

Une étude micropédagogique des gestes professionnels et de leurs impacts sur l'activité d'apprentissage dans le contexte de l'enseignement universitaire

Géraldine Burlet, Daniel Faulx & Gilles Fossion - Université de Liège

I. Problématique

Pour la présente recherche, nous avons observé les effets de l'activité langagière des enseignants sur les dynamiques d'apprentissage, motivationnelle et identitaires des apprenants.

Pour ce faire, notre cadre théorique est construit à partir de deux grands courants.

D'une part, l'étude de l'activité formative et des gestes professionnels (Jorro, 2000, 2002, 2006, Bucheton & Soulé, 2009) des enseignants et des formateurs. Ces gestes professionnels se définissent comme « une manière de faire grâce à laquelle celui qui a élaboré un rapport construit et de première main au savoir va assurer la communication de ce savoir, en général au sein d'un dispositif didactique » (Sensevy, 2010). Comme nous le verrons, ils sont le plus souvent analysés et traités par rapport à leur(s) utilité(s) dans le cadre de la formation initiale des enseignants et des formateurs. En revanche, dans ces recherches, le pôle concernant *l'impact* de ces gestes professionnels sur l'activité de l'apprenant est peu investigué.

D'autre part, certains travaux portant sur la pédagogie universitaire, pour la plupart anglophones, se sont intéressés à l'interaction entre l'enseignant et ses étudiants au travers du dispositif de formation (Säljö, 1979; Entwistle & Ramsden, 1983; Ramsden, 1988; Entwistle, 1989, Prosser & Trigwell, 1999). Ces études ont permis la mise en évidence, d'une part, de différents styles d'enseignement chez les professeurs et, d'autre part, de différents styles d'apprentissage chez les étudiants (De Ketele, 2010, p.5).

S'intéressant au fruit de la rencontre entre l'enseignant et les étudiants, notre étude cherche à investiguer de quelle manière des différences de comportement (langagier et non verbal), mêmes minimes, de la part des enseignants, conduisent à des effets sur les apprenants qui peuvent être fortement diversifiés. L'enjeu est donc de saisir ce qui se joue dans l'interaction enseignants-étudiant, d'observer et de mettre en lien, d'une part, l'activité du formateur, composée de différents (micro-)gestes professionnels et, d'autre part, l'activité de l'apprenant.

En ce qui concerne l'activité de l'apprenant, nous nous intéresserons plus spécifiquement à trois *outputs* particuliers sur lesquels un nombre abondant de recherches ont mis en évidence un impact des actions pédagogiques : l'apprentissage, la motivation et l'identité.

II. Gestes du métier et gestes professionnels

Pour être analysées, les situations de formation et, plus largement, d'enseignement sont appréhendées au travers de différents filtres théoriques constituant « la culture de l'analyse de l'enseignement » (Cizeron, 2010, p.1). C'est pourquoi, il nous semble primordial, dans ce travail, de situer la notion de geste professionnel dans sa dimension sémantique et épistémologique en nous appuyant notamment sur les travaux de Jorro.

Ayant pour fonction la transmission et l'apprentissage des codes et des normes spécifiques du métier, « *les gestes du métier s'appuient sur un ensemble de codes sociaux propres au métier, d'invariants de situation qui permettent d'identifier les paramètres structurant l'activité. L'évocation des gestes du métier laisse penser à un répertoire de gestes, de séquences scénarisées, à l'existence d'un code des valeurs, aux jugements d'utilité, de beauté qui disent le rapport au métier et d'efficacité pour ce qui relève de l'action réalisée* » (Jorro, 2006, p.7).

D'autre part, le geste professionnel constitue une mobilisation particulière des gestes du métier et dont la mise en œuvre est singulière et contextuelle. Singulière et contextuelle dans le sens où ce geste ne consiste pas à un geste archétypique mais bien à un faisceau de gestes en constant ajustement, agencement et régulation avec son contexte (Jorro, 2006). Il constitue « *un saut qualitatif* » (Jorro, 2006, p.8) dans la mesure où le sujet va mobiliser un panel de gestes professionnels résultant de son analyse de la situation afin de répondre au contexte de la manière la plus efficiente.

III. L'objectif principal de cette recherche

L'objectif principal de cette recherche réside en l'observation et la mise en évidence de liens entre l'activité (gestes, organisateurs, concepts pragmatiques) du professeur et les *impacts sur les apprenants* en termes d'apprentissage, de motivation et d'identité.

L'atteinte de cet objectif sera possible grâce à la mise en évidence de l'activité des enseignants à travers les *gestes du métier* (voir point précédent) ainsi qu'à travers les *organiseurs de l'action*, c'est-à-dire, les concepts pragmatiques (Pastré, 2002, p.11-12). Ces concepts pragmatiques possèdent trois propriétés :

- « *ils servent à faire un diagnostic de la situation en vue de l'action efficace ;*

- *ils ne sont généralement pas définis*

- *ils sont caractéristiques d'une situation professionnelle, spécifiques à une classe de situations assez délimitées* », en d'autres termes, ils sont contextualisés.

