# L’attention aux gestes : esquisse d’une anthropologie de l’éducation en formation initiale des enseignants à partir du travail de Mauss

## Les simulations : exemple de la mise en pratique d’un dispositif d’apprentissage de la formation des enseignants.

Au cours de l’année académique 2021-22, j’ai pu observer et participer à la mise en pratique d’un dispositif d’apprentissage mis en place à l’Université de Liège, en formation initiale des enseignants, au cours de didactique des sciences sociales. Basée sur un profond travail de recherche académique dans le domaine de la pédagogie et de la didactique, ainsi que sur presque trente années d’expérience pratique, ledit dispositif s’articule autour d’une idée maîtresse : « questionner les représentations initiales du métier [d’enseignant] pour les déconstruire » (Guillaume & Xhonneux 2007 : 74). Pour le didacticien en charge du cours, en effet, une véritable « révolution copernicienne » (Guillaume & Xhonneux 2009 : 70) de l’enseignement se veut être en marche en Belgique. Celle-ci s’est matérialisée à travers l’adoption des deux textes légaux fondateurs que sont, d’une part le décret du 24 juillet 1997, définissant les missions prioritaires de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre — le « décret missions » —, et d’autre part le serment que se doivent de prononcer les futurs enseignants de la Communauté française — le « serment de Socrate »[[1]](#footnote-1). Ces deux normes « ont contribué à ébranler les habitudes et les certitudes qui avaient cours dans l’enseignement » (Ibid. : 69) puisque, grâce ou ç cause de ces deux prescrits, une nouvelle place a été octroyée à l’élève dans le processus d’apprentissage : « d’objet d’instruction, l’élève est devenu sujet de son apprentissage » (Ibid. : 70). L’intention du législateur au moment de la rédaction de ces textes était donc claire : il s’agissait de rompre avec le modèle transmissif et orchestral du savoir, de « bousculer les habitudes scolaires » (Guillaume 2009a), afin de contribuer à la construction d’une nouvelle école, une école plus équitable et offrant à « chacun » des élèves une chance d’apprendre de cette dernière.

Transposer dans la pratique un tel objectif n’est pas chose aisée. Parce qu’il « est parfois très difficile d’admettre son ignorance » (Guillaume & Xhonneux 2007 : 76), faire admettre à quelqu’un que celui-ci se trouve dans l’erreur, et vouloir aller jusqu’à renégocier les circonvolutions de certains fragments de son habitus scolaire, peut être considéré comme un vrai challenge. Comme me l’ont confié le didacticien et son assistante,

*« on ne peut pas simplement leur donner [aux étudiants] la théorie, comme ça, de but-en-blanc, car alors ils ne retiendraient rien » ;* dès lors, il faut *« marquer le coup »,* il faut *« qu’ils [les étudiants] comprennent d’eux-mêmes, qu’ils voient et qu’ils constatent que ça [les anciennes habitudes scolaires] ne marche pas… Il faut qu’ils s’en rendent compte par eux-mêmes ».*

D’où la nécessité épistémologique de concevoir un dispositif d’apprentissage pratiquement basé sur *l’erreur* — « l’erreur des uns mise au service de chacun » — ainsi que sur le « faire faire » (Guillaume & Xhonneux 2007), c’est-à-dire sur l’intériorisation de règles et sur la formation d’une conscience professionnelle et pratique des choses (Guillaume & Xhonneux 2007 : 74). Pour ce faire, une série de gestes éducatifs sera mise en application. L’un d’entre eux en particulier retiendra notre attention : celui dit des « simulations » (ou micro-enseignements)[[2]](#footnote-2). Dans le cadre de cette activité, aux cours des mercredis après-midi, les étudiants seront invités, à raison de deux ou trois par journée (selon le nombre d’inscrit à la formation), à faire littéralement *comme si* ces derniers étaient *déjà* enseignants, et ce par le moyen d’un jeu de rôle d’une quinzaine de minutes au cours duquel chaque étudiant, à tour de rôle, sera invité à incarner devant ses camarades, la posture de l’enseignant. L’étudiant-sujet, informé plusieurs semaines à l’avance de son futur rôle actif dans cette petite saynète, se devra de préparer un cours à la thématique prédéfinie. Au cours de cette présentation, ce dernier est prévenu : des « incidents » auront lieux, eux aussi prédéfinis, en amont de la séance de cours, par l’équipe pédagogique. Ceux-ci seront portés, incarnés, mis en action par les autres membres de la cohorte, à qui sera également demandé de jouer un rôle : celui de « la classe », celui d’un groupe d’adolescents de 17 ou 18 ans au cours de sciences sociales dans une école. Chaque performance sera suivi d’un débriefing collectif au cours duquel seront travaillées les représentations initiales du métier d’enseignant et ce, à partir des « erreurs » commises par le sujet. Pour ce faire, un étudiant aura été désigné à l’avance de chaque simulations pour retranscrire, comme le ferait un anthropologue, les « faits » observés durant le déroulement du micro-enseignement. C’est sur la base de cette retranscription, partagée à l’ensemble du groupe une fois la simulation terminée, que s’effectuera le débriefing. Chaque nouvelle séance de cours sera débutée par la lecture et la distribution d’un feedback (rédigée par l’équipe pédagogique), reprenant les points et les « découvertes » importantes réalisée lors de la séance précédente — l’objectif étant de permettre aux étudiants de capitaliser l’information de séance en séance.

