passée et la restitution des productions ; 3) Le contrôle de la conformité en référence à la prescription ; 4) Les corrections et la validation des productions d'élèves ; 5) L'évocation et la mise en mots des différentes stratégies ; 6) La confrontation et le débat ; 7) Obtenir la participation de tous les élèves et la maintenir ; 8) La mise en mots des implicites et de l'action ; 9) L'institutionnalisation du savoir (trace écrite ou verbalisation) ; 10) La projection (ceci va servir à... la prochaine fois...).
<p>09) transition Pour faire en sorte que tous les élèves organisent les conditions qui leur permettent de mettre en place une nouvelle activité. Ils peuvent distribuer, ranger ou préparer du matériel, comme devoir se déplacer.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) La clôture de la tâche en cours et le lancement de la transition ; 2) Les consignes spécifiques à la transition ; 3) Le rangement et la préparation du matériel ; 4) La distribution et la collecte de matériel ou de documents ; 5) L'organisation des déplacements ; 6) La supervision et l'accompagnement de la transition ; 7) La communication pendant le temps de transition ; 8) La vérification ou le contrôle de l'achèvement de la tâche ; 9) L'aménagement de la tâche pour certains élèves ; 10) Proposer une pause ou un moment de détente ; 11) Proposer une tâche intermédiaire pour apaiser les élèves ;

	12) L'arrêt de la transition et la récupération de l'attention.
10) sortie de classe Pour faire en sorte que le temps de classe se termine et que les élèves puissent être provisoirement libérés des contraintes scolaires. Ils rejoignent la cour de récréation ou sortent de l'école.	1) Respecter les horaires de fin de classe ; 2) Clore les activités en cours ; 3) Préparer le futur retour en classe ; 4) Organiser le rangement des affaires personnelles et collectives ; 5) Refermer symboliquement le temps de classe ; 6) Organiser le déplacement vers la cour ou le portail ; 7) Communiquer avec les familles.

Les processus sont des cadres interprétatifs qui permettent à l'enseignant de définir la situation. Ils ne s'enchaînent pas nécessairement dans l'ordre indiqué ci-dessus. Il est parfois possible de se passer de certains d'entre eux, en particulier lorsque l'état souhaité est obtenu immédiatement. Des processus se succèdent en boucles, parfois très rapidement, notamment lorsque l'enseignant prescrit des micro-tâches à ses élèves (calcul mental...). Des processus reviennent plusieurs fois au cours d'une même séance alors que d'autres n'interviennent qu'une seule fois, voire s'avèrent inutiles.

Michel BOURBAO – bourbao@wanadoo.fr – Modélisation des invariants de la conduite de classe – Université de Provence UMR ADEF 2010

ANNEXE 2

Anticiper les invariants de la conduite de classe

Anticiper chacun des 10 invariants permet de mettre en place une ingénierie d'enseignement qui fera que l'enseignant ne sera pas débordé et que les élèves s'engageront dans les apprentissages. Ainsi lors de la construction d'une activité ou d'un cours, de manière simultanée à la création du contenu, l'enseignant doit se poser les questions relatives à chacun des invariants.

Processus de conduite de classe <i>Passage d'un état significatif vers un autre état significatif</i>	Préoccupations des enseignants <i>Ses procédures (ou manières de faire) révèlent le traitement de ses préoccupations</i>
<p>01) accueil Pour faire en sorte que tous les enfants présents deviennent des élèves ; qu'ils acceptent de tenir leur rôle et s'investissent dans des tâches scolaires.</p>	<p><i>Quels sont mes rituels et mes routines d'accueil ?</i></p>
<p>02) ouverture de l'activité collective Pour faire en sorte que les élèves focalisent leur attention sur l'enseignant, qu'ils deviennent disponibles, attentifs et se préoccupent de l'action collective que l'enseignant veut engager.</p>	<p><i>Comment vais-je ouvrir l'activité ? Que vais-je faire pour focaliser leur attention ?</i></p>
<p>03) enrôlement des élèves dans la tâche Pour faire en sorte que les élèves se préoccupent de la tâche qui est proposée ; se sentent interpellés, concernés par sa réalisation, s'y intéressent, etc.</p>	<p><i>Comment vais-je les enrôler ? Que vais-je faire pour qu'ils se sentent interpellés ?</i></p>
<p>04) passation de consigne Pour définir les tâches auxquelles les élèves vont devoir se confronter, déterminer les conditions de leur réalisation et fixer les buts à atteindre. Il s'agit de poser un contrat de travail dans lequel chaque élève doit pouvoir s'engager.</p>	<p><i>Comment vais-je effectuer la passation des consignes de l'activité et des rappels de méthodologie ?</i></p> <p>a. <i>Seront-elles passées en hétéronomie ? simplement orales ? orales avec appuis au tableau ? Lecture de la fiche élève collective et reformulation ?</i></p> <p>b. <i>Seront-elles lues en autonomie avec lecture individuelle des consignes.</i></p>
<p>05) mise au travail des élèves Pour faire en sorte que tous les élèves s'engagent dans une activité correspondant à une véritable confrontation aux tâches qui leur sont prescrites.</p>	<p><i>Comment vais-je gérer la mise au travail des élèves ? notamment la gestion du matériel ?</i></p>

<p>06) entretien de l'activité des élèves Pour faire en sorte que tous les élèves restent engagés dans une activité qui correspond à une réelle confrontation avec les tâches prescrites. Pour effectuer au mieux son travail, chacun doit pouvoir rester focalisé sur la tâche et être actif. Le maître veille à éviter les perturbations, les blocages, la saturation et l'ennui.</p>	<p><i>Comment vais-je entretenir l'activité ? Ils vont s'amuser sur le matériel et avoir du mal à se mettre au travail...Il faudra les rappeler à l'ordre sans cesse. Sur quoi vais-je m'appuyer pour cela ? Comment vais-je gérer les élèves en avance/ en retard ?</i></p>
<p>07) clôture de l'activité des élèves Pour faire en sorte que tous les élèves cessent leur activité et se rendent disponibles pour la suite.</p>	<p><i>Comment vais-je clôturer l'activité ? Quels signaux vais-je leur donner pour annoncer la fin de l'activité ? À quel moment vais-je le faire et par quel moyen ?</i></p>
<p>08) mise en commun Pour faire un point collectif sur les tâches qui ont été réalisées, valider ou invalider les réalisations de chacun, discuter des stratégies qui sont mises en mots, faire émerger le savoir en jeu, l'institutionnaliser, etc.</p>	<p><i>Vais-je effectuer une mise en commun ou pas ? dans cette séance ou dans la séance suivante en classe entière ? Par quels moyens je vais procéder à la mise en commun ? (lecture du bilan distribué, Texte à recopier, texte à trous avec mots donnés ou pas ?) Il y aura-t-il une institutionnalisation ? À quelle(s) condition(s) vais-je pouvoir institutionnaliser ?</i></p>
<p>09) transition Pour faire en sorte que tous les élèves organisent les conditions qui leur permettent de mettre en place une nouvelle activité. Ils peuvent distribuer, ranger ou préparer du matériel, comme devoir se déplacer.</p>	<p><i>Comment effectuer la transition entre les activités ? Que vais-je dire ? Que vais-je leur demander ?</i></p>
<p>10) sortie de classe Pour faire en sorte que le temps de classe se termine et que les élèves puissent être provisoirement libérés des contraintes scolaires. Ils rejoignent la cour de récréation ou sortent de l'école.</p>	<p><i>Si sortie de classe il y a, comment vais-je l'effectuer ? Auront-ils un travail à faire à la maison ? Quel signal vais-je leur donner ? (Important en cas de séance de TP). Comment doivent-ils le faire ?</i></p>

Lettre d'invitation à participer au protocole expérimental

Chère collègue,
Cher collègue,
Bonjour,

Je recherche des binômes tuteur/stagiaire M2-SOPA-2nd-degré volontaires pour participer à une étude en sciences de l'éducation. Les stagiaires auront à évaluer, à l'aide d'une grille à cocher, leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) concernant la mise en œuvre de leur enseignement à deux moments de leur stage : après leur première séance de cours et 3 mois après (normalement fin décembre 2025).