IV. Les outputs : apprentissage, motivation, identité

Parmi tous les effets d'une activité d'apprentissage recensés dans la littérature actuelle (voir notamment Bourgeois & Chapelle, 2006 ; Bourgeois, 2009), nous avons décidé de nous focaliser plus particulièrement sur trois grandes dynamiques intimement liées : les dynamiques d'apprentissage, motivationnelle et identitaire.

1) l'apprentissage

Dans une approche constructiviste, l'apprentissage résulte d'une transformation de structures de connaissances préexistantes de l'apprenant en structures nouvelles. D'après Bourgeois ces structures « déjà-là » mobilisées par l'apprenant dans le processus de formation sont à priori plus ou moins aptes au changement. Il pointe également que cette plasticité est largement liée aux enjeux identitaires que revêtent pour le sujet apprenant ces structures de connaissances" (Bourgeois, 1996).

Ainsi, bien que l'apprentissage résulte d'une grande part de facteurs personnels, les recherches contemporaines montrent que l'apprentissage peut également être influencé par des éléments liés aux contextes..., toutes actions pédagogiques à pour premier objectif d'apprendre. Cette capacité d'apprentissage est influencée par de nombreux facteurs et variables.

Ainsi, dans la recherche contemporaine, l'apprentissage est lié à deux grands éléments

- Contextuels, c'est-à-dire liés à la situation d'apprentissage elle-même (le dispositif de formation, la méthodologie, la composition du groupe, le contenu de la formation, ...) et au contexte dans lequel prend naissance la formation ;
- Personnels : physiologiques, cognitifs, psychologiques, sociaux, culturels.

Dans le cadre de cette recherche, un travail sera entrepris autour de la définition des contours de l'apprentissage, en lien avec les objectifs visés par les différentes formations.

2) la motivation

Ces dernières années, les recherches sur la motivation en situation d'apprentissage se sont beaucoup développées, mettant en avant le lien étroit existant entre la motivation et l'apprentissage et montrant que l'engagement du sujet dans une tâche permet de mobiliser plus ou moins les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998, Eccles & Wigfield 2002 ; Pajares, 1996 ; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Pour Bourgeois (2009, p.58) « *pour qu'il y ait apprentissage, il faut d'abord et avant tout que le sujet s'y engage et persévère pour le mener avec fruit à son terme* » (Bourgeois, 2009, p.58).

Les dernières avancées scientifiques montrent également le fait que le concept de motivation recouvre différentes composantes.

Viau (2009) définit la dynamique motivationnelle comme étant « *un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre* ».

3) L'identité

Selon Perrenoud (2004, p.5) « *apprendre, c'est changer... changer son regard sur soi, sur les autres, sur le monde, accepter de se mettre en déséquilibre momentanément* ».

En effet, la formation met en jeu deux tensions identitaires distinctes (Barbier, Bourgeois, de Villers & Kaddouri, 2006) : le rapport de soi avec soi (le soi actuel, le soi idéal et le soi normatif) et le rapport de soi aux autres (tension entre l'image de soi-même et l'image que les autres ont de soi)

Intimement liée à la motivation et à l'apprentissage, l'enjeu identitaire est omniprésent durant tout le parcours de formation. Ainsi, comme le souligne Merhan (2008), l'individu ne s'engagera en formation que si celle-ci lui permet de réaliser des buts identitaires et, que s'il s'estime être capable et avoir toutes les chances de les atteindre par le biais de cette formation.

Plus spécifiquement, cette recherche tentera de répondre aux questions suivantes

- *quels sont les impacts du comportement de l'enseignant sur*
 - *la capacité à apprendre du sujet*
 - *l'engagement et la motivation du sujet*
 - *les dynamiques identitaires du sujet*

V. Méthodologie

Le film

Concrètement, durant plusieurs cours, une caméra filme l'enseignant qui réalise un exposé. Ce film est alors découpé en différents extraits (d'environ 3') qui peuvent être soit mis en évidence par le formateur, soit par les chercheurs soit par les étudiants. Ces différents choix s'opèrent en fonction de l'évaluation subjective des différents protagonistes quant à la richesse de chaque extrait. Richesse déterminée par deux principaux facteurs : émotionnel (« *quel(s) moment(s) vous a/ont le plus marqué ?* ») et cognitif (« *quel(s) moment(s) vous semble(nt) le(s) plus riche(s) et/ou représentatif(s) de l'activité* »).

Sélection et visionnage des extraits

Le choix des extraits, étant à charge des différents acteurs (formateur-chercheur-apprenant) de notre dispositif de recherche, permettra, comme le soulignent Vinatier et Atlet (2008, p.15), d'avoir accès à la « *multidimensionnalité de la pratique et de l'activité enseignante opératoire en situation, et d'en comprendre les articulations et les pôles en tension* ».

S'ensuit alors un entretien d'autoconfrontation avec le formateur afin de mettre en lumière ses actions, réflexions, intentions et « *à s'intéresser à ce que fait, vit et éprouve un acteur selon son point de vue (Olivier de Sardan, 1998; Vermersch, 2010) au cours d'une action* » (Forget, 2013, p.58).