## Un dispositif maussien

### La mémoire du corps

Par ce qu’il met en place, par *l’attention aux gestes* qu’il préconise (nous allons y revenir), il me semble que le dispositif étudié et présenté ci-dessus se structure autour de préoccupations épistémologiques et pédagogiques imminemment maussiennes. En effet, dans *Les techniques du corps* (1934), le savant français mets en avant plusieurs choses importantes pour la question qui ici nous occupe et qui est celle de l’éducation. D’abord, précurseur en ceci de toute une sociologie de l’incarnation — dont le plus éminent des représentants est sans doute Pierre Bourdieu —, il insiste sur l’importance anthropologique de la mémoire des corps, sur la remembrance des gestes effectuées ou observées en deçà de la conscience, et ce dans tout processus d’apprentissage. Un geste technique, quel qu’il soit, est donc pour ce dernier avant tout une trace du corps reposant sur des mécanismes de répétitions et d’imitations offrant à ladite gestuelle son *a priori* de naturalité, ce semblant de « façon naturelle » (p.8) . En revenant notamment sur la dimension proprement « technique » de tout apprentissage (un des premiers exemple du texte est celui de l’apprentissage de la plongée), Mauss insiste également sur la dimension socialement construite de cette « façon naturelle » de disposer de soi ; il revient sur la « forme » (p. 6) sociale — c’est-à-dire issue d’une histoire sociale — prise par les corps en mouvement ; il montre combien le geste, aussi naturel qu’il puisse paraitre à son auteur ou apparaitre à l’observateur extérieur est en réalité le fruit d’un processus dont les plis habituels de la chair se veulent être la résultante. Autrement dit, pour Mauss, le corps est une mémoire socio-culturelle vivante qui, en tant que telle, s’agite et communique son histoire au travers de ces mouvements et vient ainsi en alimenter la « tradition » : « J’appelle technique un acte *traditionnel efficace* […]. Il faut qu’il soit *traditionnel et efficace*. Il n’y a pas de technique et pas de transmission, s’il y a pas de tradition » (P.9). C’est donc dans le cercle vertueux qu’il constitue et par lequel il est constitué qui offre au geste technique son « efficace », c’est-à-dire son sens au sein d’une communauté donnée.

### L’ébauche d’une sémiotique

L’exercice des simulations dont je viens de rendre brièvement compte cherche justement à mettre en avant cette dimension « traditionnelle » de la gestuelle professionnelle d’enseignant ; ce que cherche à faire l’exercice c’est bien exacerber cette tradition ancrée aux corps des étudiants — ces anciens élèves ayant subit l’incorporation d’un certain habitus scolaire au cours de leur cursus scolaire — pour venir, par la suite (dans le débriefing notamment) déconstruire la dimension naturelle de celle-ci. Pour Mauss, « l’activité de la conscience [est] avant tout un système de montage symboliques » (p.10) ; de même, « l’habitus » de tout un chacun se doit être vu comme de « la raison pratique collective et individuelle » (p.7). Autrement dit, lorsque l’on tente de faire émerger les représentations initiales des étudiants par la mise en branle de leurs corps, ce que l’on tente de faire, c’est bien de chercher à faire prendre conscience à ces derniers, cette dimension proprement symbolique et culturelle de l’incarnation de leur « raison pratique » ; c’est combien leur gestuelle est issue d’une histoire (sociale) particulière et que cette histoire s’inscrit elle-même dans celle d’un collectif.