Deux groupes de stagiaires seront considérés : un groupe témoin et un groupe test. Les deux groupes seront évalués 4 fois par leurs tuteurs sur leur conduite de classe selon les 10 invariants de Bourbao (*l'accueil, l'ouverture de l'activité collective, l'enrôlement des élèves dans la tâche, la passation de consigne, la mise au travail des élèves, l'entretien de l'activité des élèves, la clôture de l'activité des élèves, la mise en commun, la transition et enfin la sortie de classe*). Un document explicatif et un outil d'évaluation seront fournis aux tuteurs. Les tuteurs auront à disposition une application pour se former à cet outil (30 minutes maximum) et pourront, si besoin, prendre contact avec le chercheur *via* une adresse mail dédiée au sujet.

Le groupe test sera sensibilisé à une technique de mise en œuvre. Les tuteurs de ce groupe seront formés à cette technique dans les 4 semaines suivant la rentrée afin de sensibiliser leurs stagiaires à celle-ci. La formation consistera en un parcours Magistère réalisable en 2 h maximum et une visio fin septembre. Un outil d'évaluation leur sera alors fourni. Une fois toutes les données recueillies, le groupe témoin aura lui aussi accès à cette ressource.

Si vous et votre stagiaire êtes intéressé(e)s par cette étude, merci de vous inscrire avant le 22/09/24 en répondant au questionnaire en ligne suivant :

<https://framaforms.org/recherche-binomes-tuteurstagiaire-m2-sopa-2nd-degre-rentree-2024-1714326396>

Je vous remercie d'avoir lu ce message jusqu'au bout.

Bien confraternellement,

Une enseignante de l'académie de Dijon qui doit rester anonyme le temps de l'étude. ^^

ANNEXE 4

[Modifier](#) [Formulaire](#) [Résultats](#) [Partager](#)

Recherche binômes tuteur/stagiaire M2-SOPA-2nd-degré rentrée 2024

Bonjour,

Vous avez reçu un mail vous proposant de participer à un protocole de recherche en sciences de l'éducation Vous avez accepté d'être volontaire et je vous en remercie.

En répondant à ce court questionnaire dont les réponses ne seront visibles que par le chercheur, vous donnez votre accord pour votre participation et l'exploitation des données recueillies. Ces dernières resteront confidentielles. La date limite de réponse et donc de participation au protocole de recherche est fixée au 21 septembre 2024.

Un grand merci pour votre participation.

Sandra, formatrice académique, Étudiante en Master MEEF 2A2P (Accompagnement et Analyse des Pratiques Professionnelles) à l'INSPÉ de Dijon.

1 2

Début Terminé

Vos Nom et Prénom

Votre établissement et sa localisation

Vos niveaux d'enseignement cette année scolaire 2024/2025

Votre adresse mail académique :

Nom et Prénom du / de la stagiaire accueilli(e) à la rentrée.

Votre ancienneté dans l'enseignement :

Votre ancienneté dans l'accueil des stagiaires :

Votre pratique de tuteur / tutrice : merci d'indiquer au maximum 15 critères d'observation de la MISE EN OEUVRE d'une séance que vous observez et analysez chez vos stagiaires en les répertoriant par ordre décroissant d'importance à vos yeux).

SOUMETTRE

Pour contacter l'auteur-vice de ce formulaire, [cliquez ici](#)
Ne communiquez aucun mot de passe via Framafoms.

ANNEXE 5

Exemple de réponse au questionnaire de sélection des tuteurs

[Modifier](#) [Supprimer](#)

Soumission #8

[Revenir aux résultats](#) [Soumission précédente](#) [Soumission suivante](#)

Informations sur la soumission

Formulaire : [Recherche binômes tuteur/stagiaire M2-SOPA-2nd-degré rentrée 2024](#)
Soumis par Anonyme (non vérifié)
mar, 17/09/2024 - 10:09
0.0.0.0

Vos Nom et Prénom
A

Votre établissement et sa localisation
Collège

Vos niveaux d'enseignement cette année scolaire 2024/2025
6°/5° et 4°

Votre adresse mail académique :
@ac-dijon.fr

Nom et Prénom du / de la stagiaire accueilli(e) à la rentrée.
Z

Votre ancienneté dans l'enseignement :
10 ans

Votre ancienneté dans l'accueil des stagiaires :
7 ans (4ème année pour les SOPA)

Votre pratique de tuteur / tutrice : merci d'indiquer au maximum 15 critères d'observation de la MISE EN OEUVRE d'une séance que vous observez et analysez chez vos stagiaires en les répertoriant par ordre décroissant d'importance à vos yeux).

- Gestion de classe
- Niveau scientifique
- Fluidité des séquences
- Aisance face à la classe
- Capacité à construire des séances et séquences logiques

[Soumission précédente](#) [Soumission suivante](#)

Pour contacter l'auteur-riche de ce formulaire, [cliquez ici](#)

ANNEXE 6

Extrait d'un guide de réalisation du protocole, groupe Test



**Guide de participation au protocole de recherche
sur l'évolution du Sentiment d'Efficacité
Personnelle de stagiaires M2 SOPA**

GRUPE TEST

2024-2025

Objectif : Suivre l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle de 2 groupes de stagiaires M2 SOPA (témoin et test) et déterminer l'impact de la sensibilisation du groupe test à une catégorie de gestes professionnels.

Principe général de l'étude :

Dans le protocole de recherche, les stagiaires ont à évaluer, à l'aide d'une grille à cocher, leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à deux moments de leur stage : au plus tard après leur première séance de prise en main d'une classe et après 3 mois de prise en main de cette même classe (normalement fin décembre 2024).

Deux groupes de stagiaires seront considérés : un groupe témoin et un groupe test. Les deux groupes seront évalués 4 fois par leurs tuteurs sur leur conduite de classe selon les 10 invariants de Bourbao (2010), à savoir *l'accueil, l'ouverture de l'activité collective, l'enrôlement des élèves dans la tâche, la passation de consigne, la mise au travail des élèves, l'entretien de l'activité des élèves, la clôture de l'activité des élèves, la mise en commun, la transition et enfin la sortie de classe*. Un outil d'évaluation est fourni.

Le groupe test verra son attention particulièrement portée sur une catégorie de gestes professionnels concernant la mise en œuvre de séances. Un outil d'évaluation est fourni.

Une fois toutes les données recueillies, le groupe témoin aura lui aussi accès à cette ressource.

Afin de renforcer leur formation initiale, les tuteurs ont à disposition des ressources théoriques et pratiques qu'ils sont invités à consulter avant la mise en route de protocole.