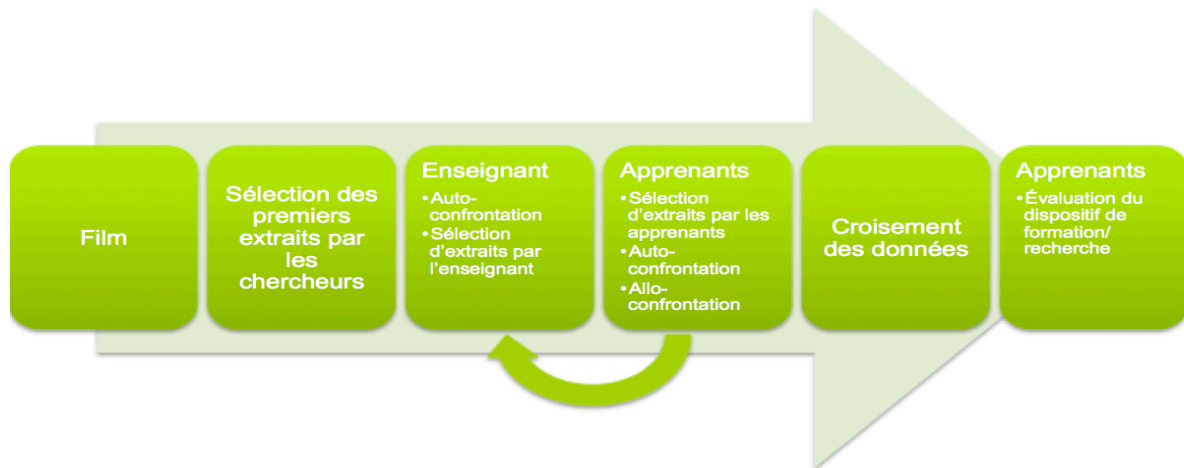
Lors de la séquence pédagogique suivante, les apprenants visionnent les extraits sélectionnés (par le formateur, par les chercheurs et par les participants) et sont invités par les chercheurs à se remettre dans la situation.

Durant le visionnage, les étudiants ont alors l'occasion, dans un premier temps, de noter individuellement, les gestes professionnels posés par le formateur qui leur sont signifiants et d'en indiquer les impacts. Ces impacts recouvrent trois dynamiques : d'apprentissage, motivationnelle, identitaire.

La prise de notes réalisée, les participants revoient l'extrait et ont l'opportunité d'arrêter le film et de partager les gestes qu'ils ont pointés comme significatifs en les reliant aux effets que cela a provoqués sur leurs dynamiques.

Croisement des données

Les chercheurs tentent de mettre en parallèle, d'une part, les données recueillies auprès des enseignants et, d'autre part, celles issues des étudiants afin de faire émerger des catégories de microgestes et d'en observer leur(s) impact(s) sur la motivation, l'apprentissage et l'identité de l'apprenant.



Le contexte dans lequel s'inscrit la recherche étant celui d'une formation de formateurs, le principe méthodologique de l'étude micropédagogique revêt ici une caractéristique supplémentaire : le couplage entre une activité de recherche et une activité d'apprentissage.

En effet, les étudiants qui analysent les actions du formateur et les effets sur eux sont à la fois en position d'**informateur** pour une recherche, et de **personne en formation**. Ces deux postures simultanément investies et se renforçant l'une l'autre permettent à l'étudiant de développer des savoirs utiles pour eux mais également pour la recherche.

En résumé, ils participent à un processus qui lie recherche et modification de leurs possibilités de compréhension « dans » et « sur » le monde (Sève, Saury, Theureau & Durand, 2002). Par ce double mouvement, ils sont à la fois chercheurs et apprenants.

Le premier couplage se situe au niveau du contenu dans le sens où, d'une part, les apprenants produisent du savoir utile à la recherche en pointant les gestes significatifs de l'enseignant et en identifiant les impacts que ces gestes ont sur leur apprentissage, leur motivation et leur identité (1). D'autre part, étant des futurs professionnels de l'éducation, ils prennent conscience de l'influence pédagogique des micro-gestes sur l'action de formation et développe, ainsi, de nouveaux savoirs qu'ils pourront décider de mobiliser dans leur pratique professionnelle (2). Enfin, ils trouvent également là une occasion de découvrir ce qu'est une recherche, de vivre réellement la recherche (3).

Le second couplage s'observe au niveau de la méthodologie. En effet, dans une deuxième phase de la recherche, les étudiants seront interviewés sur le processus de recherche lui-même, afin d'en évaluer la pertinence et l'intérêt pour eux. De ce fait, d'une part, grâce à leurs feedbacks et leur évaluation subjective de la recherche, ils informent les chercheurs sur la pertinence et la qualité du design méthodologique (4) et se placent donc dans une position méta par rapport à celle-ci. D'autre part, ils trouvent là encore l'occasion de peaufiner leurs formations par rapport à ce qu'est une recherche (3).