En ce sens, les travaux de Mauss sur les techniques du corps semblent en avance sur leur temps et se voient reliés à un courant particulièrement riche des sciences de l’éducation participant au renouveau de la sémiotique (voir notamment semetsky 2016). Pour Sébastien Pesce, auteur de ce courant, « le geste éducatif est avant tout un acte repéré (institution, pratique, parole, acte de langage, sanction), défini davantage au regard de l’histoire de sa conception et des modalités de sa mise en œuvre dans le temps, que de sa forme même » (2016 : 107). Autrement dit, le geste éducatif se doit, pour faire sens, de s’inscrire dans un contexte socio-culturel particulier — une « communauté verbale » (Todorov 1981 : 77). Rejoignant en cela l’approche « dialogique » de Mikhaïl Bakhtine (Torodov 1981) et l’approche psychosociale développée par Georges Herbert Mead (2015), ce corpus théorique entends insister sur le fait suivant : le sens d’un signe, quel que soit sa nature (linguistique, gestuel, pictural, etc.) se doit, pour engendrer de la signification, de s’appuie sur une histoire commune sédimenté d’interaction sociale, un historique des gestes cherchant à se répondre les uns les autres et, partant, autorisant une signification à émerger de cette chorégraphie sociale objectivement arbitraire (Mead 2015). Comme le précise à nouveau Pesce, « si les discours renvoient à des objets, c’est au regard de relations de signification produites, construites (et pas données) ; ces relations sont au cœur de la vie de l’Institution, ces modes de référenciation portent la trace d’opérations interprétatives » (2016 : 102). Renvoyer à la trace d’opéraration interprétatives, voilà bien l’enjeu « maussien » du dispositif étudié lorsqu’il cherche à faire travailler les représentations intiales des étudiants par l’usage des corps.

Procéder de la sorte — en attirant l’attention des étudiants sur la sémiotique de leurs gestuelles, comme tente de le faire le dispositif au moyens des exercices de simulations — c’est le premier pas nécessaire à toute remise en question du bien-fondé d’une gestuelle jusqu’alors non-interrogée et considérée comme traditionnelle et donc efficace. Or, parce qu’il s’appuie sur un changement de paradigme éducationnel dont certains prescrits légaux tentent de fournir la nouvelle orientation, un dispositif d’éducation au métier d’enseignant tel que celui ici étudié se doit nécessaire de créer une rupture — de formuler l’état d’un avant et d’un après du métier et, partant, de relever la coloration de l’idée éducative qui est logée en lui. La spécificité de ce dispositif est de procéder comme je viens de le décrire : par l’usage du corps. Cela rejoins le deuxième principe maussien que je voudrais, dans ce texte, mettre en avant.

### Du concret à l’abstrait

Toujours dans *Les techniques du corps*, Mauss semble fixer les ligne d’une méthode d’apprentissage se voulant intrinsèquement pragmatique — c’est-à-dire basée sur l’expérience du corps en action. En effet, dès le début du texte, ce dernier déclare « il faut procéder du concret à l’abstrait » (— démarche que, par ailleurs, l’auteur réalise dans ledit texte par les nombreuses entrées en forme d’exemple qu’il propose pour aborder la problématique de l’apprentissage). Ce principe, sans pourtant faire explicitement référence à Mauss, se trouve être au cœur du dispositif d’apprentissage étudié. Qu’il me suffise ici de rappeler que dans le cas des simulations, l’approche se veut être avant tout autre chose pratique : il s’agit en effet de plonger l’étudiant-sujet dans des circonstances se voulant au plus près de la dimension « concrète » du métier. Ce n’est qu’à partir de ce qui aura été expérimenter par les corps en agitation (le sujet comme le reste de la cohorte simulant une classe d’élèves) que sera aborder la théorie — « l’abstrait » de ce qu’il faut retenir et comprendre de l’expérience. En outre, ce « concret », parce qu’il est social de part en part, peut-être de l’erreur. Comme le déclare Mauss lui-même : « dans toute société, tout le monde sait et doit savoir et apprendre ce qu’il doit dans toutes conditions. Naturellement la vie sociale n’est pas exempte de stupidité et d’anormalités. *L’erreur peut être un principe* [[3]](#footnote-3)». Cette idée est bien au cœur du dispositif : c’est à partir du concret des « erreurs » des uns et des autres que l’on va petit-à-petit tenter de dégager une ligne de conduite adéquate ; c’est en pariant sur la dimension heuristique de l’erreur — qui met en évidence les traits les plus saillants de ce qui sera plus tard qualifié « d’anormal », c’est-à-dire en dehors de la norme à adopter (voir Garfinkel 2007) — que le dispositif tente d’effectuer ce passage du concret à l’abstrait. Et pour ce faire, que va-t-on faire ? retenir, à l’instar de Mauss, la trace de « l’activité [et] du mouvement des corps » (p.17). En repartant de l’observation ethnographique de la scène jouée par tous et retranscrite par un seul, l’on va chercher à « inventorier » (p16) le corpus de gestes effectués. C’est donc par la prise de distance, la rupture épistémologique qu’autorise et permet l’observation d’abord et la retranscription ensuite propre à l’ethnographie que va être entamer le travail de déconstruction des gestes professionnels ancrés au corps de étudiants.