1. LISTE DES DOCUMENTS ET RESSOURCES

1.1. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle ou SEP (Bandura, 2007) page 4

- Tutoriel vidéo sur le SEP (2'37)
- Document n°1 : Grille d'auto-positionnement

1.2. Les 10 Invariants de la Conduite de classe (Bourbao, 2010) pages 4 à 7

- Tutoriel vidéo sur les 10 invariants de Bourbao (3'57)
- Document n°2 : Outils d'observation des procédures du tuteur à destination du stagiaire,
- Document n°3 : Modélisation des invariants (Bourbao, 2010)
- Document n°4 : Outil d'aide à l'anticipation des invariants lors de la préparation d'une séance de cours à destination du stagiaire
- Document n°5 : Outils d'évaluation de la conduite d'une classe par le stagiaire à destination du tuteur

1.3. Les micro-gestes professionnels pages 8 à 10

- Parcours Magistère sur les micro-gestes professionnels (2h)
- Document n°6 : Tutoriels vidéo Canotech (liens et qr codes) sur les micro-gestes professionnels à destination du stagiaire (total 30')
- Document n°7 : Outils d'observation des micro-gestes du tuteur à destination du stagiaire
- Document n°8 : Outil d'aide à l'anticipation des micro-gestes lors de la préparation d'une séance de cours à destination du stagiaire
- Document n°9 : Outils d'évaluation de l'utilisation des micro-gestes par le stagiaire à destination du tuteur

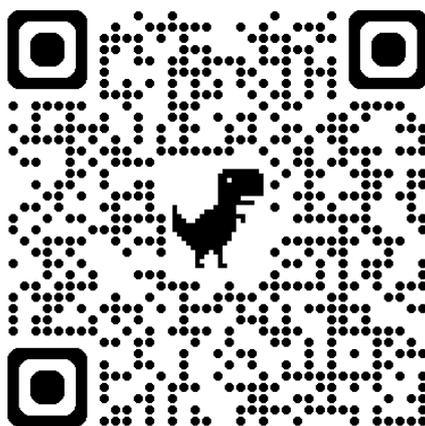
2. EXPÉRIMENTATION

2.1 Time Line

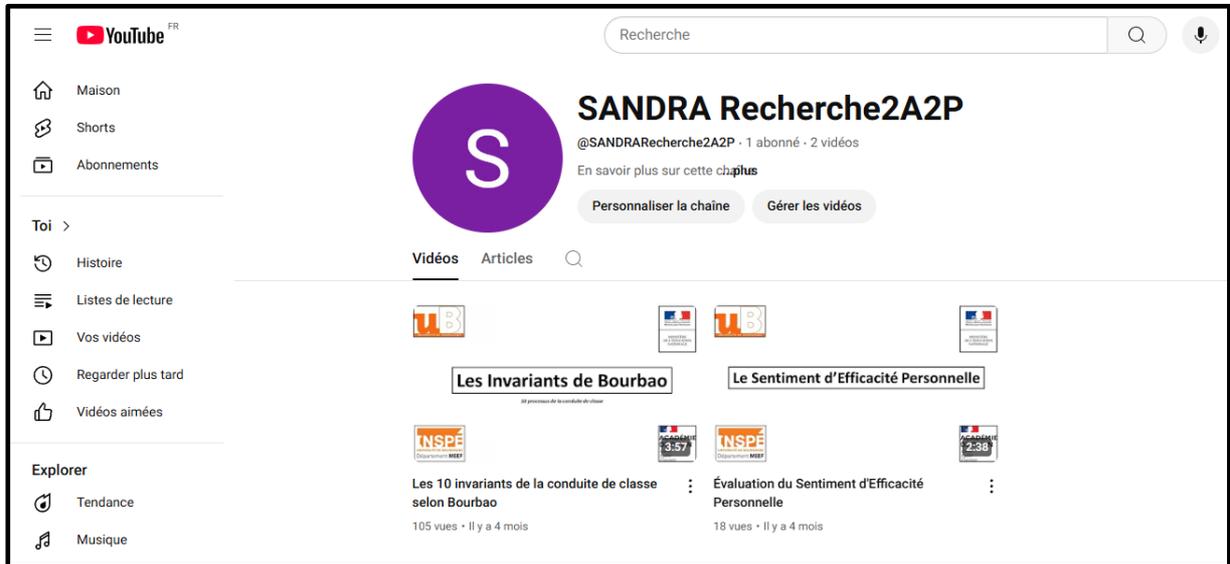


APP : Observation par les stagiaires des micro-gestes des tuteurs et de leurs procédures liées aux invariants de la conduite de classe PUIS Appoints Théoriques

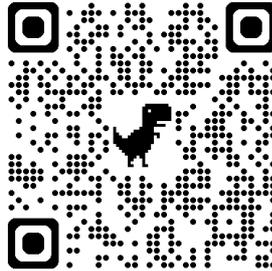
Guides à télécharger :



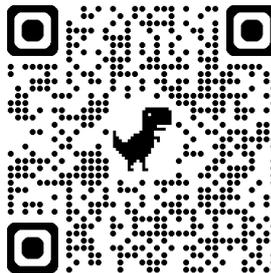
Chaîne YouTube et Tutoriels vidéo à destination des tuteurs



Visionnage du tutoriel sur le SEP :



Visionnage du tutoriel sur la conduite de classe :



**Première page du document d'observation par le stagiaire chez son tuteur,
des invariants de la conduite de classe selon Bourbao (2010)**

Document 2 : Observer les invariants de la conduite de classe

Objectif : L'enseignant stagiaire observe les procédures de l'enseignant tuteur et les verbalise pour en prendre conscience et réfléchir aux procédures qu'il pourrait mettre en place lors de la mise en œuvre de son enseignement.

Processus de conduite de classe <i>Passage d'un état significatif vers un autre état significatif</i>	Procédures de l'enseignant tuteur
01) accueil Pour faire en sorte que tous les enfants présents deviennent des élèves ; qu'ils acceptent de tenir leur rôle et s'investissent dans des tâches scolaires.	
02) ouverture de l'activité collective Pour faire en sorte que les élèves focalisent leur attention sur l'enseignant, qu'ils deviennent disponibles, attentifs et se préoccupent de l'action collective que l'enseignant veut engager.	
03) enrôlement des élèves dans la tâche Pour faire en sorte que les élèves se préoccupent de la tâche qui est proposée ; se sentent interpellés, concernés par sa réalisation, s'y intéressent, etc.	
04) passation de consigne Pour définir les tâches auxquelles les élèves vont devoir se confronter, déterminer les conditions de leur réalisation et fixer les buts à atteindre. Il s'agit de poser un contrat de travail dans lequel chaque élève doit pouvoir s'engager.	
05) mise au travail des élèves Pour faire en sorte que tous les élèves s'engagent dans une activité correspondant à une véritable confrontation aux tâches qui leur sont prescrites.	

ANNEXE 9

Parcours de Formation sur les Micro-gestes (Duvillard, 2017), disponible sur la plateforme Magistère

The screenshot shows the Magistère platform interface. At the top, there's a navigation bar with 'mes parcours' and 'Formations en libre accès'. The main header reads 'Les micro-gestes professionnels au service d'une relation éducative apaisée ! ★'. A sidebar on the left contains a 'SOMMAIRE' section with a list of topics: 'Bienvenue dans votre formation', 'Une sémiotique des micro-gestes', 'La posture d'instruction', 'La posture de médiation', 'La posture d'autorité', 'À vous de jouer!', 'Pour conclure', 'Evaluation-Crédits', and 'Conférence de Jean Duvillard 07-02-2024'. Below this are sections for 'PARTICIPANTS' and 'SUIVI DE MES ACTIVITÉS'. The main content area displays 'Bienvenue dans votre formation' and a video player. The video is titled 'LES MICRO-GESTES DE L'ENSEIGNANT EN PRENDRE CONSCIENCE POUR LES METTRE EN PRATIQUE AVEC JEAN DUVILLARD DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION'. A text block below the video provides information about Jean Duvillard, a doctor in Sciences de l'éducation and responsible for training at the INSPÉ of the Académie de Lyon. At the bottom, a text block mentions a thesis titled 'L'inspection gestuelle- La place des gestes et micro-gestes professionnels dans formation initiale et continue des métiers de l'enseignants', with a 'Identifie' button.