Ces deux types d'évaluation permettent des régulations en deux temps : les feedbacks génèrent des micro-régulations entre chaque entretien avec les étudiants et les évaluations subjectives pointent certaines limites méthodologiques de ces travaux. Celles-ci pourront être utiles, dans le futur, pour des recherches similaires. D'autre part, une des missions de l'Université étant de former à la démarche scientifique, les étudiants ont l'occasion de commenter et de « vivre de l'intérieur » une recherche. Cette position de « sujet » permet dans une certaine mesure de les former à cette méthodologie particulière afin qu'ils puissent s'en inspirer et la réinvestir lors de la réalisation de leurs divers travaux scientifiques.

	Phase 1 de la recherche : identifier les impacts des gestes professionnels sur l'apprenant	Phase 2 de la recherche : investiguer la pertinence de la méthodologie
Etudiant = Informateur de recherche	Identification des gestes significatifs et de leur impacts (apprentissage, motivation, identitaire) (1)	Régulations auprès des chercheurs permettant un design méthodologique de meilleure qualité (4)
Etudiant = Personne en formation	Développement de nouveaux savoirs sur leur pratique professionnelle (2)	Se forme à la recherche (3)
	Fond	Forme

VI. Résultats

Les résultats de cette recherche portent sur cinq micro-gestes professionnels distincts¹ :

- **le recours à un exemple** pour expliciter un contenu théorique particulier ;
- **la collecte d'exemples** auprès des participants pour illustrer ce contenu ;
- la mobilisation de **gestes illustreurs** par l'enseignant ;
- la manière dont l'enseignant articule les différentes tâches proposées aux élèves. Nous faisons ici référence à la notion de **tissage de l'activité** (au sens de Bucheton) ;
- les parties de discours de l'enseignant consistant à proposer des pistes d'actions. Micro-geste que nous pouvons raccrocher au concept de **non-substitution** (De Visscher, 2001, p.219)

1. Le recours à un exemple

Selon le Trésor de la langue française (TLF), l'exemple se définit comme étant « *ce qui, étant antérieur à l'objet du propos et lui étant semblable, peut servir à la confirmer, à l'illustrer, à en donner une idée plus claire* ». Bien que sujette à bon nombre de critiques (voir notamment Badir, 2011), cette définition met en évidence deux dimensions principales. D'une part, le rapport à l'objet et, d'autre part, ses fonctions.

Dans cette section, nous allons rendre compte, d'une part, des différentes natures/caractéristiques des procédés d'exemple, et d'autre part, des différents types d'impacts chez l'étudiant générés par l'utilisation de ces exemples par l'enseignant.

Ainsi, les six caractéristiques de l'exemple qui ont été mises en lumière à travers le discours des étudiants sont :

- concret : Il s'agit d'un cas particulier comportant des détails et qui n'a pas nécessairement un lien direct avec le concept transmis. De par sa concrétude, il conduit l'étudiant à élaborer une représentation imagée du contenu de l'énoncé clé correspondant ;
- émotionnel (affectif) : ce sont des exemples qui comportent une base affective et qui, par leur caractère général touche un nombre important de personnes ;
- "dont je suis le héros" : il s'agit d'un exemple où un ou plusieurs étudiants sont intégrés dans l'histoire/l'exemple que raconte l'enseignant ;
- vécu ou réel qui consiste à relater des faits accomplis antérieurement ;
- transférable qui sont des exemples en lien avec la (future) fonction professionnelle de l'apprenant.

¹ Ces cinq micro-gestes ont été sélectionnés sur base de travaux antérieurs menés au sein de notre unité (UAFA, ULG). Ces travaux exploratoires ont mis en lumière que ces cinq gestes avaient une influence significative sur l'activité des étudiants.

Une autre caractéristique de l'exemple est apparue également par le fait de proposer plusieurs exemples pour illustrer un concept théorique. C'est cette caractéristique que nous nommerons multiplicité.

Aperçu des données recueillies

	Caractéristiques	Impacts	Dynamiques
Le recours à un exemple	dont je suis le héros « imaginons que c'est Armand (participant) qui fait le feedback... »	« ça me mobilise »; « ça clarifie »	Dynamique d'apprentissage motivationnelle et identitaire
	Concret « C'est comme quand votre médecin vous dit ... »	« ça fait sens »; « ça me permet de retenir les infos »	
	Émotionnel « est-ce que quelqu'un a déjà lu Harry Potter? »	« ça fait écho »; « ça me touche »; « il fait appel à notre vécu de groupe »	
	Vécu « j'ai beaucoup travaillé sur la formation des inspecteurs »	« ça assied sa légitimité »; « ça me permet de construire mon image de la profession »; « on raccroche une expérience réelle passée un contenu théorique »	
	Transférable « et bien dans le domaine de l'apprentissage, on peut utiliser le même principe »	« ça m'inspire beaucoup »; « recentre et recontextualise par rapport à des choses réalistes proches de nous »	
	Multiplicité	« Si l'exemple précédent ne me touchait pas, je peux me raccrocher à un autre »	

Ces caractéristiques d'exemple semblent toucher aux trois dynamiques, à des degrés divers.