## Vers une anthropologie de l’éducation

Dans un récent ouvrage, Tim Ingold (2018) tente de répondre à la question de savoir ce qu’éduquer signifie. Sa réponse — guider l’attention, *montrer* quelque chose à quelqu’un — possède de nombreuses accointances épistémologiques et méthodologiques avec les développements de Marcel Mauss sur cette même question. Ce dernier, cependant, se veut plus pragmatique que son successeur : il a non seulement précisé l’objet (le « quoi ? ») de l’attention mais également la façon de s’y prendre pour le faire (le « comment ? »). En effet, ce à quoi il faut s'intéresser en matière d’éducation, nous apprend Mauss, ce sont les gestes — les *techniques du corps* ; et cela doit être fait en procédant « du concret à l’abstrait » (1934 : 5). Historiquement, la pratique de l’anthropologie s’est développée principalement grâce à l’observation participante. Mais qu’est-ce que l’observation participante si ce n’est une telle *éducation* du regard pour le détail socialement *signifiant* (voir Laplantine 1997, Mead 2006)? En s’immergeant suffisamment profondément dans la « toile de signification » (geertz 1993) des pratiques émiques les étudiants — détails socialement signifiants et gestuelles du corps communicante — pour leur en révéler la dimension socialement construire, le dispositif parvient à utiliser l’anthropologie comme moyen d’éducation. Notons également qu’une telle démarche méthodologique repose sur un travail conséquent de décentrement du regard, et donc sur le développement d’une posture épistémologique adéquate en rupture avec le sens commun. Pour éduquer ses futurs étudiants à un regard décentré, le dispositif, une nouvelle fois, puise dans les ressources de l’anthropologie et tente de « rendre le familier de l’école étrange » (Spindler 1982), “As a discipline, anthropology asks questions that challenge the preconceptions, and anthropologists have capacious appetite for the unusual or the overlooked” (Weis & Haldane 2022 : 4). Dans le cas qui aujourd’hui nous occupe, l’apport de l’anthropologie serait donc plutôt de permettre au dispositif d’apprentissage de s’intéresser à « l’overlooked » ­— de constater le caractère socialement construit de ce dernier et de le travailler en vue de se former à une pratique professionnelle conforme aux prescrits légaux et informée sur sa nature de construction sociale.

Le dispositif dont il est ici question s’inscrit donc en plein dans ces deux principes (l’attention au corps et procéder du concret à l’abstrait). Si son objectif est bien de « bousculer les habitudes scolaires », la *manière* dont celui se doit d’être atteint s’appuie sur ces principes maussien de l’étude du corps et des gestes, sur la mémoire de ces corps, et sur le fait de les mettre en mouvement, afin d’« apprendre de ses erreurs ».

1. « *Je m’engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l’éducation de chacun des élèves qui me sera confié*. » [↑](#footnote-ref-1)
2. Voir également Tasia, Guillaume & heuveneers (à paraitre). [↑](#footnote-ref-2)
3. C’est moi qui souligne. [↑](#footnote-ref-3)