This screenshot shows the 'L'instruction' module within the same training course. The sidebar on the left is updated to show 'Comprendre : Regard croisé de l'enseignant et de l'expert' as the active section. The main content area features a sub-header 'L'instruction' and a 'Durée 10min' indicator. Under 'Objectifs', it lists 'Analyser des pratiques professionnelles au travers du prisme des micro-gestes' and 'Conscientiser les micro-gestes'. The 'Consigne' section states: 'C'est à présent au tour de l'enseignante de réaliser un visionnage réflexif de sa posture d'instruction, guidée par Jean Duvillard. Visionnez leur échange par cette vidéo enrichie afin de mettre en évidence les micro-gestes et postures repérés.' Below this is a video player showing a classroom scene and a portrait of Jean Duvillard. A 'Synthèse' section at the bottom indicates: 'Retrouvez les quatre micro-gestes évoqués lors de l'entretien' and includes a small thumbnail image of a classroom.

Vidéos de la plateforme Canotech proposées aux tuteurs du groupe Test

Vidéos de la thématique : Adapter ses gestes et postures professionnels

- Les micro-gestes et les postures de l'enseignant 5'



- La posture d'instruction 6'



- La posture de médiation 4'



- La posture d'autorité 7'



- L'entrée en classe 5'37



**Document d'observation par le stagiaire chez son tuteur,
des micro-gestes professionnels selon Duvillard (2017)**

Document 6 : Observation des micro- gestes pour la mise en scène.

D'après Jean Duvillard, adaptation Sandra R.

La programmation des gestes fait partie de l'étaillage qu'un enseignant doit mettre en place. On appelle « étaillage », l'aide apportée par un adulte à une autre personne (Bruner 1981). L'aide peut être directe par un geste physique et/ou le langage verbal, ou indirecte par le langage non verbal. En effet, chacun de nos gestes a une conséquence à l'échelle de chaque individu. Ainsi quand un enseignant conçoit une séance, en plus de la préparation du contenu disciplinaire et des étapes de la conduite de classe, il doit se projeter en salle et anticiper ses gestes : c'est donc un script de film qu'il doit écrire ! Un micro-geste se définit comme un ensemble de petits gestes sensori-moteurs et énonciatifs, conscients ou inconscients qui accompagnent et/ou portent la réalisation d'un geste professionnel. Un micro-geste peut accompagner des gestes professionnels différents. Quels sont les micro-gestes observables chez un enseignant expérimenté ?

Micro-gestes	Description des micro-gestes de l'enseignant
01) Positionnement tactique	
02) Posture gestuée	
03) La voix	
04) Le regard	
05) L'usage du mot	

**Document d'analyse de pratique permettant d'anticiper
les micro-gestes de Duvillard (2017)**

Document 7 : Anticiper les micro-gestes pour se mettre en scène.

D'après Jean Duvillard, adaptation Sandra R.

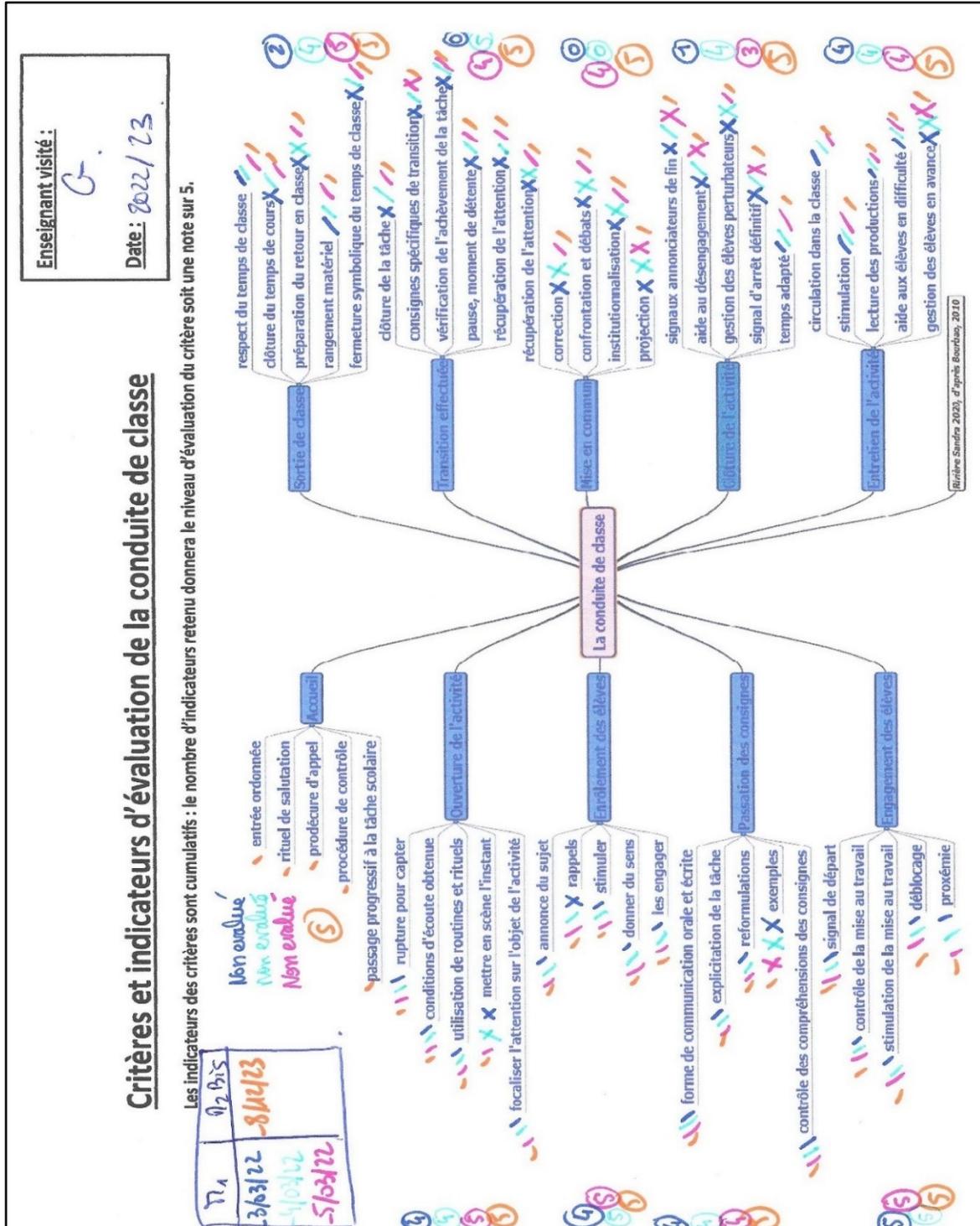
S'il veut être efficace dans son enseignement, l'enseignant doit se projeter dans la réalisation de sa séance et notamment anticiper ses micro-gestes pour faire en sorte qu'ils accompagnent les différents invariants de la conduite de classe.