En ce qui concerne les dynamiques d'apprentissage et motivationnelle, le recours à un exemple semblent jouer un rôle à deux niveaux. D'une part, les participants se sentant « touchés », sont plus attentifs et impliqués dans leur activité, retiennent et comprennent mieux le contenu, et d'autre part, la mobilisation d'une situation vécue par le formateur assoit une certaine légitimité de celui-ci, jugé par les apprenants comme compétent pour transmettre son savoir.

En guise d'illustration, l'introduction de l'apprenant dans l'exemple (« dont je suis le héros ») a pour effet spécifique de focaliser l'attention du héros et des spectateurs sur la narration (dynamique motivationnelle). Ainsi, ils visualisent la situation (« le film s'enclenche ») et les contenus prennent alors plus de sens et se clarifient (dynamique d'apprentissage).

Au niveau de la dynamique identitaire, recourir à un exemple semble remplir comme principale fonction : la construction d'une image de la profession de formateur d'adultes et permettent aux étudiants de se projeter dans le futur.

Pour conclure, en ce qui concerne l'utilisation d'exemples par le professeur, il apparaît donc clairement que certaines caractéristiques des exemples semblent contribuer efficacement à l'apprentissage, la motivation et à la construction d'une identité de formateur.

2. La collecte d'exemples auprès des participants

Dans cette section, nous allons étudier l'impact d'un autre geste ayant recours à l'exemple, celui de demander aux participants de fournir des exemples pour étayer le contenu théorique que l'enseignant vient de transmettre. Il semble que les différents types d'impacts sont à la fois liés à l'apprentissage, à la motivation et à la construction d'une identité professionnelle

Il apparaît que ce microgeste remplit deux fonctions motivationnelles : (1) elle valorise, mobilise et permet un sentiment de contrôlabilité (Skinner, 1995 ; Viau, 2000) et de co-construction chez le participants, (2) et elle participe au processus de légitimation du formateur aux yeux des apprenants dans sa capacité à rebondir et à faire du lien entre la théorie et l'exemple proposé.

	Caractéristiques	Impacts	Dynamique
La collecte d'exemples auprès des étudiants <i>« est-ce que ça fait écho à <u>quelqu'un</u>? »</i>	Vécu extérieur, vécu pratiqué, inventé, entendu dire.	Valorise, mobilise , permet un sentiment de contrôlabilité <i>« On a le sentiment de ne pas être dépourvu de connaissances »; « on a un sentiment de contrôlabilité et de <u>co-construction</u> »; « il nous rend acteurs, vivants »</i>	Dynamique motivationnelle
		Processus de légitimation du formateur <i>« il démontre sa capacité à rebondir »</i>	

3. La mobilisation de gestes illustreurs

Le troisième micro-geste dont nous avons cherché à connaître l'impact sur les étudiants concernent les gestes illustreurs.

Ce geste, d'une part, permet d'illustrer la parole et, d'autre part, appuie, renforce ce qui est dit. Ces gestes peuvent également remplir une troisième fonction : *une fonction cohésive* (McNeill, 1992) et sont appelés *gestes cohésifs* (McNeill, 1992). Ainsi, « *ils assurent des liens entre différentes parties du discours et peuvent être iconiques, métaphoriques, de pointages ou battements* ».

Types de gestes	Exemple(s) repérés dans cette recherche
Geste déictique	« dites-moi » + main dirigée vers une participante
Geste iconique	« une série ... » + main verticale avec doigts serrés se déposant de manière séquencée de la droite vers la gauche “ soit ..., soit ..., soit ... ” + énumère avec les doigts les propositions
Geste métaphorique	« l'intrigue se noue ... » + gestes de torsion des mains

Deux des caractéristiques primordiales relevées par les apprenants est la cohérence et la congruence entre le contenu verbal et le geste illustreur y référant. Cette relation de similarité entre le geste et son référent nous est apparue comme étant (1) soit un geste de pointage spatio-temporelle (geste déictique), (2) soit en lien (in)directe avec la forme d'un objet dans le discours (geste iconique ou kinétographique, Efron, 1941) (3) soit lié à la structure discursive et à l'aspect pragmatique du discours (geste métaphorique).

Ces trois types de gestes semblent nourrir deux dynamiques principales : d'apprentissage et motivationnelles.

Ainsi, pour ce qui est de la dynamique d'apprentissage, les gestes déictiques permettent chez l'apprenant une structuration du contenu en tissant des liens entre les contenus vus durant la session mais également entre les différentes activités de formation.

La congruence geste-référent facilite, quant à elle, une plus grande capacité mnésique chez l'étudiant. Le geste accompagnant et renforçant la parole.

Au niveau motivationnel, les gestes de pointage (ou déictiques), iconiques et idéographiques ont pour principaux impacts l'implication, la mobilisation de l'attention et l'ouverture à l'échange.

Nous notons également que les gestes déictiques en direction de certains participants amènent les étudiants « sous les projecteurs » à développer un sentiment de connivence avec le formateur et un sentiment de co-construction.

Dans un moindre mesure, la dynamique identitaire semble également mobilisée au sein des trois types de gestes et semble permettre à l'étudiant de s'inspirer et de se confronter à un modèle afin de construire sa propre identité professionnelle et/ou d'être reconnu dans celle-ci.

Aperçu des données recueillies

	Impacts	Dynamiques
La mobilisation de gestes illustreurs	« c'est la floche du carrousel »; « il bouge, il recule les mains et bras ça structure le contenu »	Dynamique d'apprentissage, motivationnelle, identitaire
	« la cohérence entre la gestuelle et ce qui est dit appuie le verbal »; « ça me marque »	
	« il vit ce qu'il dit »; « je m'inspire », « procure un sentiment d'activation »	

4. L'articulation des tâches (tissage de l'activité)

Dans cette partie, nous observerons les effets engendrés par l'enseignant lorsqu'il crée des liens, fait des associations, des analogies, renforce les déjà-là, donne du sens... qui sont autant de tâches qui contribuent au tissage de l'activité.

« Quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot "complexus", "ce qui est tissé ensemble". Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème (de réforme de pensée) c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier. Relier, c'est-à-dire pas seulement établir bout à bout une connexion, mais établir une connexion qui se fasse en boucle. » E. Morin

Selon Bucheton, le tissage est une « forme d'étayage spécifique qui cherche à **donner explicitement du sens**, de la pertinence à la situation et au savoir visé. [...]. Ces gestes de tissage amènent l'enseignant à **articuler concrètement**, par des gestes « entrée en matière » et des gestes « de transition » **les différentes tâches proposées aux élèves**, non à simplement les juxtaposer. [...] Le tissage de l'activité aide les élèves à **comprendre la continuité cognitive des tâches, leur cohérence et finalité d'ensemble** » (Bucheton, 2009, p.60).

Ainsi, nous avons repéré deux grandes activités de tissage :

1. Localisation spatio-temporelle de l'action de formation : Essentiellement présente en début et en clôture de séance, ce type particulier de tissage consiste pour le professeur à situer son action dans un contexte et à un moment particulier. Ainsi, il fait référence aux contenus et notions vus auparavant, présente les sujets travaillés lors de cette activité et annonce les contenus qui seront abordés lors des prochaines sessions. Ce type de tissage a trois principaux effets.

(1) Ce tissage diminue le caractère anxiogène de tout apprentissage (Danse et Faulx, sous presse).

(2) L'annonce des concepts prochainement travaillés active et maintient l'attention de l'apprenant (effet zeigarnik ou de non-clôture (De Visscher, 2001, p.220)). (3) Il permet également l'élaboration de savoirs contextualisés, réalisés et décloisonnés (Bucheton & Soulé, 2009).

2. Liens de contenu : Comme le souligne Bucheton (2009), tous les apprenants ne sont pas à même de réaliser ce travail de câblage. Dans ce sens, l'enseignant tisse des liens

- entre les concepts abordés dans son cours ;
- entre son cours et les contenus d'autres cours et ;
- entre son cours et la vie (privée et/ou professionnelle).

Ces liens, que nous nommons, *de contenu* ont pour conséquences de donner du sens et de nourrir la dynamique d'apprentissage en permettant, d'une part, l'élaboration d'une représentation complexe du savoir transmis et, d'autre part, en répondant à un *principe d'utilitarité* (Danse & Faulx, sous presse) de ce savoir.

Aperçu des données recueillies

	Caractéristiques	Impacts	Dynamiques
L'articulation des tâches (tissage de l'activité)	Localisation spatio-temporelle « <i>bienvenue à cet avant-dernier cours</i> » « <i>je vous en parlerai dans le cours de la semaine prochaine</i> »	« <i>On sait ce qui va suivre</i> » ; « <i>on n'est pas déstabilisé</i> » « <i>c'est cadrant et rassurant</i> » ; « <i>le principe de non-clôture alimente l'attente pour la prochaine séance</i> » ;	Dynamique d'apprentissage et motivationnelle
	Liens de contenu « <i>dans cet exemple, je fais évidemment référence au principe d'utilitarité vu la semaine dernière</i> »	« <i>il raccroche le présent à notre future profession, ça fait sens</i> » ; « <i>il illustre les liens avec d'autres cours, ça me permet de clarifier</i> »	Dynamique d'apprentissage et identitaire

5. La proposition de pistes d'actions (non-substitution)

Une des principales difficultés de l'enseignant est de trouver une position adéquate. Position par définition asymétrique étant donné que l'enseignant ou « *le formateur a un statut supérieur, ne fut-ce qu'en raison de son expertise socialement et institutionnellement reconnue et de sa position institutionnelle et qui lui réserve une large part du contrôle du processus de formation (et en particulier de l'évaluation certificative)* » (Bourgeois & Nizet, 1997, p.187). Etant donné que tout apprenant, quel qu'il soit, dispose de « connaissances préalables » quant au contenu de la formation. Il convient de pouvoir les reconnaître et les prendre en considération.