Micro-gestes	Questions à se poser pour faire émerger les micro-gestes.
01) Positionnement tactique	<ul style="list-style-type: none"> - Quand je vais ouvrir l'activité, où vais-je me positionner dans la classe ? Devant ou derrière le bureau ? Dans l'allée centrale ? Au fond de la salle ? - Au cours de l'activité, vais-je rester derrière le bureau pour mettre de la distance entre eux et moi ? Vont-ils travailler si je fais ça ? Vais-je entrer dans la zone sociale des élèves (1.20m à 2.60 m) pour maintenir une stimulation par ma simple présence ? Aurais-je besoin d'user de face à face (0.4 m à 1.20 m) pour certains d'entre eux ? Si oui est-ce cohérent avec mes objectifs de travail sur les savoir-être de l'élève (autonomie, organisation...) ? - Comment vais-je circuler dans la classe ? Vais-je attendre en un point fixe qu'un élève me demande et me déplacer quand c'est nécessaire ? (déplacement en ligne droite) Ou alors vais circuler de table en table pour jeter un coup d'œil à leur travail ? (déplacement en courbes). Mon ration lignes droites/courbes dans ce cas est-il inférieur à 1 (recommandé) ou supérieur à 1 (à éviter) ?
02) Posture gestuée	<ul style="list-style-type: none"> - Que dégage mon attitude corporelle ? dynamisme ou pas ? - Et mes mains ? Que disent-elles ? Ai-je une main qui invite ? Une main qui implique ? Une main qui canalise ou régule ? Une main qui arrête quand c'est nécessaire ?
03) La voix	<ul style="list-style-type: none"> - Sera-t-elle audible pour tous ? - À quels moments, sur quels mots clés, vais-je devoir l'accentuer ? À quels moments je vais pouvoir l'atténuer pour la reposer ? - Mon débit devra-t-il être le même à 9h avec les 3°3 qu'à 8h avec les 6°2 ?
04) Le regard	<ul style="list-style-type: none"> - Aurais-je un regard pour tous ? → <i>regard balayant toute la classe ou se fixant tour à tour sur des coins de la classe sans en oublier aucun.</i> - Suis-je capable d'avoir des regards différents afin de soutenir mes actions ? → <i>regards interrogateur, encourageant, régulateur.</i> - En fin de journée, quand je suis épuisé(e), suis-je capable de contrôler mes émotions pour éviter tout regard dénigrant ou de désolation ?
05) L'usage du mot	<ul style="list-style-type: none"> - Mon langage scientifique est-il adapté au niveau des élèves qui me font face ? - Ai-je un langage bienveillant ? → utilisez langage courant et soutenu, pas de langage familier, → <i>quand vous souhaitez comprendre l'origine de la réponse d'un élève, évitez le « pourquoi » accusateur et demandez plutôt « comment l'élève a fait pour trouver cette réponse »</i> - Suis-je capable de reformuler de manière utile ? - Est-ce que je suis capable d'utiliser les mots des élèves dans mes reformulations afin d'optimiser leur engagement ? (Sentiment d'empathie) - Suis-je capable de me taire, de lâcher prise et de faire des silences stratégiques leur permettant de réfléchir et de se sentir libre dans leur cheminement ?

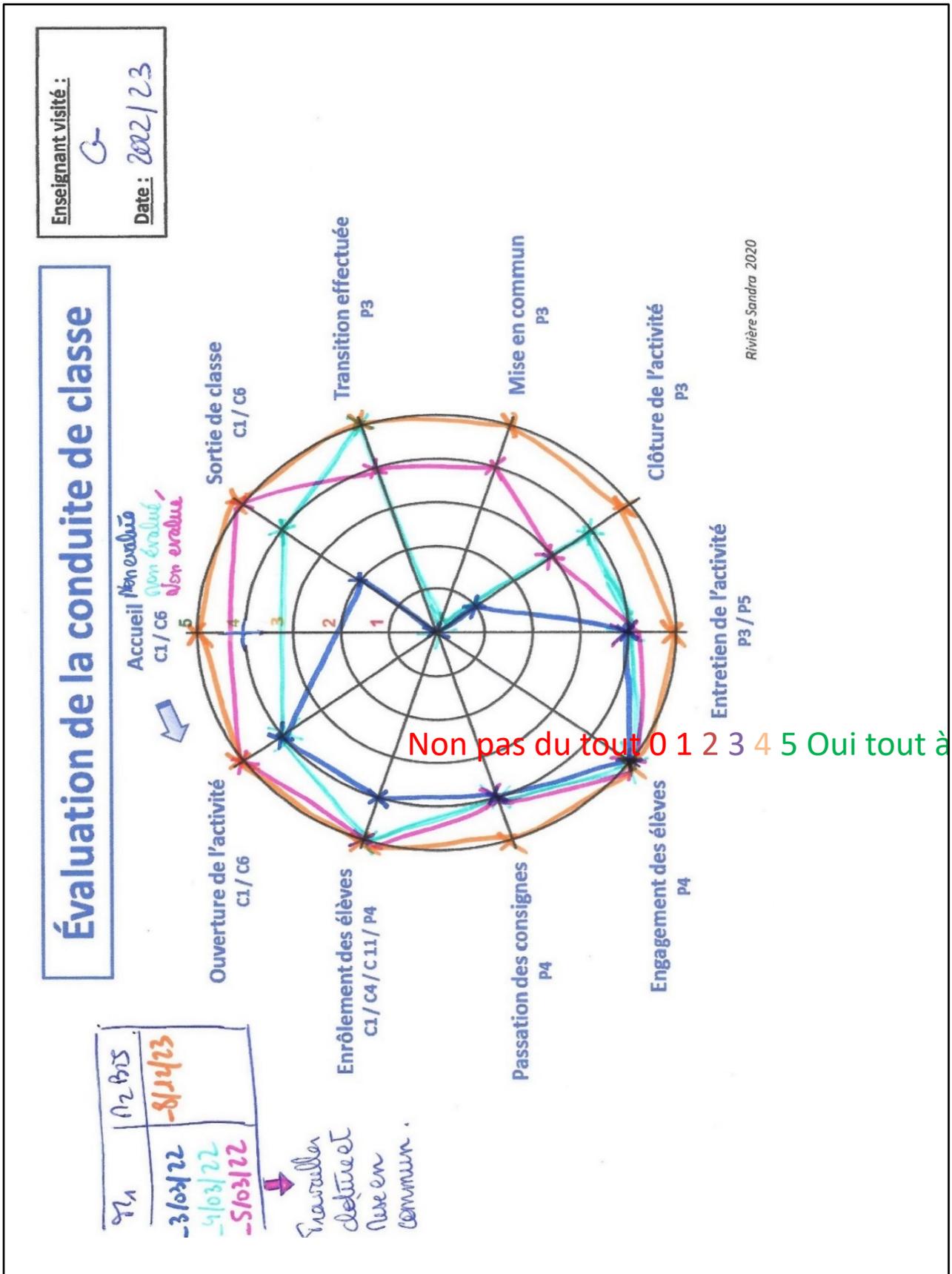
Outils d'évaluation de la conduite de classe selon Bourbao (2010).