Le formateur se trouve alors face à une injonction paradoxale que nous pourrions exprimer comme étant « *dites-nous ce que nous devons faire mais reconnaissez et valorisez ce que nous faisons* ». Se pose alors la question quant à la manière de donner sa proposition de réponse sans inhiber les réactions des apprenants mais plutôt en stimulant une évaluation critique de cette proposition.

Il y a là un revirement de posture chez l'enseignant où il troque sa toge de transmetteur pour revêtir celle d'entraîneur, au sens de Perrenoud (1998, p.10). « *L'entraîneur observe, attire l'attention, suggère, donne un coup de pouce, illustre parfois un geste difficile. Il est centré sur l'apprenant et son processus de développement et cherche, non à en prendre le contrôle, mais à le stimuler* » (Perrenoud, 1998, p.10).

Aperçu des données recueillies

	Caractéristiques	Impacts	Dynamiques
La proposition de pistes d'action	« <i>Charge à vous</i> »; « <i>je vous invite à</i> »; « <i>je ne sais pas vous mais moi ...</i> »; « <i>il me semble</i> », « <i>moi ce que j'aime bien aussi</i> »; « ... »	« <i>il se met en position de pair, cela me permet de me développer et de m'enrichir en tant que formateur apprenant</i> »; « <i>j'apprends plus sur la formatrice que je veux devenir</i> »; « <i>il dit comment faire sans l'imposer, c'est l'étudiant qui contrôle</i> »; « <i>ça me met en action, ça me motive, ça me fait me poser la question: comment je mets ça en place ?</i> »	Dynamique d'apprentissage, motivationnelle, identitaire

Ainsi, ce geste professionnel a mis en évidence l'activation de trois dynamiques distinctes chez l'apprenant : la dynamique identitaire, d'apprentissage et motivationnelle.

Au niveau de la dynamique identitaire, il apparaît que cette « position de pair » permet le déploiement et la construction d'une identité professionnelle chez l'apprenant. Ce dernier peut, ainsi, décider librement du formateur qu'il désire devenir.

Intimement liée à la dynamique identitaire, le « *fait de proposer des pistes d'actions* » permet le développement des savoirs à travers un processus d'ajustement, d'agencement et de régulation en perpétuelle interaction avec le contexte des apprenants. Les apprenants contrôlent et construisent

leur savoir en tenant compte, de manière plus ou moins importante, des pistes d'actions amenées par le professeur.

Selon les étudiants, les phrases dites non-substitutives (« *charge à vous, je vous invite à, ...* ») ont un effet prépondérant sur leur mobilisation à agir. Ils se sentent poussés à agir et, en quelque sorte, investis d'une mission.

VII. Qu'en disent les étudiants ?

Les apprenants jouant un double rôle dans cette recherche (informateur et sujet), il nous a semblé pertinent, dans une seconde phase de la recherche, de les questionner quant à l'apport de cette recherche sur leurs propres apprentissages, leur motivation et leur identité.

De manière globale, ils en font une évaluation très positive (« *échange constructif* », « *très instructif* », « *approche intéressante* », « *moments pédagogiques de grande qualité* ») et, ayant vécu de l'intérieur la recherche, soulignent l'impact important que les différents micro-gestes ont eu sur les trois dimensions et leur variabilité selon les contextes et les publics.

Plus spécifiquement, cet exercice leur a permis

- une réappropriation du contenu (dynamique d'apprentissage).

« *on réapprend les concepts vus au cours* ».

- l'élaboration d'un nouveau savoir plus complexe et plus nuancé (dynamique d'apprentissage)

- le développement et l'affinement de capacités d'observation

« *on améliore nos capacités d'observateur* »

- une mobilisation de l'attention accrue (dynamique motivationnelle)

« *cet exercice m'a motivé à poursuivre cette formation qui se calque bien sur ce que j'imaginai (remise en questions de l'enseignant)* »

- le déploiement d'un regard réflexif sur sa propre pratique (d'étudiants et de futurs enseignants) (dynamique identitaire)

Aperçu des données recueillies

Regard réflexif

En tant qu'apprenant	<i>« Ce qui soutient notre apprentissage » « Se questionner sur sa propre dynamique d'apprentissage »</i>
En tant que futur enseignant	<i>« Remise en question de sa pratique (conseils, savoirs, techniques, méthodes, postures ...) » « Cela me donne des indications sur les points de vigilance dans ma future pratique » « intentions du formateur ≠ effets sur l'apprenant » « nécessité de varier les micro-gestes pour toucher un maximum d'apprenants. »</i>

VIII. Conclusion et perspectives

Dans un premier temps, cette recherche nous a permis de saisir l'importance du jeu de l'interaction enseignant-étudiant à différents niveaux. Au travers de cet article, nous avons pu mettre en évidence, des micro-gestes professionnels propres à l'activités enseignante dans un contexte universitaire.