Exemple pour un stagiaire SOPA hors protocole

13a : Critères et indicateurs



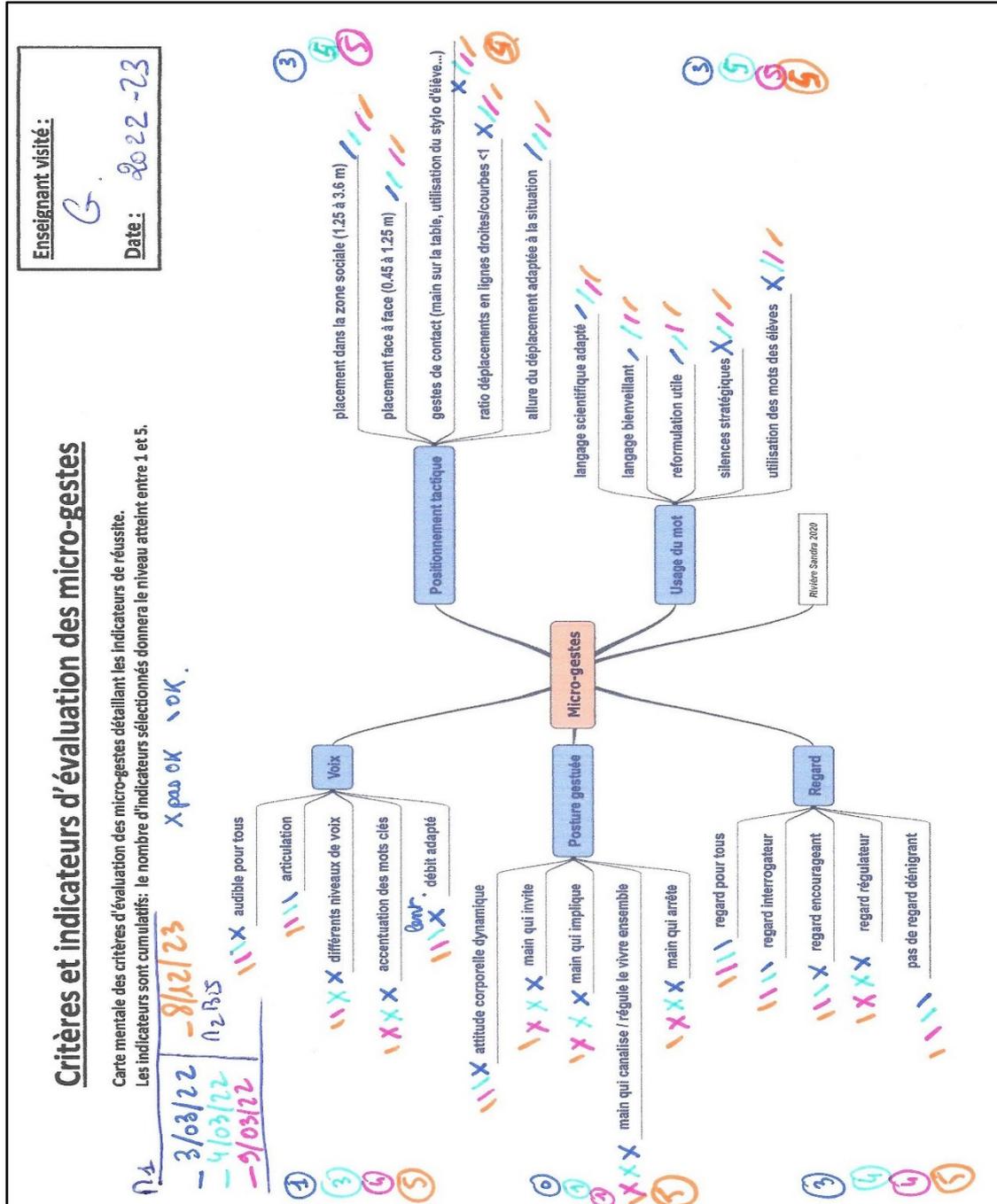
13b : Diagramme radar :



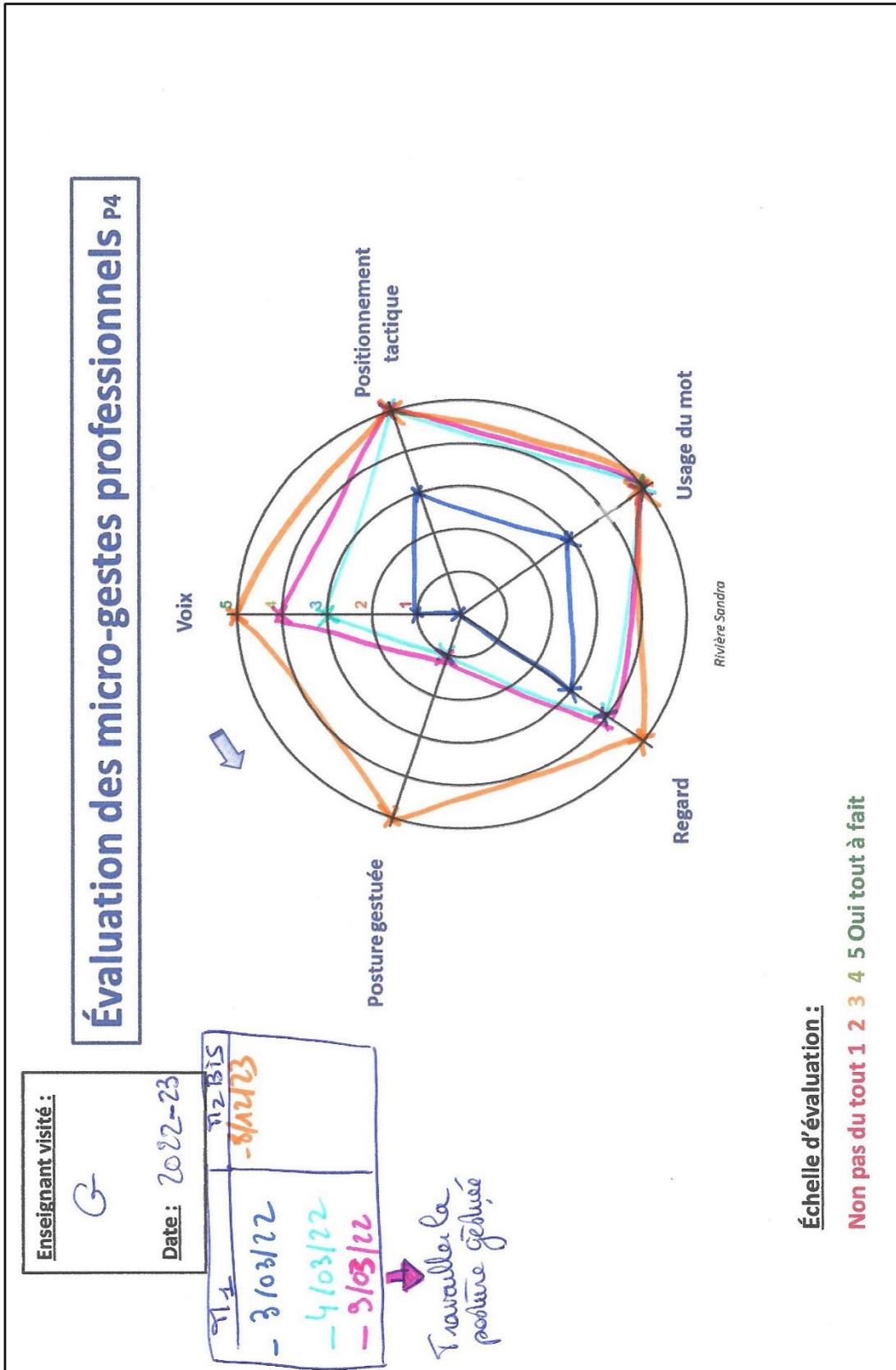
Outils d'évaluation de l'utilisation des micro-gestes de Duvillard (2017),

Exemple pour un stagiaire SOPA hors protocole

14a : Critères et indicateurs :



14b : Diagramme radar :



ANNEXE 15

Échelle d'auto-évaluation du sentiment personnel d'efficacité d'après Ambroise et Cie (2019)

Dans le cadre d'une recherche sur le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant stagiaire, nous souhaiterions connaître votre positionnement concernant celui-ci pour une série d'actions d'enseignement. Merci de vous positionner en ne cochant qu'une seule des 11 cases allant de « Pas du tout efficace » à « Très efficace ». Un grand merci pour votre participation !