Aussi, cette recherche nous a permis de comprendre et de cerner de quelles manières certains microgestes (exemples, gestes illustreurs, tissage et non-substitution) de l'activité enseignante peuvent conduire à des effets réels sur l'activité des apprenants (en termes d'apprentissage, de motivation et d'identité).

Il s'agit, bien évidemment, d'une première exploration du champ, mais qui donne lieu à des perspectives de recherches ultérieures. Il serait donc illusoire d'édicter une règle univoque à tel ou tel geste. D'autres aspects ont évidemment une influence considérable sur la manière dont peut être compris/interprété tout comportement ou parole. Citons par exemple, l'atmosphère de classe, le contexte émotionnel et social, le vécu des participants, ...

Ainsi, cette recherche ouvre la voie à des recherches plus poussées sur des microgestes particuliers afin de cerner davantage et de manière plus précise les faisceaux d'effets potentiels sur l'activité de l'apprenant en contexte d'apprentissage. Aussi, elles pourraient être l'occasion pour le professionnel de réfléchir sa pratique de manière plus microscopique et détaillée afin de lui permettre une prise de recul sur son activité en vue de la rendre plus efficiente.

IX. Bibliographie

- Auriac-Slusarczyk, E. , dir. (2013). Apprendre et former, la dimension langagière. Paris, Dunod.
- Badir, S. (2011). Sémiotique de l'exemple. In *L'exemple en question*. Méthis.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., de Villers, G., Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris : L'Harmattan.
- Bourgeois, E. (1996). *Identité et apprentissage*. Education permanente. 128 : 27-35.
- Bourgeois, E. (2009). *Apprentissage et transformation du sujet en formation*. Paris: Presses Universitaires de France. pp. 31-69.
- Bourgeois, E. et Chapelle, G. (2006). Apprendre et faire apprendre. Paris, PUF.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, PUF
- 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*. Education & Didactique, 3(3), 29-48.
- Cizeron, M. (2010). Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse. In M. Cizeron & N. Gal-Petitfaux. *Analyse des pratiques : expériences et gestes professionnels dans l'enseignement de l'Education physique : regards croisés*. Clermont-Ferrand : Université d'Auvergne.
- De Ketele, J.-M. (2010). *La pédagogie universitaire : un courant en plein développement*. Revue française de pédagogie. 172 :5-13.
- Deci E., Vallerand R., Pelletier L. & Ryan R. (1991). *Motivation and Education: The Self Determination Perspective*. Educational Psychologist. Lawrence Elbaum Associates.
- De Visscher, P. (2001). Dynamique des groupes : d'hier à aujourd'hui. PUF.
- Eccles J.S. , Wigfield A. , Schiefele U. (1998). *Motivation to succeed*. In W.Damon et N. Eisenberger (dir.), *Handbook of child Psychology*, 5th Edition (Vol. 3, pp. 1017-1095). NJ : John Willey.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). *Motivation beliefs, values, and goals*. Annual Reviews Psychological. 53:109–132
- Efron, D. (1941). *Gesture and Environment*. Morningside Heights. NY: King's Crown Press.
- Entwistle, N. (1989). *Approaches to studying and course perceptions: The case of the disappearing relationships*. Studies in Higher Education, vol.14 (n°2), p.155-156.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. pp. 123-154. Londres: Croom Helm.
- Faulx, D. & Danse, C. (à paraître). *Former, animer, enseigner. Concepts, méthodes et outils pour enrichir ses pratiques avec des adultes*. De Boeck.
- Forget, M.-H. (2010). *Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative*. Recherches qualitatives (32), 1 :57-80.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Paris : De Boeck.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Conférence au séminaire de recherche du centre de recherches sur la formation (texte non publié). Paris : CNAM.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- Merhan, F. (2008), *Alternance et dynamiques identitaires : quels outils théoriques et méthodologiques ?* Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1998). *Émique*. L'Homme, 38(147) :151-166.
- Pajares, F. (1996). *Self-efficacy beliefs in academic settings*. Review of educational research, 66. 4:543-578.
- Pastré, P. (2002). *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. Revue française de pédagogie (138).

- Perrenoud, P. (1998). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2004). *Qu'est-ce qu'apprendre ?*. *Enfance & Psy* (24) (pp. 9-17)
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience of higher education*. Buckingham: open university press.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning: New perspective*. Londres: Kogan Page.
- Säljö R. (1979). *Learning in the learner's perspective*. Vol.1: Somme commonplace misconceptions. Reports from the Institute of education, Göteborg University, n°76
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., Durand, M. (2002). *La construction des connaissances chez les sportifs lors d'une interaction compétitive*. *Le Travail Humain*, 65, 159-190.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation and coping*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Vermersch, P. (2010). *Les points de vue en première, seconde et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche : conception, réalisation, analyse*. *Expliciter* (85) :19-32.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. 2^{ème} édition. Canada: de Boeck.
- Vinatier, I & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, PU Rennes, coll. Didact. Education.