Niveau d'efficacité que vous vous attribuez pour	Pas du tout Efficace		Moyennement Efficace						Très Efficace		
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Dimension 1 : « Planifier les apprentissages »	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
1. Construire une progression visant l'acquisition d'une compétence donnée											
2. Définir les objectifs pour une séance											
3. Définir les compétences visées pour les élèves dans une séance donnée											
4. Déterminer les étapes nécessaires à la mise en œuvre d'une séance											
Dimension 2 : « Faire la classe »	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
5. Mettre en œuvre une séance préparée											
6. Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté aux élèves											
7. Adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves											
8. Favoriser la participation des élèves											
9. Éveiller l'intérêt des élèves											
10. Capter l'attention des élèves											
Dimension 3 : « Évaluer son enseignement, les apprentissages des élèves »	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
11. Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage											
12. Analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes											
13. Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis											
Dimension 4 : « Différencier son enseignement »	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
14. Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts qu'ils ont à fournir											
15. Adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée ...)											
16. Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves											
Dimension 5 : « Gérer les relations »	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
17. Faire respecter les règles de vie de la classe											
18. Gérer le comportement d'un élève perturbateur											
19. Faire face aux conflits entre élèves											
20. Établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages											

ANNEXE 16

Résultats individuels bruts du stagiaire A

Les critères donnés par le tuteur du stagiaire A sont principalement liés à l'utilisation des micro-gestes (en orange ci-dessous). Le stagiaire A a donc été affecté au groupe test et a été sensibilisé à l'usage des micro-gestes.

Critères d'évaluation usuels du tuteur du stagiaire A

25				15 jours en M2 mais 2 ans en M1 ou Licence		
26	JE	Al	9 ans		- retour d'expérience après la réalisation du cours	
27	1 stagiaire				- qualité du travail préparatoire (précision des éléments théoriques, pertinence des questions / exercices proposés aux élèves, justesse de la correction, balisage du cours, anticipation d'une évaluation formative)	
28	en salle				posture en classe	registre des postures
29					qualité des interactions avec les élèves	usage du mot, proxémie

Tableau répertoriant les scores auto-attribués par le stagiaire A concernant son SEP entre T0 et T3

	Items	Score attribué à T ₀	Score attribué à T ₃	Taux de variation en %	Moyenne du taux de variation par dimension	Moyenne du taux de variation pour les items mobilisant les micro-gestes professionnels	Moyenne du taux de variation pour les items mobilisant les invariants de la conduite de classe
Dimension 1	1. Construire une progression visant l'acquisition d'une compétence donnée	50	90	80%	42%	-51%	27%
	2. Définir les objectifs pour une séance	70	80	14%			
	3. Définir les compétences visées pour les élèves dans une séance donnée	50	80	60%			
	4. Déterminer les étapes nécessaires à la mise en œuvre d'une séance	80	90	13%			
Dimension 2	5. Mettre en œuvre une séance préparée	60	50	-17%	1%		
	6. Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté aux élèves	30	30	0%			
	7. Adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves	50	30	-40%			
	8. Favoriser la participation des élèves	80	60	-25%			
	9. Éveiller l'intérêt des élèves	20	50	150%			
	10. Capter l'attention des élèves	50	20	-60%			
Dimension 3	11. Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage	1	50	4900%	3625%		
	12. Analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes	40	70	75%			
	13. Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis	1	60	5900%			
Dimension 4	14. Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts qu'ils ont à fournir	60	90	50%	1683%		
	15. Adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée...)	10	20	100%			
	16. Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves	1	50	4900%			
Dimension 5	17. Faire respecter les règles de vie de la classe	60	20	-67%	-65%		
	18. Gérer le comportement d'un élève perturbateur	60	10	-83%			
	19. Faire face aux conflits entre élèves	50	20	-60%			
	20. Établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages	80	40	-50%			
Score total		903	1010	12%			

Tableau des scores à T0 et T3 de la conduite de classe selon les invariants de Bourbao (2010) pour le stagiaire A

Invariants	Score T0	Score T3	Taux de variation en %
Accueil	3	3	0%
Ouverture de l'activité	3	3	0%
Enrôlement des élèves	3	3	0%
Passation des consignes	3	4	33%
Engagement des élèves	3	4	33%
Entretien de l'activité	3	4	33%
Clôture de l'activité	3	3	0%
Mise en commun	3	4	33%
Transition effectuée	3	3	0%
Sortie de classe	4	4	0%
Moyennes	3,1	3,5	13%

Tableau des scores à T0 et T3 de l'utilisation des micro-gestes professionnels selon Duvillard (2017) pour le stagiaire A

Micro-gestes	Score T0	Score T3	Taux de variation en %
Voix	3	3	0%
Posture gestuée	3	3	0%
Regard	3	4	33%
Usage du mot	3	4	33%
Positionnement tactique	3	4	33%
Moyennes	3	3,6	20%

ANNEXE 17

Résultats individuels bruts du stagiaire L

Les critères donnés par le tuteur du stagiaire L sont principalement liés à l'utilisation des micro-gestes (en orange ci-dessous). Le stagiaire L a donc été affecté au groupe test et a été sensibilisé à l'usage des micro-gestes.

Critères d'évaluation usuels du tuteur du stagiaire L

48						
49	A	-G	L			
50	1	stagiaire	25 ans	déjà 2 années d'accueil de stagiaire SOPA accueilli et 1 année d'accueil	instauration d'un climat de travail calme et interactif qualité de l'échange oral avec les élèves	relation apaisée usage du mot
51					stimulation de tous les élèves différentiation des approches pour répondre à toutes les modalités de mémorisation	invariant
52					respect des règles de sécurité chimique ou électrique le cas échéant	
53					respect des modalités de prise de parole	posture gestuée
54					diversification des activités proposées	
55					usage du tableau	positionnement tactique
56					circulation dans la salle de classe	positionnement tactique
57					gestion des conflits le cas échéant	usage du mot
58					vigilance aux sources de déconcentration des élèves (téléphone portable)	
59					contrôle de la prise de notes écrites.	regard
60						
61						

Tableau répertoriant les scores auto-attribués par le stagiaire L concernant son SEP entre T0 et T3

	Items	Score attribué à T ₀	Score attribué à T ₃	Taux de variation en %	Moyenne du taux de variation par dimension	Moyenne du taux de variation pour les items mobilisant les micro-gestes professionnels	Moyenne du taux de variation pour les items mobilisant les invariants de la conduite de classe
Dimension 1	1. Construire une progression visant l'acquisition d'une compétence donnée	10	60	500%	148%	1%	16%
	2. Définir les objectifs pour une séance	50	70	40%			
	3. Définir les compétences visées pour les élèves dans une séance donnée	60	80	33%			
	4. Déterminer les étapes nécessaires à la mise en œuvre d'une séance	60	70	17%			
Dimension 2	5. Mettre en œuvre une séance préparée	70	90	29%	10%		
	6. Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté aux élèves	60	80	33%			
	7. Adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves	60	50	-17%			
	8. Favoriser la participation des élèves	80	90	13%			
	9. Éveiller l'intérêt des élèves	50	40	-20%			
	10. Capter l'attention des élèves	50	60	20%			
Dimension 3	11. Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage	80	60	-25%	-8%		
	12. Analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes	50	50	0%			
	13. Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis	10	10	0%			
Dimension 4	14. Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts qu'ils ont à fournir	50	14	-72%	-24%		
	15. Adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée ...)	10	10	0%			
	16. Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves	10	10	0%			
Dimension 5	17. Faire respecter les règles de vie de la classe	50	70	40%	-8%		
	18. Gérer le comportement d'un élève perturbateur	50	50	0%			
	19. Faire face aux conflits entre élèves	70	40	-43%			
	20. Établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages	70	50	-29%			
Score total		1000	1054	5%			

Tableau des scores à T0 et T3 de la conduite de classe selon les invariants de Bourbao (2010) pour le stagiaire L

Invariants	Score T0	Score T3	Taux de variation en %
Accueil	2	4	100%
Ouverture de l'activité	1	4	300%
Enrôlement des élèves	1	3	200%
Passation des consignes	2	4	100%
Engagement des élèves	1	3	200%
Entretien de l'activité	2	4	100%
Clôture de l'activité	1	3	200%
Mise en commun	1	3	200%
Transition effectuée	1	4	300%
Sortie de classe	1	4	300%
Moyennes	1,3	3,6	177%

Tableau des scores à T0 et T3 de l'utilisation des micro-gestes professionnels selon Duvillard (2017) pour le stagiaire L

Micro-gestes	Score T0	Score T3	Taux de variation en %
Voix	2	4	100%
Posture gestuée	1	4	300%
Regard	2	5	150%
Usage du mot	1	3	200%
Positionnement tactique	1	3	200%
Moyennes	1,4	3,8	171%

ANNEXE 18

Résultats individuels bruts du stagiaire Z

Les critères donnés par le tuteur du stagiaire Z sont principalement liés à la conduite de classe (en bleu ci-dessous). Le stagiaire Z a donc été attribué au groupe témoin, il n'a donc, en théorie, pas été sensibilisé à l'usage des micro-gestes.

Critères d'évaluation usuels du tuteur du stagiaire Z

Gestion de classe	invariant
Niveau scientifique	
Fluidité des séquences	conduite de classe (transitions)
Aisance face à la classe	micro-gestes
Capacité à construire des séances et séquences logiques"	conduite de classe (transitions)

Tableau répertoriant les scores auto-attribués par le stagiaire Z concernant son SEP entre T0 et T3

	Items	Score attribué à T ₀	Score attribué à T3	Taux de variation en %	Moyenne du taux de variation par dimension	Moyenne du taux de variation pour les items mobilisant les micro-gestes professionnels	Moyenne du taux de variation pour les items mobilisant les invariants de la conduite de classe
Dimension 1	1. Construire une progression visant l'acquisition d'une compétence donnée	40	60	50%	5%		8%
	2. Définir les objectifs pour une séance	70	70	0%			
	3. Définir les compétences visées pour les élèves dans une séance donnée	70	60	-14%			
	4. Déterminer les étapes nécessaires à la mise en œuvre d'une séance	60	50	-17%			
Dimension 2	5. Mettre en œuvre une séance préparée	80	90	13%	16%		
	6. Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté aux élèves	90	90	0%			
	7. Adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves	50	70	40%			
	8. Favoriser la participation des élèves	70	100	43%			
	9. Éveiller l'intérêt des élèves	40	40	0%			
	10. Capter l'attention des élèves	50	50	0%			
Dimension 3	11. Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage	60	50	-17%	-1%		
	12. Analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes	40	70	75%			
	13. Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis	50	20	-60%			
Dimension 4	14. Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts qu'ils ont à fournir	60	60	0%	-11%		
	15. Adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée ...)	30	20	-33%			
	16. Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves	40	40	0%			
Dimension 5	17. Faire respecter les règles de vie de la classe	60	10	-83%	-38%		
	18. Gérer le comportement d'un élève perturbateur	30	10	-67%			
	19. Faire face aux conflits entre élèves	30	40	33%			
	20. Établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages	60	40	-33%			
Score total		1080	1040	-4%			

Tableau des scores à T0 et T3 de la conduite de classe selon les invariants de Bourbao (2010) pour le stagiaire Z

Invariants	Score T0	Score T3	Taux de variation en %
Accueil	4	5	25%
Ouverture de l'activité	1	4	300%
Enrôlement des élèves	4	4	0%
Passation des consignes	3	4	33%
Engagement des élèves	2	4	100%
Entretien de l'activité	2	4	100%
Clôture de l'activité	1	3	200%
Mise en commun	5	5	0%
Transition effectuée	1	2	100%
Sortie de classe	0	3	#DIV/0!
Moyennes	2,3	3,8	65%

Nota Bene : la sortie de classe n'ayant pas été validée (aucun indicateur relevé) lors de la première observation, elle présente un score de 0/5 ce qui explique l'impossibilité de calculer le taux de variation pour cet item mais n'empêche pas de calculer la moyenne des scores à T0.

ANNEXE 19

**Tableau répertoriant les invariants de la conduite de classe selon Bourbao (2010)
relevant de l'utilisation des micro-gestes de Duvillard (2017)**

Invariants	Préoccupations associées	Micro-gestes mobilisés	Registre
N°2 Ouverture de l'activité collective	1 Créer une rupture pour capter le regard et l'attention des élèves	5 micro-gestes	Instruction
	4 Dramatiser l'instant, savoir le mettre en scène	5 micro-gestes	Instruction
	5 Utiliser différents niveaux de voix	Voix	Instruction
	6 Focaliser l'attention du groupe classe (sur soi, le tableau, un tiers, etc.)	Positionnement tactique, posture gestuée	Médiation
	7 Utiliser un langage silencieux.	Usage du mot	Médiation
N°3 Enrôlement des élèves dans la tâche	1 L'annonce du sujet	Usage du mot, voix, regard	Instruction
	4 Stimuler et/ou rassurer pour mobiliser les élèves	5 micro-gestes	Médiation
	7 Obtenir l'intérêt et l'engagement des élèves par l'action.	Positionnement tactique, posture gestuée	Médiation
N°4 Passation de consigne	1 La forme de la communication des consignes	Usage du mot	Instruction
	2 La première formulation de la consigne	Usage du mot	Instruction
	4 Les diverses reformulations	Usage du mot, posture de médiation	Médiation
N°5 Mise au travail des élèves	2 Le signal de départ	5 micro-gestes	Instruction
	4 Les procédures de stimulation et d'incitation pour obtenir la mise au travail	5 micro-gestes,	Médiation
	8 Utiliser les effets de la proxémie.	Positionnement tactique	Médiation
N°6 Entretien de l'activité des élèves	3 La création et le maintien d'un climat propice à l'activité des élèves	5 micro-gestes	Médiation
	4 La gestion des comportements indésirables	5 micro-gestes	Autorité
	5 La stimulation des élèves	5 micro-gestes	Médiation
N°7 Clôture de l'activité des élèves	2 L'émission des premiers signaux pour annoncer la fin prochaine de l'activité	5 micro-gestes,	Instruction
	3 L'accompagnement des élèves qui ne parviennent pas à se désengager de l'activité	5 micro-gestes	Médiation
	4 La gestion des élèves qui occasionnent un trouble	5 micro-gestes	Médiation
	6 Le signal d'arrêt définitif pour toutes les activités	5 micro-gestes, posture d'autorité	Discipline
N°8 Mise en commun	1 La récupération de l'attention et la passation de consignes	5 micro-gestes	Instruction
	6 La confrontation et le débat	5 micro-gestes	Instruction
	7 Obtenir la participation de tous les élèves et la maintenir	5 micro-gestes	Médiation
	8 La mise en mots des implicites et de l'action	Usage du mot	Instruction
N°9 Transition	2 Les consignes spécifiques à la transition	Usage du mot	Instruction
	7 La communication pendant le temps de transition	Usage du mot	Instruction
	12 L'arrêt de la transition et la récupération de l'attention.	5 micro-gestes	Instruction Discipline